

EMOCIONES

PARA UN NUEVO MUNDO

Con una reflexión sobre la educación
a futuros docentes de primera infancia en la Universidad



**UNIVERSIDAD
LIBRE**
Facultad de Ciencias
de la Educación
Centro de Investigaciones

COLECCIÓN **EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

*Juan Carlos Pacheco Giraldo
Grupo de Investigación Interculturalidad,
Decolonialidad e Investigación*

**JUAN CARLOS
PACHECO GIRALDO**

**Docente, Facultad de
Ciencias de la Educación,
Universidad Libre.**

**Grupo de Investigación
Interculturalidad,
Decolonialidad y
Educación (IDEUL).**

**Sociólogo con Maestría
en Ciencias Sociales de
la FLACSO y maestrante
en Filosofía del Derecho
y Teoría Jurídica de la
Universidad Libre.**

EMOCIONES

PARA UN NUEVO MUNDO

Con una reflexión sobre la educación
a futuros docentes de primera infancia en la Universidad

Juan Carlos Pacheco Giraldo
Grupo de Investigación Interculturalidad,
Decolonialidad y Educación
IDEUL



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**
Facultad de Ciencias
de la Educación
Centro de Investigaciones

COLECCIÓN **EDUCACION Y SOCIEDAD**

Pacheco Giraldo, Juan Carlos

Emociones para un nuevo mundo: con una reflexión sobre la educación a futuros docentes de primera infancia en la Universidad / Juan Carlos Pacheco Giraldo; Paula Andrea Dejanon Bonilla, editora académica Bogotá: Universidad Libre, 2022.

442 p. ; il. ; gr., tablas.; (Colección educación y sociedad)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN digital: 978-628-7580-11-4

1. Educación emocional 2. Educación en la primera infancia 3. Pedagogía infantil

I. Dejanon Bonilla, Paula Andrea, ed.

372.218

SCDD 23

Catalogación en la Fuente – Universidad Libre. Biblioteca

ISBN DIGITAL: 978-628-7580-11-4

Emociones para un nuevo mundo

© Autor: Juan Carlos Pacheco Giraldo

juanc.pachecog@unilibre.edu.co

juanpacheco88@hotmail.com

© Facultad de Ciencias de la Educación, 2022

© Universidad Libre, sede principal, 2022

Bogotá, D.C. - Colombia

Queda hecho el depósito que ordena la Ley.

Editorial: Universidad Libre

Cordinadora Editorial: Natali Niño Patiño

Correo-e: comunicaciones@unilibre.edu.co

Coordinación de edición: Comité Editorial Facultad de Ciencias de la Educación

Editora académica: Paula Andrea Dejanón Bonilla

Correo: comiteeditorialcoleccion.bog@unilibre.edu.co

Corrección de estilo: Yoana Cristina Pinzón

Coordinación de Colecciones: Carlos Enrique Carrillo Cruz PhD.

Correo: carlosecarrillo@unilibre.edu.co

Carrera 70 N0. 53-40 Tel.: 601 423 27 00, Bogotá, D. C.

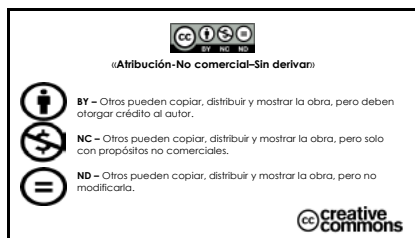
Esta obra está cofinanciada por el Fondo de Publicaciones de la Universidad Libre.

Elaborado en Colombia en Latino Impresores

Diseño y diagramación: Hever Meléndez Rodríguez

Calle 15 No. 10-26 Bloque B Interior 101- Tel. 560 4364

Correo: latinoimpresores2@yahoo.es





Directivas

JORGE ALARCÓN NIÑO

Presidente Nacional

JORGE GAVIRIA LIÉVANO

Vicepresidente

EDGAR ERNESTO SANDOVAL

Rector Nacional

FLORO HERMES GÓMEZ PINEDA

Secretario General

RICARDO ZOPÓ MÉNDEZ

Censor Nacional

GABRIEL ANDRÉS ARÉVALO ROBLES

Director Nacional de Investigaciones

ELIZABETH GARCÍA GONZÁLEZ

Presidenta Sede Principal

FERNANDO ARTURO SALINAS SUÁREZ

Rector Sede Principal

LUZ DALILA RIVAS CAICEDO

Decana Facultad de Ciencias De La Educación

BLANCA LEONOR VILLAMIL VILLAMIL

Secretaria Académica

OSCAR FABIAN RUBIANO ESPINOSA

Director Centro de Investigaciones

EDGAR ÁVILA

Director Instituto de Posgrados

JEISON STEVEN MENDEZ LARA

Director de la Licenciatura en español y Lenguas Extranjeras

JOSÉ LUIS FORERO RODRÍGUEZ

Director De La Licenciatura En Educación Física, Recreación Y Deportes

JHOANA CASAS

Directora De La Licenciatura En Educación Pedagogía Infantil

URIEL STIVEN BOTERO

Director Del Centro de Lenguas

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	13
1. INTRODUCCIÓN	17
1.1 La perspectiva crítica	22
1.2 La educación	24
1.2.1 El contexto	26
1.2.2 La necesidad de conocer la educación emocional que la universidad le imparte a los futuros maestros de la primera infancia.....	31
1.3 La estructura del libro	37
1.4 BIBLIOGRAFÍA	40
PRIMERA PARTE. LA PERSPECTIVA CRÍTICA SOBRE LAS EMOCIONES.....	43
2 LAS EMOCIONES, ASPECTOS GENERALES	45
2.1 La explosión académica sobre emociones: hacia el giro emocional en las ciencias sociales	45
2.2 No todo es biología ni psicología: hacia el construccionismo social	48
2.3 El modelo biologista: neurología y psicología	51
2.3.1 El estudio de las emociones en los animales no-humanos	54
2.3.2 Cerebro y emociones: un debate	58
2.3.3 El cognitivismo psicológico de las emociones	73
2.4 Trascendiendo la psicología: el giro emocional de las ciencias sociales	75
2.5 La regulación emocional desde la perspectiva psicológica y más allá.....	94
2.6 La regulación desde la perspectiva del trabajo emocional	107
2.7 Una reflexión final	111
2.8 BIBLIOGRAFÍA	114
3. DECOLONIALIDAD Y EMOCIONES	126
3.1 Colonialidad y decolonialidad	133

3.2	Decolonialidad y emociones. Algunos ejemplos	139
3.2.1	Un pionero sentipensante	141
3.2.2	La perspectiva y las emociones.....	145
3.2.3	Feminismo decolonial	157
3.3	Un camino abierto	184
3.4	BIBLIOGRAFÍA	188

SEGUNDA PARTE. FORMACIÓN EMOCIONAL DE DOCENTES PARA LA PRIMERA INFANCIA EN LA UNIVERSIDAD.....199

4 EL DOCENTE COMO AGENTE EMOCIONAL FRENTE A LOS ESTUDIANTES: COMPLEJIDAD Y CONSTRUCCIÓN PERMANENTES201

4.1	Introducción	201
4.2	Emociones y maestros: un área de intenso cambio	207
4.3	Emociones y maestros	213
4.3.1	Los temas generales	213
4.3.2	La capacitación de los profesores en el área de emociones	222
4.3.3	Trabajos generales sobre la experiencia emocional de docentes en formación	223
4.3.4	Los maestros de preescolar y sus emociones	226
4.3.5	Estudios sobre la educación emocional a maestros en formación para la primera infancia.	230
4.4	Los tutores	236
4.5	Dos experiencias institucionales: los programas SEL y RULER	244
4.5.1	El Social and Emotional Learning (SEL)	244
4.5.2	El Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion (RULER)	255
4.5.3	ANEXO 1. Influencias sobre las emociones del maestro	260
4.5.4	ANEXO 2 Funciones de la emoción y los maestros	261
4.5.5	ANEXO 3 Trabajos generales sobre la experiencia emocional de docentes en formación	263
4.5.6	ANEXO 4 Emociones de los docentes de preescolar	272
4.6	BIBLIOGRAFIA.....	278

5 INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA POLÉMICA ARISTA284

5.1	Elementos generales	285
5.1.1	Los tres principales modelos de Inteligencia Emocional	290
5.1.2	El Inventario de Conciencia Emocional de Bar-On en su enfoque tradicional	295
5.1.3	El inventario de Bar-On y el Enfoque topográfico	298
5.1.4	Equilibrios y desequilibrios en la Inteligencia Emocional desde el	

	modelo de Bar-On	300
5.2	Los rasgos emocionales de las estudiantes de la Licenciatura (inteligencia emocional)	303
5.2.1	Conciencia Emocional según los puntajes estandarizados	304
5.2.2	¿Hay relación entre el semestre en que se encuentran las estudiantes y el nivel del Cociente Emocional?	312
5.2.3	La Inteligencia emocional de las estudiantes según la relación entre las cinco escalas	314
5.2.4	Lo teórico no se alinea con lo empírico: las 15 subescalas con relación a las cinco escalas	316
5.2.5	Lo teórico no se alinea con lo empírico: los 108 ítems	319
5.2.6	El análisis topográfico	321
5.2.7	El camino hacia el equilibrio	328
5.2.8	Síntesis	331
5.3	Las limitaciones de los test de Inteligencia Emocional	333
5.4	Anexo metodológico	342
5.4.1	La población y su selección	342
5.4.2	Instrumento y procedimiento de recolección y análisis de datos.....	344
5.4.3	Interpretación de los datos	347
5.5	BIBLIOGRAFÍA	350
6	LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES: CONTENIDOS CURRICULARES Y ACCIÓN DOCENTE VISTOS EN UNA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA INFANTIL	355
6.1.1	El esquema general del Programa de Pedagogía Infantil	357
6.1.2	Institucionalización emocional: los syllabus y la acción docente	361
6.1.3	La práctica pedagógica	393
6.1.4	Autorregulación frente a la presión de pares frente a la práctica	404
6.1.5	La acción emocional dentro de la práctica por parte de las estudiantes del programa de Pedagogía Infantil	405
6.2	Apéndice metodológico	408
6.3	BIBLIOGRAFÍA	413
7	CONCLUSIONES: UN CAMINO ABIERTO	414
7.1	Las características de la inteligencia emocional de las docentes en formación	417
7.2	La ubicación del tema de las emociones en los contenidos curriculares de la Licenciatura y en la acción docente	420
7.2.1	La cátedra de ciencias naturales: la razón teórica y la emoción didáctica	420

7.2.2	Psicología del desarrollo: el papel de la cognición en la formación emocional	422
7.2.3	Educación para la sexualidad: la perspectiva del autorreconocimiento y el cuidado se sí mismo	427
7.2.4	Las artes como esperanza	432
7.2.5	La práctica pedagógica e investigativa	435
7.2.6	Regulación emocional de las docentes en formación en el aula de práctica	436
7.2.7	La institucionalización de las emociones	437
7.3	Reflexión final: tirar la escalera	440
7.4	BIBLIOGRAFÍA	446

PRESENTACIÓN

El presente libro se enmarca dentro de la teoría crítica de la sociedad, con un telón de fondo que es la teoría crítica decolonial.

La paradoja es grande. Como vamos a evidenciar en las siguientes páginas, el grueso de la investigación sobre emociones se da en los países del norte global, por lo que la literatura que he encontrado está concentrada en la lengua inglesa. Ello no significa que las contradicciones ideológicas y críticas no se hallen presentes en estos países. Por ejemplo, la pedagogía crítica también ha tenido fuertes pensadores dentro de los Estados Unidos, Canadá y Europa, quienes han generado fuertes ataques al modelo instrumental del capitalismo: el Sur también está en el Norte. Esta crítica, que muchas veces es general, ha influido fuertemente en América Latina, la cual tiene innumerables experiencias prácticas educativas; y si la colonialidad del sentir se encuentra en la educación, allí también se hace presente la decolonialidad.

La “colonialidad del sentir”, no solo se expresa en el mundo estético-cultural, tal como por ejemplo lo han propuesto Zulma Palermo (2009) o Pedro Pablo Gómez y Walter Dignolo (2012), sino también en el traslado de los modelos educativos eurocéntricos, los cuales comienzan a incorporar la educación emocional en ellos mismos. Aquí tomamos la lección de hace un tiempo frente al asunto de la decolonialidad: no se trata de rechazar las ideas de los países del centro, sino de tomarlas críticamente para verlas desde nuestro contexto. Aunque aparentemente no existe una literatura extensa sobre emociones y decolonialidad, las experiencias dentro de nuestra América son innumerables y realmente poderosas. Es así que

en el Capítulo 3 pondré cuatro ejemplos significativos: el Sentipensar de Orlando Fals Borda, la crítica al neocolonialismo proveniente del grupo de Sociología de los cuerpos y emociones de Argentina, la experiencia feminista decolonial, con particular énfasis en las mujeres mayas, y finalmente, la propuesta del corazonar de Patricio Guerrero.

Tres grandes elementos de la colonialidad del sentir deseo resaltar: la tiranía que el racionalismo le impone al mundo de las vivencias, siempre privilegiando el enfriamiento en lo humano; el asentamiento de las fábricas del miedo, la humillación y la vergüenza, frutos de una conquista violenta que generó una herida colonial; y una entronización del hedonismo del consumo capitalista, el cual se expresa en la explosión emocional que rechaza las “emociones negativas” y entroniza las “emociones positivas”. Por ello, el trabajo que aquí presento está más orientado hacia al pensamiento crítico, pero pone en la arena de discusión esto: la existencia de voces invisibilizadas por la colonialidad y la crítica al sistema instrumental capitalista, aspectos ambos que nos pueden ayudar a insuflar de humanidad, de sentimientos del “corazonar” a nuestros países, quienes están en un entorno híbrido y mezclado de múltiples mundos que son nuestras sociedades mestizas.

Quiero además resaltar otra faceta del libro: una reflexión exploratoria de una investigación que realicé como estudio de caso y que se hizo en una institución, que gentilmente me permitió la indagación, que es el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre en Bogotá (ahora Licenciatura en Educación Infantil).

Pero no por el hecho de que sea un caso, no significa que la complejidad plantee abrir un camino alrededor de muchos temas posibles, bien desde lo conceptual o bien desde lo metodológico, lo empírico o lo reflexivo.

Por ello puedo anticiparle al lector que los temas que hoy presento trascienden (aunque también atraviesan) al mundo de la educación infantil. Ciertamente la investigación sobre la educación emocional de los futuros maestros es reducida, más aún cuando se trata de aquellos que están siendo formados para educar a la primera infancia. Este trascender implica tener en cuenta el desarrollo investigativo, no exento de polémicas, que se está dando en el área de emociones y también en la educación. Es así que este libro ha buscado ilustrar posiciones actuales sobre el enfoque constructivista y social de las emociones, que es un giro

cada vez más potente a la hora de considerar el tema emocional. Allí también he incorporado, por medio de algunos ejemplos, el novedoso mundo de las emociones en perspectiva decolonial.

Podemos entender, que cuando uno está inmerso en el mundo escolar, es muy comprensible el hecho de que la afectividad trascienda las miradas psicológicas. Este es el caso de la pedagogía, del currículo, de la evaluación y sobre todo de la didáctica. He intentado ilustrar, bien desde lo teórico o bien desde lo empírico, el inmenso papel que el contexto tiene en la construcción del gigantesco mundo de las emociones.

Le agradezco a la Universidad Libre, a la Facultad de Ciencias de la Educación con sus directivos docentes, a su decana Marleny Aguirre y a los docentes y estudiantes del Programa de Educación Infantil, quienes con su experiencia y saber fueron quienes me enrutaron en el estudio fundamento de este escrito. De manera particular le agradezco a Carolina Molano en primera instancia, a Luz Dalila Rivas y a Oscar Fabián Rubiano, quienes, como directores del Centro de Investigaciones de la mencionada Facultad, con su apoyo y paciencia, me facilitaron llegar a este puerto.

De particular ayuda fueron las profesoras del programa de Pedagogía infantil, Sandra Patricia Pinto, Regina Escalante, Yenny Rocio Pérez, Olga Malaver, Marcela Reyes y Sandra Mireya Guerrero, de quienes aprendí aspectos concretos de la labor docente para la infancia. Ellas a través de conversaciones y suministro de documentación, me permitieron tener un horizonte más amplio sobre la temática

Doy mis gracias al profesor Jairzinho Panqueba, quien amablemente leyó el capítulo 3 sobre Decolonialidad y Emociones, dándome algunas sugerencias para la mejora del texto y sobre todo animándome por el trayecto realizado.

NOTA ACLARATORIA: En el año 2021 participé con un capítulo en el libro Reflexiones a la Educación Pedagógica. 5 Encuentro Nacional y 4 Internacional en Pedagogía Investigación y Cultura, de la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR. Allí consigné algunos contenidos y resultados provenientes del presente libro, bajo el entendido que ya hubiese sido publicado. por cuestiones de asincronía, el libro de Unimariana fue publicado primero por lo que los resultados que allí di a conocer corresponden en cierta medida a algunos que ahora estoy

presentando. Baste decir que las citas de aquel capítulo señalaron que el presente libro estaba en prensa. Los textos originales en lengua inglesa aquí citados han sido traducidos por el autor y las inexactitudes son su responsabilidad.

Finalmente, y no por ello menos importante, sigo el consejo que muchos trabajos de grado de los estudiantes colocan en sus dedicatorias: ¡Gracias a Dios!

JUAN CARLOS PACHECO GIRALDO

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Libre

1. INTRODUCCIÓN

Somos una sociedad emocional. Contraria a la mirada que plantea, de manera universalizante, la preeminencia de la “fría racionalidad”, podemos constatar en nuestro diario vivir cómo el afecto, las emociones y los sentimientos tiñen de color nuestras vidas. Más aún, podríamos decir que muchos de nuestros actos, que nuestras relaciones con los otros, son particularmente emocionales... ¡por fortuna!

Me ha admirado desde hace mucho que el centro de nuestras acciones, reflexiones y palabras hacen referencia a nuestros congéneres: las personas todo el tiempo están hablando de los otros y relacionándose con ellos. Y allí todo el tiempo están las emociones. Quisiera, antes de comenzar, hacer algo de memoria sobre cómo llegué al tema.

En el año 2004 me encontraba cursando una maestría en Ciencia Política en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, en la ciudad de Quito, en Ecuador. En aquella época estaba ocupado con el tema de la delincuencia callejera, el cual alimentaría posteriormente mi trabajo de graduación. Unos meses antes había trabajado en Bogotá en la Subsecretaría de Seguridad y Convivencia y me había encontrado con la división entre la delincuencia organizada y la delincuencia callejera. Las políticas públicas concebían a las personas que delinquen como agentes racionales, quienes aprenden, evalúan y actúan en un accionar que se enfrenta al Estado. Ya en Quito comencé a trabajar el tema y me encontré con el fenómeno del miedo. Las personas que delinquían en las calles oscilaban entre el aprendizaje de técnicas de robo bien desarrolladas y las emociones profundas del acto en donde el peligro siempre está presente. Una forma deliberada de actuar, eficiente las más de las veces, consiste

en producirle miedo a la víctima: a la superioridad en la fuerza se agregan las armas visibles, las palabras amenazantes o los empujones y golpes que amedrentan. Por esa vía me encontré con lo que denominé la “fábrica del miedo”, donde muchos actores estaban involucrados, es decir, en donde el miedo podía ser aprovechado en términos de dinero y poder. Si quienes delinquen se lucran, también lo hacen las empresas de seguridad, los fabricantes de alarmas contra robo o contra intrusos, aquellos que venden armas letales y no letales; pero también se encontraban aquellos que legitiman su accionar dentro del Estado: las fuerzas policiales, quienes necesitan de la delincuencia para justificar su existencia, aunque no en tan alto grado para que la sociedad las cuestione; y también, porque no decirlo, de las políticas estatales de represión y de aquellas agencias que manejan la seguridad ciudadana. Me encontré con enfoques críticos que ligaban las políticas con la legitimación del uso de la fuerza sobre el grueso de la población.

Este enfoque sobre el miedo me llevó a interrogarme sobre la relación entre el cálculo de producir miedo y el mismo miedo. En otras palabras, de cómo se racionalizaban e instrumentalizaban acciones que se ligaban con esa emoción. Finalmente, comencé a dar un giro, pues comprendí que las emociones tiñen profundamente las relaciones humanas. Hacía el año 2008 estaba considerando el tema y mi giro se orientó hacia la educación. Había ingresado a la Universidad Antonio Nariño y tuve la oportunidad de trabajar el tema emocional desde la perspectiva de los medios de comunicación, siempre pensando en que la televisión estaba educando las emociones del grueso del público. Para la época un seriado había alcanzado altos niveles de teleaudiencia, *Sin tetas no hay paraíso*, con actrices hermosas, narraba la historia de una niña de unos quince años que se relacionaba con pequeños narcotraficantes prestando servicios sexuales y que, a cambio de dinero, pudiese cumplir su expectativa de hacerse una cirugía de senos. Curiosamente la amplia teleaudiencia involucraba a niñas adolescentes, quienes comenzaron a imitar las formas de hablar o vestirse de las protagonistas del seriado, tal como me lo relataron profesoras de varios colegios de Bogotá. ¿Realmente la serie estaba educando a la población en el tema emocional?. Además del tema de género la serie mostraba una serie de emociones tales como miedo, decepción, esperanza, alegría, odio y otras más, emociones que se hallaban presentes en los diversos personajes y escenarios. Las normas emocionales de la “conducta correcta” me llamaban la atención.

Este tema de normas emocionales lo había encontrado en la maravillosa obra de Arlie Hochschild titulada *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, la cual hacía una fusión entre el enfoque dramático de Erving Goffman (quien había planteado al escenario social como un escenario teatral) y la visión marxista de la alienación del trabajador. Esta socióloga planteaba que muchas veces, en la interacción, el buen comportamiento emocional es guiado por libretos de conducta emocional adecuada y que se expresan en normas emocionales. Así, se podría presentar una escisión entre lo que se siente (que es lo “auténtico”) y lo que se expresa (que puede ser lo “actuado”). Esto me hizo pensar en aquella inexperta niña de quince años que, en su afán de complacer a su posible “benefactor”, se había convertido en una actriz sexual y emocional.

La idea me rondaba en la cabeza. El tema calzaba muy adecuadamente con el problema de la actuación. Fueron las conversaciones con mi amiga Irina Verdesoto las que me abrieron un camino. Ella había estudiado teatro y el debate surgía de cómo un actor podía cada noche expresar emociones que fueran captadas por el público. La clave estaba en la escuela rusa de Konstantin Stanilavski, quien había desarrollado una técnica de formación actoral, donde se posibilitaba una “actuación genuina” y no acartonada. Así, mediante la experimentación por parte del actor, con la búsqueda y activación de emociones semejantes a las que se le planteaban en la obra a interpretar, se llegaba a una verdad en la actuación.

Fruto de ese enfoque se concretó en mi análisis sobre la obra literaria de Claudia Minoliti titulada *Diario de una prostituta argentina*. Allí yo quería aplicar las categorías teatrales de la actuación de Stanilavski y el enfoque de Hochschild sobre normas emocionales. Creía yo que ello cumpliría dos funciones. De un lado estaba el desarrollo de un enfoque analítico aplicable al mundo real, pues Minoliti escribía, en forma novelada, una intensa experiencia que había tenido en la zona roja de Frankfurt con trabajadoras sexuales y que se podía asimilar a un “diario de campo”. De otro lado, me parecía que aquí el arte y sus métodos alimentaban la investigación sociológica, pues las probadas categorías de Stanilavski en la actuación podían ser aplicables a las ciencias sociales.

La *Prostituta actriz: la imagen femenina desde una obra literaria*, que era el título del artículo que finalmente publiqué, también se había alimentado de una investigación previa que yo había realizado con la Universidad

Antonio Nariño. El *Control social de las emociones en el preescolar* fue un estudio que también se nutrió del concepto de normas emocionales. Junto con otros profesores de la universidad adelantamos el estudio pensando en que la docente de preescolar estaba sometida a presiones que la llevaban a actuar y “sentir” de manera adecuada en obediencia a tales normas. Hablo de la docente en el sentido de que la presencia de docentes hombres en el preescolar es más la excepción que la regla. Al menos eso dicen las estadísticas. ¿El hecho de ser mujer condicionaría la actuación en el aula?

El planteamiento era el siguiente: la autorregulación emocional se ve atravesada por las exigencias de cuidado y enseñanza provenientes de las directivas docentes, de los padres de familia o de los colegas docentes. Por ello, la conducta correcta involucra a la correcta conducta emocional en el aula. El estudio fue variado y me llevó a una consideración fundamental: que la historia personal y que dentro de ella la educación recibida en la universidad, también condicionaban la actuación de la docente en las aulas.

Los hallazgos del estudio fueron variados. Algunas instituciones en el preescolar ya habían desarrollado perfiles educativos bien desarrollados en torno a las emociones, mientras que otras no lo habían hecho. En este último caso el mundo emocional quedaba “abandonado” a la iniciativa de la docente y al clima de aula, en donde la dinámica interactiva entre la maestra y los niños eran importantes. Aquí la experiencia previa de la docente era fundamental y cómo siempre el telón de fondo le correspondía al mundo complejo de la escuela. De hecho, aquí emergían las normas emocionales propias de ese sistema social que se construye desde la misma comunidad educativa. Pero las normas no solamente eran aquellas que se construían informalmente, sino también aquellas que se consolidaban en normas escritas y que para la escuela podrían estar inscritas en el Manual de Convivencia o en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Seguramente estas normas condicionaban a los docentes (y a los estudiantes) para regular sus emociones.

Lo anterior me llevó a pensar que las normas emocionales institucionalizadas también podrían estar en niveles superiores, es decir podrían estar presentes en las normas de regulación provenientes del Estado. Esa fue

la reflexión que concreté en un artículo titulado *Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar* y que escribí con Sergio Ángel. La idea, aparentemente extravagante, planteaba que las emociones se separaban de las subjetividades y se institucionalizaban en la ley. En otras palabras, había “leyes emocionales” en el sentido jurídico del término.

El interrogante estaba prácticamente ya armado: ¿la formación emocional de los y las docentes para la primera infancia se está dando dentro de la educación universitaria que ellos y ellas han recibido? ¿Las instituciones universitarias que forman maestros de preescolar involucran en sus planes educativos a la educación emocional de estos futuros profesores? De existir, ¿en qué grado ella se ha institucionalizado? ¿De qué manera esta educación se expresa en el currículo y en los microcurrículos? Si tal institucionalización no es fuerte o no se encuentra presente, ¿la enseñanza emocional se da de manera informal dentro de las aulas? ¿de qué manera?

Estos interrogantes son el punto de partida del presente escrito y busco responderlos en el libro que aquí estoy presentando a ustedes lectores. Quiero señalar que fueron estas dudas las que me llevaron a desarrollar una investigación en la Universidad Libre, la cual titulé *Formación emocional de docentes para la primera infancia en la universidad* (Pacheco, 2019)¹. Las respuestas son apenas provisionales, pues el estudio que realicé fue literalmente una exploración y apenas abre camino sobre temas que apenas contemporáneamente se están desarrollando y que todavía son relativamente incipientes.

Antes de comenzar, quisiera hacer unas reflexiones previas que enmarcan las deliberaciones del libro.

¹ Según se señalaba, el estudio, metodológicamente hablando, correspondió a una investigación de estudio de caso, de carácter exploratorio, que utilizó técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación, triangulando la información. También se señaló que era de carácter exploratorio, “obedeciendo a una realidad investigativa: la ausencia de estudios sobre el tema emocional de los docentes en la educación para la primera infancia, que considera los rasgos emocionales, la identidad (profesional, de género y emocional) y las labores de educación emocional en la Licenciatura... Pero aquí la exploración significa también una exploración conceptual. En la exposición, realizada más arriba, tanto del marco teórico como del estado del arte, se ha procurado desarrollar una indagación conceptual alrededor del tema de las emociones, de la educación y las emociones, por lo que es amplia, buscando ilustrar al lector sobre la problemática más amplia.” Pacheco, 2019, pág. 134)

1.1 LA PERSPECTIVA CRÍTICA

Como cualquier escrito, este es un texto que trata sobre el poder. Es importante decir que las discursividades orales, visuales o escritas se insertan en una lucha por hacerse visibles, por ser creíbles e incluso por construir sociedad. Como lo podrían decir los sociólogos o los analistas de la política: es una lucha por la hegemonía (o contrahegemonía) que se libra en el mundo simbólico, pero que puede tener consecuencias sobre las múltiples esferas de la vida humana. El telón de fondo que está en el escrito le corresponde a la teoría crítica decolonial.

La decolonialidad y el pensamiento crítico rechazan los determinismos y la naturalización (universalización) que pretenden los fuertes poderes anidados en los centros del capitalismo, quienes buscan imponer como únicamente válidas sus perspectivas. Para el pensamiento decolonial la diversidad y las diferencias entre los pueblos llevan a una revalorización del ser “otro”, de la dignificación de esas minorías que en sí mismas son valiosas. En otras palabras, es una consideración que va mirando más allá, hacia mejores horizontes, a lo humano, al mundo de la vida. Su finalidad no es, sin embargo, “ninguniar” a nadie o desvalorizarlo, no es, como lo señaló tan adecuadamente Paulo Freire, que los de abajo suban y los de arriba bajen, pues en últimas se estarían perpetuando las asimetrías de poder.

Pero la colonialidad es una realidad actual. Hay que recordar que, si la colonización correspondió al hecho político/militar/ económico de la invasión europea de otros territorios, la colonialidad hace referencia a patrones culturales, sociales, económicos o políticos que son posteriores a la Colonia, pero que se constituyen en formas de dominación provenientes de las potencias europeas y de Norteamérica.

La colonialidad de los poderes capitalistas no solo se ha expresado en el saber, como bien lo ha desarrollado Edgardo Lander (2000) o el poder, según lo ha mostrado Aníbal Quijano (2014), sino también en el ser, como nos lo ha dicho Walter Mignolo (2015). La colonialidad del ser no se separa del saber y del poder, sino que por el contrario hace parte de ellos.

En efecto, Nelson Maldonado-Torres (2007) nos habla de que la colonialidad del ser hace referencia a la experiencia vivida de la

colonización y su impacto en el lenguaje y trasciende la vida mental de los sujetos subalternos. Se comprende entonces que las emociones y sentimientos hagan parte de la experiencia vivida y por ende se entiende que exista una colonialidad del sentir.

La colonialidad del sentir es un término de Walter Mignolo, aunque él no lo desarrolla plenamente. En una entrevista que le hicieron María Iñigo Clavo y Rafael Sánchez-Mateos Paniagua en 2007, él hablaba de que la geopolítica del pensamiento y la corropolítica implican una correlación entre el pensar y el emocionar como lo dice Maturana o con el “corazonar” al modo de Patricio Guerrero (Mignolo, 2015). Pero el desarrollo del tema de emociones y colonialidad apenas comienza.

¿Cómo se da esa colonialidad? Resaltamos tres mecanismos por ahora: el enfriamiento sentimental, el amansamiento emocional y la glorificación del miedo.

El enfriamiento humano se resume en la magnificación del egoísmo, que objetualiza las relaciones, convirtiéndolas en medios para lograr fines de producción, distribución y consumo. Es un ataque al amor, a la amistad, a la fraternidad o a la gratitud desinteresada. Más aún, la remodelación de las emociones también se incrusta en el “tiempo libre”, en el ocio, en la exacerbación de los sentidos, para así reemplazar el sentimiento por la sensación: los demás son útiles si ellos satisfacen mis deseos.

El amansamiento endiosa la regulación emocional, no solo en el mundo del trabajo, sino también en el sistema educativo y en la familia. *Amansar*, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, presenta varios términos tales como “domesticar” o “hacer manso a un animal”, lo que nos hace pensar en el amansamiento de lo salvaje e indómito propio de los “no racionales”, de los animales no-humanos. Pero el Diccionario también habla de que amansar es sinónimo de sosegar, de apaciguar, e igualmente de domar el “carácter violento de alguien”. En el culmen de la definición dice: “Dicho de una persona: Ablandarse en su carácter”. Así, las impredecibles y tormentosas “pasiones” tienen que apaciguarse y por tanto “regularse”. La asertividad es sinónimo de equilibrio emocional y de no invasión de la privacidad y de la propiedad. La resiliencia, como parte de la psicología positiva, afronta la adversidad y busca el equilibrio emocional. De lo que se trata es de buscar la felicidad.

Este amansamiento me hace recordar a Byung-Chul Han, quien en su *Topología de la violencia* (2013) nos habla de que la más sutil forma de violencia se da por medio de la interiorización de la violencia mediante el vigilante que se instaura dentro de nosotros. Pero no es solamente la represión de los impulsos o de la habituación de tal represión, sino de la gran presión para “actuar positivamente”, cueste lo que cueste: es el camino forzado hacia el “éxito” y, repito, hacia la “felicidad”.

Más aún, una etérea dominación se expresa en los complejos emocionales de la cultura, de las industrias culturales, ya no solo del arte, sino también de la escuela. La hegemonía predica la ausencia de conflicto y el logro de la armonía total. Es una nueva colonialidad.

El miedo (quizás como la felicidad) se asocia con el amansamiento. Pero recordemos que el miedo es un pariente cercano de la humillación y la culpa, e incluso se intercambia con estas dos emociones: en el fondo el rechazo a la humillación que se sufre frente a otros (vergüenza), así como el encubrimiento de la culpa, se producen gracias al miedo. En efecto, al miedo asociado con la amenaza de la destrucción física se encuentra el miedo que afecta la integridad del “yo” como subjetividad. Las fábricas de miedo llevan a que la dignidad humana se someta a la amenaza y que por tanto se genere en las personas un sentimiento de humillación, de menoscabo del valor propio. La persona que experimenta miedo, en el caso de no reaccionar, transita fácilmente a la vergüenza ante los otros (su familia, sus amigos, sus vecinos) o a la culpa (autorresponsabilizándose por no actuar dignamente). Por ello, el miedo no solo surge de temor a la destrucción del cuerpo, sino también a la destrucción del alma: la huida y la parálisis nos envuelven. En otras palabras, el miedo es un mecanismo de control.

1.2 LA EDUCACIÓN

El preescolar se constituye en la primera fuente de control institucional de las emociones fuera del mundo familiar. Megan Boler (1999) introduce el concepto de “poder pastoral” como una forma de gobernar poblaciones mediante la enseñanza a las personas de ser “policías” de sí mismos. Los niños, por ejemplo, aprenden a no expresar su ira, no cuestionar la autoridad y no resistirse a quienes ejercen poder. Tales reglas son aprendidas mediante diferentes formas de disciplina (vergüenza,

humillación, culpa, miedo, etc. y según normas de género, raza, clase social u otras), pero también de comportamientos “positivos” adecuados; es decir, aprenden cuáles son las emociones y formas de expresión aceptables en contextos diferenciados.

En la escuela, por ejemplo, los textos escolares o los incidentes en clase pueden ser vistos como discursos emocionales, incrustados en el lenguaje, en los valores culturales y en las reglas sociales. Es así como se construyen acuerdos en los discursos, con ideas aceptadas como naturales, continuará diciendo Boler, aunque pueden ser cuestionados (como en el caso del feminismo o el marxismo, por ejemplo) en una lucha por la hegemonía cultural y emocional.

El discurso dominante le encarga el papel de “cuidadora” institucional a la maestra de preescolar, en una extensión del rol femenino maternal, en donde en cierto sentido la institución de preescolar es el “segundo hogar”, por lo que las oposiciones masculino/femenino, o privado/público todavía se conservan. Sin embargo, este último modelo, en retroceso, se encuentra en tensión con las perspectivas feministas y de igualdad de género, las cuales van impregnando paulatinamente los valores educativos.

Pero en el preescolar se alza otra tensión: es la oposición entre el instrumentalismo cognitivo de la escuela y la extensión del cuidado. El tema es interesante cuando se integra tal instrumentalismo a la didáctica universitaria, y por esta vía, a la didáctica que aplican en el aula del preescolar quienes se han formado en la educación superior. Es allí en donde la complejidad, el “bricolaje”, la continua negociación, entre razón, instrumentalismo racional y emociones se hacen presentes.

Ciertamente, la normalización moral y emocional tienen su correlato en el rol central que se les asigna a las maestras en tanto “ciudadanas virtuosas” que deben tener una conducta ejemplar. Estas personas deberán adquirir habilidades “correctas” que enlacen lo cognitivo y lo emocional.

Se entiende entonces que a la personalidad de las profesoras se les integre el control emocional institucional en el mundo del trabajo. Pero es la formación educativa profesional de ellas una de las claves para entender el futuro éxito laboral en el preescolar de las maestras.

1.2.1 El contexto

Quisiera plantear ahora la contextualización general del problema a abordar con base en tres tesis básicas.

La **primera tesis** nos dice: el cuidado humano está cada vez más manejado por actores externos al hogar.

Apreciado lector, lo invito a examinar el Cuadro 1-1, el cual muestra los cambios en las actividades de cuidado, ilustrando la paulatina entrada de actores externos en las actividades que antes se hacían exclusivamente dentro de la familia y en qué medida los cambios han afectado la propia vida. Para todos nosotros no es extraño que el cuidado familiar se ve afectado por la salida de los padres al mundo del trabajo o por la disolución de las uniones de las parejas, por lo que se puede entender que estos fenómenos afectan las relaciones padres-hijos, llevando a la creación de instituciones que se hacen cargo del cuidado de los niños. En mi país, según las cifras del último Censo de población realizado en 2018, el 40,7% de jefes de hogar son mujeres, fenómeno que afecta sin duda el cuidado en el hogar.

Por ello, el grueso de la reproducción social a cargo del hogar empieza a ser reemplazada por productos y servicios provenientes de la economía capitalista, de múltiples empresas. Así, la economía (invisible) del cuidado se transforma en una economía (visible) de privatización y exogenización de ese cuidado, desplazando las labores tradicionales de los miembros del hogar por las acciones que realizan otras instituciones y personas: “ya no hay tiempo para realizar las labores del hogar y por tanto pago para que otros las realicen”.

Cuadro 1 -1 Cambios en las actividades de cuidado según etapas de actuación femenina y masculina

MODELO DE CUIDADO	1. Organización, distribución y supervisión de tareas domésticas	2. Preparación de Alimentos	3. Limpieza y mantenimiento de vivienda y enseres	4. Limpieza y mantenimiento del vestido
MODELO PATRIARCAL: MUJER EN EL HOGAR Y HOMBRE EN LA PRODUCCIÓN	EXCLUSIVAMENTE FEMENINA	EXCLUSIVAMENTE FEMENINA, SEGÚN CLASE SOCIAL: MUJERES AUXILIARES	EXCLUSIVAMENTE FEMENINA, SEGÚN CLASE SOCIAL: MUJERES AUXILIARES	EXCLUSIVAMENTE FEMENINA, SEGÚN CLASE SOCIAL: MUJERES AUXILIARES
PRIMERA ETAPA: SALIDA DE LA MUJER AL MUNDO DEL TRABAJO	PREFERENTEMENTE FEMENINA. MUJERES SOLTERAS	PREFERENTEMENTE FEMENINA. DOBLE JORNADA	PREFERENTEMENTE FEMENINA. INTRODUCCIÓN DE MÁQUINAS Y HERRAMIENTAS SUSTITUTAS DEL ESFUERZO FÍSICO. DOBLE JORNADA	PREFERENTEMENTE FEMENINA. INTRODUCCIÓN DE MÁQUINAS Y HERRAMIENTAS SUSTITUTAS DEL ESFUERZO FÍSICO. DOBLE JORNADA. QUÍMICA DE LA LIMPIEZA. DOBLE JORNADA
SEGUNDA ETAPA: HOMBRE Y MUJER EN EL MUNDO DEL TRABAJO Y EN EL HOGAR. PENETRACIÓN PAULATINA DE LA COMERCIALIZACIÓN DEL CUIDADO	COMPARTIDA ENTRE HOMBRE Y MUJER. MUJERES SOLTERAS	COMPARTIDA Y COMIDAS PRECOCIDAS	COMPARTIDA, PERO TODAVÍA DE MAYOR TIEMPO INVERTIDO POR PARTE DE LA MUJER	COMPARTIDA, PERO TODAVÍA DE MAYOR TIEMPO INVERTIDO POR PARTE DE LA MUJER. ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS DE ASEO DE ROPA.
TERCERA ETAPA: HOMBRE Y MUJER PREFERENTEMENTE EN EL MUNDO DE LA PRODUCCIÓN Y EL CONSUMO. DESCENTRALIZACIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DEL CUIDADO	AUTOMATIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN. EMPRESAS APOYAN SE HACEN CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LAS TAREAS DOMÉSTICAS	SUMINISTRO EXTERNO DE ALIMENTOS PREPARADOS	DESCENTRALIZACIÓN EN MANO DE EMPRESAS PARTICULARES. AUTOMATIZACIÓN DE LA LIMPIEZA Y EL MANTENIMIENTO DE LA VIVIENDA (SEGÚN CLASES SOCIALES)	LIMPIEZA DESCENTRALIZADA (ESTABLECIMIENTOS Y EMPRESAS), ROPA DESECHABLE Y RECICLABLE (SEGÚN CLASE SOCIAL)

Fuente: elaboración propia.

Continúa en la pág. 28

MODELO DE CUIDADO	6. El cuidado de ancianos y enfermos	7. Realizar las compras, pagos o trámites relacionados con el hogar	8. Reparaciones en el interior del hogar	9. Servicios a la comunidad y ayudas no pagadas a otros hogares de parientes, amigos y vecinos
MODELO PATRIARCAL: MUJER EN EL HOGAR Y HOMBRE EN LA PRODUCCIÓN	EXCLUSIVAMENTE FEMENINA, SEGÚN CLASE SOCIAL: MUJERES AUXILIARES	PREFERENTEMENTE FEMENINA. SEGÚN CLASE SOCIAL: MUJERES AUXILIARES	COMPARTIDA EN UNA DIVISIÓN MASCULINA/FEMENINA.	EXCLUSIVAMENTE FEMENINA.
PRIMERA ETAPA: SALIDA DE LA MUJER AL MUNDO DEL TRABAJO	PREFERENTEMENTE FEMENINA. MASIFICACIÓN DE LOS SERVICIOS DE SALUD. INTRODUCCIÓN DE INSTITUCIONES PARA ANCIANOS.	PREFERENTEMENTE FEMENINA, CON ACCIONES EVENTUALES DE LOS HOMBRES.	COMPARTIDA EN UNA DIVISIÓN MASCULINA/FEMENINA.	PREFERENTEMENTE FEMENINA.
SEGUNDA ETAPA: HOMBRE Y MUJER EN EL MUNDO DEL TRABAJO Y EN EL HOGAR. PENETRACIÓN PAULATINA DE LA COMERCIALIZACIÓN DEL CUIDADO	PREFERENTEMENTE FEMENINA. MASIFICACIÓN DE LOS SERVICIOS DE SALUD. INSTITUCIONES PARA ANCIANOS.	COMPARTIDA. EXPLOSIÓN DE LAS TELECOMUNICACIONES. PAGOS Y MERCADEO EN LÍNEA.	COMPARTIDA EN UNA DIVISIÓN MASCULINA/FEMENINA. EMPRESAS DE REPARACIONES.	TRASLADO DEL VOLUNTARIO A ORGANIZACIONES Y AL ESTADO.
TERCERA ETAPA: HOMBRE Y MUJER PREFERENTEMENTE EN EL MUNDO DE LA PRODUCCIÓN Y EL CONSUMO. DESCENTRALIZACIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DEL CUIDADO	PREFERENTEMENTE FEMENINA. MASIFICACIÓN DE LOS SERVICIOS DE SALUD. INSTITUCIONES PARA ANCIANOS. AUSENCIA DE LA FAMILIA, AMPLIACIÓN PRIVADA DE LOS CUIDADOS (FEMENINOS) A ENFERMOS.	VIRTUALIZACIÓN DE TRÁMITES Y COMPRAS. ADMINISTRACIÓN INFORMATIZADA DE TRÁMITES Y COMPRAS ONLINE	VIRTUALIZACIÓN Y EMPRESAS DE REPARACIONES. MERCADO DE LO DESECHABLE.	SOCIALIZACIÓN DEL CUIDADO EN ORGANIZACIONES PRIVADAS. CRISIS DEL CUIDADO A POBLACIONES VULNERABLES (PRECARIEDAD)

La **segunda tesis** que quiero plantear es que innumerables instituciones de educación y cuidado fuera del hogar están a cargo de un número significativo de niños, a lo que se une el hecho de que la educación para la primera infancia está en manos de mujeres, tanto en Colombia como en Latinoamérica.

Lo primero que uno puede constatar es que todavía en América Latina la población infantil es numerosa. Ya nos lo decía la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016): la población entre 0 y 4 años en América Latina representa alrededor del 8,5% sobre total, es decir, alrededor de 52,6 millones de niños en esa edad.

Lo segundo es que una alta proporción de esta población está escolarizada. Por ejemplo, según nos dice el Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (2017), la mayor parte de países de nuestra América tienen una tasa de escolarización superior al 85% (último año de nivel inicial) en los niños y niñas. Obviamente algunos países tienen menores tasas, pero son minoría. Esta cobertura presionará significativamente al sistema de “cuidado y educación” escolar. Lo quisiera decir de otra manera: la escuela es protagonista del cuidado y educación de los niños.

Si en Colombia aproximadamente el 85% de los niños entre 5 y 6 años de edad están escolarizados según el mencionado Censo, la cantidad de niños y niñas en preescolar sigue siendo significativa: 986.637 estaban matriculados en este nivel para 2018, según el mismo DANE.

Quisiera explicar un poco más el escenario. Si se consideran las cifras de la Encuesta de Calidad de Vida 2015-2016, en Colombia uno de cada tres niños (exactamente el 35,9%) acuden a instituciones (DANE, 18 de julio de 2017). En este país, el 41,2% de los niños menores de 5 años (580.000), que asistían en 2016 a instituciones de atención integral para la primera infancia, lo hacían en jardines o colegios. Un significativo 22,5% iba a jardines privados (DANE, 18 de julio de 2017).

Pero hay un aspecto que hay que resaltar: el preescolar se constituye en un área educativa atendida preferentemente por mujeres. Así, de 52.654 docentes en preescolar para el año 2016, había tan solo 2.497 maestros hombres (DANE, 2017). También es importante decir que 545.000 niños

eran atendidos por Madres Comunitarias que no son maestras. Se concluye: la actividad docente en la educación inicial es femenina.

Podemos pensar que la expansión de la educación para la infancia hacia grados inferiores del sistema educativo (y del cuidado) obedece a una necesidad del sistema capitalista de facilitar el ingreso de los cuidadores/criadores al sistema económico “remunerado” que ofrece el mercado de trabajo, sustituyendo total o parcialmente el proceso de formación humana que se da en los hogares. Así, la educación inicial se inserta en los sistemas educativos formales de los países, teniendo una doble funcionalidad: educar cognitivamente y cuidar en lo físico y afectivo a los niños. A ello se agrega una función inherente de la escuela: favorecer un proceso de socialización en donde se construyen principios morales y emocionales.

Así, la formación de maestros y maestras representa el tránsito del modelo hogareño (con sistemas de cuidado realizado por madres), hacia la profesionalización docente especializada. Sin embargo, la extensión del rol femenino/materno impregnará la actuación profesional de las docentes², ya que son mujeres las que preferentemente enseñan en el preescolar, tal y como se vio más arriba.

La **tercera tesis** es la siguiente, donde tomo el ejemplo de Colombia: las políticas públicas para la primera infancia conciben al desarrollo humano desde una perspectiva instrumental, incluyendo la formación emocional de la infancia. El tema lo desarrollaré más adelante, cuando trate el enfoque de “institucionalización de las emociones” en la educación preescolar. Por lo pronto solo quisiera señalar que en el marco del desarrollo económico y de la gobernabilidad, la educación emocional se viene alzando en un tema cada vez más importante. Históricamente el manejo de la niñez en Colombia se dio, de un lado, en torno a la protección de la infancia (educación y el cuidado) y del otro al manejo de los niños en condiciones de abandono (los niños “expósitos”) y en delincuencia. Los nuevos conflictos alrededor de la violencia política, urbana e intrafamiliar, el consumo y tráfico de sustancias psicoactivas, así como los casos de

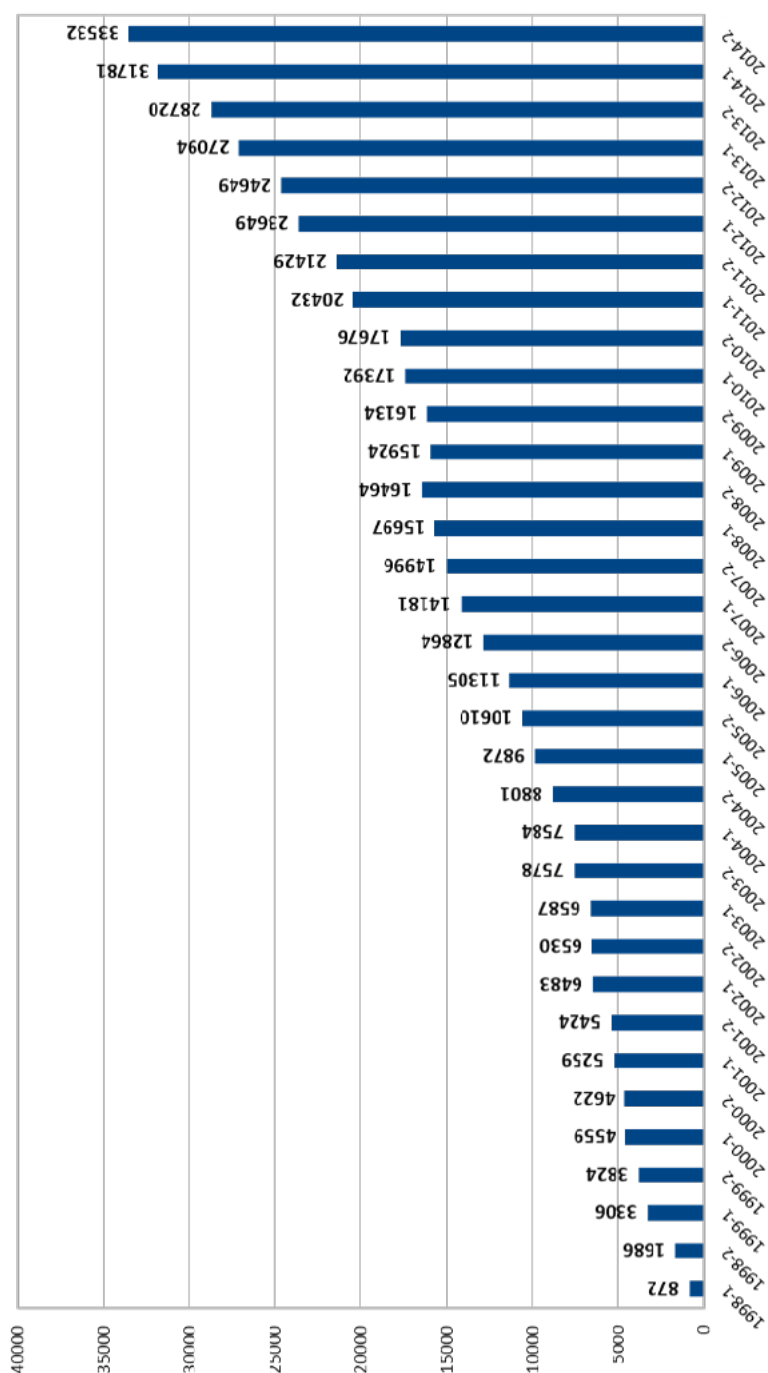
2 De manera dramática Poblete (2018) dice sobre la formación de futuras docentes en educación preescolar en Chile: “Mientras que la vocación sitúa a las practicantes como buenas educadoras y mujeres moralmente buenas, permite la explotación de la fuerza de trabajo, atrapándolos en condiciones de trabajo peligrosas” (pág. 1).

“barras bravas” o suicidio empiezan a generar presiones para cambiar el diseño de las políticas educativas: las emociones van convirtiéndose en elementos centrales para la regulación social.

1.2.2 La necesidad de conocer la educación emocional que la universidad le imparte a los futuros maestros de la primera infancia

La idea de una “educación emocional a los futuros maestros de la primera infancia” se hace relevante si se tiene en cuenta que existe una expansión significativa de matriculados y egresados de programas que forman maestros y maestras para la primera infancia, tal como lo muestra la Figura 1-1.

Figura 1-1 Número de matriculados 1998-2014. Educación para la primera infancia (Colombia)



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Para la Prevención de la Deserción. En: <http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/JSON.html>

En efecto, la educación emocional se traslada (o al menos se comparte) del hogar a la escuela y más aún, la formación emocional del docente y del niño se relacionan íntimamente. De hecho, el vínculo afectivo entre el maestro y el niño es fundamental para la construcción de una base segura (Bowlby, 1985), más aún cuando un tiempo significativo de la vida del niño se da en la escuela, donde están sus compañeros y el docente, involucrándose necesariamente la formación emocional, tanto en el terreno formal como en el informal.

Esto es así si se piensa que, del total de niños menores de cinco años en Colombia, aproximadamente un 35% asiste a algún establecimiento que da clases formales. Teniendo en cuenta las cifras del reciente Censo de Población realizado en el 2018, se puede decir que, de aproximadamente tres millones trescientos mil niños entre 0 y 4 años, unos 986.000 están matriculados en preescolar (educación formal pública); o sea, casi uno de cada tres estaría escolarizado. En otras palabras, la escuela pública afectará a casi un millón de niños del país y ello sin contar a los jardines privados.

Es clara la influencia de la escuela sobre el grueso de la población infantil. Si el docente no tiene una adecuada formación emocional, la misma educación de los niños en este terreno se verá afectada. Pero ¿quién educa a los educadores?

Aunque tradicionalmente en Colombia lo hicieron las Escuelas Normales, en la actualidad las universidades tienen el papel protagónico. Este es el sector que por ahora nos interesa.

Es cierto que algunos currículos universitarios están tratando el tema de la formación emocional y del manejo interactivo de emociones de los maestros hacia los niños y la educación emocional de los infantes; pero infortunadamente parecen no tener un horizonte organizado y sistemático en la formación emocional que debe poseer el o la docente.

El problema radica en que las universidades dan por supuesto que los estudiantes a ser profesores ya tienen una formación emocional. El caso español es diciente, pues como lo han señalado Palomera, Fernández

Berrocal y Brackett (2008) o Vázquez de Prada (2015)³, se han impulsado programas de educación emocional en las escuelas españolas y se ha dado por supuesto que el profesorado tiene competencias emocionales, existiendo poquísimas evidencias científicas sobre formación en educación emocional para docentes.

De eso no se escapa la formación de docentes para preescolar. En una revisión de nueve programas universitarios de diversos países en el área de formación de párvulos⁴, Alejandra Falabella y María Teresa Rojas (2008), mostraban que tales programas se concentraban preferentemente en la formación específica o disciplinar (entre el 51% y 100% del tiempo), los cursos generales de ciencias de la educación tenían en general un 14%, mientras que los optativos tan solo representaban un bajo porcentaje del total (5 y 9% respectivamente). Pero quiero resaltar: no se encontraron temas alrededor de la formación emocional del docente. Estas autoras, en el 2017, tampoco encontraron para Chile, que para maestros parvularios hubiese una formación emocional (Fallabela & Molina, 2017)⁵.

Colombia no se escapa de esta problemática. En el trabajo de grado de Claudia Alejandra Rodríguez (2017), titulado *Una mirada a la educación emocional para la primera infancia en diez universidades de Colombia*:

3 Citados por Torrijos, Torrecilla, Rodríguez, & Hernández (2016).

4 Las universidades consideradas fueron University of Oulu, Finlandia; University of Helsinki, Finlandia; Greenwich University, Inglaterra; Universidad Complutense de Madrid, España; Auckland University, Nueva Zelanda; University of Melbourne, Australia; Western Sydney University, Australia; Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; y Universidad de Antioquia, Colombia.

5 Cabe señalar la experiencia de la implementación de la asignatura de “Educación emocional” en el primer semestre del programa de “Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación” en Santiago de Chile, la cual comenzó a realizarse en 2018, según lo reseña Muñoz (2020). El enfoque de la asignatura se concentró en los temas de identidad personal, relaciones interpersonales y proyecto de vida, teniendo en cuenta la autobiografía de la estudiante y sus proyecciones. Ello llevó a que en las estudiantes se generara un mayor conocimiento de sí mismas, cuestionaran sus creencias sobre el cuerpo, las emociones y las formas de relacionarse con los otros. La asignatura llevó a una motivación en ellas para asistir a clases y a una conciencia del poder que atraviesa la formación emocional que han tenido. Infortunadamente es una experiencia muy reciente para evaluar su impacto en la formación final de las futuras docentes, por lo que habrá que esperar.

*estado del arte comprendido entre el año 2004 y el año 2016, tampoco se encontró, que en los trabajos de pregrado y postgrado, el tema de la formación emocional del docente se halle presente.*⁶

Una revisión que realicé en páginas web a 25 planes de estudio de Licenciaturas de Educación Infantil en Colombia, me mostró que ellos tienen altos componentes de formación didáctica, de áreas teóricas sobre psicología (del desarrollo y aprendizaje infantiles), de lúdica y de artísticas.

Lo interesante es que la formación personal del docente, en esferas morales, emocionales, de relacionamiento o de liderazgo son precarias. Es decir, los planes no se orientan a la formación de la subjetividad. Una vez más: la formación emocional del docente no se hace presente de forma explícita. Pero hay que ponerle lupa al tema. Quiero poner tres ejemplos. En la Universidad Javeriana de Bogotá se tratan los tópicos de afectividad en el niño, tanto en el ambiente de aula y en la estimulación, adicionándose una práctica de interacción educativa y una electiva denominada “Taller de Formación Afectiva”. La Universidad Distrital Francisco José de Caldas evidencia su interés en esa interacción adulto/niño, en donde posiblemente se manejen elementos de la afectividad, de lo que ha denominado “Vivencia Escolar”. La Universidad Pedagógica Nacional, de su parte también presenta elementos que tienen que ver con las creencias y pensamientos del profesor y por ejemplo existe una línea de investigación sobre creencias y pensamiento del profesor. Aquí los temas de formación emocional comienzan a hacer presencia.

En el caso de la Universidad Libre de Bogotá, y que fue el objeto de nuestro estudio, dentro del Plan de Estudios no se vislumbra explícitamente el tema de formación emocional de los futuros docentes. Sin embargo, como mostraré más adelante, ello no significa que no se imparta una educación emocional. Más bien, lo que pude evidenciar es que ella se encuentra dispersa y se expresa algunas veces de manera explícita o a veces de manera implícita.

⁶ Las universidades consideradas fueron las siguientes: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Sabana, Universidad de San Buenaventura, Universidad Libre de Colombia, Corporación Universitaria Iberoamericana, Universidad Abierta y a Distancia de Pereira, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Universidad de Antioquia y Universidad del Tolima.

Hay que resaltar, sin embargo, que la educación emocional no puede concebirse solo de manera formal. En principio, la “educación para ser educador” involucra para el futuro profesional su formación y biografía previas, para luego pasar por una organización educativa, que lleva a la construcción de una identidad profesional, con unos conocimientos teóricos y prácticos, que al final son avalados institucionalmente por un título profesional. El camino no es un ascenso lineal (partir de novicio, graduarse y llegar a la experticia profesional), pues, como lo señalan Ovens, Dawn, & Hutchinson (2016), la formación en la universidad y ese camino personal, exploran innumerables posibilidades: los múltiples puntos de partida y las diversas experiencias durante el proceso educativo, llevarán a que la persona intente (o no) aprender a enseñar.

Igualmente, los caminos institucionales no son tan homogéneos como uno podría pensar. Si bien es cierto que hay un diseño general, que incluso llega a los microcurrículos, también es cierto que en el día a día, los múltiples involucrados y las cambiantes circunstancias, generan las diferencias. Cuando se hace el recorrido formativo explícito o implícito, es muy posible que la educación emocional sea también muy variada.

El ejemplo que trabajé, que corresponde a un programa de educación infantil, me lleva a reafirmar tal complejidad. Espero que en los siguientes capítulos esto se ilustre adecuadamente.

En este libro, espero, se deben ver reflejados los siguientes elementos (con el caso objeto de nuestro estudio):

(a) Una toma de posición frente al estudio de las emociones en general y de la educación en particular.

(b) Una descripción de los rasgos emocionales de las estudiantes de la Licenciatura y el posible impacto que tiene la formación del programa sobre tales rasgos. Esta es la excusa perfecta para ilustrar grandes problemas teóricos sobre el concepto de “rasgo” emocional, pero también de la homogeneidad de la formación.

(c) La ubicación (formal o informal) del tema de las emociones en los contenidos curriculares de la Licenciatura. Con el análisis de algunas asignaturas pude comprobar la gran complejidad de lo que he considerado una vía hacia la institucionalización de la educación emocional (expresada

en los documentos institucionales). Aquí me sorprendió gratamente la existencia de múltiples caminos en donde efectivamente se está dando una educación emocional.

(d) Obviamente no podía quedar por fuera el mirar cómo el perfil de la acción pedagógica está incidiendo en la formación de las futuras docentes en lo atinente a la educación emocional. Ello me llevó al mundo de la esperanza: de cómo la educación puede llevar elementos que trasciendan la mera formación instrumental, de un posible logro hacia la humanización educativa.

1.3 LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

El libro lo he dividido en dos grandes secciones. La primera sección (Capítulos 2 y 3) expone dos temas que en mi concepto son imprescindibles a la hora de comprender cómo la investigación en emociones está teniendo un giro impactante. No solamente trata del “giro emocional” en las ciencias del hombre, sino de cómo las ciencias sociales nos están cambiando el panorama. Ello abre igualmente la posibilidad de que la teoría crítica (sobre emociones) y particularmente la teoría crítica decolonial tenga mucho que decir.

La segunda sección se concentra en la educación y emociones, particularmente en una discusión teórica sobre los maestros y su emocionalidad (Capítulo 4), integrando el estudio que realicé sobre inteligencia emocional y las maestras en formación para la primera infancia (Capítulo 5), pensando igualmente en una institucionalización emocional concentrada en el currículo y la acción de los maestros y tutores sobre las futuras docentes (Capítulo 6).

La gran dificultad al abordar el tema emocional consiste en que el grueso de los desarrollos se ha dado en Estados Unidos y en Europa.

Por ello, gran parte de la bibliografía del Capítulo 2 proviene de estas zonas geográficas. Algo similar me sucedió al redactar el Capítulo 4, ya que gran parte de los estudios se han dado también en los países de estas áreas, aunque eventualmente se empiezan a encontrar en Asia u Oceanía.

En este sentido he realizado una exploración de las emociones desde la perspectiva decolonial (Capítulo 3), la cual me ha permitido encontrar una veta inmensa a descubrir de un conocimiento práctico y emocional que se da en nuestra América. Y no dudo que en otras culturas de África, Asia u Oceanía se puedan entrever hallazgos que nos enseñen nuevas dimensiones.

Pero también he constatado que la investigación en el tema de los estudiantes universitarios de Educación Infantil es excesivamente incipiente. De particular interés es para mí el Capítulo 5 sobre Inteligencia Emocional, pues lo desarrollé pensando en dos aristas: realizar un proceso cuantitativista según los parámetros técnicos de las mediciones, en concreto con el Inventario del Cociente Emocional ICE Bar-On, pero al mismo tiempo quise evidenciar desde los mismos datos el contraejemplo que evidenciara las limitaciones del modelo. Ciertamente en nuestro medio se trabaja mucho el concepto de Inteligencia Emocional, pero al basarse en test estandarizados de matriz norteamericana se evidencia un cierre en la exploración desde el mundo de la psicología. Paradójicamente es la educación y pedagogía las que alimentan significativamente el tema de la inteligencia emocional, pues ellas se concentran en el reto de cómo educar emocionalmente a los estudiantes.

En el Capítulo 6 expuse el tema de la “Institucionalización de las emociones” y de la acción docente, vistas desde el estudio de caso de la educación emocional en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Libre. Me parece que complementa la crítica del Capítulo 5, pues pone en el contexto educativo lo que la Inteligencia Emocional psicologista no puede. Voy a decirlo con otras palabras: la experiencia del contexto educativo (de la acción y vivencia dentro del aula por parte de los estudiantes y de sus docentes, incluyendo la práctica pedagógica) desborda el psicologismo planteado por la Inteligencia Emocional y se planta en el mundo social, cultural y educativo de la Escuela y de la Universidad. Me parece que es la educación quien aporta muchísimo al tema emocional y que por ello trasciende el psicologismo simple. La armonización que todos conocemos, desde Estados Unidos, lo han planteado los modelos SEL y RULER (véase el Capítulo 4), en donde se piensa a la Educación Emocional desde múltiples actores y desde la institucionalidad.

¿Dónde queda el pensamiento decolonial? Sin duda en la crítica a los modelos de la “exitología” y de la “felicidad” que son expresiones de la necesidad del capitalismo de adaptar las emociones a las necesidades de la producción y el consumo. El miedo al fracaso y el autocontrol (propio del individualismo) todavía se hacen presentes en la educación. ¿Nos podremos liberar? Ha sido el Capítulo 3, lo reitero, el encargado de hacer la reflexión alrededor de las emociones en clave decolonial. Simplemente son maravillosas las posturas que he encontrado y que quiero compartir con usted, estimado lector. Es un conocimiento que nos puede ayudar a pensar el mundo emocional desde otras aristas.

El libro termina con unas reflexiones, obviamente inacabadas y seguramente limitadas, sobre esta exploración que he realizado. Espero que los temas expuestos en los diversos capítulos sean inspiración para profundizar y sospechar. Me excuso de antemano si en algunos momentos la terminología se tornó enredada. Sin duda ello será mi responsabilidad y solicito entonces un poco de indulgencia.

Podemos entrar en materia hablando del tema emocional, el cual comienza en el siguiente capítulo.

1.4 BIBLIOGRAFÍA

Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Florence, KY, USA: Routledge.

Bowlby, J. (1985). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida* (Quinta ed.). Madrid: Editorial Mortas, S.A.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Observatorio Demográfico. Proyecciones de población*. Santiago de Chile: CEPAL. Retrieved from https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41018/S1600734_en.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DANE. (18 de julio de 2017). *EDUCACIÓN FORMAL - EDUC 2016. Boletín Técnico*. Bogotá: DANE.

DANE. (2017). *Docentes ocupados por nivel educativo, sector y sexo donde tiene la mayor asignación académica*. Retrieved Agosto 2, 2017, from <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informaci%C3%B3n-2016-por-departamento>

Falabella, A., & Rojas, M. T. (2008, Diciembre). Formación de educadores de párvulos. *Calidad en la Educación*(29), 160-191.

Fallabela, A., & Molina, M. Á. (2017). *Caracterización de programas de Formación Inicial de Educadoras de Párvulos y Técnicas en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Retrieved Diciembre 30, 2020, from https://www.academia.edu/37305473/Formaci%C3%B3n-Educadoras_de_p%C3%A1rvulos_y_t%C3%A9cnicos_en_Chile

Gómez, P. P., & Mignolo, W. (2012). *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Han, B.-C. (2013). *Topología de la violencia*. 2016: Herder Editorial.

Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Retrieved

Agosto 10, 2017, from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Retrieved Agosto 10, 2017, from Grupo Decolonial de Traducción: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>

Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: Barcelona Centre for International Affairs (CIDOB) y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).

Muñoz, G. (2020, Abril). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 45-55. doi:10.21703/rexe.20201939muñoz3

Ovens, A., Dawn, G., & Hutchinson, D. (2016). Becoming Teacher: Exploring the Transition from Student to Teacher. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 2, pp. 353-378). Singapore: Springer.

Pacheco, J. C. (2013). Control social de las emociones en el preescolar. *Interacción*, 12, 45-72. Retrieved Octubre 15, 2018, from <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art3.pdf>

Pacheco, J. C. (2019). *Formación emocional de docentes para la primera infancia en la universidad*. Bogotá: Universidad Libre.

Pacheco, J. C., & Ángel, S. (2010). Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar. *Papeles*, 2(4), 37-54. Retrieved Julio 21, 2108, from <http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/69/50>

Palermo, Z. (Ed.). (2009). *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Poblete, X. (2018). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*. doi:10.1080/09540253.2018.1554180

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y Horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (D. Assis Clímaco, Ed.) Buenos Aires: CLACSO. Retrieved Agosto 10, 2017, from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

Rodríguez, C. A. (2017). *Una mirada a la educación emocional para la primera infancia en diez universidades de Colombia: estado del arte comprendido entre el año 2004 y el año 2016. Trabajo de Grado-Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Ciencias de la Educación. Retrieved Enero 15, 2019, from <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35656/RodriguezAriasClaudia%20Alejandra2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina. (2017, Septiembre). *Educación en la primera infancia. Tendencias recientes del nivel inicial en América Latina*. Retrieved Octubre 2, 2018, from <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/datos-destacados/56/educacion-en-la-primera-infancia>

Torrijos, P., Torrecilla, E. M., Rodríguez, M. J., & Hernández, J. P. (2016). Necesidad autopercebida por los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria hacia la formación en competencias emocionales. In J. J. Gázquez, M. d. Molero, M. d. Pérez-Fuentes, M. d. Simón, A. B. Barragán, & Á. Martos (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (Vol. II, pp. 99-106). España: Asociación Universitaria de Educación y Psicología ASUNIVEP. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=682131>

PRIMERA PARTE



LA PERSPECTIVA CRÍTICA SOBRE LAS EMOCIONES

2. LAS EMOCIONES, ASPECTOS GENERALES

Existe una gran explosión de la investigación en el área de las emociones. Y lo que quiero mostrar es que el análisis emocional no se restringe tan solo a la neurología o a la psicología, sino que se extiende a otras ciencias del hombre. Para nuestro trabajo es fundamental este argumento, ya que desmonta el mito de que las emociones solamente pueden ser estudiadas desde el cerebro o desde los rasgos psicológicos, pues ellas pueden ser abordadas desde otras disciplinas de las ciencias sociales y en las ciencias de la educación.

Para decirlo de otra manera, las emociones están presentes en costumbres, símbolos y rituales sociales que se consolidan, para nuestro caso, en el mundo educativo. Se entiende entonces que el mundo de la regulación emocional no solamente se asienta en el individuo, sino que se expresa en normas sociales y puede ser dinamizado por procesos de aprendizaje. Más aún, de la mera regulación adaptativa se pasa a la gestión emocional, inserta ella en el mundo del conflicto, del poder y de la continua renegociación identitaria que se da en la sociedad.

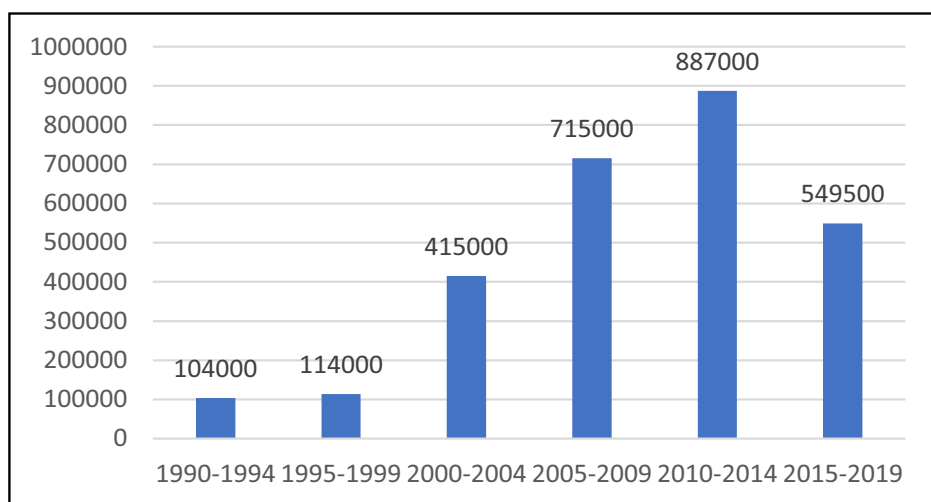
En el apartado 2.1 hablo sobre la que he denominado la explosión académica sobre emociones. En un segundo apartado, que es el 2.2, resumo las posiciones que sobre las emociones se dan en la psicología, para luego complementar el tema en el apartado 2.3, que sigue hablando del modelo biologista y psicologista. En el apartado 2.4 muestro algunas de las tendencias investigativas en ciencias sociales, las cuales ilustran un creciente conocimiento de los aspectos sociales, políticos, económicos y otros respecto del mundo emocional. En los numerales 2.5 y 2.6 hablo de la regulación emocional (vista desde lo psicológico), para luego pasar a una concepción más amplia que es la sociología de las emociones (vista desde el trabajo emocional). Cierro el capítulo con una reflexión final.

2.1 LA EXPLOSIÓN ACADÉMICA SOBRE EMOCIONES: HACIA EL GIRO EMOCIONAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

En la actualidad la investigación en emociones tiene una expansión muy acelerada, a tal punto de que ahora se habla del “giro emocional de las ciencias sociales”.

Si se hace la búsqueda con la palabra “emotions” en Google Académico, se encuentra que hay un crecimiento significativo en los artículos existentes (Figura 2-1). De hecho, entre el 2010 y el 2014 se llegó a la astronómica cifra de casi novecientos mil documentos y, a pesar de que se observa una disminución entre 2015 y 2019, se evidencia que todavía el número de publicaciones es muy alto.

Figura 2-1 Número de publicaciones en Google Académico con la palabra “Emotions” (1990-2019)



Nota: búsqueda fue realizada con la palabra “emotions” (incluyendo patentes y citas). Las cifras son inestables y se ha hecho un estimado para 2019 y así completar el quinquenio 2015-2019

Fecha de toma de datos: Octubre 10 de 2019.

¿Cuáles han sido las áreas de conocimiento involucradas en esta explosión?

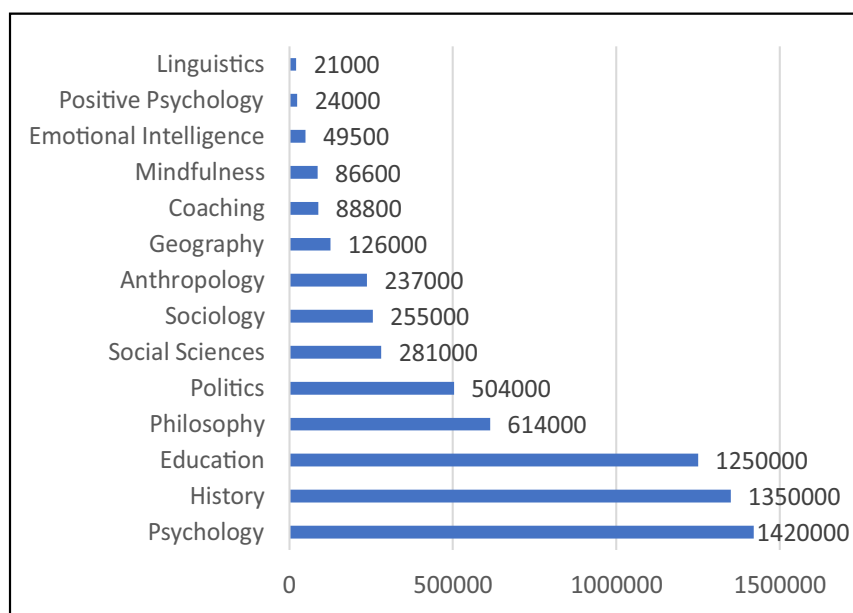
La Figura 2-2 nos da luces al respecto. La primera gran conclusión es que sin duda la psicología es la reina en el estudio de las emociones, pues presenta la no despreciable suma de 1'420.000 documentos para el periodo 2000-2019. Lo más interesante es que casi una tercera parte de ellos tienen que ver con el cerebro (“brain”), llegando a ser unos 448.000 documentos. La palabra “body” (excluyendo a “brain”) se hace presente en casi uno de cada cuatro documentos que incluyen a “psychology”. Sin embargo, y esta es una segunda conclusión, la presencia del resto de ciencias sociales no es para nada insignificante. De hecho, excluyendo a “education” y naturalmente a las palabras relacionadas con la

“autosuperación” (“emotional intelligence”, coaching, mindfulness y “positive psychology”), se llega a la inmensa cantidad de 2.774.000 documentos. Es decir, se puede resaltar un hecho impactante: las ciencias sociales han entrado de lleno al mundo de las emociones. Este es un indicio en donde se puede hablar del giro emocional en las ciencias sociales.

Hay una tercera conclusión, que también es innegable: si juntamos los términos “emotional intelligence”, coaching, mindfulness y “positive psychology”, se llega a la importante cantidad de 248.900 documentos.

Finalmente, lo que es aún más interesante: los términos “emotions” y “education” hacen presencia en 1’250.000 documentos, lo que convierte a la educación en un área privilegiada y muy importante en relación con el estudio de las emociones.

Figura 2-2 Número de publicaciones en Google Académico con la palabra “Emotions” según palabras por área temática (2000-2019)



Nota: búsqueda fue realizada con la palabra “emotions” (incluyendo patentes y citas) y la palabra correspondiente al área a indagar. Para la palabra “Psychology” se excluyó la expresión “Positive Psychology”. Las cifras son inestables. Fecha de toma de datos: Octubre 10 de 2019.

2.2 NO TODO ES BIOLOGÍA NI PSICOLOGÍA: HACIA EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

El giro emocional, aunque partió de la psicología, paulatinamente ha virado ya que incorpora de manera decidida al resto de ciencias sociales y a la educación, como lo pudimos ver más arriba.

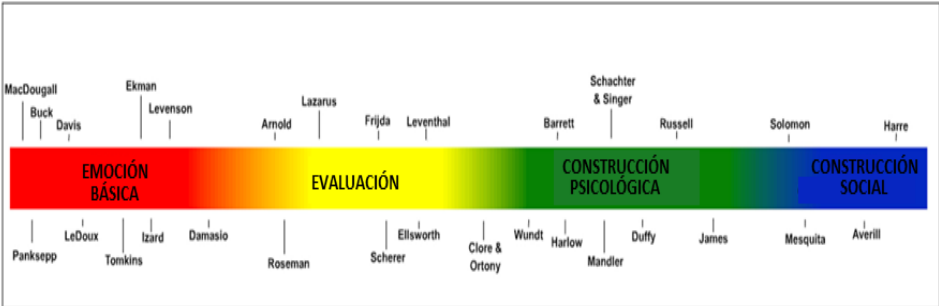
Para efectos de la lectura, propongo, al menos provisionalmente, la siguiente definición de “emoción”, una definición que Robert Gordon hizo sorprendentemente en 1981 (citado por Bericat, 2015), la cual me parece todavía vigente: patrón o patrones de sensaciones, gestos expresivos y significados culturales, organizados alrededor del relacionamiento en torno a un objeto social, ubicados y condicionados por la estructura social. Allí se cumplirían los elementos biopsicológicos, sociales y culturales necesarios para analizar las emociones.

En el presente texto no haré referencia a las reflexiones filosóficas de Aristóteles, Descartes, Spinoza, Hume o incluso Smith. Si se quiere ampliar el tema, véase por ejemplo Calhoun y Solomon (1989) o al mismo Adam Smith (2013). Más bien me dirigiré al estudio científico de las emociones, que es relativamente reciente.

Comenzaré con una clasificación de las teorías sobre emociones tomada desde la psicología, para luego desarrollar los aspectos biológicos más relevantes, pasar a la psicología misma y luego ampliar nuestra visión desde las ciencias sociales.

Me gustaría presentar un criterio organizador (aunque no es el único) tal como lo sugirieron Gross y Feldman (2011). Ellos construyeron un maravilloso gráfico (véase la Figura 2-3) que resume las tendencias teóricas del análisis de las emociones desde la psicología.

Figura 2-3 Perspectivas teóricas sobre las emociones desde la psicología



Tomado de: Gross & Feldman, *Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View*, 2011, pág. 10.

Para no abundar en una extensa explicación, quiero mostrar en el Cuadro 2-1, un resumen de las tendencias, tal como Gross y Feldman lo plantearon. Veámoslo:

Cuadro 2-1 Modelos de la emoción desde la psicología

1. Modelos básicos de emoción (color rojo): Cada emoción (designada por una palabra) implica un mecanismo único que causa un estado mental único (indivisible) con resultados medibles únicos. En este sentido, existe un número limitado de estados biológicamente básicos que son únicos en forma, función y causa de otros estados, como la cognición y la percepción. Cada emoción es causada por un mecanismo dedicado (un circuito cerebral definible o un programa de afecto) que produce un paquete coordinado de experiencias, tendencias incipientes de respuesta, conductas expresivas (por ejemplo, expresiones faciales) y respuestas neuroendocrinas
--

Continúa en la pág. 50

2. Modelos de evaluación (color amarillo): Aunque algunas de las palabras emocionales todavía nombran estados mentales privilegiados que son únicos en forma, función y son causa de otros estados mentales; hay otras que no nombran mecanismos mentales específicos y dedicados per se. Algunos modelos de evaluación (particularmente los desarrollados en los años sesenta y setenta) consideran que las “evaluaciones” son antecedentes cognitivos específicos de la emoción que generan significado en el mundo. En estos modelos (lado izquierdo del color amarillo), las evaluaciones, cuando se configuran en ciertos patrones, desencadenan respuestas emocionales biológicamente básicas caracterizadas por salidas estereotipadas o por una fuerte y casi ineludible tendencia a interactuar con el mundo de una manera particular. Para un segundo conjunto (mitad de la zona amarilla), las evaluaciones no se consideran como causas de (y lógicamente separadas de) la emoción, sino como componentes de la emoción, que son muy sensibles al contexto, por lo que no siempre son respuestas adecuadas. El tercer grupo (a la derecha del color amarillo) considera que las emociones son formas de experimentar el mundo. Así, las emociones son estados funcionales distintos, pero las emociones se ven cada vez más como actos emergentes de creación de significado. Los modelos de evaluación tienden a ser agnósticos en cuanto a las causas mecánicas de la emoción y no suponen que las emociones se producen como un conjunto de resultados estereotipados: se espera una variabilidad en la respuesta emocional.

3. Modelos de construcción psicológica (color verde): Las emociones no son estados mentales especiales, únicos en forma, función y causa de otros estados mentales como la cognición y la percepción. Esto se debe a que las emociones no son “causadas” por mecanismos dedicados. En su lugar, todos los estados mentales son vistos como emergiendo de un proceso constructivo en curso, continuamente modificado que implica más ingredientes básicos que no son específicos de la emoción. Para algunos relatos de construcción psicológica, las emociones (como todos los estados mentales) son los productos emergentes de ingredientes psicológicos, por lo que son más que la suma de sus partes.

Continúa en la pág. 51

4. Modelos de construcción social (color azul): Las emociones se consideran artefactos sociales o representaciones prescritas culturalmente que están constituidas por factores socioculturales y están restringidas por los roles de los participantes, así como por el contexto social. Para algunos de los modelos de construcción social, las configuraciones sociales son desencadenantes de respuestas emocionales básicas. Otros modelos ven las emociones como productos socioculturales prescritos por el mundo social y contruidos por las personas, en lugar que por la naturaleza. Las emociones son actuaciones de la cultura, en lugar de estados mentales internos. En la medida en que los procesos cognitivos están involucrados como transmisores de expectativas y limitaciones culturales, se los considera más aprendidos que innatos por naturaleza (en contraste con algunas opiniones de evaluación), de modo que tales cogniciones varían de una cultura a otra.

Tomado y adaptado de: Gross & Feldman, Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View, 2011, págs. 10-11

Como podemos ver, las tendencias respecto del análisis de las emociones van desde el biologismo extremo para llegar al construccionismo social radical. Voy a plantear algunos puntos al respecto, lo que me permitirá ilustrar mejor las grandes tendencias, pero sobre todo defender mi punto de vista.

2.3 EL MODELO BIOLOGISTA: NEUROLOGÍA Y PSICOLOGÍA

Jaak Panksepp falleció el 18 de abril de 2017. Su meteórica carrera y su excelencia académica se vieron reflejadas en una producción profunda y relacionada con un área fundacional impulsada por él: la *Neurociencia Afectiva*. Su defensa de los métodos experimentales para estudiar el comportamiento afectivo en animales para así establecer el lazo con nosotros los humanos fue su consigna. No se podría decir, entonces, que fue un ingenuo, más aún cuando su defensa de los enfoques biólogos y psicobiológicos permaneció a lo largo de su vida, y esto a pesar de que habían emergido otras perspectivas distintas. Como él lo narró en uno de sus últimos escritos:

Me di cuenta rápidamente de que el punto de vista darwiniano, de que todos los mamíferos comparten los mismos conjuntos básicos de sistemas emocionales, es cierto, y desde entonces sigo convencido de que la única manera de modelar de manera creíble los sentimientos emocionales humanos crudos es tener modelos de neurociencia animal en los que se pueda hacer la ciencia básica. No podía haberme dado cuenta de que al final de mi carrera esta seguiría siendo una posición tan radical como lo era al principio de mi carrera, hace medio siglo. (Panksepp, 2017, pág. 110)

La tradición darwiniana, suponía que todos los cuerpos están unidos por la “gran cadena del ser”, en un orden desarrollado de forma constante que unifica a minerales, plantas, animales y humanos⁷. Ella sustentó en cierto grado la idea de Darwin del “árbol de la vida”, donde hay una progresión en forma de escalera de formas de vida inferiores a superiores y que modernamente se ha expresado en los árboles filogenéticos y los *clados*. Recordemos, que los *clados* se entienden como un esfuerzo de reconstruir cada rama del árbol de la vida con base en un antepasado común y su relación con todos sus descendientes.

Aunque aquí no puedo introducir la discusión sobre la complejidad de la concepción sobre el árbol de la vida, baste señalar que la suposición básica es que hay una continuidad evolutiva y genética entre los mamíferos y los humanos. Por eso se entiende la hipótesis de la continuidad entre las emociones de unos y otros. La defensa de esta hipótesis se basa en concebir a las emociones como asentadas en el cuerpo y de manera relevante en el cerebro: es una visión biologista. Por ello el concepto del cerebro emocional (de los humanos) puede ser útil en las comparaciones realizadas por similitudes neuroanatómicas con los cerebros animales.

Por ejemplo, para Panksepp, la afectividad motiva a los organismos para promover la supervivencia y el éxito reproductivo: “Los sentimientos emocionales positivos (búsqueda, lujuria, cuidado y juego) informan

7 Arthur Lovejoy (1983) hizo un rastreo de la idea de la “gran cadena del ser” en Occidente y planteaba cómo desde el siglo XVIII se habló de un cambio paulatino en la Naturaleza de lo menos a lo más, una idea que reforzó y fue reforzada por la teoría de la evolución de Darwin, pero que igualmente alimentó las teorías cosmológicas de la física. Lo interesante de esta cadena tiene que ver con la unidad natural del universo, el cambio y por tanto de la búsqueda de leyes universales.

automáticamente a los animales que están probablemente en caminos de supervivencia. Los efectos negativos (rabia, miedo y pánico) informan a los animales que se encuentran en situaciones que ponen en peligro su vida” (Panksepp, 2017, pág. 111). En otras palabras, las emociones están profundamente relacionadas con las presiones evolutivas de la selección natural.

Más aún, el cerebro exhibe los cambios históricos de tal evolución, los cuales se expresan en las diversas capas del cerebro. Así, para nuestro autor se podría decir que existen tres grandes procesos: (a) los efectos básicos del proceso primario surgen de antiguos procesos subcorticales (“instintos”), (b) las elaboraciones de procesos secundarios-especialmente el aprendizaje emocional- al modo del conductismo (aprendizaje de sí mismo y del mundo), y (c) las amalgamas cognitivo-afectivas complejas de los procesos terciarios, tales como las reflexiones y los pensamientos cargados afectivamente acerca de los problemas emocionales en curso (Panksepp & Watt, 2011). En este último caso, y claramente lo dirá Panksepp, el neocórtex o corteza cerebral trabaja en fuertes interacciones con las anteriores estructuras (paralímbicas y límbicas). Quedará claro, por tanto, que las emociones básicas (nombradas más arriba) sólo pueden existir claramente a niveles de proceso primario. ¿Se podrían localizar tales emociones en estas estructuras cerebrales primarias? Más adelante trataré de sugerir una respuesta.

El otro elemento tiene que ver con lo motivacional: en el proceso primario, nos dirá este neurocientífico norteamericano, las redes emocionales se asocian con circuitos de patrones de “emociones-acción” que controlan una serie de manifestaciones autonómicas y motoras somáticas altamente sincronizadas. Y Ciompi y Panksepp (2005) nos dirán algo impactante: en el momento en que a esas redes se integran las funciones superiores, surgen las “intenciones de actuar” y por supuesto las “intenciones en la acción”.

Ahora bien, el continuismo entre mamíferos y humanos plantea una gran dificultad: ¿pueden los humanos tener las mismas emociones que los animales? El razonamiento que lleva a una posible respuesta positiva se podrá alimentar por dos perspectivas: la homología neuroanatómica y la etología comportamental. Quisiera referirme a esta última, para luego tratar el tema del cerebro y las emociones.

Las dos perspectivas deberán conducirnos a dos conclusiones. La primera, es que no existe por ahora una literatura confiable que lleve a concluir que existe una similitud entre las emociones humanas y las de los animales no-humanos. Esto implica que las homologías cerebrales y bioquímicas no pueden trasladarse a una homología entre las emociones de unos y otros. La segunda hace alusión a la imposibilidad de localizar las emociones en el cerebro. Las dos conclusiones cuestionan al biologismo y nos llevan a otros terrenos.

Quiero exponer entonces el problema de la etología animal y las emociones.

2.3.1 El estudio de las emociones en los animales no-humanos

Louis Leakey, el arqueólogo, antropólogo y paleoantropólogo británico fue un inspirador. En una feliz unión con una esposa igualmente exitosa, Mary, fueron conocidos sus hallazgos de ancestros del hombre y que ahora nos son muy familiares: el *Proconsul africanus*, el *Australopithecus boisei*, el *Homo habilis* y el *Homo erectus*. Por esa vía su hijo Richard también haría significativos aportes a la paleoantropología, como por ejemplo el descubrimiento del *hombre de Kibish*, quien es considerado como el *Homo Sapiens* más antiguo encontrado. Pero su influencia no queda ahí, Louis fue el maestro de tres etólogas muy influyentes: Dian Fossey, Jane Goodall y Biruté Galdikas.

Dian se orientó a estudiar a los gorilas en las montañas de Virunga y como sabemos fue asesinada por oponerse a la depredación de estos animales. Jane es considerada como la mayor experta en chimpancés y ha dado luces sobre las interacciones sociales de estos. Biruté es reconocida como la más grande conocedora de orangutanes en el planeta, a quienes estudió en Borneo. Ellas son los “Ángeles de Leakey”.

Todas ellas realizaron largas y profundas observaciones. Ello me genera un inmenso respeto, aunque pienso que esa familiaridad pudo llevarlas a una cierta antropomorfización en sus descripciones.

Por ejemplo, Dian, en su famosa obra *Gorilas en la niebla* (Fossey, 1985), dice cosas como estas: “La mayoría de las veces el afectuoso y

buen carácter de Tuck [una muy joven gorila del Grupo 5] superaba la tendencia a la tristeza” (pág. 114). O de una gorila que había estado cautiva, Coco: “Este comportamiento celoso y un tanto «neurótico» me parecía conmovedor” (pág. 133).

De hecho, dirá Jane Goodall (1993) en su hermoso libro *A través de la ventana*: “Fifi estaba totalmente fascinada y contenta con el nuevo bebé” y “Ahuyentaba celosamente a los otros jóvenes cuando querían jugar con él” (pág. 19).

¿Pueden los chimpancés estar fascinados ante un similar? ¿Pueden sentir celos? Más aún, ¿pueden sumirse en depresión cuando muere uno de sus congéneres, tal como Jane lo quería mostrar?

La misma Jane decía:

De esta manera, aunque seguí manteniéndome en la mayoría de mis convicciones -que los animales tenían personalidad; que podían sentir felicidad, tristeza o temor; que podían sentir dolor; que podían esforzarse para conseguir ciertos objetivos si eran bien motivados-, pronto me di cuenta de que estas convicciones eran difíciles de probar. (pág. 9).

Marc Bekoff, *etólogo y cofundador del Ethologists for the Ethical Treatment of Animals*, junto con Jane Goodall, en su texto *Minding Animals. Awareness, Emotions, and Heart* (2002), defiende la existencia de emociones en los animales y señala que existen indicios, desde el lado de la etología, la neurobiología, endocrinología, psicología y filosofía, de que al menos algunos animales sienten emociones, como el miedo, la alegría, la felicidad, la vergüenza, el resentimiento, los celos, la rabia, la ira, el amor, el placer, la compasión, el respeto, el alivio, el asco, la tristeza, la desesperación y el dolor. Más aún, para él, los animales llegan incluso a compartir emociones, pudiendo incluso experimentar empatía.

Sin embargo, todavía no se levantan los “datos duros”, reconoce él. Como señalaría Jane Goodall en su presentación del libro de Bekoff: “Marc insiste en que, a pesar de que puede ser difícil para la ciencia probar más allá de toda duda que los animales tienen emociones, es igualmente imposible para la ciencia demostrar que no lo hacen” (pág. ix).

En esencia, la pregunta sobre “otras mentes” nos lleva no solamente a cuestionarnos si otras personas sienten como yo creo que sienten (que incluye las diferencias entre culturas), sino que nos plantea el problema de la comprensión de las “emociones” en otras especies: no podemos estar dentro de los cuerpos y mentes de los otros.

Los indicios señalados por Bekkof ceden terreno cuando se hace el inventario de las dificultades en el estudio de las emociones de los animales no-humanos. En efecto, Amber J. de Vere y Stan A. Kuczaj en el año 2016 hacían un balance sobre cómo se está en el estudio de las emociones animales. Pienso que el balance nos lleva a comprender las grandes limitaciones en la homología que buscan encontrar los biólogos entre las emociones humanas y las emociones animales. Los elementos centrales de tal balance son los siguientes:

a) Hay una considerable confusión en cómo definir mejor las emociones: no son claros sus componentes, de si emoción es igual a afecto, de si ellas abarcan los diversos estados afectivos o si son sinónimos. Así, en los estudios sobre animales el desconcierto también existe, pues los componentes emocionales o afectivos incluyen cambios en cognición, fisiología, comportamiento y neurología, es decir en una confluencia de múltiples factores. A veces se habla del afecto central (como Panksepp nos diría), pero otras veces de emociones discretas desde la subjetividad, incluyendo impulsos. Se plantea en otras ocasiones conciliar ambas posturas, señalando que el espacio afectivo central se mezcla con cambios autónomos, dando como resultado esas emociones secundarias. Pero no hay consensos al respecto.

b) No hay acuerdo de si las emociones requieren experiencia consciente, pues algunos investigadores plantean que para vivir esas emociones no se requiere que seamos conscientes de ellas. Otros hacen la distinción entre aquellas emociones básicas que son procesadas inconscientemente frente a otras que surgen de un procesamiento cognitivo consciente y de orden superior, hablándose de que el sentimiento de emociones corresponderá a que ellas se experimenten conscientemente.

c) Pero ¿qué es tener consciencia? Algunos piensan que no hay distinción entre ser consciente y poseer consciencia, mientras que otros concluyen que el ser consciente implica solo un aspecto de la consciencia. Por ejemplo,

los “estados de consciencia despierta” son distintos a la “consciencia de contenido”, ya que esta última implicaría la propia experiencia consciente como la experiencia subjetiva que la acompaña. Lo anterior lleva a que los términos “subjetivo” y “consciente” se pueden referir a la experimentación de las emociones, pero sin aclararse si son sinónimos o no.

d) El problema también está en el etiquetamiento de las emociones: ¿se deben utilizar simplemente palabras particulares? ¿deben hacer referencia a todas las características de un estado en particular o sus variaciones? En este último caso, ¿cómo se determinan tales estados en el mundo de los animales no-humanos? Los procesos emocionales, para algunos, deberán incluir componentes fisiológicos, neurológicos, conductuales, así como un componente subjetivo y consciente.

e) Existen métodos de estudio de las emociones de los animales análogos a los de los humanos. Por ejemplo, se estudian sesgos cognitivos asociados a las experiencias emocionales. Otros lo hacen mediante indicadores fisiológicos y conductuales de la emoción. Como veremos más abajo ambos enfoques tienen muy severas limitaciones, por lo que no se pueden deducir verdades universales a partir de ellos.

De Vere y Kuczaj (2016) señalan que existe gran dificultad para distinguir entre estados emocionales positivos y negativos. Por ejemplo, en los zorros plateados la anticipación para ser recompensados según comportamientos estereotipados no se puede visualizar unívocamente, pues no se sabe si indican expectativas positivas o de frustración. Algo similar sucede con los comportamientos inactivos, donde no se sabe si el animal está próximo a un estado óptimo o a una impotencia aprendida.

Estos autores muestran grandes esperanzas sobre los aportes que nos pueden dar las imágenes por resonancia magnética funcional (fMRI por sus siglas en inglés) al estudio de las emociones y el cerebro. Pero, como lo mostraré más adelante, esas imágenes no han permitido extraer conclusiones claras en su exploración del cerebro humano y en particular sobre la localización de las emociones, por lo que no se podría realizar una comparación neurofisiológica y por ende una analogía respecto de similitud en la vivencia de emociones entre humanos y animales no-humanos.

Deseo finalizar este punto con una conclusión de los dos autores arriba nombrados: “actualmente no hay una manera definitiva de determinar la naturaleza de la experiencia subjetiva de las emociones de un animal y mucho menos de evaluar su similitud con la experiencia humana” (de Vere & Kujzac, 2016, pág. 357).

El punto es tan difícil que los autores sugieren que las emociones en los animales, así como sucedió con el estudio del lenguaje en los no-humanos, no pueden ser estudiadas del mismo modo y enfoque que con los humanos. Muchos estudios utilizan los “cinco rasgos” de la personalidad humana (The Big Five)⁸, manejando la suposición de que los animales también los tienen. Y ello no tiene por qué ser así.

Si hay problemas de traducibilidad y comparación entre los animales no-humanos y los animales humanos, no es menos complicada la traducción entre diferentes especies no-humanas, por lo que las generalizaciones son también muy difíciles de obtener.

2.3.2 Cerebro y emociones: un debate

2.3.2.1 El procesamiento multifuncional o distribuido

El sueño de localizar de manera específica funciones dentro del cerebro, y para nuestro caso de las emociones, parecía estar al alcance en el siglo XX. En 1937 Papez había propuesto un circuito para la expresión emocional que implicaba al menos ocho zonas cerebrales. Su idea se enmarcaba dentro de una concepción modular del cerebro, enlazada con la frenología de los siglos XVIII y XIX, por la ubicación de un área del lenguaje realizada por Broca, o por Penfield y los estímulos eléctricos, que llevaron a la creencia en la especialización cerebral y al desarrollo de un mapa detallado de la corteza motora y somatosensorial. Los adelantos han sido tan grandes que en mayo de 2014 la revista *Investigación y Ciencia* declaraba al siglo XXI como “El nuevo siglo del cerebro” (Yuste & Church, 2014).

⁸ Son cinco dimensiones de los test de la personalidad, a saber: Apertura, Conciencia, Agradabilidad, Extraversión y Neuroticismo. Véase una discusión más adelante en el capítulo que trata sobre la Inteligencia Emocional, en donde se hace referencia a los test de esta inteligencia.

En efecto, la exploración del cerebro, visto funcional o anatómicamente, permite actualmente llegar a límites hasta ahora inimaginables. Si bien es cierto que actualmente se puede estudiar el funcionamiento de una neurona, no es menos cierto que ello se hace imposible cuando se trata de evaluar el funcionamiento de grupos de ellas, los cuales deberán representar funcionamientos específicos. Si el encefalograma (EEG) puede estudiar 100.000 neuronas, no puede establecer si una neurona está activa o no. De otro lado, aunque la Resonancia Magnética Funcional o fMRI hace el estudio de los “voxels” (que son “píxeles tridimensionales”, cada uno con 80.000 neuronas), ella no puede hacer el seguimiento de la actividad neural directa, sino que la tiene que inferir a partir del flujo sanguíneo.

Más aún, el paradigma tradicional del fMRI comienza a ser rebasado. Para Turner, citado por Glasser y otros (2016), esta técnica tiene limitaciones en la fidelidad espacial, los fundamentos neuroanatómicos y la solidez de las comparaciones entre estudios. De hecho, el Human Connectome Project (HCP) logró mayor resolución y el Allen Brain Map, manejando un cerebro, logró descripciones mucho más detalladas de la neuroanatomía cerebral, aunque sin la posibilidad de todavía hacer generalizaciones.

Aquí quiero recordar un estudio que despertó el escándalo frente a la técnica de fMRI. En junio de 2016 Anders Eklund, Thomas E. Nichols y Hans Knutsson señalaban:

La resonancia magnética funcional (fMRI) tiene 25 años, pero sorprendentemente sus métodos estadísticos más comunes no han sido validados usando datos reales. Aquí, usamos datos de fMRI en estado de reposo de 499 controles sanos para llevar a cabo 3 millones de análisis de grupos de tareas. Usando estos datos nulos con diferentes diseños experimentales, estimamos la incidencia de resultados significativos. En teoría, deberíamos encontrar un 5% de falsos positivos (para un umbral de significación del 5%), pero en su lugar encontramos que los paquetes de software más comunes para el análisis fMRI (SPM, FSL, AFNI) pueden resultar en tasas de falsos positivos de hasta el 70%. Estos resultados cuestionan la validez de varios estudios fMRI y pueden tener un gran impacto en la interpretación de los resultados de neuroimagen débilmente significativos (Eklund, Nichols, & Hans, 2016, pág. 7901).

Más aún, debido al gran número de estudios, que son miles, no se podrían revisar sus resultados⁹. Estos autores señalaban que “debido a las lamentables prácticas de archivo e intercambio de datos, es poco probable que se puedan volver a realizar análisis problemáticos” (pág. de corrección, siguiente a la página 7905). Muchos de los hallazgos localizacionistas están en duda. Obviamente los softwares se pueden corregir, pero las objeciones de fondo continúan.

En efecto, como lo señalan Barrett, Barman, Boitano, & Brooks (2016, pág. 122):

En promedio, cada neurona se divide para formar más de 2000 terminaciones sinápticas y, como el sistema nervioso central (SNC) humano tiene 10^{11} neuronas, se deduce que hay cerca de 2×10^{14} sinapsis. Por tanto, es obvio que la comunicación entre las neuronas es de una complejidad extrema.

En este sentido la reconstrucción “literal” de un cerebro humano es imposible, por lo que la tarea de ubicar muy *detalladamente* la anatomía y funciones de este órgano parece imposible, o al menos debe ser más esquemática.

Aún en el caso de que se mejore la resolución de imágenes, no quiere esto decir que el programa localizacionista sea el adecuado.

Contemporáneamente la modularidad le ha dado paso al procesamiento distribuido, el cual se puede interpretar en el sentido de que hay una conectividad funcional entre las diversas zonas del cerebro, tal como nos lo muestran Barrett (2020), con su texto *Seven and a half lessons about the brain* y Luis Carretié (2016) en su ilustrativo libro titulado *Anatomía de la mente*. Emoción, cognición y cerebro. En otras palabras, las funciones mentales no involucran un solo módulo.

⁹ Eklud, Nichols y Hans en un principio estimaron que podrían ser 40.000 estudios, pero luego se corrigieron sin dar un número. Nichols estimaría posteriormente el número en 3.500, los cuales usarían un $p=0,01$, representando el 9% de la literatura (Nichols, 2016). El punto es que no se puede saber cuáles en concreto fueron los estudios que fallaron, más aún cuando utilizaron casi siempre los parámetros que por defecto traían los softwares.

En efecto, Lisa Feldman Barrett (2020), quien es una psicóloga y neurocientífica canadiense, nos lo recuerda: que no tenemos tres cerebros sino uno, ya que la hipótesis de McLean ha sido refutada y no hay tampoco un cerebro de tres capas. Es así que NO existen orígenes evolutivos del “cerebro reptil” (el tallo cerebral, con funciones básicas de supervivencia), del “cerebro paleomamífero” (el sistema límbico, sede de las emociones) y del “cerebro neomamífero” o humano” (el neocórtex, que además de regular las emociones es la sede del pensamiento abstracto y racional). Más bien, el cerebro humano es un órgano integrado.

Pero Barrett también dice que nuestro cerebro es una red, compuesta de múltiples centros de actividad (local), pero conectados globalmente. Más aún, cada neurona puede cumplir múltiples funciones o en sentido inverso: neuronas diferentes pueden realizar una misma función o lograr un mismo resultado. En otras palabras, dirá esta científica, el cerebro es un sistema de gran complejidad, que está hecho de muchas partes interactuantes que colaboran y coordinan para crear una multitud de patrones de actividad, que teniendo gran plasticidad, llegan incluso al pensamiento abstracto.

El autor español Carretié, dice que la idea de que algunos procesos residen en un hemisferio y otros en el contrario ha perdido fuerza. Las evidencias son muy débiles en el sentido de que el hemisferio izquierdo en la corteza prefrontal codifica y archiva la información, mientras que el derecho la recupera preferentemente. Igualmente, la idea de que la alerta o vigilancia se da en el hemisferio derecho carece de solidez y más bien se da una simetría entre ambos lados. Es un mito no comprobado de que la creatividad artística se da únicamente en el hemisferio derecho y cada vez más crece la evidencia de que los procesos lingüísticos implican a ambos hemisferios.

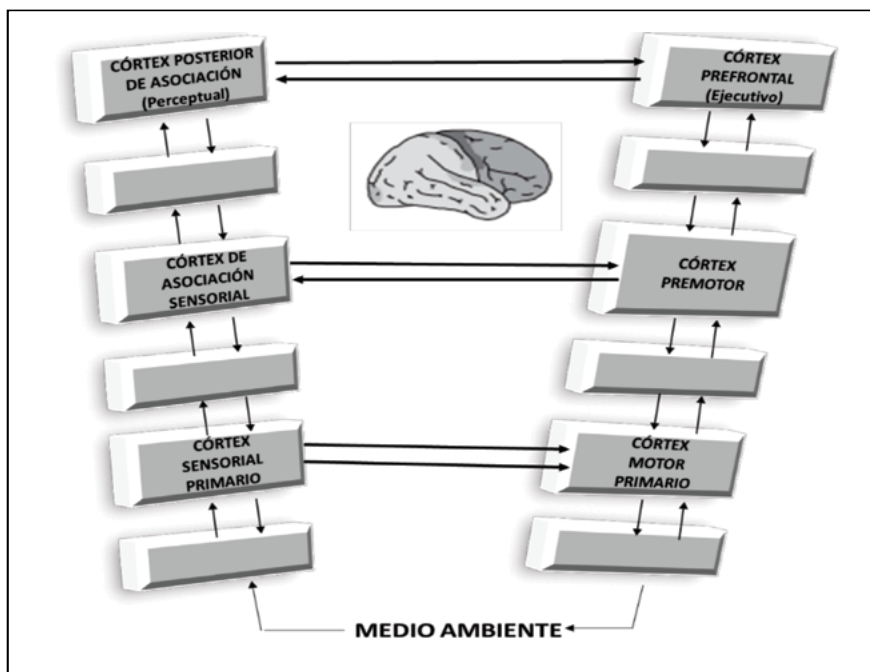
No hay evidencia experimental que apoye la idea de que el hemisferio derecho es preferentemente emocional y el izquierdo lógico; o que en la corteza frontal las emociones positivas estarían en el izquierdo y las negativas en el derecho. Y nos dice Carretié: “la emoción como un proceso involucra a ambos hemisferios con independencia de la valencia emocional (negativa/positiva)” (pág. 12).

Pero antes de ampliar el tema de las emociones y el cerebro me voy a permitir ilustrar con un par de ejemplos ese procesamiento multifuncional, o si se quiere, ese rechazo al localizacionismo.

El primer ejemplo lo he tomado de Joaquín Fuster, quien es un connotado científico español que ha dado luces respecto de la comprensión de las estructuras neuronales subyacentes a la cognición y al comportamiento y en particular a la conexión entre la memoria y la corteza prefrontal.

Fuster (2015) señala que las redes de componentes corticales del ciclo percepción-acción no funcionan independientemente de las estructuras subcorticales. Por el contrario, tanto las redes perceptivas como las ejecutivas reciben entradas y envían salidas a una serie de estructuras subcorticales; éstas intercambian información con las redes corticales y ayudan al ciclo en sus operaciones. Lo podría decir de otra manera: existen fuertes conexiones entre la corteza y la subcorteza cerebrales. La Figura 2-4 muestra de manera simplificada la relación.

Figura 2-4 Esquema del ciclo percepción-acción en el nivel cerebral



Las áreas correspondientes de las dos jerarquías, sensorial y motora, a cada lado del surco central, están unidas por conexiones recíprocas. Cada área sucesiva en las vías

corticales posteriores para las tres modalidades sensoriales principales (síntesis, visión y audición) envía conexiones colaterales eferentes al área frontal rostral; todas estas conexiones son recíprocas entre sí en la dirección opuesta” (Fuster, 2015, pág. 404). Este es un esquema simplificado y aplicado a los primates.

Es sustancial ampliar lo dicho. En el ciclo percepción/acción se involucran múltiples zonas del cerebro, tal como lo muestra la Figura 25.

Figura 2-5 Diagrama esquemático de los aferentes corticales y subcorticales (derecha) y de los eferentes (izquierda) del córtex prefrontal, que modula y dirige el ciclo de percepción-acción y que busca la concatenación de acciones

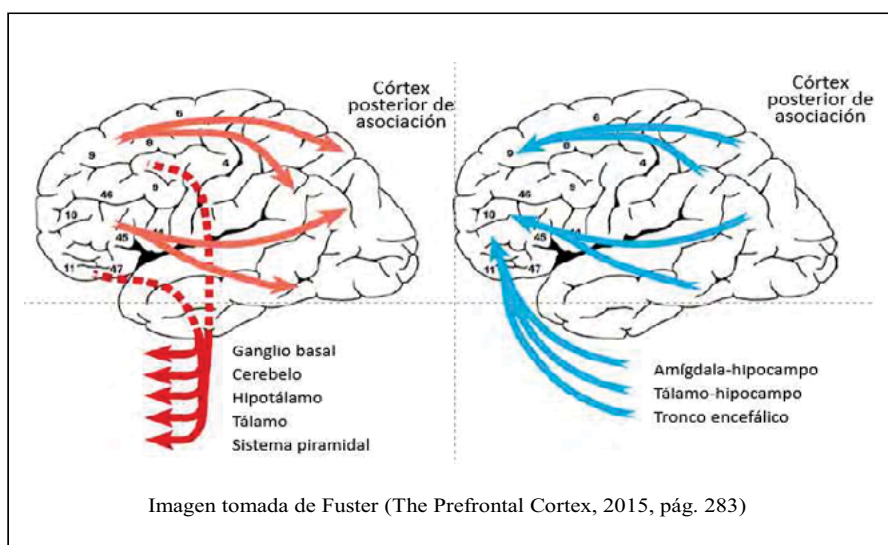


Imagen tomada de Fuster (The Prefrontal Cortex, 2015, pág. 283)

La Figura 2-5, tomando el color rojo, se puede explicar así:

[los] aferentes a la corteza prefrontal (áreas numeradas después de Brodmann) modulan y dirigen el ciclo hacia la decisión. Los dos conjuntos de flechas corticales simbolizan las entradas de información sobre eventos externos, así como la historia cognitiva de la experiencia con eventos similares. Además, contienen información cognitiva abstracta sobre principios y valores éticos. Las entradas subcorticales, procedentes de estructuras límbicas, y que entran en la corteza prefrontal a través de sus regiones cingulada y orbitaria anteriores,

transmiten influencias del medio interno con respecto al instinto, la emoción y el impulso biológico (Fuster J. , 2015, pág. 283).

Pero también se da un proceso inverso en el ciclo de acción (color azul), según el mismo Fuster.

Es así que las metas de la conducta se hacen presentes en el nivel abstracto, donde se presentan grandes complejidades, pero que, con relación a la acción, se ubican en diferentes niveles de jerarquía de propósitos. Esas metas se enlazan con diferentes niveles, produciéndose un zigzag por las diversas estructuras, migrando finalmente hacia los diversos esquemas concretos de acción. Como dice Fuster (2015, pág. 407), “si el procesamiento comienza con un esquema de acción en la corteza prefrontal, la activación progresará a través de la corteza premotora y finalmente a la corteza motora primaria, donde se da la “microgénesis” de la acción”.

Este esquema de acción tiene una característica muy interesante: es en la corteza prefrontal en donde se ubican los mecanismos de anticipación (o predicción si se quiere) necesarios para responder a las exigencias del entorno. Estos mecanismos proveen diversas posibilidades, los cuales se enlazan con múltiples opciones, es decir, con la libertad para escoger. Pero los mecanismos de anticipación se deben relacionar intensamente con los mecanismos de acción. Al final, el cerebro provee la posibilidad de enlazar el mundo interno con el mundo externo y así asegurar la supervivencia.

Un paso más quisiera dar en el tema de la predicción. Como se dijo más arriba y así también nos lo cuentan Anna Cristina Nobre y Freek van Ede (2017), se reconoce que el cerebro es un órgano predictivo, llegando incluso a influir en la percepción. De hecho, según nos dicen Katie Hoemann, Maria Gendron y Lisa Feldman Barrett (2017; 2020), las últimas dos décadas de investigación en neurociencia convergen en la hipótesis de que todos los eventos mentales, emocionales y de otro tipo, se generan como predicciones, no como reacciones. En otras palabras, el cerebro maneja un modelo interno del mundo desde la perspectiva de alguien que tiene un cuerpo que sirve para predecir. Las consecuencias positivas son muy interesantes, pues la predicción optimiza la eficiencia energética al anticiparse a las necesidades del cuerpo de una forma situada, intentando satisfacerlas antes de que surjan.

Voy a permitirme decirlo de otra manera: el cerebro ha construido, por medio de la experiencia, un modelo dentro de sí de lo que es el mundo, donde “combinamos el presente y el pasado para anticipar acontecimientos, dirigir la atención, tomar decisiones y formular planes para el futuro” según nos lo recuerdan Finnerty y sus colegas (2015, pág. 13912). Lo que quiero señalar es que este cambio de perspectiva, con un cerebro que anticipa el futuro, integra no solo a la razón, sino también a las emociones.

La tesis fuerte es francamente sorprendente: las emociones permiten adivinar el futuro, según lo defienden Pam, Lee, & Stephen (2012). A tal fenómeno ellos lo denominaron *efecto del oráculo emocional*, idea que no es descabellada si se tienen en cuenta los argumentos de estos tres académicos. Para ellos los principios generales para activar una adecuada predicción serían los siguientes:

- 1) Las personas que tienen mayor confianza en sus sentimientos pueden predecir los resultados de eventos futuros mejor que las personas con menor confianza en sus sentimientos.
- 2) El efecto ocurre solo entre individuos que poseen suficiente conocimiento de fondo sobre el dominio de predicción.
- 3) Confiar en los sentimientos de uno alienta el acceso a una “ventana privilegiada” en la gran cantidad de información predictiva que las personas aprenden, a menudo de forma inconsciente, sobre sus entornos.

En otras palabras, nos recordarán Pam, Lee y Stephen, la validez predictiva de los sentimientos puede residir en su agregación de grandes cantidades de conocimiento implícitamente aprendido y relevante para los resultados anticipatorios que se buscan.

La tesis más sutil, que nos es relativamente más familiar y que va con la línea de la predicción, es que al procesamiento desde los sentimientos (emociones) se le denomina *intuición*. Aquí no hay sorpresa si se tiene en

cuenta que la psicología cognitiva ya lo había considerado, tal como nos lo muestran los trabajos de Gladwell (2006), Gigerenzer (2007), Gigerenzer (2019), Klein (2004) y Wilson (2002).

El principio de fondo del “oráculo” o de la “intuición”, es el de concebir a las emociones como sistemas de información contruidos en una relación intensa con la realidad, tanto física como socio-cultural. Por esta vía lanzaré una idea más radical: las emociones no solo se asientan en el cuerpo, sino que circulan y “viven” en el mundo social, político y cultural. Es un tema que trataré más abajo.

Un segundo ejemplo, que rechaza el localizacionismo cerebral, lo traigo de Amelia Cabrales (2015), quien muestra cómo las funciones cerebrales superiores involucran múltiples sectores cerebrales. Ella señala que mediante mapas de activación neuronal (fMRI) se confirma la participación simultánea de diferentes áreas cerebrales en la ejecución de tales funciones. Para ello expone 11 casos emblemáticos asociados con el lenguaje.

Veamos uno de ellos, correspondiente al “Lenguaje oral/comprensión del lenguaje con estímulo visual” (pág. 98). Allí se da una activación, donde se le presenta “al sujeto un par de frases, la segunda frase es una pregunta relacionada con la primera y debe responder si están o no relacionadas” (pág. 98). Se da un control mostrándosele un símbolo no lingüístico”. Y he aquí un proceso múltiple, donde las áreas activadas son las siguientes: Giro frontal medio (memoria de trabajo); Área de Broca izquierda en la corteza frontal inferior izquierda; Giro temporal posterior superior, Área de Wernicke; Áreas hipocámpales; Áreas corteza prefrontal; Lóbulos occipitales: área visual suplementaria; Área visual frontal. Movimientos de los ojos: Surco precentral; Lóbulo frontal medial y surco intraparietal.

Más allá de que el lector esté informado sobre cada una de las áreas nombradas, me parece muy importante mostrar que hay un involucramiento múltiple de muchas zonas cerebrales en el momento del procesamiento del lenguaje y la visión, por lo que la teoría modular del funcionamiento cerebral cede terreno ante el enfoque del procesamiento integral.

2.3.2.2 La imposibilidad del localizacionismo cerebral de las emociones

Joseph LeDoux nació en el pequeño pueblo de Eunice en Louisiana en 1949 y su carrera científica y académica es deslumbrante. Es profesor de ciencia neural, psiquiatría, psicología y también Director del *Emotional Brain Institute*. No solo ha escrito cinco libros de su autoría y de gran impacto, sino que tiene más de 230 artículos en revistas especializadas y no especializadas y 19 distinciones y premios. Su libro *El cerebro emocional* (1999) ha tenido gran influencia al mostrar la relación entre las emociones y el cerebro y su tesis que relaciona al miedo con la amígdala cerebral es muy conocida. Esta conclusión, en principio, la extrajo de su labor experimental con roedores, extrapolándola luego a los humanos.

Los principios básicos que planteó LeDoux en su libro defienden la visión evolucionista de las emociones, con su sustrato en la evolución cerebral; la idea de que la conciencia de tener emociones (o sea sentimientos) es propio de los humanos; la propensión a la acción que implican a las emociones; la tendencia de que a los humanos les es difícil regular sus emociones a partir de lo racional, por lo que no es suficiente pensar en cambiar lo emocional para efectivamente modificarlo; y el planteamiento de que el término “emocional” es un constructo.

Me parece que esta última idea es impactante, ya que LeDoux afirma que la palabra “emoción” no se refiere a algo que sucede en la mente o en el cerebro y, por tanto, no hay un único mecanismo cerebral dedicado a esta función imaginaria. En otras palabras, el concepto “emoción” sería un constructo y no una realidad cerebral. En un libro más reciente LeDoux (2014) cita a 33 autores muy connotados que proponen definiciones diferentes del concepto de emoción, lo que refuerza su indefinición, su complejidad y en últimas su dependencia de construcciones teóricas. Me gustaría que esta idea sea recordada por el lector cuando llegue a la conclusión del presente capítulo, pues una de las grandes barreras en la investigación de corte biológica tiene que ver con esta declaración.

Quisiera agregar otra idea de LeDoux: que la emoción (en el sentido más amplio del término) eventualmente invade a diversos circuitos cerebrales, al relacionarse bien con los centros de placer o displacer, bien

con las zonas del cerebro asociadas a la conciencia y reflexión, o bien con aquellas directamente imbricadas con los mecanismos de supervivencia. Esta perspectiva presenta argumentos que trascienden al localizacionismo simple.

A pesar de que LeDoux ha señalado que el miedo se asocia intensamente con la amígdala cerebral, también ha introducido la idea de circuitos cerebrales en acción y por lo tanto de múltiples áreas que trabajan en conjunto. Él defiende la necesidad de relacionar lo emocional con los procesos y zonas cerebrales, pero aquí es muy importante considerar que él piensa que la “emoción” es un constructo, es algo “imaginario”. LeDoux lo señalaría en el 2015 así:

Sospeche [usted] de cualquier afirmación que diga que un área del cerebro es un centro responsable de alguna función. La noción de que las funciones son productos de áreas o centros cerebrales es un remanente de los días en que la mayor parte de la evidencia sobre la función cerebral se basaba en los efectos de lesiones cerebrales localizadas en áreas específicas. Hoy, pensamos en las funciones como productos de sistemas en lugar de áreas. Las neuronas de las áreas contribuyen porque son parte de un sistema. (LeDoux J. , 2015)

De hecho, LeDoux en su libro *Anxious*, para el año 2015, había cambiado de posición frente a la identificación entre el miedo y la amígdala cerebral:

En retrospectiva, ahora creo que fue un error utilizar la expresión “sistema de miedo” para describir el papel de la amígdala en la detección y respuesta a las amenazas, y también es erróneo hablar de estímulos de miedo y respuestas de miedo en este contexto... la investigación sobre el llamado sistema del miedo se refería en realidad sobre todo a sistemas que operan de manera no consciente en la detección y respuesta a las amenazas... (LeDoux, 2015, págs. 36-37).

Y esto lo señalaba también en su texto *The Deep History of Ourselves* (2019): con la presencia de amenazas subliminales se hacen presentes manifestaciones fisiológicas como que el corazón del sujeto late más rápido, sus palmas sudan y sus músculos se tensan, pero no es consciente

del estímulo y no informa de ningún sentimiento de miedo. Y sucede, por el contrario, que una persona con daño en la amígdala puede en realidad informar de que siente miedo, a pesar de ser deficiente en la generación de las respuestas corporales a las amenazas. En otras palabras, dirá Ledoux, la amígdala es responsable de la detección y el inicio de la respuesta al peligro de forma no consciente, pero no es directamente responsable de la sensación consciente de miedo¹⁰.

Avancemos un poco más y hablemos de António Damasio, a quien en el año 2010 el semanario *El País* de España lo bautizó como “mago del cerebro”. Pero este apelativo se debía a un reto que este neurocientífico había lanzado a la ciencia tradicional. De hecho, el libro clásico de Damasio (1996), titulado *El error de Descartes. La razón de las emociones*, introducía el concepto de “marcador somático”, que implica un *know how* fisiológico asociado a las emociones. Para decirlo de otra manera: los sentimientos y las emociones, asentados en el cuerpo, “se han conectado mediante el aprendizaje, a futuros resultados, previsibles en ciertos escenarios” (pág. 200). Así, Damasio va en consonancia con el factor predictor de las emociones que arriba señalé, agregando un elemento trascendental: las emociones sirven para seleccionar los detalles que son relevantes para la situación problemática, que a partir de un estímulo externo o interno y gracias a una historia desarrollada biográficamente, llevará al individuo a proponer soluciones.

La primera clave es la de que las emociones son conocimiento, bien por su función predictora o bien por su función de selección de elementos relevantes dentro de la situación. Quiero recordar la postura de Damasio: el marcador somático implica una representación del mundo externo en términos de las modificaciones que éste causa en el cuerpo, desembocando en un favorecimiento de la supervivencia. Este conocimiento significa que cuando el cuerpo percibe realmente lo que pasa es porque el cuerpo siente y por esa vía se transporta al cerebro, a la subjetividad, a la conciencia de sí mismo. Allí, los procesos corticales (razón) y subcorticales (emoción) se mezclan, llevando a respuestas conductuales frente al entorno. Así, razón, sentimientos y cuerpo están interconectados.

¹⁰ Una explicación vívida del tema lo presentó este autor en el video LeDoux: *¿Hemos entendido mal lo que es el miedo?* (2018), en el encuentro *El Aleph. Festival de arte y ciencia* 2018.

La segunda clave aquí es aprendizaje, el cual se construye alrededor de una representación disposicional que está “oculta” y está conectada a la experiencia. En este sentido, las emociones integran la experiencia pasada con la estructura biológica, en especial con las capas corticales prefrontales.

En conclusión, Damasio defenderá una visión multicomposicional del proceso emocional, el cual condiciona y es condicionado por el cuerpo y la razón y es allí en donde se concreta el conocimiento humano.

Pero el conocimiento sobre las emociones está cambiando muy rápidamente.

En el año 2015 saldría a la escena pública la película *Inside Out*, más conocida como *Intensa-mente* en América Latina. Fue un film aclamado por la crítica y premiado con el Oscar de la Academia, diez premios Annie, el Globo de Oro y otros galardones. La película muestra cómo en la mente de una niña de 11 años se hacen presentes (de manera antropomórfica) estas emociones: Alegría, Tristeza, Temor/Miedo, Desagrado/Asco y Furia/Ira. Ellas conducirán a la niña a diferentes conductas y actitudes. La película de Pixar-Disney fue producida con la asesoría de psicólogos y neurólogos, según nos lo recuerda el video *Detrás de cámaras Intensa-mente* (Pixar-Disney, 2015), y buscaba ilustrar la forma como trabajan nuestras emociones en la mente.

Sin embargo, para Ralph Adolphs y David Anderson (2018) *Intensa-mente* muestra una concepción que es errada en cuanto a las emociones. En efecto, el texto que escribieron estos dos autores, y que se podría considerar como un estado del arte en la investigación neurocientífica de las emociones, nos muestra los cinco errores habituales en este tema. Estos serían:

Primer error: que hay unas pocas emociones primarias y que por lo tanto son las más simples y esenciales. Esta idea fue impulsada por Paul Ekman y Wallace Friesen, quienes enlazaron esas emociones básicas con la expresión facial, idea que, entre otras, dio origen a la serie televisiva *Lie to Me* (o *Miénteme* en español). Como más abajo mostraré, esta perspectiva tiene serias limitaciones y ha sido cuestionada profundamente.

Este esencialismo ha supuesto que las emociones nombradas desde el inglés describen de forma completa el tema del etiquetado emocional. Pero este punto de vista tiene una gran limitación: hay denominaciones en otras lenguas, no presentes en inglés, que harían referencia a otro tipo de emociones. Esto lo ilustra de manera muy clara el “diccionario” de *Tiffany Watt Smith (2016)*, titulado *The Book of Human Emotions*, el cual desarrollará el tema a través de 154 palabras utilizadas en diferentes partes del mundo, que denotan emociones y que no tienen equivalencia en el inglés. Este también será el caso de *Tim Lomas (2016)*, quien hablará de 216 palabras de otros idiomas que nombran emociones y que son intraducibles al inglés. Esta crítica será recurrente en el área de la antropología y en el estudio del lenguaje, tal como lo mostraré más adelante.

Segundo error: que las emociones rígidamente se “disparan” por un estímulo específico y externo. Por ejemplo, algunas cosas lo alegran a uno, mientras que otras lo entristecen o algunas provocarán una mezcla específica de emociones, según conjuntos de reglas. La debilidad de este planteamiento es que no se puede determinar qué tipo de estímulos llevarán a que las emociones se disparen, pues ellos funcionan diferencialmente entre personas y quizás, me parece, entre culturas. En conclusión, las emociones no son meros reflejos.

Tercer error: que las emociones controlan nuestra conducta. Allí se supone que las emociones específicas fijan y causan conductas específicas, en una especie de conductismo. La alegría, por ejemplo, no siempre se va a expresar con una sonrisa; lo podría hacer con un abrazo o con un regalo; o no expresarse. Por el contrario, las emociones, dirán *Adolphs y Anderson*, proporcionan un mapeo flexible al comportamiento. *Adolphs* ya lo señalaba en el 2002: “las emociones son estados internos de los organismos superiores que regulan de manera flexible sus interacciones con el entorno y sus relaciones sociales” (pág. 137).

Cuarto error: que las diferentes emociones están localizadas en diferentes y discretas regiones del cerebro. Actualmente los estudios de imagen no han podido determinar tal localizacionismo. Esta conclusión surge de la revisión de 20 años de trabajos en neuroimagen cerebral asociadas a las emociones (de al menos 397 estudios), según lo señalan los estudios de *Clark-Polner, Wager, Satpute y Barrett (2016)* y de *Lindquist y otros (2012)*.

Una de las defensoras de esta postura es Lisa Feldman Barret, quien convincentemente se convierte en una defensora del constructivismo psicológico de las emociones (Barrett L. , 2015) (Barrett L. , 2018). Esta limitación la resume bien Gainotti (2020, pág. 54)¹¹:

Wager et al. (2003) realizaron un meta-análisis cuantitativo de 65 estudios de neuroimagen de la emoción. Se centraron en las hipótesis relativas al dominio del hemisferio derecho en las funciones emocionales y los efectos de la valencia emocional en las activaciones cerebrales regionales. Estos autores no apoyaron ni la hipótesis del “hemisferio derecho” ni la de la “valencia”, y resultados similares obtuvieron Fusar-Poli et al. (2009) en un meta-análisis basado en voxels de estudios que empleaban paradigmas de caras emocionales en sujetos sanos.

Quinto error: que las emociones son experiencias puramente subjetivas. Ello se fundamenta en la concepción errónea, a mi parecer, de que las emociones se ubican en áreas determinadas del cerebro y de que ante estímulos ellas se disparan y se vivencian exclusivamente desde la subjetividad.

Si bien es cierto que Adolphs y Anderson aquí toman el camino de diferenciar emoción (como expresión inconsciente) frente a sentimiento (la conciencia de tener emociones), me parece que los símbolos culturales y la estructura social se asocian y mezclan intensamente con el mundo emocional; o mejor aún, hacen parte de él. Las emociones todo el tiempo están presentes en la arena social y en la cultura, como es el lenguaje verbal y escrito o los símbolos expresivos de las distintas sociedades.

Veamos primero el tema del cognitivismo psicológico, para luego pasar a lo social.

11 Según Gainotti (2020), las limitaciones las señalaban ya Levenson y otros en 2014, pues factores metodológicos y experimentales influían definitivamente en los resultados. Por ejemplo, aún si de indujesen emociones fuertes en el escáner, las actividades musculares relacionadas con el cuerpo y la cara producirían muchos “artefactos de señal” o por decirlo de otra manera “ruidos”. En términos experimentales se encuentran problemas asociados a la asimetría cerebral, a que las diferentes tareas implican diferentes niveles de procesamiento emocional, a la naturaleza verbal o no verbal de los estímulos utilizados en los diferentes experimentos (tal como lo señalé más arriba con los ejemplos de Cabrales y de Fuster), a los datos estadísticos y de imagen (como también lo señalé más arriba), y lo que es más clave: a las diferencias interindividuales. En honor a la verdad, Gainotti defenderá la asimetría cerebral y el hemisferio derecho considerando otras metodologías: estudios anatomo-clínicos y estudios sobre los trastornos emocionales y conductuales de pacientes con formas asimétricas de degeneración frontal o temporal. En mi concepto, Gainotti sigue defendiendo la analogía cerebral entre las estructuras de los animales humanos y los animales no-humanos, los estudios de lateralización cerebral de los años noventa (emociones positivas y negativas) y el enfoque de la correspondencia entre expresión facial y emociones.

2.3.3. El cognitivismo psicológico de las emociones

En el año 2006 una de las revistas más influyentes en el área del estudio de las emociones, *Cognition and Emotion*, dedicó un número especial a una mujer, a Magda Arnold. En la presentación del número, Stephanie A. Shields y Arvid Kappas (2006) decían sobre Magda:

Comenzó sus estudios de la emoción cuando el Conductismo era el paradigma reinante, y las emociones, cuando se estudiaban, eran más propensas a ser vistas como extremos perturbadores en una curva de excitación o a través de la lente de la psicopatología. Era una mujer en un campo sustancialmente dominado por los hombres. Era una devota católica romana en un momento en que la imparcialidad y la calidad de la ciencia por parte de los eruditos católicos eran sospechosas. Nacida en Moravia, fue inmigrante en Canadá y, más tarde, en los Estados Unidos, cuya vida temprana no le proporcionó ninguna ventaja y pocas oportunidades (págs. 898-899).

Una mujer en las márgenes, pero sin duda una de las académicas más influyentes en la historia de la psicología de las emociones en el siglo XX. En efecto, ella daría los fundamentos a uno de los enfoques más fructíferos al área, el que se ha denominado “Modelo de valoración cognitiva” (appraisal).

A diferencia de los biólogos, Arnold planteó que en el proceso emocional inicialmente se da una valoración intuitiva e involuntaria de los estímulos (percibidos o imaginados), asignándoles un valor positivo o negativo. Podríamos pensar en la identificación que hago frente a situaciones que catalogo como susceptibles de darme placer o satisfacción, dolor o frustración; de amenazarme o apoyarme; etc. Esta valoración es motivadora, pues puede llevar a la acción (que incluye ajustes fisiológicos) y, si es suficientemente intensa, genera emoción. Como posteriormente lo señalarán otros académicos, la consciencia de la emoción será denominada “sentimiento”.

Esta síntesis, tal como nos la muestran Rosselló y Revert (2008), se constituirá en la base de esta tendencia. Allí, por ejemplo, estarán

Richard Lazarus con su teoría del afrontamiento o Niko Frijda con su fenomenología del sentimiento, que es un procesamiento afectivo ligado al significado de una situación particular y a la memoria compleja que involucra la percepción, cognición, acciones y el afecto propio de la situación específica.

Esta será tan solo una de las líneas de trabajo de la psicología de las emociones, tal como lo pude mostrar en la Figura 2-3, la cual sintetiza las perspectivas teóricas sobre las emociones desde la psicología. Pero ¿cuáles son sus temas preferentes?

El psicologismo se puede sintetizar a partir del estudio de Izard (2010), quien les preguntó a 35 “distinguidos” científicos (en palabras del mismo Izard) sobre seis tópicos y sobre la estructura de la emoción. El Cuadro 2-2 resume las conclusiones de Izard y muestra la importancia que se le dan a los diversos temas respecto de las estructuras de la emoción.

Cuadro 2-2 Nivel de importancia otorgada por los psicólogos a las estructuras de la “emoción”

Estructuras	Puntaje promedio
Los sistemas neuronales dedicados al menos en parte al proceso de la “emoción”	8,92
Sistemas de respuesta	8,61
Sentimientos o estado sentimental	7,84
Comportamiento expresivo, sistema de señalización	6,56
Evaluación cognitiva previa	6,54
Interpretación cognitiva de un estado de sentimiento	4,79

Nota: Las calificaciones medias sobre el grado de acuerdo en una escala de 1 (No en absoluto) a 10 (Sí Completamente), para 24 respondientes. Tomado de Izard (2010, pág. 365).

Como se puede notar, los dos primeros ítems hacen referencia al esquema psicológico tradicional derivados de la vocación biólogo y conductual, el tercero simplemente asimila emoción a sentimientos, aunque refleja una intensa discusión del ámbito anglosajón, que buscaba diferenciar la emoción del sentimiento. La función social expresiva se encuentra posteriormente (muy influida por la expresión facial y corporal de corte naturalista), mientras que la visión cognitivista también se hace presente, pero ya con un puntaje bajo.

Del Cuadro 2-2 se extrae una conclusión relevante y que a mi parecer perfila cierto enclaustramiento de la psicología frente al entorno.

Tal cierre lo quiero ejemplificar con el enfoque de Klaus Scherer, quien lo planteó en su célebre artículo *What are the Emotions?* (2005). Él propone el término “proceso componencial de las emociones” ya que ve a la emoción como un episodio de cambios interrelacionados y sincronizados con cinco subsistemas orgánicos y que evalúa el evento (interno o externo) en la medida en que sea relevante para el organismo.

¿Pero qué es el evento? Aquí Scherer realmente se queda corto, pues aparte de relacionarlo con un estímulo, señalará que puede ser un fenómeno natural “o el comportamiento de otras personas o animales que puedan tener importancia para nuestro bienestar” (pág. 700). Aquí las posturas interpersonales son nombradas: disposiciones, actitudes interpersonales e intenciones estratégicas. Así, la complejidad de eventos sociales, económicos, culturales, simbólicos no será considerada, pues en el artículo citado ellos son una zona indefinida que nunca es precisada. Aquí me arriesgo a decir que una característica típica del psicologismo, es que en general no tiene en cuenta la “variedad” y “complejidad” de los estímulos que llegan al organismo.

Esta consideración será la punta de lanza para trascender las concepciones psicologista y biologista de las emociones.

2.4 TRASCENDIENDO LA PSICOLOGÍA: EL GIRO EMOCIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Veamos la crítica al artículo de Izard, arriba enunciado, y que introduce las consideraciones transpsicológicas.

Geoffrey White es un profesor emérito del Departamento de Antropología de la Universidad de Hawái y ha trabajado la historia y memoria emocionales de la Segunda Guerra. Él evidenció los problemas de la posición psicologista en su artículo *Disciplining Emotion* (2010). Comenzó su reflexión sobre el problema que tiene Izard al considerar tan solo a académicos y científicos de habla inglesa, lo que implicará una gran limitación al considerar tan solo una lengua. Pero además, decía White, se da la restricción de que al

tener solo en cuenta a la ciencia cognitiva y neurológica y a las tradiciones antiguas de la psicología en las áreas clínicas, a la psicología del desarrollo y social (que es restringida), se estarían excluyendo a las aproximaciones de ciencias como la antropología, la sociología o la lingüística.

En este caso me parece pertinente traer a colación el trabajo clásico de Catherine Lutz titulado *Unnatural Emotions* (Lutz, 1998), cuyo subtítulo (que traduzco al español) es bien dicente: “Sentimientos cotidianos en un atolón de Micronesia y su desafío a la teoría occidental”. Allí trae Lutz el ejemplo de la emoción denominada *fago*, que de manera precaria y nada precisa podría ser traducida como *compasión/amor/tristeza*: “Fago se utiliza para alertar a otros sobre la fuerza de las relaciones particulares, para hablar sobre el dolor que implica la ruptura de esas relaciones por la muerte o el viaje y para señalar la disposición de cuidar al otro” (pág. 120). Aún más, el contexto de la situación también hará cambiar el sentido de *fago*. Algo similar sucede con la “ira justa” (*song*), que se convierte en una emoción prosocial, totalmente diferente a la antisocial ira de Occidente.

Así, Lutz hablará de teorías locales de la emoción, las cuales se fundamentan en la experiencia de la vida cotidiana, en los escenarios de interacción social y dentro de una construcción cultural. Más aún, alertará sobre la delicada posición del investigador foráneo frente a las culturas locales y al afán occidental del objetivismo, donde su superioridad pretende imponer su lenguaje (de categorías emocionales) sobre los mundos no occidentales.

Por tanto, el afán de eliminar la polisemia emocional y por ende las “fuentes de confusión” es una empresa condenada al fracaso, pues es errado tratar de posicionar un lenguaje científico a partir de las vaguedades del lenguaje común (White, 2010).

Esta posición es cada vez más vigorosa y clara a medida que las ciencias sociales han avanzado en la investigación de las emociones vistas desde el contexto. Ello se demuestra en lo que se ha denominado como el “giro emocional” de las ciencias sociales y que quiero mostrar a continuación.

La sociología comenzaría a tenerlo a fines de los años setenta y principios de los ochenta, con Theodore Kemper, Thomas Sheff o Arlie Hochschild,

pioneros que nos los dio a conocer en español de manera generosa Eduardo Bericat (2000) en su muy citado artículo *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*.

Los estudios se fueron incrementando en esos años ochenta y en los noventa, para despegar definitivamente a principios de este siglo. Es decir, en la sociología el estudio de la emoción lleva un poco más de cuarenta años y se ha ido consolidando teórica e institucionalmente.

En Estados Unidos la *American Sociological Association* (ASA) constituyó su sección de *Sociology of Emotions* en 1988, impulsando los temas de “la expresión y experiencia de las emociones, las emociones en la interacción social, la identidad y las emociones, las emociones en perspectiva histórica, el estudio intercultural de las emociones, las emociones y la violencia y las tradiciones de la teoría y la investigación en el área de Emociones” (American Sociological Association, 2017).

La *European Sociological Association* creó *The Sociology of Emotions Research Network* (RN11) en el año 2004 y planteó que, desde el enfoque sociológico, la emoción no es algo “natural” y biológico, sino algo principalmente social y construido (RN11 - *Sociology of Emotions*, 2019).

La *International Sociological Association* creó el grupo temático *TG08 Society and Emotions* en 2016, proyectando el estudio de las emociones en diversos contextos sociales y en las diversidades nacionales y continentales.

En conclusión: la sociología de las emociones se ha ido consolidando institucionalmente, lo que muestra el avance del área dentro de la comunidad académica.

¿Qué estudia la sociología de las emociones?

Los dos tomos del *Handbook of the Sociology of Emotions* (2006, 2014) muestran una panorámica disciplinar completa, al menos del lado anglosajón, que es el dominante. El *Handbook of the Sociology of Emotions*, en su Volumen I (Stets & Turner, 2006), expone once teorías en la sociología de las emociones: Teoría del Poder y Estatus; Teoría Cultural; Teoría del Ritual; Interaccionismo Simbólico; Teoría del Control del Afecto; Teoría de la Identidad; Teoría del “self”; Teoría sociológica

de Psicoanálisis; Teoría del Intercambio Social; Teoría de los Estados de Expectativa; y Teoría Evolutiva (que parte de la biología).

En el Volumen II, que es el nuevo tomo del *Handbook* (2014) introducirá la perspectiva de la neurosociología. Adicionalmente, este segundo volumen maneja áreas temáticas relacionadas con sociología y emociones, como son economía, trabajo, familia, clase y raza, género, salud mental, moral, crimen, deporte, tecnología y sociología de la ciencia. Igualmente trata el tema de la justicia, que ya venía desde el 2006. En este sentido se aprecia una expansión de la sociología al estudio de amplias y variadas áreas de la vida social.

Y es que en los todos los fenómenos sociales las emociones están presentes, no solo en los fenómenos colectivos de gran pasión (festivales, deportes, respuestas al terrorismo, revoluciones políticas), sino también en los niveles más íntimos de la familia, las amistades y la cotidianidad (Bericat, 2015).

Veamos ahora el caso de la historia, que es emblemático, pues a pesar de los precursores (tales como Nietzsche, Huizinga, Febvre, Elias, Braudel, Aries o Chartier), los trabajos comienzan en los años noventa con Stearns o Reddy y se expandirán aceleradamente desde principios del siglo XXI, con autores como Bourke, Rosenwein, Tausiet, Amelang, Matt o Gay (Zaragoza, 2013).

Si se sigue la exposición de Moscoso (2015), se puede decir que la “Emocionología”, impulsada por Peter y Carol Stearns, buscará encontrar los estándares emocionales colectivos que determinan las experiencias subjetivas.

Quiero resaltar las palabras “estándares emocionales colectivos”, las cuales trascienden el individualismo subjetivo. Para estos autores, las sociedades poseen un sistema normativo que regula sus expresiones y conductas emocionales.

Así, la Emocionología incorporará una sociología del cambio histórico (al modo de Norbert Elias), o también de la misma historia social, que incluye tanto a los de arriba como a los de abajo y que incorpora a la vida

cotidiana. Como sabemos ahora: la historia no es solo la de los reyes y de las élites, sino también del común de las personas.

Este enfoque, dirá Moscoso, llevará a poner en duda, por ejemplo, algunas concepciones tradicionales alrededor de la familia, la violencia o el amor; cuestionando además la concepción de la protesta social centrada en la acción racional adecuada a fines, promoviendo el análisis de formas de irracionalidad y de elementos emocionales de la conducta social, que de alguna manera se asimilan a los enfoque actuales del Instituto Max Plank de Berlín y del equipo de Madrid de Frevert y Moscoso, inmersos en una “historia de la economía moral de las emociones”.

Quiero traer el ejemplo de Shorter, en 1975, de Badinter, en 1980 o del mismo trabajo de Ariès, en 1960, quienes reconceptualizaron el estudio de la familia, al introducir, en el caso de este último autor, el concepto de familia igualitaria (siglo XVIII del mundo europeo), en donde se llegó a tratar a los niños y animales con más cuidado y afecto. Ello llevó a un fuerte debate alrededor del cambio histórico emocional y a considerar a las clases sociales asociadas con tal cambio, así como considerar el tema de la continuidad o la ruptura en tal cambio (Marfarle, 1979; Thompson, 1977; Pollock, 1983; Stearns, 2010; Trumbach, 1979; Rosenwein, 2002; Jaeger, 1984, citados por Moscoso, 2015).

De otro lado, el libro de William Reddy (*The Navigation of Feeling*, 2001) buscó conciliar las visiones antagonistas existentes entre el esencialismo emocional y el contextualismo. En el fondo Reddy considera que el cambio social debe abordarse desde una teoría de la historia sensible, soportada en los hallazgos del cognitivismo, en donde las emociones se definen en términos de hábitos sobre-aprendidos, que pueden ser enseñados y alterados por decisiones conscientes, nos seguirá contando Moscoso.

Pero también Reddy consideró las críticas al universalismo provenientes de Rosaldo, Lutz y Abu-Lughod (véase el caso de la antropología). En otras palabras, Reddy concebía que las emociones deberían ser comprendidas en el contexto de la realidad cultural y discursiva, pero sin perder de vista su papel en el cambio histórico.

De hecho, y siguiendo a Austin, las emociones tienen un carácter performativo, aunque no se aprenden ni se construyen desde la nada.

En otras palabras, las emociones son “realizativas”, o sea, se asocian intensamente con la acción y se construyen según elementos subjetivos y objetivos.

Para decirlo de otra manera, Reddy como historiador rechaza el dualismo cartesiano del afuera y del adentro, pues las expresiones emocionales son traducciones normalmente verbalizadas desde múltiples modalidades sensoriales: son traducciones de traducciones. Finalmente, para Reddy, las emociones no son ni completamente naturales ni enteramente construidas: la historia de las emociones son la historia del sufrimiento emocional, pues los regímenes (emocionales) autoritarios pueden llevar a refugios emocionales de navegación interior.

Quiero aquí ampliar la reflexión que hace Moscoso sobre la crítica que sufrió Reddy.

Bourke y Sheer resaltaron que sin duda las emociones conllevan expresiones fisiológicas y no sólo lingüísticas; asimismo, esas emociones son disposiciones culturales condicionadas por un contexto cultural, en una incorporación del concepto de “habitus” de Pierre Bourdieu. Rossenwein, de su parte, consideraría que la posición de Reddy era frustrante, mientras que para Stearns, era tan solo una historia intelectual de las ideas.

Obviamente Reddy se defendería y, entre otras, optaría por realizar análisis históricos, que se ejemplifican con el condicionamiento histórico del deseo sexual, donde demostraba las evidencias del carácter culturalmente mediado de las pasiones, que para los casos concretos hacían referencia al Japón del período Heian, el vaishnavismo hindú medieval y el Occidente del mundo caballeresco de las canciones de gesta.

En últimas, continua recordando Moscoso, y siguiendo un trabajo de Susan Matts y Peter Stearns, el análisis de la historia de las emociones se enfrenta a cuatro problemas: el de la clase social, el de la causación, el de la audiencia y el de la delimitación y variación geográficas. Concluyendo: las variables contextuales son fundamentales a la hora de considerar el análisis científico de las emociones.

En antropología la investigación misma ha ido incorporando las emociones como un tema relevante. Por sus mismas características, la antropología no se ha quedado en una mera antropología física, sino que ella ha incorporado elementos culturales. Pero al igual que las otras ciencias sociales, la antropología presenta la tensión entre el naturalismo y el culturalismo. Veámoslo mejor.

Cuando Darwin publicó su libro *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, en 1872, inauguró también la tendencia naturalista en la antropología. Un ejemplo de ello tiene que ver con el planteamiento de que la expresión facial de las emociones en el hombre es universal y tiene similitudes en todas las partes del mundo. Es lo que el trabajo de Ekman y Friesen (2003) planteó: que con estudios en diversas áreas del mundo (Japón, Estados Unidos, Chile, Argentina, Brasil, Nueva Guinea, por ejemplo) se puede demostrar que la expresión facial de las emociones primarias es universal. ¿Cuáles emociones? Serían la sorpresa, el miedo, la repugnancia, la ira, la alegría y la tristeza. Bajo este supuesto se construiría un Atlas de fotografías para medir y darle puntaje a las conductas emocionales y que se denominó *Facial Action Coding System*. Más aún, Paul y Eve Ekman han construido un Atlas de Emociones (con cinco grandes “continentes” emocionales, que corresponden a las tradicionales emociones básicas). Pero esta perspectiva ha sido criticada intensamente.

La crítica a Ekman y sus epígonos la sistematizaron Nelson y Russell (2015), quienes examinaron el periodo de 1992-2010 (en revistas arbitradas y reportadas en PsyInfo) y encontraron que, de 6566 entradas, existían tan solo 21 estudios sobre el tema que seguían los criterios de Ekman y Friesen. Sus conclusiones (que ya se habían anticipado en una crítica realizada por Russell en 1994) señalaron que la “evidencia no apoya la afirmación de que los observadores reconozcan universalmente las emociones básicas a partir de las señales en la cara” (pág. 8). Por ejemplo, en culturas aisladas el acierto para identificar los “prototipos” de miedo o ira llegaban a ser de menos del 40%.

En el año 2013 Egelmann y Pogosyan (2013), por ejemplo, cuestionaban a Ekman, señalando el relativismo cultural en la percepción de las emociones:

... resultados sugieren una cascada de influencias culturales en los mecanismos cognitivos involucrados en interpretaciones de expresiones faciales de emoción, mediante las cuales las culturas imparten prácticas conductuales específicas que dan forma a la forma en que los individuos procesan la información del medio ambiente.

En ese mismo año, la psicóloga Rachael Jack (2013) ponía entre paréntesis el universalismo de la expresión facial de las emociones:

... aunque las expresiones faciales pueden tener un origen biológico, es probable que las presiones sociales, las ideologías y las prácticas propias de cada cultura hayan conformado durante miles de años las señales básicas de las expresiones faciales que antes eran comunes a todos (pág. 28).

Es así que, por ejemplo, en un estudio realizado en Papúa Nueva Guinea (Crivelli, Russell, Jarillo, & Fernández-Dols, 2016) se encontró que “Sorprendentemente, el rostro jadeante (tradicionalmente considerado una muestra de miedo y sumisión en Occidente) fue consistentemente emparejado con dos categorías impredecibles: ira y amenaza” (pág. 1). Ello se corroboró en un segundo estudio con adolescentes de la misma área geográfica, lo que llevó a desafiar “la suposición occidental de que los rostros jadeantes de ‘miedo’ expresan uniformemente el miedo o señalan la sumisión en todas las culturas” (Crivelli, Russell, Jarillo, & Fernández-Dols, 2016, pág. 1).

Una reciente y muy sistemática revisión del problema (Barret, Adolphs, & Marsella, 2019), y que efectivamente es un profundo estado del arte, también se aparta de la de clasificación y etiquetamiento defendida por Ekman y sus seguidores. Allí los autores de la revisión señalan que “la forma en que las personas comunican la ira, el disgusto, el miedo, la felicidad, la tristeza y la sorpresa varía sustancialmente entre culturas, circunstancias e incluso entre personas dentro de una misma situación. Además, movimientos faciales de configuración similar expresan de manera variable instancias de más de una categoría de emociones. De hecho, una determinada configuración de movimientos faciales, como el ceño fruncido, a menudo comunica algo más que un único estado emocional” (pág. 1).

La sugerencia de estos tres académicos es que la investigación examine “cómo las personas mueven sus rostros para expresar sus emociones y otra información social en la variedad de contextos que conforman la vida diaria... así como un estudio cuidadoso de los mecanismos por los cuales las personas perciben los casos de emoción en los demás” (pág. 1).

Quiero reforzar lo anterior con la crítica que David Le Breton (2012-2013) le hace a los naturalistas Ekman y Friesen: estos autores nunca ven un rostro, sino una madeja de músculos. De hecho, el biologismo lo que hace es evocar programas genéticos que son independientes de los signos sociales y culturales, por lo que la expresión de las emociones es fisiológica y no simbólica. Es que Ekman y Friesen creen que el movimiento de los músculos del rostro refleja unas emociones básicas, por lo que ellos “reducen el fenómeno emocional a un esquema meramente fisiológico, donde no hay simbolismo” (Bourdin, 2016, pág. 61). Para ellos, dice Le Breton, lo humano abandona su condición social (y simbólica) y se encuentra reducido a especie.

Me gustaría considerar de manera sintética la discusión así:

La llamada antropología de las emociones constata que las emociones no son componentes fisiológicos y universales, como lo expresa la teoría naturalista de William James en el siglo XIX y de Paul Ekman en el XX, sino que incluyen pensamientos y juicios de valor que varían culturalmente (Bolaños, 2016, pág. 9).

Aunque la discusión no se salda completamente, se reconoce que para el caso de las expresiones faciales y corporales de las emociones se debe considerar, como nos lo recuerda Scarantino, un proceso que se asocia con:

(1) el sentimiento actual del individuo (la función expresiva de la expresión); (2) lo que está sucediendo en el contexto actual (la función declarativa de la expresión); (3) los cursos de acción deseados de otras personas que perciben la expresión (la función imperativa de la expresión); y (4) la intención y los planes acerca de lo que la persona podría hacer (la función comitiva de la expresión) (Keltner, Sauter, Tracy, & Cowen, 2019).

Sin embargo, creo que en la actualidad los universalistas reconocen el muy alto grado de condicionamiento social que se da en el aprendizaje mismo de la expresión corporal y facial de las emociones¹², aprendizaje documentado y sistematizado por Jennifer Greenwood (2015).

Por lo anterior, la crítica plantea un esquema alternativo: el culturalismo. Así, la etnografía se enfrenta a ese naturalismo, pues los datos muestran que las emociones, incluyendo las expresiones faciales y corporales, son variables y se aprenden consciente e inconscientemente (Bourdin, 2016). Me parece que la antropología desde ese culturalismo ya había planteado el tema desde principios del siglo XX. Quiero señalar algunos ejemplos que trae Bourdin en 2016, aunque me excuso de solo nombrar los trabajos y que las ideas estén tan condensadas.

Mauss lo hacía en 1921, con su “expresión obligatoria de los sentimientos” desde unas sociedades humanas que influyen en los individuos; Bateson, con *Naven* en 1936 y el *ethos* en tanto “sistema culturalmente organizado de las emociones”; Mead, quien en su obra *Balinese Character* (publicada en 1942) planteaba las diferencias en el aprendizaje corporal en culturas como la estadounidense y la balinés, fueron obras pioneras que diferencialmente incorporaron conductas, emociones y cultura. Podemos registrar en 1970 el trabajo de Briggs con los esquimales (quienes no tienen manifestaciones de ira, ni palabras alusivas a esta emoción), el trabajo de Rosaldo con los Ilongot de Filipinas (en 1980 y 1984), o la investigación de Levy con los tahitianos en 1984. Desde esos años ochenta se plantearon trabajos que abordaban el tema de manera más general, como serían los estudios etnográficos y lingüísticos: Lutz y White 1986; Kitayama y Markus 1994; Harkins y Wierzbicka 2001 y Shweder y otros 2008.

El mismo Bourdin nos dice que los trabajos desde la antropología muestran que la clasificación de términos desde las distintas culturas, no le representa al investigador una traducción isomórfica, pues existen

12 Por ejemplo, Keltner y sus colegas definen las emociones básicas, desde la *Basic Emotion Theory* (BET), “como estados distintos y breves que involucran componentes fisiológicos, subjetivos y expresivos que permiten a los seres humanos responder de maneras que son típicamente adaptables en relación con problemas de importancia evolutiva, desde la negociación de jerarquías de estatus hasta evitar el peligro y el cuidado de la descendencia vulnerable” (pág. 1). Quiero notar que esta definición se construye a partir de los universalistas como Ekman, Cordaro, Lerne, Shariff, Tracy, van Kleef y el mismo Keltner. En el estudio realizado por Keltner y Cordaro se encontraba el tema (para cinco culturas) . Se han hecho ajustes al BET con la *Behavioral Ecology View* (BECV).

formas sustancialmente distintas que no se pueden traducir de una cultura a otra. Este fue el caso nombrado más arriba de Catherine Lutz (1998), pero también de Enfield y Wierzbicka, quienes plantearán que los términos emocionales que incluyen aspectos “corporales” no reflejan una creencia efectiva de que hay una localización de las emociones en el cuerpo (Bourdin, 2016).

Por lo dicho anteriormente, es necesario entender que los aspectos culturales van a ser fundamentales. Así, el concepto de “régimenes emocionales” puede servir fructíferamente para estudiar el análisis cultural y las emociones. Un régimen emocional significa que las expectativas sociales son vistas como expresiones emocionales que se adecúan según un contexto dado (González, 2012). Esta culturalización ayudará además a enfrentar la ambigüedad presente en el mismo término “emoción”, pues el contexto servirá para delimitar el análisis que el investigador realice.

En la ciencia política el giro emocional también se está dando. Paul Hogget y Simon Thompson (2012) nos lo recuerdan en la Introducción al texto *Politics and the Emotions. The affective turn in contemporary political studies*. La paradoja viene dada por la consideración de que el hecho político, a pesar de estar impregnado de emociones, ha sido hasta hace muy poco tratado bajo el supuesto de que el actor político actúa exclusivamente como actor racional. A pesar de que autores antiguos hablan de las emociones, como sucedió entre los griegos (por ejemplo Aristóteles y su *Retórica*), con Maquiavelo al tratar el papel del amor y del miedo en el ejercicio del poder o con Hume cuando habló de la contribución de los sentimientos morales a la razón humana, la ciencia política poco trató el tema. La acción racional que maximiza sus intereses era la característica del sujeto político. Es indudable que a ello contribuyó el pensamiento positivista y conductista dominante después de la Segunda Guerra Mundial, el cual paulatinamente fue cediendo terreno, quizás debido al giro emocional que en el resto de las ciencias sociales se estaba dando desde la década de los años ochenta. Es incomprensible que ese rechazo a los sentimientos se diera en un mundo convulsionado y globalizado, caracterizado por el odio nihilista propio de horribles hechos como el del Holocausto de la Segunda Guerra, la limpieza étnica en Bosnia y Ruanda; por el terror y la paranoia de los regímenes comunistas, por la amenaza de la destrucción por misiles de la Crisis Cubana, o por la

misma crisis en Irán, nos recordarán Hoggett y Thompson, al igual que las explosiones emocionales de las revoluciones y movimientos sociales.

El estudio de las pasiones en la política se convierte en un tema importante, ya no vistas como contagio, al modo de Freud, sino más bien como “redes afectivas” (Hoggett & Thompson, 2012). Es así que la dimensión afectiva de los sentimientos ayudará a entender su falta de reglas y falta de predictibilidad. Es el caso de lo que sucede en la esfera pública con la ansiedad, rabia, pánico, paranoia y otros sentimientos, dificultando el control y también manipulando, a través del populismo, a la opinión pública. Obviamente, la perspectiva social se nutre de conceptos tales como el “habitus emocional” propuesto por Debbie Gould en 2009 (citada por Hoggett & Thompson, 2012, pág. 3) y que se puede ver en los movimientos sociales de varias subculturas. También se puede citar a Jasper y su estudio de la movilización política, diferenciando los afectos duraderos de las emociones pasajeras. De hecho, este autor, hablará de los sentimientos de miedo o ira, los cuales ayudan a movilizar y organizar la acción política (Jasper, 1998, citado por Hoggett & Thompson, 2012, pág. 4).

Se pueden nombrar otros temas (Hoggett & Thompson, 2012), como el caso de la ansiedad o la ira en los votantes propuestas por Marcus en 2002; el caso de la comunicación y los periodistas políticos, señalada por Newman en 2011; el tema del conflicto y el post-conflicto, estudiados por Cunningham, Kaindaneh and Rigby, en la medida en que se presenta el odio hacia el otro grupo y el amor al propio; en donde ese amor puede ser la plataforma de formas regresivas y de autoritarismo, según lo dice Ahmed en 2004. De hecho, como lo dijo Žižek en 1993, el agresor se imagina a sí mismo como víctima, arrojándose entonces en una virtud moral de víctima. El cambio podrá ocurrir si se entienden las raíces emocionales de la identidad de grupo, para que en los perpetradores se pueda introducir la pérdida, culpa y remordimiento y llegar a la reparación. Igual podrá suceder con las campañas políticas o con las acciones de política estatal alrededor del pánico, la indignación, el odio, el humanitarismo (compasión), la simpatía o la solidaridad.

En las relaciones internacionales (Mercer, 2005; Ross, 2006, citados por Hoggett & Thompson, 2012, pág. 7) se hacen presentes emociones

como la paranoia frente al 9/11 (Northcott y Lucas, 2012, citados por Hoggett & Thompson, 2012, pág. 7), donde además se presentan el miedo, la humillación y el “amor al grupo”, los cuales hacen parte de la “política de la violencia” y en particular frente al Medio Oriente, como lo recuerdan Ayyash, 2010; Fattah and Fierke, 2009; Melander, 2009; Sasley, 2010,(citados por Hoggett & Thompson, 2012, pág. 7). Lo que es cierto es que la literatura investigativa de política y emociones se multiplica exponencialmente.

La llegada del estudio de las emociones a las ciencias del lenguaje es reciente, aunque paradójicamente podría ser la más antigua si se tiene en cuenta que la retórica¹³ viene desde la Grecia antigua. Es apenas lógico pensar que el desarrollo y la posterior crisis de la retórica en Atenas se asocia al auge (y ulterior decadencia) de la democracia y el papel central de la plaza pública, pues en condiciones no autoritarias, la técnica oral de convencer y conmover se da entre los ciudadanos que deciden. Igualmente, tanto el discurso legal argumentativo y la expresión literaria concretada en la poética (en asocio por supuesto con la comedia y la tragedia), se instituyen en partes integrales del ejercicio retórico, el cual finalmente se orienta, como se dijo, a la persuasión. La obra de Aristóteles buscará integrar epistemes distintas: la *Lógica y Dialéctica* de un lado, frente a los *Tópicos, Retórica y Refutaciones sofísticas*, del otro. En *La Retórica* (Libro II) las pasiones y sentimientos del oyente hacen su aparición (ira y mansedumbre; odio y amor; temor y valentía; vergüenza e impudicia; favor y gratitud; piedad e indignación; envidia y emulación). Obviamente el paso a Roma y el ejercicio legal van a mantener las emociones dentro de la retórica (donde la simpatía del público al orador es fundamental, según lo plantea Cicerón; o las emociones imaginativas o humorísticas, según Quintiliano), retórica que entrará en crisis con la llegada de los emperadores: la palabra libre es afectada y la retórica migra hacia las florituras literarias. Es así que la Edad Media europea asocia la retórica con la Gramática, la literatura y la moral, en un esquema que hace parte del *Trivium* (Dialéctica, Retórica y Gramática) y que en su obsesión con el lenguaje y su forma se extenderá hasta bien entrada la modernidad.

13 Una historia sintética de la retórica la presentan Hernández y García (1994), libro del cual se extrajeron las ideas sobre la historia de la retórica.

Es indudable que la expansión del discurso científico afectaría a la retórica (en Francia con Descartes y en Inglaterra con Bacon, pero posteriormente con el método científico), la cual quedó arrinconada en los discursos literarios, religiosos y jurídicos. Sin embargo, como lo señalan Hernández y García (1994), la retórica siempre se concentró en la pragmática del lenguaje y pudo incluir distintas corrientes filosóficas, incluyendo, por ejemplo, al sentimentalismo y también, sin duda, a la variopinta experiencia humana. En el siglo XIX la retórica sufrió una literaturización (la estilística, los tropos y las otras figuras literarias serán centrales en áreas como la preceptiva y la poética), gracias a la expansión de la palabra escrita y a la alfabetización. Pero este giro haría que la retórica finalmente fuera desplazada por técnicas literarias concentradas en la “composición literaria”. Es así que la retórica, hasta bien entrado el siglo XX estará en crisis, lo cual tendrá que ver con la expansión de la lógica, la ciencia y su método. La crisis del ideal de verdad absoluta y del mismo neopositivismo llevará al retorno con la “Nueva Retórica”, impulsada por Perelman y Olbrechts-Tyteca, en donde se reconoce el poder de las emociones para influir sobre la persuasión y la cognición.

Se puede decir, que otra veta que podría considerarse como una nueva retórica emocional hace referencia a la moderna propaganda (Morin & Renvoise, 2018); la industria del espectáculo, como lo muestra por ejemplo la película *Intensa-mente* (Docter, 2015) o la serie *Miénteme* (“Lie to me”) y los diseños emocionales para el consumo (Kolko, 2014).

A pesar de la retórica, las ciencias del lenguaje han entrado tardíamente al análisis de las emociones, pero en la actualidad tienen una magnífica expansión. Uno de los mayores aportes se asocia con la interculturalidad y la polémica de la traducibilidad de las emociones. Baste señalar dos polos al respecto. En efecto, el psicólogo Klaus Scherer (2005), nombrado más arriba, ha intentado construir un diccionario intercultural de emociones. En este sentido ha construido un espacio semántico¹⁴ organizado según la actividad/pasividad, positivo/negativo; alto poder-control/bajo poder-

14 Véase el mapa emocional elaborado por Alan Cowen y Dacher Keltner (2017), donde se muestran gráficamente las que serían 27 emociones humanas (<https://www.eltiempo.com/vida/salud/mapa-de-las-emociones-del-ser-humano-220828>).

control; conducente/obstructivo. El afán de este psicólogo es hacer una clasificación que migre del lenguaje natural (que Scherer denomina folklórico) al más preciso que es el científico y universalista.

El afán clasificatorio del enfoque psicologista se refleja en el esfuerzo de Cowen y Keltner (2017), por extraer conclusiones desde campos semánticos (de etiquetamiento lingüístico), para concluir que existen 27 emociones básicas y no seis. Ellos utilizaron 2,185 videos cortos, que examinaron “la gama más rica de experiencias emocionales reportadas estudiadas hasta la fecha” en 853 personas angloparlantes, utilizando el método de autoinforme. Pero las limitaciones son evidentes: las 27 categorías (y sus etiquetas lingüísticas asociadas) se basan en la lengua inglesa de los individuos participantes en el estudio y los videos utilizados son, en muchos casos, propios de la cultura estadounidense.

Otro esfuerzo clasificatorio realizado por Nummenmaa, Glerean, Harib y Hietanen (2014), buscó determinar los “Mapas corporales de emociones” y de los “sentimientos” (2018).

Me parece que el artículo de estos autores y publicado en 2014 promete más de lo que logra. Ellos señalan que el hallazgo fuerte fue el de mapear en el cuerpo seis emociones básicas, siete no básicas y una neutral. El supuesto de estos autores es que la inducción de emociones impulsada por la textualidad desencadena respuestas más elevadas en el sistema nervioso somatosensorial y autónomo, así como en la activación cerebral, en consonancia con el compromiso afectivo. En efecto, en un primer experimento los autores trabajaron con tres grupos de personas de habla nativa, utilizando palabras finlandesas, suecas y taiwanesas, buscando su traducibilidad, para asociarlas con emociones y sensaciones corporales. Con unas muestras pequeñas¹⁵ buscaron cierta generalización del mapeo emoción/cuerpo utilizando historias cortas y pequeños videos¹⁶.

15 Para finlandeses fueron 261 mujeres y 42 hombres, con un promedio de edad de 27; para suecos 44 mujeres y 8 hombres, con un promedio de edad de 27; y para taiwaneses (Taiwanés Hokkien) 21 mujeres y 15 hombres, con media de edad de 27. Es así que la generalización para grandes poblaciones no se puede realizar y en donde el sesgo de sexo (hombre/mujer) no se analiza, ya que la muestra tenía preferentemente una participación femenina.

16 Para el caso de las historias cortas, quienes participaron fueron 97 mujeres y 11 hombres finlandeses; mientras que para los videos fueron 80 mujeres y 14 hombres, también finlandeses. Cualquier generalización aquí es problemática, más aún cuando se hicieron fuertes reducciones para encontrar similitudes.

Además, utilizaron expresiones faciales, las cuales tienen altos índices de ambigüedad y baja correlación con las emociones básicas, si nos atenemos a los trabajos de Barrett (2018) y de Barret, Adolphs y Marsella (2019).

En cuanto al artículo del 2018 de Nummenmaa y otros, que hizo mapeos de los sentimientos, en la primera parte planteó un auto-reporte de la experiencia mental, las sensaciones corporales, la emoción y la controlabilidad subyacentes en el espacio de sentimientos de 300 mujeres y 39 hombres. Quiero notar que en el estudio se utilizó un campo semántico tomado del American Psychological Association Glossary of Psychological Terms (que es anglocéntrico).

Las grandes limitaciones de este tipo de estudios tienen que ver con el supuesto de que hay una relación casi lineal entre la expresión lingüística, los estados sentimental/emocionales y el cuerpo. Sin embargo, la complejidad cultural, biográfica y la capacidad de autoreconocimiento (método de auto-reporte) entran en juego a la hora de considerar la relación cuerpo/emoción.

Por lo dicho, frente a la pretensión universalizadora biologista o psicologista, se presenta el otro polo, que es el constructivista. Por ello me parece obligatorio nombrar el emblemático trabajo de lenguaje y emociones de Wierzbicka (1999). La base de su análisis parte de un postulado: que las emociones están culturalmente condicionadas. Ello le permitirá rechazar la visión etnocéntrica, por lo que cuestionará el análisis anglo-centrado de las emociones y que se visualiza mediante las palabras emocionales. Obviamente, su planteamiento llevará a considerar cuáles elementos del lenguaje (emocional p. ej.) son específicos y cuáles son compartidos entre lenguajes (Metalenguaje Semántico Natural o MSN). Sin embargo, los significados, aún en palabras fácilmente traducibles, son diferentes según la lengua en donde se inserten, a lo que se une la polisemia de las palabras. Esta será la base para enfrentarse al universalismo unidireccional del etnocentrismo.

Wierzbicka y Harkins (2001)

... aceptan que puede haber una experiencia humana básica de algo como 'ira', pero argumentan que sería problemático

afirmar que tal experiencia sería precisamente equivalente a la ‘ira’ inglesa, o sus equivalentes de traducción o sinónimos en otros idiomas. También apuntan a la variabilidad inherente a las respuestas emocionales entre personas en contextos similares: lo que una persona podría considerar inofensivo podría ser percibido como ofensivo por otra. Incluso un solo individuo puede reaccionar de manera diferente en diferentes momentos en el tiempo” [parafraseados por Dewaele (2010, pág. 35)].

El reto afecta necesariamente al aprendizaje de un segundo idioma. Por ejemplo, Aneta Pavlenko (2014), dice que en el caso del aprendizaje de una segunda lengua (L2)

se “requiere una reestructuración en todos los niveles de representación y procesamiento de las emociones. En el nivel lingüístico, los aprendices de L2 pueden tener que modificar los patrones vocales, léxicos y morfosintácticos de la expresión e identificación emocional, ajustando, por ejemplo, la prominencia y la importancia de determinadas señales vocales. También necesitan internalizar patrones de expresión emocional que no tengan equivalentes de L1. En el nivel cognitivo, los aprendices de L2 pueden tener que modificar las representaciones mentales de las categorías emocionales y los patrones de evaluación cognitiva; este proceso puede incluir la reestructuración, expansión y estrechamiento de categorías, así como la internalización de nuevas categorías emocionales que no tienen una contrapartida en el L1. Y a nivel discursivo y social, los estudiantes de L2 tienen que internalizar nuevas normas de regulación y visualización de las emociones” (pág. 253).

Se concluye que no hay un correlato universalista y un fijismo (fisiológico) de tipo emocional, pues de otra manera, el aprendizaje de la segunda lengua no tendría las dificultades adaptativas que en la práctica se dan. Ello se verifica con los estudios de Mesquita en donde los migrantes se adaptan a las pautas emocionales del sitio de llegada (Mesquita, De Leersnyder, & Dustin, 2014).

Otra exploración desde el lenguaje se asocia con la ontogénesis de las emociones, es decir, del origen de las emociones durante la crianza de los animales-humanos. Greenwood (2015) señala que, si bien es cierto que hay precursores emocionales en los recién nacidos, tales como susto (peligro), disgusto (estímulos nocivos), angustia (desafíos), interés (novedad) y placer endógeno (sensaciones agradables), no es menos cierto que estos son solamente el fundamento de la construcción emocional que requiere la contraparte: el cuidador, el cual está preadaptado para responder a las exigencias de cuidado del neonato.

El contexto social provisto por el cuidador, según Papousek y Papousek (citados por Greenwood, 2015) abarca tres formas: (i) correulación de la emoción neonatal (actividades calmantes para satisfacer las necesidades o actividades para extender tal satisfacción) y que se expresan por caricias, abrazos, voz o acunamiento, que construyen una interacción bebé/cuidador; (ii) mímica motora, donde hay expresión facial y “charla infantil”, donde hay signos de expresión que exageran los rasgos centrales de la expresión emocional humana y la pragmática del habla humana; y (iii) la crianza sensible, la cual permite que los signos de expresión del bebé dirigen el comportamiento de los cuidadores. Es así que:

... cuando los padres intervienen para proporcionar lo que creen que su bebé quiere o necesita, el bebé responde con comentarios positivos o negativos. La retroalimentación positiva incluye sonreír, arrullar y acurrucarse con los cuidadores, y estas respuestas animan a los padres a dar la misma respuesta en situaciones similares, lo que, a su vez, permite una crianza intuitiva más rápida y sensible. (Greenwood, pág. 87)

Pero lo más interesante es que de las proto-expresiones verbales del neonato se va construyendo un lenguaje emocional asociado a la relación cuidador/bebé. Es decir, de una expresión neutra emocionalmente, se van asociando palabras a situaciones emocionales, para que luego el pequeño, hacia los 19 meses, obtenga un repertorio de palabras emocionales.

Podemos pensar que ese repertorio y conductas están situados social y culturalmente, por lo que la construcción emocional se condiciona de manera decisoria por el entorno.

Es así que el análisis del lenguaje contribuye a la comprensión de la ontogenia emocional. Por ejemplo Burdelski (2020) dice que “Al adquirir el lenguaje, los niños y otros miembros menos experimentados de la sociedad aprenden a sentir y expresar sus emociones de maneras culturalmente específicas mediante un proceso de socialización del lenguaje” (pág. 28), por lo que “la teoría de la socialización del lenguaje considera las emociones no simplemente como estados internos privados, sino como prácticas públicas compartidas, transmitidas a través de la voz, la expresión facial, el gesto, el tacto y otras modalidades semióticas en la interacción social” (pág. 29), desarrollándose lo que sería la *postura afectiva*, que es culturalmente inteligible para otros.

Es así que “las investigaciones sobre la socialización del lenguaje han demostrado cómo los cuidadores socializan a los niños tanto a través de la postura afectiva como en relación con los actos sociales y la personalidad” (Burdelski, 2020, pág. 29). En ese proceso, por ejemplo, la postura frente a la ira cambia con las culturas: una cosa es como las madres alientan la expresión de la ira en clases pobres de Baltimore ante casos injustos; o como lo hacen para fortalecer el alma en México en un caserío maya; o finalmente, como se desalienta esa expresión de la ira en una cultura como la de Papúa en Nueva Guinea. Las diferencias también se evidencian para la vergüenza, el miedo, la tristeza y la empatía.

La expansión de las áreas de estudio se reflejan, por ejemplo, en *The Routledge Handbook of Language and Emotion* (Pritzker, Fenigsen, & Wilce, 2020). Las grandes áreas que examina tratan de la relación entre el lenguaje y la emoción en cinco áreas clave: la socialización del lenguaje; la cultura, traducción y transformación; la poesía, pragmática y el poder; el cuerpo-yo afectivo; y las comunidades emocionales. Obviamente, no podemos olvidar que al ser un análisis del lenguaje, los tópicos asociados a las emociones se amplían a otras diversas áreas (y a la interdisciplinariedad): el lenguaje, el poder y el honor; la identidad; o la medicalización de la emoción, por ejemplo (Wilce, 2009). De hecho, la emoción es vista desde la semántica y la pragmática, abarcando además tópicos alrededor de la Inteligencia Artificial, la metáfora y la prosodia. La perspectiva crítica también hace su aparición, insertando las emociones y el lenguaje con relación al poder y la emancipación, a lo que se adicionan los procesos de comunicación.

Más allá de las ciencias canónicas, que se reseñaron más arriba, uno podría nombrar especializaciones en el estudio de las emociones tales como el Socio-construccionismo, la Psicología Social Discursiva, los Estudios Culturales de las Emociones, las Emocionologías, la Sociología Interpretativa, la Sociolingüística de las Emociones y los Estudios Feministas de las Emociones (Enciso & Lara, 2014).

Creo que los nuevos hallazgos, provenientes de las ciencias sociales y del estudio del lenguaje nos llevan a la conclusión de que el fenómeno emocional es mucho más complicado y funciona de manera compleja en la arena social.

Las ciencias de la educación también están incorporando el tema emocional, aunque lo están haciendo de manera reciente. Pero la limitación en el estudio de las emociones desde la educación se debe (i) a que las ciencias auxiliares, como las señaladas más arriba, han llegado recientemente a trabajar las emociones; (ii) a que hay una debilidad investigativa en educación; y (iii) que finalmente, depende en parte de los mismos psicólogos, los cuales han tenido una fuerte incidencia en el campo. Quisiera agregar un cuarto elemento: existe una alta tendencia prescriptiva en educación, expresada en la publicación de manuales y cartillas de tipo didáctico, que no se sustentan en la investigación empírica, sino que en su afán pedagógico buscan “enseñar” a partir de preconceptos y modelos genéricos. Pero ciertamente la educación exige aspectos simbólicos y sociales que escapan al psicologismo.

Quiero pasar ahora el tema de la regulación emocional, pues este es fundamental a la hora de plantear la educación emocional y con ella el tema de la institucionalización emocional.

2.5 LA REGULACIÓN EMOCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA Y MÁS ALLÁ

En el manejo de las emociones, denominado regulación emocional, el enfoque psicológico es el que prima. Por ello, en el presente apartado hablaré preferentemente de este punto de vista, pero como puede el lector sospechar, el control de las emociones puede darse más allá, es decir en el mundo social, económico, político, e incluso lingüístico. Entonces podré

hablar de la regulación social e institucional de las emociones, tema que trataré más profundamente en el momento en que se llegue al capítulo de la regulación social de las emociones en la escuela.

Permítanme comenzar diciendo que existen varios temas en el área: la autorregulación y regulación emocional, la inteligencia emocional (como uno de los paradigmas del manejo emocional) y la educación emocional. Esta última se constituye en el espacio más amplio de la regulación emocional, pues hace parte de un paradigma más amplio de las emociones, que es el que enlaza la subjetividad, la intersubjetividad, las organizaciones y la cultura. Educar y educarse en gestión emocional implica al sistema de formación humana propio de la cultura y la sociedad. Por asuntos de espacio y por el mismo enfoque de este libro, no trataré perspectivas que sin duda entran en la regulación emocional. Me refiero a la resiliencia y a la psicología positiva, aunque haré una referencia de esta última en el capítulo sobre Inteligencia Emocional.

Sólo quiero nombrar estas dos perspectivas, para luego entrar de lleno a la regulación emocional específica. La teoría de la resiliencia, con antecedentes en la década del 80 con los conceptos de invulnerabilidad y competencia, y más atrás con la teoría del apego de Bowlby (1985), tuvo su nacimiento en la década de los años noventa en Estados Unidos y Reino Unido, con autores como Cirulnik (Kotliarenko, Cáceres, & Fontecilla, 2003). En últimas según Vanistendael en 2014, la resiliencia consiste en “la capacidad de una persona o de un grupo para crecer en presencia de muy grandes dificultades... la resiliencia no es fija, sino que varía a lo largo de toda la vida; nunca es absoluta; se construye en interacciones con el entorno... siempre se encuentra en proceso; y, más allá de la simple resistencia, construye o reconstruye la vida” (citado por Granados, Alvarado, & Carmona, 2017, pág. 57). La resiliencia ha sido asumida por el enfoque de la psicología positiva. El *Positive Psychology Center* de la Universidad de Pensilvania ha impulsado el tema de la psicología positiva, a manos de Martin Seligman. En su definición (junto con su colega Csikszentmihalyi) se dice: “El campo de la Psicología Positiva, a un nivel subjetivo, refiere a las experiencias subjetivas: bienestar, alegría y satisfacción (en el pasado); esperanza y optimismo (para el futuro); y *fluir -flow-* y felicidad (en el presente). A un nivel individual refiere a los rasgos individuales positivos: capacidad de amar, vocación, perseverancia, perdón, originalidad, visión

de futuro, espiritualidad, talento, sabiduría. A un nivel grupal, refiere a las virtudes cívicas y las instituciones: responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, ética”, citados por Lupano y Castro (2010). La página de la Universidad de Pensilvania para la psicología positiva señala que “La Psicología Positiva es el estudio científico de las fortalezas que permiten que los individuos y las comunidades prosperen. El campo se basa en la creencia de que las personas desean llevar vidas significativas y plenas, cultivar lo que es mejor en sí mismas y mejorar sus experiencias de amor, trabajo y juego.” (University of Pennsylvania: Positive Psychology Center, 2018). Como se ve, tanto la resiliencia como la psicología positiva son teorías y métodos de regulación emocional.

Permítanme pasar ahora a la teoría de la regulación emocional.

En el primer capítulo del *Handbook of Emotion Regulation*, James L. Gross (2014) hará un breve recuento histórico del tema de la regulación de las emociones y su expansión: “En el siglo pasado, las investigaciones psicológicas de la regulación de las emociones se han centrado en las defensas psicológicas (Freud, 1926/1959), el estrés y el afrontamiento (Lazarus, 1966), el apego (Bowlby, 1969) y la autorregulación (Mischel, 1996). Sin embargo, hasta principios de la década de 1990, había relativamente pocos documentos cada año que contenían el término regulación de la emoción (...). Ahora hay miles de nuevas publicaciones cada año, lo que hace de la regulación de las emociones una de las áreas de mayor crecimiento en el campo de la psicología (Koole, 2009; Tamir, 2011)” (pág. 3).

Más allá de los antecedentes históricos, que el lector puede consultar en el trabajo de Gross (1998), lo que plantea el mencionado autor es que la regulación de la emoción trasciende e integra a las anteriores investigaciones psicológicas. En efecto, uno de los teóricos sobre la regulación emocional daba la siguiente definición: “... la regulación de las emociones se ha entendido, desde la perspectiva psicológica, como «el conjunto de procesos mediante el cual las personas buscan redirigir el flujo espontáneo de sus emociones»” (Koole, 2010, pág. 129). Como se entenderá a continuación, esta definición es incompleta, pues no considera la incidencia de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales

o culturales, así como la construcción social, política y simbólica de la emoción.

La ampliación del campo va en consonancia con la expansión investigativa en el tema de las emociones, por lo que en el *Handbook of Emotion Regulation* (Gross, 2014), en su segunda edición, se encuentra una amplia variedad de temas, los cuales pasan por las bases biológicas (especialmente a nivel neurológico), el enfoque cognitivo, el tema del desarrollo de la regulación a través de las diversas edades, los aspectos sociales y culturales, el problema de la personalidad, la psicopatología, las intervenciones y el tema de la salud (pasando incluso por la regulación génica).

Un resumen de las perspectivas predominantes en regulación emocional lo podemos observar en el Cuadro 2-3.

Cuadro 2-3 Perspectivas predominantes de la Regulación Emocional

Perspectiva predominante	Esquema general	Autores principales
Neurobiológica	Cada emoción es causada por un circuito específico del cerebro, dando como resultado una experiencia coordinada, respuestas autonómicas y neuroendocrinas y concluyendo generalmente con comportamientos no observables. Las emociones se explican por estar funcionalmente adaptadas a la supervivencia. La regulación emocional para el surgimiento (función preventiva) o la expresión emocional (función inhibitoria de acción).	Izard, 1991; Izard et al., 2009; LeDoux, 1989; Panksepp, 1994; Eckman, 1992

Continúa en la pág. 98

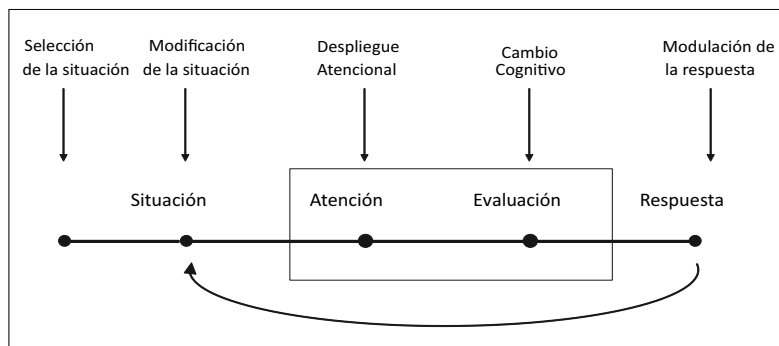
Cognitiva	La emoción se entiende como una respuesta a un evento subjetivo que es evaluado como importante por el individuo. Ella es construida a partir de una secuencia de diferentes procesos, empezando con una evaluación de la situación y terminando con una respuesta experiencial, conductual o fisiológica. Sin embargo, sigue sin resolverse entre los autores si las evaluaciones causan las emociones, las preceden o co-ocurren con ellas. La regulación emocional puede ocurrir en cualquier parte de la secuencia de la situación-atención-evaluación-respuesta, pero se presta especial atención a la (re) evaluación.	Frijda, 1988; Lazarus, 1991; Gross & Feldman Barrett, 2011; Oatley & Jenkins, 1996; Prosen, Smrtnik Vitulić, & Poljšak-Škraban, 2013; Smrtnik Vitulić, 2009; Sheppes & Gross, 2011.
Socio-cons- tructivista	Aquí se acentúa el contexto en el que aparecen las emociones. Las emociones son socialmente estructuradas y expresadas a través de las expectativas sociales en el entorno cultural de los individuos, las cuales difieren en sus cosmovisiones, ideologías, valores y conceptos del “sí” mismo. El entorno socio-cultural contribuye de manera importante a la Regulación Emocional en cuanto al grado en que los individuos pueden modificar situaciones, modificar la comprensión de estas situaciones o modificar las reacciones emocionales.	Hochschild, 2008; Mesquita & Albert, 2009 Hargreaves, 2000; Keller y Otto, 2009; Mandal, 2007; Markus y Kitayama, 1991; Matsumoto, 2006; Triandis, 1989; Ekman, 1992; Thompson, 2011.

Adaptado de: Prosen & Smrtnik (2014, pág. 391). Se han dejado las referencias originales. Nota: “predominante” implica que el enfoque no necesariamente niega las otras perspectivas, pero se concentra más en una dimensión.

En nuestro caso asumiremos, provisionalmente y desde un esquema psicológico-evaluativo, el planteado por Gross, que poco a poco se ha impuesto y que se muestra en la Figura 2-6 *Un modelo de proceso de regulación de las emociones*. Posteriormente ampliaremos el tema con el

constructivismo planteado por Mesquita, De Leersnyder y Dustin (2014), para luego pasar al planteamiento sociológico de Arlir Russell Hochschild. Quisiera mostrar entonces el esquema planteado por Gross y que de manera sintética se muestra en la Figura 2-6.

Figura 2-6 Un modelo de proceso de regulación de las emociones



Tomado de: Gross & Barrett (Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View, 2011, pág. 12)

De esta manera, el manejo de las cuatro características de la regulación de la emoción, que Gross lo denomina “Modelo modal” de la emoción (*Model Modal of Emotion*), se puede sintetizar así:

La selección de situaciones se refiere a las acciones que tomamos que hacen que sea más probable que nos encontremos en una situación en la que esperamos dar lugar a las emociones que nos gustaría tener (o menos probable que nos encontremos en una situación que genere emociones que preferiríamos no tener). *La modificación de la situación* se refiere a los esfuerzos para cambiar directamente una situación a fin de modificar su impacto emocional. *El despliegue atencional* se refiere a influir en la respuesta emocional al redirigir la atención dentro de una situación dada. *El cambio cognitivo* se refiere a cambiar una o más de las evaluaciones de una manera que altera la importancia emocional de la situación, al cambiar la manera en que uno piensa acerca de la situación en sí o acerca de la capacidad de uno para manejar las demandas que plantea. Finalmente, *la modulación de la respuesta* se refiere a influir en las respuestas experienciales, de comportamiento o fisiológicas

después de que ya se hayan iniciado las tendencias de la respuesta. Por ejemplo, uno puede esconder de otra persona la emoción que uno siente inhibiendo los comportamientos emocionales (verbales y faciales) que típicamente acompañan a esa emoción (Gross & Barrett, 2011, pág. 12).

El anterior esquema es útil desde la perspectiva de la construcción de la subjetividad y la gestión emocional. Apreciado lector, note usted que en la Figura 2-6 el proceso va de afuera (interior si es un recuerdo) hacia adentro y luego otra vez hacia afuera. En la inteligencia emocional, como abajo veremos, el proceso va tan solo de adentro hacia afuera.

Las limitaciones del modelo de Gross tienen que ver con las restricciones del esquema psicológico básico o evaluativo, como mostré en la crítica arriba señalada para la psicología: la situación no corresponde a un mero “estímulo”, sino que es compleja en la medida en que obedece no solo al mundo natural (con los esquemas básicos de supervivencia frente al frío, calor, sed, depredadores, etc., que se reducía al estímulo-respuesta), sino al mundo social/cultural construido simbólicamente.

Por ello, la propuesta de Gross debe complementarse con el mundo social/cultural. Aquí he querido mostrar el enfoque de Mesquita, De Leersnyder y Dustin (2014), quienes, tomando el argumento de Adams y Marcus en 2004, diferencian la “cultura en el mundo” frente a la “cultura en la cabeza”. La primera hace referencia a “... las rutinas diarias de una cultura y a las estructuras organizacionales, las estructuras de recompensas existentes, las expectativas sociales y los tipos comunes de interacción social. La “cultura en el mundo” representa las posibilidades y restricciones que implícitamente (pero con fuerza) dan forma a la experiencia individual” (pág. 285).

La segunda, es decir, la “cultura en la cabeza”, se refiere a “los objetivos internalizados, valores, significados, representaciones y repertorios conductuales, y por lo tanto se traduce en tendencias experienciales y de comportamiento” (pág. 285).

Desde este enfoque no nos sorprende que la regulación de las emociones aparezca en ambos “mundos”, por lo que las diferencias culturales van a ser estratégicas a la hora de comprender cómo se da esa regulación.

Aquí Mesquita y sus colegas me ayudan en la consolidación del argumento culturalista y social de las emociones. En efecto, ella ha trabajado intensamente las diferencias interculturales en el nivel emocional y ha hallado diferencias significativas, por ejemplo, entre las culturas asiáticas, las europeas y las norteamericanas. La falla de los planteamientos de análisis transcultural universalizante ha sido la de buscar emociones similares (por ejemplo, la ira) en diferentes culturas, pues “diferentes instancias de emoción pueden corresponder a diferentes patrones de apreciaciones y tendencias de acción. Dependiendo de las restricciones y posibilidades del entorno inmediato, y como sea percibida en un contexto cultural particular, la ira puede venir con diferentes patrones de evaluación y tendencias de acción (por ejemplo, frustración, auto-culpa, otra culpa, falta de concentración, agresión o falta de acción)”, como nos lo dijeron Boiger y otros en 2017 (pág. 7). Así, la distribución de patrones y de tipos de experiencia emocional varían sistemáticamente a través de las culturas, dirán estos autores.

Por lo tanto, lo que se siente como “correcto” difiere sustancialmente entre las culturas, por lo que la regulación de la emoción busca encajar según los diferenciados modelos culturales del “yo” y sus relaciones. Así lo dicen Mesquita, De Leersnyder y Dustin: “Las emociones «correctas» pueden ser aquellas consistentes con normas preceptivas (deberes-emociones, [des]aprobadas por la mayoría de los demás en la cultura), emociones ideales (emociones deseadas por la mayoría de los demás en la cultura) o normas descriptivas (emociones realmente experimentadas por la mayoría de los demás en la cultura)” (2014, pág. 286).

Las emociones «correctas» pueden ser aquellas consistentes con normas preceptivas (deberes-emociones, [des]aprobadas por la mayoría de los demás en la cultura), emociones ideales (emociones deseadas por la mayoría de los demás en la cultura) o normas descriptivas (emociones realmente experimentadas por la mayoría de los demás en la cultura)” (2014, pág. 286).

Por lo tanto, las diferencias culturales entre las reglas explícitas del sentir y las emociones ideales muestran los diferentes mojes para la regulación, dirán los mencionados autores. Se entiende que las reglas del sentimiento en una cultura (o sea los estados emocionales más deseables y valorados) son estratégicos para la regulación de la emoción. Esta perspectiva le

abriría el paso a investigaciones respecto de la aculturación emocional de los migrantes entre culturas, pero también llevará a la conclusión de que “las emociones que son consistentes con las normas descriptivas o las emociones ideales en una cultura predicen positivamente el bienestar” (Mesquita, De Leersnyder, & Dustin, 2014, pág. 287).

En este nivel, la regulación emocional corresponderá a “los procesos que influyen en qué emociones tenemos, cuándo las tenemos y cómo experimentamos o expresamos estas emociones” (Gross, 1998; Gross, Sheppes, & Urry, 2011, citados por Mesquita, De Leersnyder, & Dustin, 2014, pág. 287).

El paso a la mirada regulatoria de las emociones desde la cultura es invaluable y es un aporte fundamental para entender los complejos emocionales más allá del individuo. Sin embargo, el punto de vista meramente intercultural lleva a pensar que esta definición les es cómoda a estos autores, pues ella no discute la fuente de regulación o si la regulación es [no]esforzada o [in]consciente. El gran problema de Mesquita y de aquellas interpretaciones semejantes, es que las dimensiones dominador/ dominado, expresión/represión, conciencia/alienación, no se explicitan, pues su mirada es descriptivamente neutra.

Estoy de acuerdo con Mesquita, De Leersnyder y Dustin cuando nos dicen que el paso hacia la regulación social de la emoción es necesaria, más aún cuando el agente social es la fuente de regulación. En la medida en que los procesos individuales o sociales emparejen las emociones a las normas, se podrá hablar de formas de regulación emocional. ¿Cuáles son estas formas?

a) Selección de la situación: como Gross sugiere (véase más arriba) el acercarse o evitar personas, lugares u objetos sería una estrategia de selección de la situación. De allí se puede entonces preguntar: ¿cuáles son las pautas socioemocionales para seleccionar la situación?

b) Focalización de la atención, que en general puede ser regulada, individual o socialmente, según modelos culturales. Pero quiero subrayar: la regulación social del objeto de atención puede ser definida cuando el cambio en el foco de atención alinea las experiencias emocionales del individuo con el modelo cultural dominante.

Entonces la pregunta es: ¿de qué modo la regulación emocional es apropiada por otros?

c) Evaluación de la situación, denominada *appraisal* en la literatura anglosajona, donde los contextos y modelos culturales condicionan tal evaluación, bien sea por internalización individual de ellos o por la activación social de la evaluación y que incide en la que hace la persona. Estos pueden ser los casos del significado emocional que el hombre tiene de la mujer (machismo o feminismo), pues, por ejemplo, puede asociarlo con complejos emocionales asociados con la culpa, la vergüenza, la ira, la frustración o la indignación. Pero en otros casos, el machismo naturalizado se orientará a otro tipo de complejos emocionales asociados a la sumisión: ternura, afecto, ausencia de violencia, pero inscritos en la obediencia de la mujer frente al hombre. Una mujer que en ese patriarcalismo no se conduzca emocionalmente de la manera esperada, suscitará el rechazo y emociones de desprecio o ira, por ejemplo. Es decir, que en el caso de las evaluaciones sobre la conducta de los otros, ellas impelen al sujeto a reaccionar o actuar emocionalmente de manera aprobatoria o desaprobatoria, según unas normas culturalmente dadas.

Pero hay que pasar al mundo transpersonal.

d) Regulación de la conducta. Este elemento se puede visualizar así (Mesquita, De Leersnyder, & Dustin, 2014, pág. 294):

La idea ha sido que las poblaciones en diversos contextos culturales se adhieren a las “reglas de visualización” prevalentes (es decir, a las “normas culturales que dictan la gestión y modificación de las manifestaciones emocionales dependiendo de las circunstancias sociales; (Ekman y Friesen, 1969).

De hecho, en las culturas occidentales la supresión emocional se considera como una mala adaptación, mientras que esto no parece suceder en las culturas de Asia oriental, según los estudios de Mesquita, De Leersnyder y Dustin.

Los diferentes significados de supresión pueden entenderse a partir de los respectivos modelos culturales (véase también Mesquita y Delvaux, 2012). Mientras que la *expresión* de la propia sensibilidad en contextos culturales independientes (donde es predominante el individualismo)

define la identidad, no lo hace en contextos interdependientes (donde la adscripción comunitaria es importante). Estos últimos hacen hincapié en contextos de ajuste de la situación, y por lo tanto pueden animar a la supresión de las emociones siempre que la situación lo requiera, continuarán diciendo Mesquita y sus colegas.

Entonces, ¿de qué manera los modelos culturales implican reglas de visualización para la regulación de las emociones? Según estos autores, las personas tenderían a suprimir las emociones incompatibles con los modelos culturales, lo que implica costos psicológicos, que afectan al sujeto, pero también a los modelos culturales del yo. Y viceversa, estos modelos culturales posiblemente sean influidos en los momentos en que las tensiones psicológicas comiencen a exigir cambios en los esos mismos modelos.

Con base en lo dicho nos podemos plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo, entonces, se da la regulación social de la conducta? Pues ciertos contextos sociales pueden proporcionar oportunidades para la expresión emocional, mientras que otros las inhiben, bien sea de manera general o bien con emociones específicas. Los rituales sociales, como ya lo decían Mesquita y Fridja en 1992 “consisten en modos de comportamiento prescritos que eliminan la necesidad de exponer de los sentimientos individuales de cada persona. Sin embargo, al mismo tiempo, forman oportunidades para ventilar las emociones de una manera socialmente aceptable” (citados por Mesquita, De Leersnyder, & Dustin, 2014, pág. 296).

e) Finalmente, un mecanismo adicional de regulación que aparece, aún con las diferencias culturales, es el de la revaluación de la situación (Mesquita, De Leersnyder, & Dustin, 2014).

Los complejos emocionales se insertan no solamente en pautas culturales de tipo normativo, sino que hacen parte de estructuras de poder que, en medio de la lucha, construyen mecanismos emocionales para la disputa. Así, el miedo puede ser utilizado por quienes en un momento detentan el poder, pero asimismo puede ser también considerado por quienes desde abajo cuestionan el poder de los dominadores. De esta manera, tanto las emociones positivas (muchas asociadas al capitalismo de consumo o de la innovación) como las emociones negativas (asociadas al castigo o la represión) se insertan en la lucha por el poder. La esperanza, la alegría,

la empatía, el amor, son emociones que pueden estar integrándose al miedo, la tristeza, el odio y que en conjunto, junto con los mecanismos psicológicos, sociales, políticos, económicos o simbólicos, se activan para favorecer (o no) un sistema social.

Así, la regulación social de las emociones acude a mecanismos que relacionan el mundo de afuera con el mundo de adentro. La aceptación o rechazo de los mecanismos de poder vienen acompañados por un complejo emocional que esta involucrado en la regulación de la conducta. Pero deseo agregar dos elementos adicionales.

f) Los cambios emocionales (tanto en la selección, focalización y evaluación) implican una consideración suplementaria: dependen en alto grado del “otro” (como individuo, como grupo, o como institucionalización).

Una ilustración adecuada la muestran Fischer y Manstead (2016), quienes de manera convincente, y trabajando las categorías afiliación-distanciamiento, hablan de cómo el amor en ciertos contextos es preferentemente funcional al promover la afiliación (entendida como conexión y cooperación entre personas o grupos). Sin embargo, este sentimiento, en otros contextos, es socialmente disfuncional, pues si se expresa en contextos inadecuados, va a generar oposición por parte de los demás: el drama de Romeo y Julieta ejemplifica claramente la problemática, llevando a la tragedia, a la guerra y a la muerte.

Pero el ejemplo anterior solamente muestra una posibilidad: que las emociones positivas podrían generar efectos adversos para la afiliación. Se puede dar el caso contrario frente a las emociones negativas, pues ellas pueden llevar a la afiliación, como es el caso de la vergüenza y la culpa: el católico que se confiesa, se arrepiente y paga el castigo, será redimido, para continuar dentro de la Iglesia Católica.

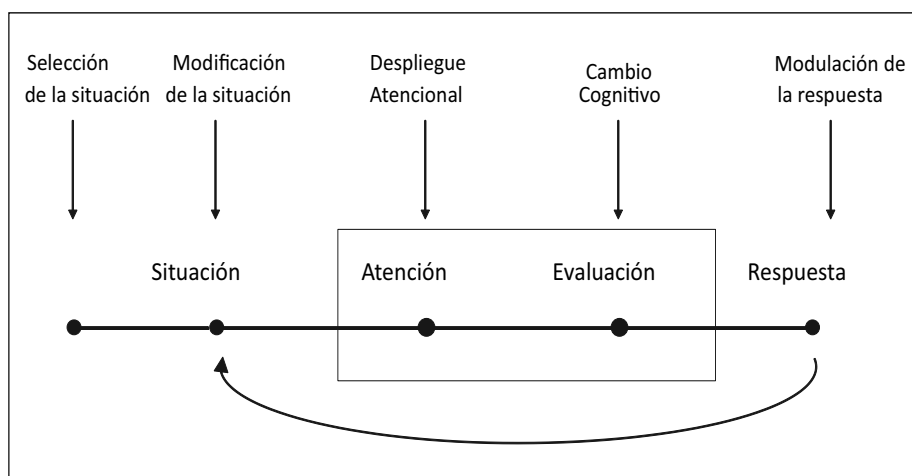
Cabe sin embargo otra posibilidad: que las emociones negativas generen aún mas separación y animadversión. En otras palabras, las emociones pueden tener efectos distintos y múltiples dependiendo de los contextos en que se expresen.

Esta complejidad del fenómeno emocional se basa en la codeterminación entre actores sociales, en complejas vías que se retroalimentan unas a otras.

Un esquema sencillo se muestra en la Figura 2-7 *Retroalimentación emocional de tipo interpersonal*. Como se puede ver existe una codeterminación en donde el “mundo adentro” se relaciona con el “mundo afuera”. Las respuestas de una persona condicionan la “atención→memoria→evaluación” de la otra persona. Esa atención selectiva, en medio de un “ruido” potencialmente influenciador, se relaciona con la memoria (múltiple y que en sí misma se puede convertir también en estímulo), para llegar a la evaluación. El mecanismo genera una respuesta, que en su expresión, que a su vez codetermina la respuesta del otro.

De lo anterior se concluye que las emociones no se encuentran tan solo en la subjetividad, sino también en la intersubjetividad, condicionándose mutuamente, mutando y cambiando continuamente. De la codeterminación se pasa entonces a la correulación: los otros contribuyen a la regulación emocional, según esquemas de interacción con expectativas mutuas.

Figura 2-7 Retroalimentación emocional de tipo interpersonal



Tomado de: Gross & Barrett (*Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View*, 2011, pág. 12)

La regulación emocional tan solo vista subjetivamente es solo una parte de la historia. De hecho, la ruta “segura” de las emociones positivas (o de las negativas) no puede predecirse desde la mera subjetividad, pues el “otro” está presente.

El “otro” presente muchas veces no implica a otro cuerpo-humano presente. No solamente los animales hacen parte de tal codeterminación, sino también lo son el resto de seres (animados o inanimados).

Las expectativas son construidas dentro de una memoria-ser (cuerpo-espíritu¹⁷), fruto de una memoria compleja. Lo típico y atípico, lo normal y anormal, la construcción-deconstrucción son constituidos biográficamente (identitariamente también) y hacen parte de lo “esperado”. En la interacción con el “afuera” se da esa interacción que “pone a prueba” lo esperado, lo que va a exigir continuamente una readaptación y reconstrucción.

2.6 LA REGULACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO EMOCIONAL

Por lo expuesto más arriba, la salida del mundo psicológico es imprescindible. Si bien es cierto que la subjetividad (vista desde la psicología) no se puede negar, ella es insuficiente para explicar el mundo emocional.

En este sentido quiero permitirme entrar a un esquema crítico propio de la sociología de las emociones y que fue desarrollado por Arlie Russell Hochschild, donde teniendo en cuenta el trabajo emocional propuso varios conceptos útiles en términos de la regulación y que, adicionalmente, son aplicables al trabajo en la escuela.

Arlie Russel Hochschild nació el 15 de enero de 1940, en Boston, siendo hija de un diplomático y una ama de casa. Una mujer en medio de hombres, que con el paso del tiempo ha reivindicado el valor de la vida íntima como fortín contra la avalancha comercializadora del capitalismo, incluyendo ese capitalismo emocional que instrumentaliza a las personas. Esto es muy claro cuando Hochschild, en un e-mail, le escribía a Stephen Smith (2014, pág. 396):

17 Me parece que la palabra “espíritu” es más completa que la palabra “mente”, ya que esta última tiene un dejo racionalista, que excluye lo moral, emocional, corporal e imaginativo (en el sentido más amplio).

Podría decir que, en conjunto, [mi trabajo] destaca la importancia de las conexiones humanas. No estamos solos. Necesitamos a otras personas. Otras personas nos necesitan. Los necesitamos en las familias. Los necesitamos en la vida pública a través de la participación cívica y las disposiciones estatales. . . Esta preciosa socialidad es frágil y necesita protección. El trabajo de emoción que la gente hace para mantenerla no se ve ni se aprecia; es el trabajo doméstico de la vida cívica (*The Managed Heart*). Esta socialidad a menudo viene con sacrificios ocultos (*Global Woman*). El amor de la niñera es tomado del “amor de sus propios hijos”, puede ser malversado, mal dirigido y mal desplegado hacia fines corporativos (*The Time Bind*). Y las conexiones humanas privadas pueden ser devaluadas y sustituidas por sustitutos comerciales (*The Outsourced Self*). Así que tenemos que estar atentos para mantener los lazos familiares, comunitarios y sociales públicos libres de otros intereses y sin ser aplastados por conjuntos de valores competitivos, comerciales [o] militares.

Esa conexión humana se reflejaría en su trabajo clásico *The Managed Heart* (“El corazón administrado”), donde muestra las características de nuevos trabajos centrados en la emocionalidad, donde estarán por excelencia aquellos del cuidado humano: niñeras, cuidadores de ancianos, enfermeras, servicio al cliente y por supuesto educación.

Su sensibilidad femenina, que en el mundo académico significaba romper barreras para ganarse el respeto en medio de hombres, como fue el caso de su labor en la Universidad de California (Berkeley), pero también en medio del feminismo y la crianza de los hijos, hace que el mundo emocional que ha trabajado su sociología efectivamente haya innovado de manera profunda.

Hacia 1975 escribía uno de sus primeros artículos, que se titulaba *La Sociología del Sentimiento y la Emoción: Posibilidades seleccionadas*¹⁸. En ese momento consideró tres aspectos que quiero resaltar: (a) que los sentimientos solo adquieren significado en la medida en que se relacionan con un contexto sociohistórico específico; (b) que ese contexto

¹⁸ El título en inglés era *The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities* “(Hochschild, 1975).”

hace referencia a lo normativo (relación entre los sentimientos y reglas del sentimiento), lo expresivo de esos sentimientos (relación entre los sentimientos de una persona y la comprensión de otras personas) y lo político (relación entre la distribución del poder y la sanción, de un lado; y el blanco de los sentimientos y la expresión en situaciones sociales, del otro); y (c) una mirada positivamente femenina.

En el año 1979 publicó otro artículo (*Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure*), en donde involucraba el tema del trabajo emocional. La mirada de Hochschild se concentraba en la clase media norteamericana y el surgimiento de trabajos en el sector servicios. De hecho, surgía el problema del manejo de las emociones que implicaban reglas de sentimiento y en la capacidad del individuo para gestionar las emociones en el mundo laboral. Ello requerirá un estilo de crianza (diferente en las clases medias frente a las clases trabajadoras) para la expresión, regulación y afrontamiento emocionales, donde va a ser la ideología la que alimente la reglas emocionales. De esta manera cada clase prepara a sus hijos para reproducir psicológicamente la estructura de la clase.

Pero fue en 1983 cuando Arlie Hochschild publicaría su obra clásica: *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Quiero resaltar algunos de sus conceptos, los cuales me parecen fructíferos.

Al tomar la visión dramaturgica de Erving Goffman, nuestra autora introdujo dentro del terreno emocional la actuación emocional: la actuación en la superficie (que llamaré “superficial”) y la actuación profunda. Si en la primera el cuerpo es la herramienta, pues va a ser la expresión de la cara o la postura del cuerpo las que entren en la escena social o en el contexto; va a ser en la segunda, donde el trabajo mental consciente, el “yo mismo”, es el que se evoca. En la actuación profunda la persona puede exhortar directamente al sentimiento o puede hacer un uso indirecto de una imaginación entrenada, nos dirá Hochschild. Esta división no implica que las personas no hagan uso de ambas estrategias, es decir, esforzarse por sentir y tener efectivamente sentimientos. Para decirlo con otras palabras, se acude a la memoria de las emociones y al sentido de “como si esto fuera cierto”, para así tratar de sentir lo que sentimos, lo que debemos sentir o lo que queremos sentir, llegando incluso al autofingimiento o la creación de fantasías. Me parece que aquí

la autorregulación emocional o el “manejo emocional” hacen presencia efectiva.

Pero Hochschild introducirá un concepto que me parece estratégico: las reglas emocionales o *feeling rules* y que se asocian a guiones sociales que dirigen la acción. Para ello va a ser central la relación entre “lo que siento” y lo que “debería sentir”, en donde se puede dar una evaluación entre el despliegue emocional y las sanciones propias, de los otros y de los diferentes grupos sociales. Es así que ese entorno social le provee al individuo formas especiales de reconocer las reglas emocionales, métodos para hacerlas recordar y por supuesto exigencias para propiciar la inhibición o las formas de expresión: es el control social de las emociones. Por tanto, las expresiones corporales y verbales de aprobación o desaprobación, el pedir cuentas y explicaciones frente a conductas no esperadas, los reclamos o premios, las preguntas buscando tomas de posición (de apoyo o rechazo), los chantajes o reprimendas, las ausencias, las burlas, son parte del juego. En síntesis: las reglas o normas emocionales se insertan en los sistemas sociales de aprobación o rechazo.

El tema, que Hochschild tendrá muy en cuenta, es la relación entre la actuación superficial (como expresión frente al contexto) y la actuación profunda (que implica una gestión emocional y su relación con el sentimiento genuino), pues pueden existir entre ambas serias discrepancias. Esta tensión se evidenciará en cuanto se introduce el concepto de “gestión institucional de las emociones”, pues como dirá nuestra autora “dentro de las instituciones se le quitan al individuo varios elementos de actuación y se sustituyen por mecanismos institucionales” (Hochschild, 2003, pág. 49). Es así que la actuación y gestión emocionales se enmarcan dentro de la institución, donde existen muchas personas y objetos según reglas y costumbres insertas en jerarquías y sistemas de administración. De esta manera muchas instituciones no se circunscriben a una exigencia de la actuación superficial de los empleados, sino que llegan a una mayor sofisticación: les sugieren a ellos cómo imaginar y por tanto cómo sentir. La institución puede construir un espacio físico agradable (que no sea desordenado o frío, pero que refleje profesionalismo, por ejemplo); pero ella también puede generar estilos de gestión directiva autoritaria u horizontal, o de calidez de trato a los clientes o entre los funcionarios.

Hochschild dirá también que la institución puede propiciar la regulación emocional de formas indirectas, con reglas formales que, para sostener a la institución, establecen límites a las posibilidades emocionales de todos los involucrados. Puede ser entonces, que la gestión emocional que se les exija a los individuos se oriente al logro instrumental de los objetivos institucionales, incluyendo por supuesto el hacer dinero.

En síntesis, dice nuestra autora, las empresas pueden disponer de las normas sobre cómo sentir y cómo expresar los sentimientos, cuándo los trabajadores tienen menos derechos a la cortesía que los clientes, cuándo las actuaciones profundas y superficiales son formas de trabajo que deben venderse y cuándo las capacidades privadas de empatía y calidez se ponen a disposición de la institución.

2.7 UNA REFLEXIÓN FINAL

Queda ya muy claro que la co-relación de emociones no solamente se da en la interacción entre dos sujetos, sino que puede darse del sujeto a los grupos y aún más, a las organizaciones. Obviamente la existencia del “grupo” trae grandes dificultades, que se asemejan a la polémica de la Edad Media europea entre el nominalismo y el realismo frente a la existencia de los univesales. ¿Existe el grupo (los realistas) o solamente los individuos (los nominalistas)?

El individualismo metodológico (propio del nominalismo), defendido por Max Weber, pero también por la teoría del “actor racional”, rechaza la existencia de los grupos y afirma la mera existencia de los individuos. La acción grupal se convierte en una “probabilidad” de actuación en conjunto por parte de los individuos. Por esta vía máximo se llega al “contagio colectivo” (emocional) propio de los rituales colectivos, experimentados por las multitudes.

Los colectivistas defenderán la existencia de los grupos, clases sociales, estratos socioeconómicos, partidos políticos, naciones, etc., vistos como actores de segundo nivel, pero en últimas independizados de los individuos. El protagonismo de aquellos actores colectivos desdibujara el papel del individuo, dejando a la estructura o al sistema la explicación del mantenimiento del orden o del cambio social.

La salida a la paradoja se puede pensar bajo el teorema de W.I. Thomas: “Si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias”. Así, la nominación de “realidades” colectivas o universales o conceptuales (p. ej. “los mejicanos”, “la selección Colombia”, “Francia”, “la maldad”) circulan a través del lenguaje (que en sentido amplio implican mundos racionales, éticos, emocionales, etc.), siendo “agentes” sociales: amenazantes, deseables, celosos, torpes, etc.

Así, los “objetos” lingüísticos (simbólicos) se transforman en entes sociales reales, por lo que se convierten en actuantes, ya que al definirse como reales, actúan como reales. Por ejemplo, el racismo frente a los “negros” genera actitudes racistas frente a un universal (el “negro”), que se transforma no solamente en acciones frente a seres humanos “negros”, sino también como actitudes frente a lo que “refleje” de alguna manera lo negro.

Lo anterior es aplicable a las emociones: los objetos culturales (simbólicos/“reales”) son envueltos por emociones.

Ello lleva a la institucionalización emocional, donde las normas conductuales de tipo emocional se convierten en reales para las personas. Este tema lo trataré más adelante, en el capítulo que habla sobre la institución de las emociones en la educación.

La institucionalización social no solamente viene acompañada de normas conductuales, de intereses sancionados o de costumbres de interacción, sino de emociones asociadas, que buscan ser también institucionalizadas: son las normas emocionales.

Entonces se entiende no solamente el enfoque de Hochschild (sobre las normas emocionales del sentir y del expresar, pero que se ubican más allá del individuo), sino también de la separación de tales normas de los sujetos, para convertirse en estatutos abstractos (Pacheco & Ángel, 2010). Debe aclararse: la norma legal, como con cualquier norma, solo se hace viva en contacto con la sociedad, bien sea por la creencia que tienen las personas en la validez de tal norma (actuando en consecuencia); bien porque se convierte en la vía para ejercer la coacción para obtener obediencia; o bien porque se muestra como optativa y en ese sentido deseable aunque no obligatoria.

Una de las instituciones en donde se da una socialización emocional por excelencia es la escuela y allí el maestro juega un papel fundamental. Las emociones allí siempre estarán presentes. Podemos pasar entonces al mundo de la educación y las emociones.

2.8 BIBLIOGRAFÍA

Adolphs, R. (2002). Emoción y conocimiento en el cerebro humano. En I. Morgado (Ed.), *Emoción y conocimiento. La evolución del cerebro y la inteligencia* (págs. 135-164). Barcelona: Tusquets Editores S.A.

Adolphs, R., & David, A. (2018). *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

American Sociological Association. (2017). *Emotions*. Recuperado el 19 de Junio de 2017, de <http://www.asanet.org/asa-communities/sections/emotions>

Barret, L. F., Adolphs, R. A., & Marsella, S. (2019). Emotional Expressions Reconsidered: Challenges to Inferring Emotion From Human Facial Movements. *Psychological Science in the Public Interest*, 20(1), 1-68. doi:10.1177/1529100619832930

Barrett, K., Barman, S., Boitano, S., & Brooks, H. (2016). *Médica, Ganong Fisiología* (25 ed.). México: McGraw-Hill Editores.

Barrett, L. (2015). Ten Common misconceptions about Psychological Construction Theories of Emotion. En L. Barrett, & J. Russell (Edits.), *The psychological construction of emotion* (págs. 45-79). New York: The Guilford Press.

Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro*. Barcelona: Paidós.

Barrett, L. F. (2020). *Seven and a half lessons about the brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Bekoff, M. (2002). *Minding Animals. Awareness, Emotions, and Heart*. New York: Oxford University Press.

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de Sociología*(62), 145-176.

Bericat, E. (2015). The sociology of emotions: Four decades of progress. *Current Sociology*, 1-23.

Boiger, M., Ceulemans, E., De Leersnyder, J., Uchida, Y., Norasakkunkit,

V., & Mesquita, B. (16 de Octubre de 2017). *Beyond Essentialism: Cultural Differences in Emotions Revisited*. Recuperado el 9 de Julio de 2018, de (versión aceptada para publicar en revista Emotion): <https://ppw.kuleuven.be/cscp/research/batjamesquita/literature/beyond-essentialism-cultural-differences-in.pdf>

Bolaños, L. P. (1 de Enero de 2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*(55), 1-23. doi:10.7440/res55.2016.12

Bourdin, G. L. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilgo Revista de Ciencias Antropológicas*(67), 55-74.

Bowlby, J. (1985). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida* (Quinta ed.). Madrid: Editorial Mortas, S.A.

Burdelski, M. (2020). Emotion and affect in language socialization. En S. Pritzker, J. Fenigsen, & J. Wilce (Edits.), *The Routledge Handbook of Language and Emotion* (págs. 28-48). Londres: Routledge.

Cabrales, A. (2015). Neuropsicología y la localización de las funciones cerebrales superiores en estudios de resonancia magnética funcional con tareas. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(1), 97-98. Recuperado el 23 de Junio de 2018

Calhoun, C., & Solomon, R. (Edits.). (1989). *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Carretié, L. (2016). *Anatomía de la mente. Emoción, cognición y cerebro* (Segunda ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.

Ciampi, L., & Panksepp, J. (2005). Energetic effects of emotions on cognitions. Complementary psychobiological and psychosocial findings. En N. Ellis (Ed.), *Consciousness and Emotion* (págs. 23-55). Amsterdam-Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.

Clark-Polner, E., Wager, T., Satpute, A., & Feldman-Barrett, L. (2016). Neural FingerPrinting. Meta analysis, Variation, and the Search for Brain Based Essences in the Science of Emotion. En L. F. Barrett, M. Lewis, &

Haviland-Jones (Edits.), *Handbook of Emotions* (Cuarta ed., págs. 146-165). New York: The Guilford Press.

Cowen, A., & Keltner, D. (Septiembre de 2017). Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(38), E7900-E7909. doi:10.1073/pnas.1702247114

Crivelli, C., Russell, J., Jarillo, S., & Fernández-Dols, J.-M. (17 de Octubre de 2016). The fear gasping face as a threat display in a Melanesian society. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 1-5. doi:10.1073/pnas.1611622113

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

de Vere, A., & Kujzac, S. (2016). Where are we in the study of animal emotions? *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 7, 354-362. doi:10.1002/wcs.1399

Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. New York: Palgrave MacMillan.

Docter, P. (Dirección). (2015). *Intensa-mente* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=CxDtZjzeNyl>

Eklund, A., Nichols, T., & Hans, K. (12 de Julio de 2016). Cluster failure: Why fMRI inferences for spatial extent have inflated false-positive rates. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America PNAS*, 113(28), 7900–7905. Se publicó por primera vez en Junio 28 de 2016. Recuperado el 3 de Enero de 2020, de <https://www.pnas.org/content/pnas/113/28/7900.full.pdf>

Ekman, P., & Friesen, W. (2003). *Unmasking the Face. A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Cambridge: Malor Books.

Enciso, G., & Lara, A. (2014). Emociones y Ciencias Sociales en el s. XX: La precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*, 14(1), 263-288. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1094>

Engelmann, J., & Pogosyan, M. (12 de Marzo de 2013). Emotion perception across cultures: the role of cognitive mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 4(Artículo 118), 1-10.

Finnerty, G., Shadlen, M., Jazayeri, M., Nobre, A., & Buonomano, D. (2015). Time in Cortical Circuits. *Journal Of Neuroscience*, 35(41), 13912-13916. doi:doi: 10.1523/jneurosci.2654-15.2015

Fischer, A. H., & Manstead, A. S. (2016). Social functions of emotion and emotion regulation. En L. F. Barret, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones, *Handbook of emotions. Fourth Edition* . The Guilford Press .

Fossey, D. (1985). *Gorilas en la niebla*. Barcelona: Salvat Editores.

Fuster, J. (2013). *The Neuroscience of Freedom and Creativity. Our Predictive Brain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuster, J. (2015). *The Prefrontal Cortex* (Quinta ed.). London: Elsevier-Academic Press.

Gainotti, G. (2020). *Emotions and the Right Side of the Brain*. Suiza: Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-34090-2>

Gigerenzer, G. (2007). *Gut Feelings. The Intelligence of the Unconscious*. London: Penguin Books.

Gigerenzer, G. (2019). *Calculated Risks. How to Know When Numbers Deceive You*. New York: Simon & Schuster.

Gladwell, M. (2006). *Inteligencia Intuitiva. ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* Madrid: Taurus.

Glasser, M., & otros, y. (26 de Agosto de 2016). The Human Connectome Project's Neuroimaging Approach. *Nature Neuroscience*, 19(9), 1175–1187. doi:10.1038/nn.4361

Goffman, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

González, A. M. (Ed.). (2012). *The Emotions and Cultural Analysis*. Farnham, Inglaterra: Ashgate Publishing-Universidad de Navarra.

Goodall, J. (1993). *A través de la ventana. Treinta años estudiando a los chimpancés*. Versión digital. Recuperado el 13 de Diciembre de 2019, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjwo-eOgbTNAhVKWx4KHxNHAC0QFggkMAE&url=http%3A%2F%2Ffierasysabandijas.galeon.com%2Fenlaces%2Flibros%2Ftraven.doc&usg=AFQjCNGSOw7YAESmxZHp6vkopoos4rimyg>

Granados, L. F., Alvarado, S. V., & Carmona, J. (2017). El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 49-68. doi:10.11144/Javeriana.m10-20.crs

Greenwood, J. (2015). *Becoming Human: The Ontogenesis, Metaphysics, and Expression of Human Emotionality*. Cambridge: MIT Press.

“Hochschild, A. R. (1975). *The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities*. *Sociological Inquiry*, 45(2-3), 280–307. doi: 10.1111/j.1475-682X.1975.tb00339.x”

Gregg, M. (2006). *Cultural Studies’ Affective Voices*. New York: Palgrave Macmillan.

Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (Segunda ed., págs. 3-20). New York: The Guilford Press.

Gross, J., & Barrett, L. (Enero de 2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotional Review*, 3(1), 8-16. doi:10.1177/1754073910380974

Hernández, J. A., & García, M. d. (1994). *Historia breve de la retórica*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hochschild, A. R. (1975). The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. *Sociological Inquiry*, 45(2-3), 280-307.

Hochschild, A. R. (Noviembre de 1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.

Hochschild, A. R. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling* (Twentieth Anniversary Edition ed.). Berkeley: University of California Press.

Hoemann, K., Maria Gendron, M., & Barrett, L. F. (Junio de 2017). Mixed emotions in the predictive brain. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 51-57. doi:10.1016/j.cobeha.2017.05.013

Hoggett, P., & Thompson, S. (2012). Introduction. En P. Hoggett, & S. Thompson (Edits.), *Politics and the Emotions. The affective turno in contemporary political studies* (págs. 1-19). New York: Continuum International Publishing Group.

Illouz, E., Gilon, D., & Mattan, S. (2014). Emotions and Cultural Theory. En J. Stets, & J. Turner (Edits.), *Handbook of the Sociology of Emotions. Volume II* (Vol. II, págs. 221-244). New York: Springer.

Izard, C. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370. doi:10.1177/1754073910374661

Jack, R. (2013). Culture and facial expressions of emotion. *Visual Cognition*, 1-39. doi:10.1080/13506285.2013.835367

James, W. (1989). ¿Qué es una emoción? En *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica* (págs. 140-157). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Keltner, D., Sauter, D., Tracy, J., & Cowen, A. (7 de Febrero de 2019). Emotional Expression: Advances in Basic Emotion Theory. *Journal of Nonverbal Behavior*, 1-28. Recuperado el 12 de Noviembre de 2019, de <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00293-3>

Klein, G. (2004). *The Power of Intuition. How to Use your Gut Feelings to Make Better Decisions at Work*. New York: Knopf Doubleday.

Kolko, J. (2014). *Well Design. How to use empathy to create products people love*. Boston: Harvard Business Review Press.

Koole, S. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. En J. De Houwer, & D. Hermans (Edits.), *Cognition and Emotion* (págs. 128-). Sussex: Psychology Press.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (2003). *Estado de arte en resiliencia*. s.l.: Organización Panamericana de la Salud-Fundación Kellogg-Agencia Sueca para la Cooperación y el Desarrollo-CEANIM.

Le Breton, D. (2012-2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 69-79. Recuperado el 1 de Junio de 2017, de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208/145>

LeDoux. (2015). *Anxious. Using the Brain to Understand and Treat Fear and anxiety*. New York: Penguin Books.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.

LeDoux, J. (2014). Rethinking the Emotional Brain. En J. Dębiec, M. Heller, B. Brożek, & J. LeDoux (Edits.), *The Emotional Brain Revisited* (págs. 13-84). Copernicus Center Press.

LeDoux, J. (10 de Agosto de 2015). *The Amygdala Is Not the Brain's Fear Center. Separating findings from conclusions*. Obtenido de Psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/i-got-mind-tell-you/201508/the-amygdala-is-not-the-brains-fear-center>

LeDoux, J. (2018). EL ALEPH 2018 - Joseph LeDoux: ¿Hemos entendido mal lo que es el miedo? México, D.F. Recuperado el 10 de Enero de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=-lYzgKjVFKY>

LeDoux, J. (2019). *The Deep History of Ourselves The Four-Billion-Year Story of How We Got Conscious Brains*. New York: Viking.

Lindquist, K., Wager, T., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barret, L. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES*(35), 121-202. Recuperado el 15 de Marzo de 2019

Lomas, T. (2016). Towards a positive cross-cultural lexicography: Enriching our emotional landscape through 216 'untranslatable' words pertaining to well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 1-13. doi:10.1080/17439760.2015.1127993

Lovejoy, A. (1983). *La gran cadena del ser*. Barcelona: ICARIA EDITORIAL S.A.

Lupano, M. L., & Castro, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, IV(1), 43-56. Recuperado el 12 de Junio de 2018, de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>

Lutz, C. (1998). *Unnatural Emotions. Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll & Their Challenge to Western Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mesquita, B., De Leersnyder, J., & Dustin, A. (2014). The Cultural Regulation of Emotions. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (págs. 284-301). New York: The Guilford Press.

Morin, C., & Renvoise, P. (2018). *The persuasion code. How Neuromarketing Can Help You Persuade Anyone, Anywhere, Anytime*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones, ¿de qué es la historia? *Vínculos de Historia*(4), 15-27.

Nelson, N., & Russell, J. (Enero de 2015). Universality Revisited. *Emotion Review*, 5(1), 8-15. doi:10.1177/1754073912457227

Nichols, T. (6 de Julio de 2016). *Bibliometrics of Cluster Inference*. Obtenido de Neuroimaging Statistics Tips & Tools: https://blogs.warwick.ac.uk/nichols/entry/bibliometrics_of_cluster/

Nobre, A., & Coull, J. (2010). *Space and Time*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199563456.001.0001

Nobre, A., & van Ede, F. (7 de Diciembre de 2017). Anticipated moments: temporal structure in attention. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(1), 1-15. Recuperado el 22 de Octubre de 2019, de 10.1038/nrn.2017.141

Nummenmaa, L., Glerean, E., Harib, R., & Hietanen, J. (14 de Enero de 2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646–651. doi:10.1073/pnas.1321664111

Nummenmaa, L., Hari, R., Hietanen, J., & Glerean, E. (11 de Septiembre de 2018). Maps of subjective feelings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(37), 9198–9203. doi:10.1073/pnas.1807390115

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. (Vol. 2). Grupo Planeta.

Orjuela, L., & Rodríguez, V. (2012). *Violencia sexual contra los niños y las niñas. Abuso y explotación sexual infantil. Guía de material básico para la formación de profesionales*. España: Save the Children España. Obtenido de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia_sexual_contra_losninosylasninias.pdf

Oxley, J. (2011). *The Moral Dimensions of Empathy. Limits and Applications in Ethical Theory and Practice*. London: Palgrave MacMillan.

Pacheco, J. C. (2013). Control social de las emociones en el preescolar. *Interacción*, 12, 45-72. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art3.pdf>

Pacheco, J. C. (2019) *Epistemología, Emociones y Educación*. Bogotá: Asociación de Profesores de la Universidad Libre ASPROUL.

Pacheco, J. C., & Ángel, S. (2010). Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar. *Papeles*, 2(4), 37-54. Recuperado el 21 de Julio de 2108, de <http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/69/50>

Pam, M. T., Lee, L., & Stephen, A. (Octubre de 2012). Feeling the Future: The Emotional Oracle Effect. *Journal of Consumer Research*, 39(3), 461-477. doi:10.1086/663823

Panksepp, J. (2017). The Psycho-Neurology of Cross-Species Affective/Social Neuroscience: Understanding Animal Affective States as a Guide

to Development of Novel. En M. Wöhr, & S. Krach (Edits.), *Social Behavior from Rodents to Humans. Neural Foundations and Clinical Implications* (págs. 109-125). Suiza: Springer.

Panksepp, J., & Watt, D. (Octubre de 2011). What is Basic about Basic Emotions? Lasting Lessons from Affective Neuroscience. *Emotion Review*, 3(4), 387-396. doi:10.1177/1754073911410741

Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind : and what it tells us about language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pixar-Disney (Productor). (2015). *Detrás de cámaras Intensa-Mente* [Película]. Recuperado el 13 de Diciembre de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=aNcr-cpaffQ>

Pritzker, S., Fenigsen, J., & Wilce, J. (Edits.). (2020). *The Routledge Handbook of Language and Emotion*. Londres: Roudledge.

Prosen, S., & Smrtnik, H. (2014). Different Perspectives on Emotion Regulation and its Efficiency. *Psihologijske Teme*, 389-405.

Reevy, G., Malamud, Y., & Ito, Y. (2011). En G. Reevy, Y. Malamud, & Y. Ito, *Encyclopedia of Emotion* (págs. 283-285). Santa Barbara, California: Greenwood.

RN11 - *Sociology of Emotions*. (2019). Recuperado el 6 de Noviembre de 2019, de European Sociological Association: <https://www.europeansociology.org/research-networks/rn11-sociology-emotions>

Rosello, J., & Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En F. Palmero, F. Martínez, & (Coordinadores) (Edits.), *Motivación y emoción* (págs. 95-137). Madrid: McGraw-Hill.

Scherer, K. (2005). What are emotions? *Social Science Information*, 695-729. doi:10.1177/0539018405058216

Shields, S., & Arvid, K. (2006). Magda B. Arnold's contributions to emotions research. *Cognition and Emotion*, 20(7), 898-901.

Smith, A. (2013). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial.

Smith, S. (2014). Arlie Russell Hochschild: Spacious Sociologies of Emotion. En P. D. Adler, G. Morgan, & R. Mike (Edits.), *The Oxford Handbook of Sociology, Social Theory, and Organizations Studies. Contemporary Currents* (págs. 393-413). Oxford: Oxford University Press.

Smith, T. W. (2016). *The Book of Human Emotions: An Encyclopaedia of Feeling from Anger to Umpty. 154 Words from Around the World for How We Feel*. New York: Little, Brown and Company.

Solms, M., & Turnbull, O. (2013). ¿Qué es el neuropsicoanálisis? *Psiquiatría Universitaria*, 153-165.

Stets, J., & Turner, J. (Edits.). (2006). *Handbook of the Sociology of Emotions*. Nueva York: Springer.

Stets, J., & Turner, J. (Edits.). (2014). *Handbook of the Sociology of Emotions* (Vol. II). Nueva York: Springer.

University of Pennsylvania: Positive Psychology Center. (2018). *Positive Psychology Center*. Recuperado el 12 de Junio de 2018, de <https://ppc.sas.upenn.edu/>

White, G. (2010). Disciplining Emotion. *Emotion Reviw*, 2(4), 375-376. doi:10.1177/1754073910374666

Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilce, J. (2009). *Language and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, T. (2002). *Stranger to Ourselves. Discovering the Adaptative Unconscious*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Wisecup, A., Robinson, D., & Smith-Lovin, L. (2007). The Sociology of Emotions. En C. Bryant, & D. Peck (Edits.), *21st century sociology: A reference handbook* (Vol. 2, págs. 106-115). California: Sage Publications.

Yuste, R., & Church, G. (Mayo de 2014). El nuevo siglo del cerebro. *Investigación y Ciencia*, 16-23. Recuperado el 13 de Octubre de 2019

Zaragoza, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio*, 65(1). doi:<http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>.

3. DECOLONIALIDAD Y EMOCIONES

La vida me ha mostrado el amor y el cariño a través de mucha gente de distintas culturas en diferentes partes del planeta.

Manibinigdiginya ABADIO GREEN STÓCEL¹⁹

El presente capítulo habla de una inmensa tensión en lo que denomino la colonialidad/decolonialidad de las emociones. Es así que, luego de repasar brevemente el concepto de decolonialidad, expondré cuatro ejemplos de la decolonialidad de las emociones o del afecto. He querido exponer brevemente elementos básicos de la teoría crítica decolonial, teniendo la intención de contextualizar el tema a quienes no la conocen. Por eso de antemano doy mis excusas a quienes ya estén familiarizados con esta teoría. Posteriormente hablaré del sentipensar según Orlando Fals Borda, para luego exponer la crítica a la neocolonialidad del grupo de la Sociología de los cuerpos y las emociones, que es liderada por Adrián Scribano, continuando con el feminismo decolonial, pero ilustrando el tema emocional con las mujeres mayas y finalmente rematar con el corazonar como visión de Patricio Guerrero.

El 22 de febrero de 2011 el escritor Eduardo Galeano recibía la *Medalla 1808*, por parte del jefe de Gobierno de la ciudad de México Marcelo Ebrard. Era un reconocimiento a su labor como escritor y periodista en defensa de la democracia, la igualdad y la justicia. En la ceremonia de entrega el pensador uruguayo recordaba lo siguiente (Galeano, 2011):

En la ciudad de Quito, al día siguiente de la independencia, una mano anónima escribió en una pared: *Último día del despotismo y primero de lo mismo.*

Y en Bogotá, poco después, Antonio Nariño advertía que el alzamiento patriótico se estaba convirtiendo en baile de máscaras, y que la independencia estaba en manos de caballeros de mucho almidón y mucho botón, y escribía: *Hemos mudado de amos.*

¹⁹ Cita tomada de su tesis doctoral titulada SIGNIFICADOS DE VIDA: ESPEJO DE NUESTRA MEMORIA EN DEFENSA DE LA MADRE TIERRA, pág. 31. En: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6935/1/AbadioGreen_2011_MadreTierra.pdf

Y el chileno Santiago Arcos comprobaba, desde la cárcel: *—Los pobres han gozado de la gloriosa independencia tanto como los caballos que en Chacabuco y Maipú cargaron contra las tropas del rey.*

Este escritor latinoamericano ha sido reconocido, entre otras obras, por su libro *Las venas abiertas de América Latina*, publicado en 1971, donde narra la “historia del despojo”, señalando que el neocolonialismo estaba presente contemporáneamente y continuaba con la explotación del continente. No se trataba entonces de lograr una independencia formal, sino de una independencia real, tal como lo dijo cuando recibió el premio.

Antes de comenzar me parece importante decir que la construcción del pensamiento de América Latina y, por qué no decirlo, del Sur global, significa un deliberado pensar, actuar y sentir orientados hacia la emancipación frente a los actuales poderes neocoloniales. Como expondré más abajo, la palabra *neocolonial* fue acuñada desde África a raíz de que se evidenció que el proceso de descolonización sucedido entre 1945 y 1960 no era suficiente, pues las antiguas potencias coloniales ahora ejercían un fuerte dominio sin tener que desplegarlo desde la ocupación territorial.

Efectivamente, había una nueva colonialidad²⁰ ejercida por las economías y las políticas hegemónicas tanto de Occidente como de la esfera comunista. Pero también estaba presente en el conocimiento (predicando la superioridad de la ciencia occidental) y en una concepción del ser, con modelos patriarcales, racistas o clasistas que llevaban a etiquetamientos y discriminaciones, que perpetuaban la idea de superioridad del hombre europeo.

La denuncia sobre la *nueva colonialidad* había partido de la visión marxista, la cual hablaba de la expansión de la dominación capitalista a nivel mundial, en un nuevo imperialismo de posguerra. Pero este enfoque tuvo

20 Anibal Quijano (2014) señala la diferencia entre “colonialismo” y “colonialidad”. El primero hace referencia “a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial” (pág. 285). La colonialidad se constituye en un fenómeno donde el dominio (político, económico, social y cultural) se realiza sobre naciones independientes, las cuales siguen dominadas por diversos mecanismos no colonialistas.

que matizarse: no podía entenderse la expansión colonial eurocéntrica sin tener en cuenta procesos de sometimiento basados en ideologías raciales, de género, religiosas y de epistemias racionalistas (propias de la ciencia), que justificaban el dominio europeo/norteamericano en significativas porciones del resto del planeta.

En efecto, el proceso de liberación no podía ser tan solo económico, pues existían otros factores que también hacían parte de esa *neocolonialidad* y que no podían partir del vacío: las sociedades y culturas autóctonas habían sido silenciadas y desconocidas, pero seguían presentes. Más aún, sus conocimientos y haceres alternos mostraban formas del vivir ajenos y quizás opuestos a la imposición europea. Ciertamente el conocimiento occidental imponía la racionalidad de la ciencia natural, trasladando el dominio de la naturaleza y de los objetos (siempre asociado a la renta del capital) al dominio de los hombres. Esta concepción plantea que el capital trata a los seres humanos como objetos de intercambio (el “mercado de trabajo”), cosificando sus seres y sus vidas. La invasión del capital se sustenta ciertamente en la economía, pero también lo hace en la política, en la ideología, en el conocimiento y en el ser mismo. Las emociones mismas son colonizadas.

Quiero volver a una interpretación crítica que busca descifrar la nueva crisis, para luego complementarla.

El instrumentalismo emocional comienza a ser parte del mercado capitalista. Ello se da tanto en el mundo de la producción como en el mundo del consumo.

La regulación emocional se plantea como deseable en el mundo del trabajo. En efecto, el control del cuerpo y la mente debe integrarse a la producción. Si bien es cierto que el *fordismo* y el *taylorismo* de las naciones industrializadas sometía al obrero a los ritmos de la fábrica, donde las disrupciones conductuales se controlaban mediante la represión de cuerpos, mentes y emociones, no es menos cierto que nuevas formas de producción han surgido, apalancadas ellas en la creatividad, la rapidez de reacción y la incorporación de la calidad y del servicio al cliente. Estas formas se integran al capitalismo cognitivo, la revolución de las comunicaciones y de servicios, todos estos orientados a la satisfacción de las nuevas necesidades de consumo.

Por ello, el estudio de la regulación emocional en el mundo del trabajo pasa, no sin contradicciones, a nuevas tecnologías emocionales que no reprimen las energías emocionales, sino que las canalizan. La felicidad en el trabajo se logrará no solo por la autorrealización vocacional, sino también por la integración del sujeto al grupo de trabajo: la comunicación asertiva, la resolución de los conflictos con “inteligencia emocional”, la capacidad de afrontamiento de las crisis, etc., hacen parte del mundo capitalista de la producción industrial y de los servicios. Ese manejo incluye a los puestos de trabajo descentralizados y terciarizados, donde el individuo debe construir su identidad como *freelance*, pues la flexibilización laboral hace que deba pasar por muchas labores y puestos de trabajo, en un cambio incesante. El *coaching emocional*, la *psicología positiva* y la *inteligencia emocional* hacen su aparición, constituyéndose en instrumentos mucho más útiles cuando se busca la satisfacción total del cliente. Y quiero notar que ese “capital emocional” hace presencia en especial en las profesiones asociadas con la atención y el cuidado humanos, quienes son parte de la expansión del sector terciario de la economía capitalista.

El mundo del consumo es el mundo del deseo insatisfecho que hay que complacer. El sentido de la satisfacción se traduce en la búsqueda de la felicidad o lo que Edgar Cabanas y Eva Illouz denunciarán como *happycracia* (Cabanas & Illouz, 2019), donde se crea la industria de la felicidad. Los mecanismos de control involucran a los nuevos expertos en el bienestar, la exaltación del individualismo, la positividad en el trabajo, la venta del ego feliz y la normalización de la felicidad. Al consumo y a la posesión de bienes se le agregan las relaciones humanas positivas y sin conflicto. Por ello, las emociones negativas van a ser fuertemente censuradas y serán catalogadas como indeseables o quizás, susceptibles de ser redireccionadas de manera constructiva.

Pero este mundo tiene vacíos. Cada vez son más evidentes y visibles las masas de desposeídos y condenados, que se encuentran en la periferia de ese *Mundo Feliz*. Los “salvajes” son innumerables e incontrolables, por lo que la seguritización y medicalización de la vida son complementos allí donde no llega la *happycracia*. De hecho, las promesas de la democracia liberal, donde el individuo se construye a sí mismo, han sido incumplidas. La incredulidad frente al Estado (cada vez más lejano del individuo) hace que la legitimidad de la acción política se pierda y con ella se dé una crisis de la ciudadanía. El autoritarismo está a la vuelta de la esquina.

Sin embargo, en la interpretación muy resumida que acabo de hacer, no todo encaja. Las naciones latinoamericanas, africanas y aún de Oriente son permeadas de manera irregular por esa colonialidad capitalista.

Ciertamente el colonialismo interno²¹, tal como alguna vez la definieron (en los años sesenta) Pablo González González Casanova (2006) y Rodolfo Stavenhagen (2010), reproduce el esquema colonial global dentro de los territorios nacionales, o por decirlo de otra manera, “del dominio y la explotación de los nativos por los nativos” (González, pág. 131). La clave la darían estos pensadores cuando aclaran que el sistema capitalista, tanto en el nivel global como en el nacional y local, se expresa en la íntima relación entre las élites y los subalternos, ya no solo en los niveles económicos, sino también en los ideológicos, culturales, políticos y sociales. Esta denuncia, por ejemplo, también la haría de manera vehemente Aníbal Quijano (2014).

Quizás, uno de los elementos que definen ese colonialismo interno es el que Walter Mignolo denominó como “doble conciencia criolla”, donde los mestizos americanos tenían la contradicción de “... saberse y sentirse, en última instancia, europeos en las márgenes, europeos que no eran,

21 El concepto de “colonialismo interno” tendría sus orígenes años más atrás, según nos lo recuerdan Juan Vicente Iborra-Mallent y Daniel Montañez-Pico (2020, pág. 92), cuando en los años 20 en el seno de la Internacional Comunista, “el comunista afroamericano Harry Haywood formuló junto al comunista negro sudafricano James La Guma y al ruso Nikolai Nasanov la hipótesis del colonialismo interno para analizar la situación de la población negra en Estados Unidos y Sudáfrica. Algunos años más tarde, Haywood publicaría la primera gran obra sobre la idea, *Negro Liberation* (1948), en la que analizó la situación de dominación colonial de la población negra en el seno de los Estados Unidos, apostando por la lucha de liberación nacional y el establecimiento de una república afroamericana autónoma en el llamado *Black Belt* al sureste del país”. Ciertamente la conferencia de Wright Mills dada en Brasil en 1960 habría introducido el término, siendo retomado por González y Stavenhagen, sin un (¿re?)conocimiento de los pioneros. De otro lado, Jaime Torres Guillén (2014, pág. 86) señala que “A la fecha, ni Mignolo ni Quijano han reivindicado el trabajo de González Casanova”. De hecho, esta queja la había hecho Silvia Rivera Cusicanqui (Rivera Cusicanqui, 2010) al plantear cómo el concepto “katarista” del colonialismo interno (que incluso fue planteado por Fausto Reinaga en los años sesenta) fue ignorado por Patzi, Quijano y Mignolo, donde estos últimos dos entronizan la discusión entre modernidad y descolonización, sin tener en cuenta las dinámicas internas de los subalternos. Esta posición de Rivera se explica en razón de que su enunciación se ubica desde dentro del movimiento indígena boliviano, en una explicitación de la violencia que se ejerce a partir del Estado, cuando éste desconoce las prácticas del movimiento indígena. Quiero resaltar que Quijano sí nombró a González Casanova y a Stavenhagen, pero rechazó sus propuestas: “Pablo González Casanova (1965) y Rodolfo Stavenhagen (1965) propusieron llamar ‘colonialismo interno’ al poder racista / etnicista que opera dentro de un Estado-nación. Pero eso tendría sentido sólo desde una perspectiva eurocéntrica sobre el Estado-nación” (Quijano, 2014, pág. 285). Me parece que aquí Quijano debió profundizar en la producción crítica de estos dos pensadores.

pero que en el fondo querían serlo” (Mignolo, Modernidad/colonialidad, 2015, pág. 65). No es extraño que las élites criollas reprodujesen los patrones coloniales de dominación, incluyendo la racialización y con ella la colonialidad de poder, de saber y de ser. Y he aquí el vacío de la interpretación que di más arriba.

Las *Siete tesis equivocadas sobre América Latina*, que en 1964 planteara Stavenhagen en su *Sociología del subdesarrollo*, siguen vigentes. En efecto, las sociedades latinoamericanas no son sociedades duales modernas/tradicionales, donde de un lado estarían las clases urbanas ilustradas y del otro las campesinas/indígenas/rurales. Por el contrario, el sistema histórico-social siempre se construyó con élites que necesitaron de los grupos subalternos, en un único proceso histórico. Más aún, “*el progreso de las áreas modernas urbanas e industriales de América Latina se hace a costa de las zonas atrasadas, arcaicas y tradicionales*” (2010, pág. 155, cursivas en el original), pero sin existir una redistribución del ingreso que fortaleciese los mercados internos.

Pero González Casanova y Stavenhagen irían más allá. La definición de “colonialismo interno” para el primero “corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos” (González Casanova, 2006, pág. 197)²². Esta definición introducía el concepto de “grupos culturales heterogéneos”, lo que llevará la discusión al problema de la racialización y del conflicto inter-étnico. Igualmente, el segundo pensador también profundizaría el concepto de colonialismo interno, a tal punto que publicó un libro titulado *Los Pueblos Originarios: el debate necesario* (Stavenhagen, 2010). Este autor recordaba el reclamo de los indígenas: que como pueblos han sufrido del colonialismo interno durante el periodo supuestamente independiente. De hecho, con diferencias, la expansión de la frontera nacional (en tanto presencia del Estado y colonización interna) significó arrinconar y arrasar a las poblaciones originarias, en un evidente encumbramiento del racismo. Aún más, las concepciones desarrollistas y “modernizadoras” han concebido a los indígenas como opuestos al progreso.

22 Definición ya presente en la edición de 1969 de su “Sociología de la explotación.

Me parece que esto es cierto, por ejemplo, para el caso colombiano, cuando continuamente los funcionarios estatales invocan la protesta indígena y el mecanismo de *consulta previa*²³ como frenos para el avance capitalista.

Es de mi opinión que la colonialidad global, con ese desprecio de las poblaciones originarias que actualmente siguen habitando el continente, se trasladó a los mundos nacionales y locales. Se entiende, por tanto, que el concepto de *colonialismo interno* hubiese tenido eco sobre todo en los países con fuerte presencia indígena y, por tanto, con conflictos inter-étnicos.

Pero como dice Paulo Henrique Martins (2018), los conflictos postcoloniales no son solo de clase, sino que se cruzan con la etnicidad y la nacionalidad.

Este autor sugiere considerar adicionalmente las categorías de religión, género, medio ambiente y del reconocimiento moral al análisis del colonialismo interno:

De hecho, la comprensión de la naturaleza simbólica del poder postcolonial y de las resistencias sociales y comunitarias, necesita un entendimiento de la colonialidad desde adentro, desde las memorias, los discursos, los valores y, sobretodo, desde los diversos marcadores (clases, étnicos, religiosos, de género, nacionales etc.) que organizan a las prácticas, a las instituciones, al poder y a la dominación. (Martins, 2018, pág. 312)

23 La consulta previa es un mecanismo establecido con base en el Artículo 7 del Convenio OIT Nro. 169 Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes en 1989, de la cual es signataria Colombia. La consulta previa podría ser definida como “el derecho fundamental que tienen los pueblos indígenas y los demás grupos étnicos, de poder decidir sobre medidas (legislativas y administrativas) o cuando se vayan a realizar proyectos, obras o actividades dentro de sus territorios, buscando de esta manera proteger su integridad cultural, social y económica y garantizar el derecho a la participación” (Rodríguez, 2008, pág. 3). Por ejemplo, el titular de la Revista Semana del 15 de agosto de 2020 decía: *Consultas Previas: ¿el cuello de botella para la reactivación?* Y titulaba: *Las consultas previas tienen frenado el desarrollo de grandes obras que suman unos 50 billones de pesos y son esenciales para la reactivación y las finanzas públicas. ¿En qué va el proyecto para regular el tema?* El punto álgido para el gobierno es que el mencionado Convenio es de obligatorio cumplimiento, en razón que al haber sido firmado por el Estado colombiano y hace parte del bloque de constitucionalidad.

Por ello, la decolonialidad significa mirar los adentros del neocolonizador y del neocolonizado, pero también su mutua relación e interpenetración. Quisiera mostrar de manera breve el enfoque general de la decolonialidad, para después ejemplificar el tema con las emociones.

3.1 COLONIALIDAD Y DECOLONIALIDAD

Podríamos pensar que la decolonialidad surge desde las entrañas de los procesos de descolonización²⁴. El pensamiento afroamericano, indio, los luchadores y luchadoras de las colonias francófonas y los independistas africanos, son ejemplo de ello. La “primera ola” de los estudios poscoloniales surgió en las décadas de 1940 a 1960, de la mano de pensadores como Aimé Césaire, Albert Memmi, Frantz Fanon y Steven Biko. La “segunda ola” de estudios poscoloniales surgió a partir de los años 70, de la mano de intelectuales como Edward Said, Gayatri Spivak y Homi Bhabha.

Es así que, por ejemplo, los *Estudios Subalternos* nacieron como una interpretación del nacionalismo en India, de una historia contada desde abajo y como resultado de la acción popular. Tuvieron una expansión en los años ochenta del siglo pasado, con el resultado de que a principios de los noventa surgiría el grupo de *Estudios Subalternos Latinoamericanos*, en Estados Unidos. Este grupo lanzó su manifiesto en 1993 (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998), el cual consideraba las fracturas de lengua, raza, etnia, género y clase dentro las tensiones resultantes de la asimilación (homogenización) étnica. De hecho, el grupo buscaba evidenciar la confrontación visibilizando las diversas expresiones de los *subalternos* y poniendo atención cada vez más al estudio de los márgenes.

24 Como en algún momento lo señaló Aníbal Quijano la diferencia entre los dos términos se da en razón de que mientras la descolonización implica un proceso de independencia en donde la potencia colonial es obligada a abandonar la ocupación del territorio colonizado, la decolonialidad se concibe como un esfuerzo de emanciparse de formas de invasión y presencia de las potencias en los territorios independizados y que se expresan en formas de explotación económica por parte de transnacionales económicas, banca internacional, inversiones del capital en el territorio, pero también en la entrada agresiva del conocimiento y la racionalidad occidentales de la ciencia y las pautas de consumo cultural, con un desprecio y desconocimiento de los saberes y costumbres locales. A lo anterior se agregaría el problema de la colonialidad del ser en manos de una cultura patriarcal, blanca, heterosexual falocéntrica y racista.

Fue entre 1998 y 2008 que se consolidó el *Grupo Modernidad/Colonialidad*, compuesto por quienes le darían un fuerte impulso el pensamiento decolonial en América Latina²⁵, pensamiento alimentado también por otros pensadores, como Boaventura de Souza Santos. Y aquí me gustaría resaltar el papel protagónico que ha tenido como divulgador e impulsor de la investigación que ha tenido el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Quisiera pasar ahora al tema de la colonialidad/decolonialidad, comenzando con Aníbal Quijano.

El pensador peruano señala que el análisis eurocéntrico del poder (en una disputa entre el liberalismo y el materialismo histórico), se concentra en

... un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación / dominación / conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular. (Quijano, 2014, pág. 289)

Este esquema desprecia los elementos históricos diferenciadores, al pretender una explicación reduccionista y total, que solo atiende al Estado-nación, a la familia burguesa y a la racionalidad moderna. También hay que considerar el caso (aparentemente) contrario, que es la visión de la *postmodernidad*, la cual se queda en las micro-relaciones (visión que también es reduccionista), siendo incapaz de encontrar ejes de articulación que deben ser cambiados. Es así que, para Quijano se vuelve imposible comprender el sistema capitalista sin tener en cuenta que se ha alimentado de los recursos y poblaciones humanas de las regiones allende Europa.

25 Los miembros del grupo serían Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Fernando Coronil, Agustín Lao-Montes, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Oscar Guardiola-Rivera y María Lugones, según nos lo recuerda Ana Marcela Montanaro Mena (2017).

Más aún, existirán otros elementos que impulsan y favorecen la dominación eurocéntrica. Por ello hay que pasar al concepto de colonialidad.

Se entiende entonces que:

la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano, 2014, pág. 285)

La raza blanca, pensándose como superior, asentó la creencia en la supremacía europea frente al resto de continentes “no blancos”, imponiendo relaciones de poder diferenciadas internacional y nacionalmente; en donde la esclavitud, la servidumbre, la producción mercantil simple y la reciprocidad, caracterizaron a la explotación de la *periferia colonial*, siempre articulada al *centro colonial*. Y esa colonialidad del poder también se expresó en la libertad sexual de los varones y la fidelidad de las mujeres dentro del mundo eurocentrado, pero teniendo como contrapartida el acceso sexual “libre” (o sea, no pagado) de los varones blancos a las mujeres negras e indias en esa *periferia colonial*. Aún más, la dominación ejercida por la colonialidad del poder se *naturalizó*, por lo que los dominados creyeron que esta era una situación muy normal y aceptable.

Un buen resumen es el de Mignolo, según nos lo muestra Ana Marcela Montanaro (2017, pág. 59):

El filósofo argentino Walter Mignolo, retomando las propuestas de Quijano, sostiene que la conquista y colonización de los territorios de lo que hoy se conoce como América se ejerció a partir de la violencia física y de explotación, lo cual conllevó a la dominación racial, cultural y sexual que llevó a la construcción del concepto de la “pureza de sangre”, que unido a la identidad religiosa del catolicismo, constituyó el concepto de raza como una categoría esencial en el imaginario europeo occidental, el cual, de forma paradójica, también buscó ocultar la raza. El pensamiento de la modernidad giró alrededor de clasificar,

caracterizar y estudiar a los seres humanos bajo la mirada de los otros, con el objetivo de establecer las fronteras entre lo que salvaje y lo civilizado.

La colonialidad del poder explicará y será explicada por esa colonialidad del saber y la subjetividad, la cual impuso el *canon* occidental de pensamiento sobre el pensamiento de la *periferia* colonial.

Como Edgardo Lánder (2000) lo ha señalado, la idea de *modernidad* planteó la visión universal de progreso, la idea universal de la naturaleza humana (con jerarquías raciales), las múltiples separaciones sociales y la superioridad de los saberes que produce la civilización occidental (en especial la ‘ciencia’) sobre los otros saberes de la *periferia colonial*.

De manera bien clara, el pensamiento occidental ha invisibilizado los otros universos, dirá de Souza Santos (2009, pág. 31):

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser.

Ese pensamiento abismal pretende la objetividad a ultranza y la superioridad de la racionalidad occidental, predicando la neutralidad axiológica de quien enuncia, que como sujeto en su discurso desaparece, se invisibiliza, para así dar una apariencia de verdad absoluta. Es lo que Santiago Castro-Gómez denominó *hybris del punto cero* (Castro-Gómez, 2007).

Pero la “objetividad” llevó al desconocimiento de los saberes colonizados, en lo que de Souza Santos denominará como epistemicidio:

El fascismo epistemológico existe bajo la forma de epistemicidio cuya versión más violenta fue la conversión forzada y la

supresión de los conocimientos no occidentales llevada a cabo por el colonialismo europeo y que continúa hoy bajo formas no siempre tan sutiles. (de Souza Santos, Para descolonizar Occidente : más allá del pensamiento abismal, 2010, pág. 65)

Va a ser la colonialidad del saber la que fundamente la colonialidad sobre el ser. Dirá Nelson Maldonado-Torres, denunciando al pensamiento cartesiano: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)” (2007, pág. 144). Por decirlo de otra manera: el “yo soy” europeo es el que “piensa”, mientras que los que “no son” (los no europeos) no piensan, son salvajes y no humanos.

Por lo tanto, la racialización y el género en la colonialidad son llevados a una no-ética (al modo de la guerra), pues, dirá Maldonado-Torres (2007):

Mientras en la guerra hay violación corporal y muerte, en el infierno del mundo colonial la muerte y la violación ocurren como realidades y amenazas diarias. Mortandad y violación corporal están inscritas en las imágenes de los cuerpos coloniales. (pág. 148)

... el hombre negro representa el acto de violación —“violar”—, mientras la mujer negra es vista como la víctima más representativa del acto de violación —“ser violada”. La mujer de color merece ser violada. (pág. 148).

Las mismas ideas que inspiran actos inhumanos en la guerra, particularmente, la esclavitud, el asesinato y la violación, son legitimadas en la modernidad, a través de la idea de raza, y dichos actos son gradualmente vistos como normales... (pág. 149)

Esta racialización la sufrirán tanto las poblaciones negras como las indígenas, llevando a los conocidos casos de discriminación económica, social, política y cultural. La vergüenza se instalará en los colonizados, llevando a la apatía, a la resignación o incluso a la negación de sus orígenes. Por ello, el “blanquearse” significa asimilarse a la cultura dominante blanca/mestiza. Si el eurocentrismo colonialista buscó “civilizar”, “occidentalizar”, negar al “salvaje” y a sus incontenibles pasiones, el colonizado con la naturalización

de la “superioridad” europea, abandonó o despreció (muchas veces) sus orígenes, aceptando la homogenización y occidentalización. Obviamente el proceso no fue uniforme, pues subsistieron grupos indígenas y negros que lograron sobrevivir al arrasamiento étnico y cultural eurocéntrico.

De hecho, la colonialidad marca límites o fronteras, etiqueta clasificando a las personas según territorios (campo/ciudad; rural/urbano, por ejemplo), “razas” (blanco/indio/negro), patriarcalismo (hombre/mujer), género (heterosexual/lgtbi) o clase (rico/pobre). Aún más, tales fronteras se marcan de acuerdo con diversos tipos de subalternidad: “ningunear” al otro (considerarlo como inexistente e invisible), confinarlo territorialmente como un otro lejano, excluir a ese otro de los centros de poder, estableciendo barreras de acceso (económicas, sociales, políticas o culturales) o naturalizando la discriminación (por clase, raza o género), en donde todos los miembros de la sociedad acepten las jerarquías. Pero igualmente, la naturalización de la discriminación lleva a la incorporación de los mecanismos capitalistas de dominación y de mecanismos coloniales, en el que se mezclan deseos insatisfechos de prestigio y consumo (*happycracia*), de posible aceptación, con emociones y sentires negativos de autonegación, miedo, enfriamiento emocional, odio, autocompasión, resignación o desesperanza.

No es de extrañar, por tanto, que la emocionalidad o el sentir hayan sido *colonializados*.

Para entender esa colonialidad emocional y del sentir debo traer aquí el término de Walter Dignolo (2007) de *herida colonial*. Según el autor argentino ella corresponde al “sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos” (pág. 17). Se dio un *pachakuti*: “invasión violenta, destrucción despiadada, desprecio por las formas de vida existentes en el continente y, en suma, convulsión de todos los niveles de la existencia y momento fundacional de la herida del mundo moderno/colonial” (pág. 77). Por tanto, “la *herida colonial*, sea física o psicológica, es una consecuencia del racismo” (pág. 34), donde incluso los criollos la sufrieron. Pero, “América (Latina) no ha curado su herida colonial y no se ha liberado del ‘colonialismo interno’ y la ‘dependencia imperial’ ” (pág. 97). De hecho, la herida colonial hoy se expresa en “la noción dominante de la vida en la que gran parte de la humanidad se convierte en mercancía

(como los esclavos de los siglos XVI y XVII) o, en el peor de los casos, se considera que su vida es prescindible” (pág. 119, recordando a Fanon).

Es así que la *herida colonial* surge del desprecio, de la inferiorización, del “ningunear” (menospreciar), de la humillación o del rechazo, todos propios del racismo. La conquista de América introdujo sistemáticamente el miedo y el terror. Por ello, el análisis de la crisis capitalista en términos de la alienación emocional es insuficiente para el mundo latinoamericano, pues hay que considerar no solo esta *herida*, sino también de tener en cuenta las propuestas decoloniales, que incluyen por supuesto la decolonialidad emocional.

Ese desprecio se instaló bajo el prejuicio de la superioridad cognoscitiva de la razón (europea), el método científico y la expansión de la tecnociencia. Como veremos, el método de conocimiento decolonial integrará y considerará como imprescindible el conocer por el sentimiento y el corazón.

En efecto, Latinoamérica se ve invadida por ese capitalismo emocional, pero teniendo a su vez formas de vida dentro del sentir, pensar y hacer que se constituyen en propuestas alternativas a la alienación eurocéntrica.

3.2 DECOLONIALIDAD Y EMOCIONES. ALGUNOS EJEMPLOS

El pensamiento decolonial ha tenido inmerso el planteamiento de las emociones en la medida en que ha denunciado la fría racionalidad de la ciencia Occidental y la falta de corazón y empatía de la colonización europea y de la colonialidad del poder y del ser. Sin embargo, la línea de emociones y del sentir apenas comienza y no muestra una fuerte presencia como campo delimitado y deliberado de conocimiento²⁶.

En este documento expondré cuatro ejemplos de decolonialidad y emociones, que aunque no agotan el tema, lo pueden ilustrar adecuadamente.

²⁶ El Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) no mostraba la presencia de ponencias relacionadas con el afecto, emociones o sentir en el Dossier IMAGINARIOS SOCIALES Y MEMORIA GRUPO DE TRABAJO 6 del año 2019. Con la excepción de algunas pocas ponencias, como la de Girola o de Pérez, el tema apenas se sugiere de manera transversal en otras ponencias.

En primer lugar, he querido hablar de Orlando Fals Borda, quien fue el artífice principal de la *Investigación Acción Participativa* IAP, la cual tiene como uno de sus fundamentos el *hombre sentipensante*, concepción aplicable tanto al “investigador” como a los “investigados”. He puesto estos términos entre comillas ya que ellos son intercambiables e incluso se fusionan, pues es dentro las comunidades en donde reposa en realidad la acción investigativa. Por ello, el carácter *sentipensante* es propio de los humanos y ello involucra a una epistemología para las denominadas ciencias humanas. Si a ello se le juntan el reconocimiento de América Latina y la liberación sobre el colonialismo, el *sentipensamiento* se constituye en una clave fundamental de emancipación.

La propuesta de la sociología de los cuerpos y emociones, liderada por Adrián Scribano fundamentará su visión en la crítica de la *neocolonialidad*. En este sentido, su grupo propondrá un plan investigativo de denuncia, donde no solamente la investigación denuncia el imperialismo del capitalismo avanzado, sino que busca ubicar los hechos y alternativas de liberación considerando la “polifonía de voces”, poniendo la mirada en los márgenes²⁷.

El feminismo decolonial se concentra ciertamente en el rechazo del patriarcalismo, pero igualmente denuncia la colonialidad implícita en el movimiento feminista eurocéntrico, pues este último no tuvo en consideración las particularidades históricas, sociales y culturales del resto de regiones del planeta. Más aún, es en los países y zonas invadidas por la colonialidad en donde diversas fuerzas de opresión se entrecruzan, por lo que el significado de la lucha feminista cambia. Así las cosas, podemos aprender de los movimientos de mujeres indígenas, los cuales incorporan dentro de sus sociedades la lucha contra la opresión vista como un todo. Por ello la ética del cuidado mutuo y el mundo del afecto entran en el juego de complementariedad entre la mujer y del hombre, e igualmente dentro de las comunidades.

27 Para el análisis hay que acudir al GRUPO DE TRABAJO 25 Sociología de los cuerpos y las emociones de ALAS. Así, este grupo busca encontrar el “lugar de las emociones y los cuerpos en la construcción de las sensibilidades y sociabilidades de las formaciones sociales de la región, tanto a lo largo de su historia colonial como en el contexto de dominación actual” (Scribano, 2016, pág. 161). Y para el futuro, decía el autor se plantea estudiar a los “sectores subalternos” quienes “son objeto de políticas de los cuerpos asociadas a la razón eurocéntrica que demandan una indagación desde el margen y descolonizadora” (pág. 165).

Tiene también sentido el punto de vista del *corazonar* de Patricio Guerrero, que es el otro ejemplo que traigo a colación, el cual tiene una clara vocación decolonial y que privilegia el mundo del afecto. Como busco mostrar, este cantautor y pensador buscará integrar los saberes de la antropología y del saber andino en una nueva forma de saber, reuniendo el sentir y el pensar, extendiendo la vida práctica e integral de ser humano con una totalidad, la cual nos lleva a una ampliación del vivir: la sabiduría del *corazonar*.

Pasemos entonces a la propuesta de Orlando Fals Borda, para luego examinar la propuesta del grupo de sociología de cuerpos y emociones del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES) liderado por Adrián Scribano, exponiendo a continuación los planteamientos del feminismo decolonial y cerrando con la propuesta de Patricio Guerrero y el *corazonar*.

3.2.1 Fals Borda: un pionero sentipensante

Orlando Fals Borda indudablemente ha sido el más grande sociólogo de Colombia y por qué no decirlo, un gran maestro. Fue, “de mérito relevante entre l[o]s de su clase” (como define el término el Diccionario de la Real Academia), pero además una persona que enseñaba su saber a los otros. Este barranquillero sería conocido por ser el creador e impulsor de la Investigación Acción Participativa o IAP.

En 1970 publicó una serie de ensayos agrupados en un libro titulado *Ciencia propia y colonialismo intelectual*²⁸, donde rechazaba la colonización intelectual de potencias de izquierda o de derecha. El contexto político era muy complejo y venía alimentado no solamente por los procesos de “neocolonización” por parte de las potencias, sino también por el auge de la guerra fría y su expresión en las luchas guerrilleras en América Latina, desde lo que serían luchas “liberadoras”. Fals Borda y el sacerdote Camilo Torres (también sociólogo) habían contribuido a la fundación de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia y de

28 Hemos tomado aquí la segunda edición (Fals Borda, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, 1971).

todos nosotros es conocido que Torres optó por la lucha armada, siendo conocido como el “cura guerrillero”, mientras que Fals no lo hizo. Surge la pregunta ¿Habría otro camino que no sea la violencia?

El tema, para Fals, consistía en rechazar la lucha armada, pero también el fallido reformismo o desarrollismo. El subdesarrollo latinoamericano, causado por el nuevo colonialismo, debería ser cambiado desde la autodeterminación y autorrealización, donde las ciencias sociales de América Latina deberían cuestionar el paradigma instrumental y racionalista de Europa y Estados Unidos.

Esta postura fue pionera, tal como lo recordaba Fals en su carta a Pedro Santana²⁹:

Fue cuando empecé a denunciar el “colonialismo intelectual” (1970) así de derechas como de izquierdas, una vertiente a la que accedieron luego colegas tan valiosos como Aníbal Quijano, Pablo González Casanova, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander y Boaventura de Sousa Santos. (Fals Borda, 2013, pág. 24)

La IAP fue desarrollándose en un apartamento de la ortodoxia cientifista tradicional. De hecho, a raíz del lanzamiento de la tercera edición de *Ciencia propia*, un sociólogo del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional realizaba una ingenua crítica al libro. Decía que la IAP no tenía “cánones ni protocolos precisos o rigurosos definidos para estimar el valor de ninguna proposición teórica ni mucho menos una fundamentación teórica que les confiera valor” (Uricoechea, 1988, pág. 118). Señalaba que para las cuatro etapas de la IAP (que para ese “crítico” simplemente es una técnica auxiliar), se hacían presentes “la retórica moralista y conservadora, la concepción tradicional de la teoría con su simultánea devaluación, y el énfasis en el pragmatismo y el instrumentalismo” (Uricoechea, 1988, pág. 118). Creo que aquí mostraba una gran incompreensión de la obra de Fals Borda, ya que la crítica del mencionado sociólogo ponía su fe en el cientifismo occidental de carácter racional, desechando como fuente de conocimiento las vivencias y lo que Fals denominó “el saber popular”.

²⁹ En ese momento Director de la Fundación Foro Nacional por Colombia, institución que impulsaba la prestigiosa revista *Foro*, donde Fals Borda hacía parte del Comité Editorial.

¿Cómo podría el racionalismo entender al *hombre-hicotea*? Es ese hombre aguantador, paciente, “dejao”, duro, que sufre y goza, pero que también se rebela: es el hombre de las riberas del río San Jorge (en Colombia), tal como lo muestra Fals en su obra *Historia doble de la Costa* (2002). ¡Claro! es una analogía con esas resistentes tortugas de agua dulce que son las hicoteas, las cuales. Me parece que el sentipensamiento de Fals Borda se puede ilustrar mejor con el término hombre-hicotea.

inflan la vejiga de agua y se sepultan para pasar el verano. Duran allí tres o cuatro meses resistiendo sin comer ni beber, escondiéndose de los gavilanes carcaj y burlando las babillas que se las quieren tragar; hasta cuando llega la lluvia, sube el agua otra vez, y salen de los escondites flacas y huesudas, pero contentas, a repetir el rito del amor. (Fals Borda, 2002, págs. 27A-28A).

Y aquí se introduce ese hombre sentipensante, “que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad”, nos lo recordará Víctor Manuel Moncayo (Moncayo, 2009), cuando hacía esa semblanza sobre Fals.

Esta visión se incorporará a la investigación, en donde el “investigador” e “investigado” son “seres ‘sentipensantes’, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente” (Fals Borda, 2013, pág. 272); es decir, en una reciprocidad simétrica. Así, se establecía una horizontalidad, donde los investigados tenían una participación en el diseño y aplicación de instrumentos y en donde la investigación grupal se hacía posible y la restitución social del conocimiento imprescindible. No cabe duda: los sentimientos hacen parte del conocimiento.

Diría entonces Fals: “comprobamos la inutilidad de la arrogancia académica y en cambio aprendimos a desarrollar una actitud de empatía con el Otro, actitud que llamamos “vivencia” (el *Erfahrung* de Husserl)” (Fals Borda, 2013, pág. 274). Por ello la Investigación Participativa se convertía en una filosofía de vida, en “una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo, que dan sentido a la praxis en el terreno” (pág. 274).

Es así que la IAP afronta dos retos (pág. 271):

- 1) la de descolonizarnos, esto es, descubrir en nuestras propias mentes y conductas aquellos rasgos reaccionarios que se nos habían implantado, mayormente por el proceso educativo; y
- 2) la de la búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis que, sin olvidar las reglas de la ciencia, pudiera dar soporte a nuestra obra.

Quisiera terminar esta introducción recordando a un sentipensante, Alfredo Correa de Andreis, quien tomó a fondo su crítica a la violencia sistémica del capitalismo depredador, siendo un símbolo del poder del “sentipensamiento”:

El viernes 17 de septiembre de 2004, el profesor Alfredo Correa de Andreis iba caminando en compañía de su escolta Edelberto Ochoa Martínez por la carrera 53 con calle 60 en Barranquilla. A las 2 y 20 de la tarde, apareció un sicario en la vía pública y los asesinó. Primero ejecutó a su guardaespaldas. Antes de que acabara con su vida, el profesor Correa de Andreis le dijo al hombre que empuñaba el arma: “¡hey, loco, no dispare!”, según testificaron las personas que presenciaron los homicidios. Al docente, pese a su súplica, le disparó dos veces. (Martínez, 2016)

De hecho, según la declaración de Enrique Palacio Salas (representante legal de una cooperativa de vigilancia llamada *Asis*), “a Correa lo ejecutaron por su investigación sobre los desplazados de Barranquilla. De acuerdo con las palabras de Palacio, el estudio enlodaba a la Red de Solidaridad Social” (Ocampo, 2019). Fue una alianza entre la agencia de inteligencia del Estado DAS y las Autodefensas Unidas de Colombia, concluirían las investigaciones.

Alfredo Correa:

Dedicó 23 años de su vida a la docencia, fue un sociólogo comprometido con la comprensión de la región Caribe, con las poblaciones víctimas de la violencia, del desplazamiento forzado y el despojo de tierras en Atlántico y Bolívar, un académico

que articuló sus reflexiones y pensamientos con la sociología colombiana de Orlado Fals Borda. (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 2020).

Su carácter sentipensante se refleja en la antología de sus textos, recopilada en su libro *Sociología desde el Caribe colombiano: mirada de un sentipensante* (Correa de Andreis, 2016), la cual refleja su experiencia, muy a tono con el planteamiento de Fals Borda: la cultura, la participación ciudadana y el desarrollo social; la sociología de los conflictos sociales y los derechos humanos; la sociología del medio ambiente; y el activismo de Correa en la sociedad de sociólogos. Baste cerrar esta semblanza con el último párrafo del mencionado libro:

Pues bien, los enlazamientos que hemos intentado ordenar desde lo local, lo propio, el reposicionamiento del campo colombiano, la Vida rural, la fiesta popular, las iglesias comprometidas con los necesarios cambios sociales, la refundación de la nación, la superación del colonialismo intelectual, la apropiación del concepto de la endogénesis, la investigación participativa, los reenfoques de nuestras geografías física y humana, la construcción de redes para afirmar la Colombia invisible, las respuestas al desafío de la globalización, así como las miradas alternativas a los modelos econométricos dominantes en el tercer mundo, conducen al compromiso transformador de nuestras realidades socioeconómicas, ambientales, culturales y políticas, y hemos coincidido en la búsqueda constructiva de una figura viva, preñada de utopías, el ser social latinoamericano sentipensante. (Correa de Andreis, 2016, pág. 250)

Pensar con el corazón y sentir con la razón.

3.2.2 La perspectiva del cuerpo y las emociones

La ciencia social latinoamericana se ha construido dentro de una tensión proveniente de dos polos: el pensamiento eurocentrista y la producción de un pensamiento propio. Esta tensión no se puede resolver tan fácilmente, pues la investigación propia muchas veces ha tomado los paradigmas teóricos eurocentristas y los ha aplicado a la indagación empírica de la realidad autóctona. Aún las perspectivas críticas han estado imbuidas por

el marxismo y neomarxismo, por lo que se da un relativo divorcio con la realidad de América Latina³⁰.

Pero también no se puede negar que, al aumentar el volumen y cantidad de investigaciones, posiblemente los paradigmas cambien. El punto central radica en que no se puede reproducir la perspectiva “objetivista”, positivista y naturalizante de la ciencia, sino que se debe trasladar el lugar de enunciación a la posición de la realidad latinoamericana, que claramente está influida por la colonialidad del poder, del saber, del ser y del sentir. Naturalmente no se trata de rechazar a la ciencia europea y norteamericana, pues sus aportes son muy importantes. De hecho, el pensamiento decolonial también se alimentó del pensamiento crítico y del mismo pensamiento deconstructivista de Europa. Es comprensible que de Souza Santos planteara la pluralidad epistemológica o lo que denominó “ecología de saberes”³¹. Es así que se aprende de Europa, pero ello también significa aprender de nosotros mismos.

En mi concepto, el lugar de enunciación debe impregnarse no solo de la crítica, sino también de una orientación hacia la acción decolonial y liberadora de cualquier tipo de opresión. Por ello, investigar en Latinoamérica, aunque muchas veces ha significado investigar desde nuestro continente, no ha representado la incorporación del saber y actuar de nuestra América.

Veamos, por ejemplo, el caso del *Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia das Emoções* en Brasil (GREM). Según su página Web (2021), el grupo surgió en 1994. La riqueza en producción del grupo es inmensa

30 En este libro se ha hecho una exposición sucinta de las teorías occidentales sobre las emociones, ha resaltado las limitaciones del psicologismo, mostrando los avances desde las ciencias sociales, en un construccionismo socio-cultural, permitiendo pasar a la visión decolonial. Es mi parecer que no se pueden despreciar los avances occidentales (eurocéntricos) en el estudio de las emociones, pues ellos mismos posibilitan la entrada a la exploración y reconocimiento de las emociones situadas en el resto del planeta.

31 Véase por ejemplo el texto de Boaventura de Souza Santos *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal* (2010). Allí este pensador portugués reconoce la infinita pluralidad de saberes, los cuales sólo se pueden reconocer cuando tienen en cuenta a los otros. Al rechazo del epistemicidio se le une el reconocimiento de la experiencia y conocimientos de los pluriversos humanos (al modo de Eduardo Escobar). Pero hay que concederlo: la asimetría de saberes ocurre sobrepuesta a la asimetría de poderes.

y la producción empírica que estudia la realidad brasileira es numerosa³². El enfoque general sobre emociones se refleja en la línea editorial de la *Revista Brasileira de Sociologia das Emoções*, la cual reconoce los aportes de la sociología y antropología clásicas de Durkheim, Mauss, Simmel, Weber, Elias, Sennet, del interaccionismo simbólico, de la Escuela de Frankfurt y de autores más contemporáneos, que en la actualidad se han convertido en referentes obligados de la antropología y sociología de las emociones³³. Es así que la orientación investigativa del GREM y la línea general de la Revista será de tipo sociocultural, buscando descifrar “la complejidad de las relaciones entre individuo, sociedad y cultura, teniendo las emociones sociales como elemento de análisis” (GREM, 2021).

Los retos del crecimiento brasileiro, su inserción en el mundo y los cambios debidos a la modernización, serán el eje de trabajo. Aunque el estudio de las tensiones debidas a esos cambios está presente, no es tan clara la orientación emancipatoria desde las emociones.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se encuentran Oliva López Sánchez y Rocío Enríquez Rosas, quienes adicionalmente coordinan la Red Nacional de Investigación en los Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE)³⁴. Ambas investigadoras son psicólogas y López ha tenido formación educativa en Antropología social, Antropología médica, Psicoterapia corporal y Estudios de Género. De su lado, Enríquez ha estudiado Antropología Social y Terapia Familiar Sistémica.

32 Sus líneas se asocian a los siguientes temas: (i) culturas emocionales y moralidades; (ii) emociones y sociabilidades urbanas; (iii) miedos urbanos, violencia, ruinas y construcción de la ciudad; (iv) estudios teóricos en antropología y sociología de las emociones; (v) estudios sobre el sufrimiento social y la sociabilidad; (vi) historia de las ciencias sociales, con énfasis en el Nordeste del país.

33 Estos serían Anne Ralws, Anthony Giddens, Candance Clarck, Catherine Lutz, Evelin Lindner, Gilberto Velho, Ian Burkitt, Jack Katz, Lila Abu-Lughod, Linda Wood, Michelle Rosaldo, Renato Rosaldo, Thomas Scheff, Van Krieken, William Ian Miller y Didier Fassin, entre otros (GREM, 2021). Esta orientación se refleja también en la *Introdução à sociologia da emoção* (Koury, 2004), cuyo autor se considera como uno de los fundadores de la sociología de las emociones en Brasil (Koury & Barbosa, 2015), situándose en la tradición simbólico-interaccionista, siendo en la actualidad director del GREM.

34 Se puede consultar el enfoque en la página web [Red Nacional de Investigación en los Estudios Socioculturales de las Emociones \(renisce.com\)](http://Red Nacional de Investigación en los Estudios Socioculturales de las Emociones (renisce.com)). Se pueden encontrar eventualmente temas asociados al indigenismo en ponencias realizadas en los Coloquios de la Red, como lo podemos ver en el V Coloquio: los indígenas de Tzicatlán (Arellanos), mujeres indígenas en Chiapas (Cornejo) o cuerpo y emociones en una comunidad nahua (Hernández y Luna).

La interdisciplinariedad, posiblemente, ha permitido la apertura al enfoque sociocultural de las emociones, por lo que admiten la influencia de la sociología, la antropología y la psicología constructivista de las emociones, en el estudio del mundo emocional. Es así que sus trabajos se han concentrado en género, vejez, feminismo, familia, cuerpos, subjetividad y salud. Naturalmente no se han desligado de la psicología, por lo que la enfermedad mental se halla presente, pero de una manera situada. La producción de ambas investigadoras es amplia, aunque no se detecta un enfoque decolonial en sus trabajos.

En Argentina se encuentra el *Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos* del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), ubicado institucionalmente en el *Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos*, el cual tiene como referencia importante la neocolonialidad³⁵.

¿Cómo surgió el término neocolonialidad?

Una de las figuras centrales de esta tendencia se asocia con el sociólogo Adrián Scribano, quien utilizó el término “neocolonialidad”, haciendo eco al concepto que había nacido en 1961 en la *All-African People’s Conference*, que como sabemos tuvo como referencia central el proceso independista y la liberación colonial de África.

En esa conferencia se señalaba que, a pesar de las independencias políticas, el sistema de dominación seguía ejerciéndose, aunque de manera indirecta, mediante recursos políticos, económicos, sociales, militares o técnicos (Macías, 2015). Pero el término fue lanzado oficialmente por Kwame Nkrumah en 1965, en su famoso texto *Neo-Colonialism, the last Stage of imperialism*. El enfoque allí era claramente marxista: favorecimiento de los monopolios occidentales mediante el control del capital internacional y los mercados, altas tasas de interés por parte del Banco Mundial, una ayuda multilateral impulsada por el Fondo Monetario Internacional, quienes intervienen en los presupuestos nacionales, por los tratados internacionales de comercio y las normas aduaneras.

35 En la revista *Horizontes Sociológicos* (<http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/index>) de la *Asociación Argentina de Sociología*, a pesar de existir la sección Sur-Sur no se detectaron artículos sobre emociones y decolonialidad.

Se encontraban también las presiones y acciones por acceder a las materias primas, tales como los recursos mineros o energéticos. Pero más allá estaban los golpes de estado, los asesinatos políticos, las invasiones militares, llegando también mediante la invasión de Hollywood, los monopolios de la prensa y la propaganda. Se adicionaba el evangelismo neo-colonial y el intervencionismo de agencias de inteligencia como la CIA (Nkrumah, 2007).

Macías (2015) nos recuerda el desarrollo del concepto y cómo en 1971 el profesor Altbach señalaba que, a pesar de no existir un control político directo, el neocolonialismo se expresaba como una política planeada en los países avanzados para mantener su influencia en los países en desarrollo. Se puede agregar la versión de Haag en 2011, de cómo el neocolonialismo incorpora a las multinacionales y a los programas de cooperación de las organizaciones internacionales. Macías concluye que el neocolonialismo no implica la ocupación física del país dominado, sino que más bien es un poder multifacético que crea una dependencia política, económica, ideológica, cultural, e incluso educativa de un país con respecto a otro. En ese marco, un fenómeno recurrente son los acuerdos entre los países dominantes y las élites de los países dominados, favoreciendo el fenómeno neocolonial.

Los trabajos del grupo de *Sociología de las emociones y los cuerpos* y del mismo Scribano tienen que ver con el neo-colonialismo, en tanto que es un fenómeno que atraviesa a las sociedades contemporáneas.

Es así que, en el texto *La religión neo-colonial como la forma actual de la economía política de la moral* (Scribano, 2013), el sociólogo argentino hablará de “Una religión que tiene sus tablas de la Ley, sus liturgias y pastorales en consonancia con las estructuraciones sociales que implica la actual fase de la expansión imperial” (2013, pág. 9). Por ejemplo, el solidarismo necesita la aceptación por parte de los sujetos de sus carencias, la ficcionalización de la culpa sin responsables, donde la “religión neo-colonial” redefine la filantropía, la cual se privatiza y elimina la intervención estatal. Se une la resignación que acepta de manera naturalizada la imposibilidad de generar rupturas en el mundo y la creación de un régimen de no-verdad como régimen de adecuación de expectativas: no se tiene trabajo porque no se quiere trabajar, no se tiene educación por no esforzarse, etc. Finalmente, la mentira sistemática de

que “nadie es dueño de nadie” se impone, por lo que el fenómeno de la dominación se oculta.

Veamos el enfoque sobre las emociones.

Scribano publicó un artículo de lo que sería una sistematización del enfoque de la *Sociología de los cuerpos/emociones* impulsado desde Argentina. En efecto, el título del escrito así lo mostraba: Sociología de los cuerpos/emociones (Scribano, 2012-2013). El texto describía someramente las diversas tendencias en los estudios sociales sobre cuerpos y emociones, para luego afirmar la tesis central: no hay separación entre el cuerpo y las emociones³⁶.

Para Scribano, son ciertas estas premisas: (a) existe una intensa conexión entre el cuerpo y el medio ambiente (conexiones materiales de existencia); (b) en el cerebro se alojan de manera compleja e indeterminada los procesos de construcción social de los cuerpos y las emociones; (c) se da una distribución y apropiación desigual de nutrientes/energías que modelan al sistema neurofisiológico para mantener los estados de vida posibles de los sujetos en tanto agentes sociales; y (d) los procesos de estructuración social modelan las conexiones posibles de los elementos señalados anteriormente.

Más allá de las justificaciones epistemológicas de la multirrelacionalidad, de tener claridad de que se trabaja con redes conceptuales y de que el observador se encuentra inmerso en su campo de estudio (“cuerpos-se-observan-situados-en-emociones”), se pueden enunciar los afanes sintetizadores de esta sociología del cuerpo y emociones tal como se muestran en el Cuadro 3-1.

36 Scribano lo señala en una expresión integral e inseparable: “cuerpo/emociones”.

Cuadro 3-1 Ejes básicos de la construcción social de los cuerpos/emociones

ARGUMENTOS	Contenidos	Referencias
Bio-fisiológicos	Los cuerpos/emociones tienen una historia “ <i>socio-on-to-genética</i> ” de co-constitución.	Huellas sociales en los momentos biológicos de la constitución de los cuerpos/emociones y viceversa.
Bio-gráficos	La historia de los agentes es una narración escrita en términos de la sociedad hecha cuerpo/emoción.	Características de los cuerpos/emociones en tanto escrituras sociales donde lo social se hace carne incorporando estados de sensibilidades.
Geoculturales	Los cuerpos/emociones están contruidos en términos de paquetes tiempo-espacio localizados y situados.	Historicidad situada de los componentes básicos de los cuerpos/emociones.
Socio-ambientales	Las condiciones de apropiación diferencial y desigual de bienes comunes construyen/ modelan las interrelaciones/ correspondencias entre cuerpos/emociones.	Conexiones entre la apropiación desigual (excedentaria y por desposesión) de nutrientes/energías y la constitución de cuerpos/emociones.
Informacional/ co-municacionales	Las percepciones, imaginarios y representaciones sobre los cuerpos/emociones son el resultado de sus conexiones/desconexiones con la espectacularidad y fantasías ancladas en las comunicaciones y redes sociales.	Elaboración de los fantasmas y fantasías sociales a través del marketing, las redes sociales y los <i>mass media</i> .

Fuente: Scribano (2012-2013, pág. 99)

El cuadro anterior muestra la solución de Scribano frente a la gran diversidad en los enfoques de sociología de las emociones y quizás más allá. Veamos.

En el año 2009 se publicaría el libro *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s): hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (Figari & Scribano, 2009), que era una compilación de artículos de diversos autores.

En el capítulo final Scribano (2009) exponía una justificación del por qué una sociología del cuerpo y las emociones. Comenzaba con la vocación capitalista de la depredación de la energía (incluyendo la de los cuerpos), la cual se inserta en América Latina. El imperialismo del capital ha buscado asegurar las condiciones de reproducibilidad del sistema extrayendo aire, agua y diversidad biológica, el petróleo, pero también la energía corporal socialmente disponible. Por tanto, se entiende la militarización planetaria, cuya función básica es mantener en funcionamiento al aparato extractivo. Y aquí ese imperialismo multiplica los dispositivos de regulación de sensaciones como ejes importantes de dominación, para así controlar las expectativas y el conflicto social.

Scribano hablaba allí no solo de los dispositivos de regulación de sensaciones, sino también de las políticas de las emociones. De hecho, decía, las sensaciones se distribuyen en el capital corporal del individuo, de la subjetividad y de la sociedad. Y es allí en donde se hace presente una parte de la dominación neo-colonial en América Latina: el cuerpo es el locus de la conflictividad y el orden. Para decirlo de otra manera, la *economía política de la moral* actúa en las sensibilidades, prácticas y representaciones que se asocian con la dominación. Tomando ideas de Giddens y Bourdieu hablaba de los *mecanismos de soportabilidad social* que buscan evitar el conflicto social y las consecuencias de los antagonismos, en una construcción de escenarios desanclados del espacio y del tiempo, para que el sujeto y toda la sociedad acepten una vida de “se-hace” *como un-siempre-así*.

En este enfoque se presentaban los *dispositivos de regulación de sensaciones*, por los cuales, según Scribano, se hace la “selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas” (pág. 146), que implican los sentidos de percepción y sentimientos que orientan el *apreciarse-en-el-mundo* para las clases y sujetos. Aquí las costumbres, el sentido común o las sensaciones de ser “único” como individuo fundamentan esa soportabilidad social.

Las políticas de las emociones se asociarán a una “religión del desamparo neocolonial”, la cual se basa en el *consumo mimético*, el *solidarismo* y la *resignación* y fundamenta a la vez el “reino de los cielos en la tierra, y la sociodicea de la frustración” (pág. 147), donde se aceptan los

infiernos del pasado vueltos en un presente continuo, dirá Scribano. Se entienden los mandatos “*Consuma que será feliz...*” “*Sea bueno alguna vez en el día...*” “*¡Resígnese! Porque eso es lo único que Ud. puede hacer*”, continuará diciendo, los cuales son expresión del consumo, del dar y de la resignación, favoreciendo la hipersensibilización de las sensaciones y el atomismo social.

Algunas sensaciones asociadas con lo anterior son la felicidad, la esperanza y el disfrute. Es así que la crítica a ese tríptico implica una transición así (Scribano, 2009, pág. 148):

a) del solidarismo pasar a la observación del intercambio recíproco (más allá del capital social) y el don; b) del consumo mimético pasar a la observación del gasto festivo; c) de la resignación pasar a la observación de la confiabilidad y la credibilidad (como crítica sistemática a lo ideológico y re-semantización de la esperanza).

Planteaba entonces Scribano un plan: propiciar la polifonía de voces, la cual deberá incluir a los expulsados y desechados y que llevará a un giro que evidencie la dominación neo-colonial. Estarán los emprendimientos colectivos, que representan los *intercambios-en-reciprocidad*; las murgas, danzas colectivas, fiestas y carnavales que se insertan en el gasto festivo; y el “amor filial, erótico y colectivo, los cuales representan la fiabilidad y credibilidad. Todos ellos serán fuentes de luz que eliminan lo mercantil de la vida, llevando un intercambio-de-reciprocidad a las formas sociales del amor, a la esperanza de vivir y a la felicidad. Este es el enfrentamiento con la depredación, la regulación de las sensaciones y las prácticas represivas.

Scribano realizaría una nueva compilación, esta vez asociada al pensamiento argentino³⁷. El libro se titulaba *Los estudios sociales sobre cuerpos y emociones en Argentina: un estado del arte* (2014). Una de las finalidades del texto sería el de “abandonar el gesto de ser gargantas

37 En el año 2013 se publicó una compilación de artículos en el libro *Teoría social, cuerpos y emociones* (2013), coordinado por el mismo Adrián Scribano. El conjunto de artículos enlazaba el tema del disciplinamiento del cuerpo y las emociones. Era una compilación que trataba sobre autores europeos clásicos tales como Bentham, Fourier, Marx, Durkheim, Simmel, Goffman, Elias, Adorno, Žižek y Agamben. ¿Era acaso un afán fundamentador o más bien la pretensión de superar cierta incertidumbre al enfrentarse al pensamiento eurocéntrico?

de otras voces” (pág. 10) y más bien escuchar “lo que hay de propio en nuestras indagaciones” (pág. 10), en una clara referencia a la construcción del pensamiento argentino, atendiendo de todas maneras a otras miradas “para seguir aprendiendo” (pág. 11). ¿Cuáles temas se harían presentes? Estos serían “el dolor social, la impotencia social, la espera, la sociodicea de la frustración, la religión neo-colonial y las practicas intersticiales que destituyen la regulación de la economía política de la moral tales como el amor, la felicidad y la reciprocidad” (pág. 12). Una vez más se hace presente el enfoque planteado por Scribano y expuesto muy sucintamente más arriba³⁸, el cual beberá intensamente de los teóricos europeos y de las investigaciones propias.

La revista RELACES

Veamos ahora la perspectiva innovadora de la *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* (RELACES) asociada al grupo de investigación. En una evaluación realizada por Scribano respecto del periodo 2009-2016 (140 números) resaltaba la pluralidad temática y la riqueza de los análisis desde América Latina (Scribano, 2016).

La narrativa sobre el contexto de nacimiento de RELACES nos habla de que en Latinoamérica se presenta una expansión del consumo, de una disputa por el reconocimiento de las diferencias de género, etnias, edades, etc., y de una masificación de la espectacularización. De hecho, es significativa la aparición en el contexto latinoamericano de temas variopintos sobre indígenas, psiquiatría, tráfico de mujeres, castigo y dolor, movimientos estudiantiles o encierro terapéutico, por ejemplo. Se unen temas como la historia del cuerpo, la enfermedad y la medicina; de las violencias sobre las mujeres, el tema *queer*, o del mismo cuerpo y emociones.

Concretamente, en RELACES se presentarán, según Scribano, alrededor de veinte grandes temas, tal como se presenta en el Cuadro 3-2.

38 Esta compilación, como estado del arte, hizo un rastreo ente 1990 y 2012, donde el “locus central” serían los cuerpos/emociones, presentados dentro del esquema de estructuración social. Ahora bien, los temas son fascinantes: Cuerpos, emociones y ritmos sociales en el campo musical; Cuerpos y emociones en contextos de violencia y conflicto social; Estado, políticas sociales, políticas de la felicidad, intervención social e inclusión; Sociabilidad, habitabilidad y movimientos corporales en la ciudad; Salud y cuerpo; Cuerpos, sensibilidades y movimiento en la literatura académica actual; y Arte, cultura popular y cultura masiva.

*Cuadro 3-2 Problemáticas de indagación sobre cuerpos/
emociones en Latinoamérica*

TIEMPO- ESPACIO	TEORÍAS Y MIRADAS	AMORES Y AFECCIONES	CONFLICTO Y LO COLECTIVO	OTREDADES Y PRECARIEDADES
Cuerpos, Espacios y Narrativas	Construyendo cuerpos: teorías y prácticas	Afectos, Identidades y Corporalidades	Arte y Parte: del cuerpo imagen a los cuerpos en conflictos	La batalla por los cuerpos: prácticas, emociones e imágenes
Geometrías de los cuerpos. Distancias, proximidades y sensibilidades	Descolonizando cuerpos y emociones: una disputa con la razón expropiadora	Amor, género y sensibilidades	Expulsiones, Sufrimientos y Memorias	Cuerpos y emociones: experiencias situadas
Sociabilidades, vivencialidades y sensibilidades: aproximar, alejar, suprimir	Pasiones, vivencialidades y sensibilidades: una oportunidad para la crítica social	Experienciando cuerpos: opciones, dolores y disfrutes	Cotidianas violencias, padecimientos y resistencias	Otredades, género(s) y políticas de los cuerpos
Cuerpos en Expresión: Vivencialidades, Prácticas, Estéticas			Conquistar los cuerpos/emociones: De luchas y estructuraciones	Cuerpos y Emociones: Precariedad, Bordes y Abyecciones
Figuras sensibles, percepciones y sentidos sociales			Cuerpos en juego: Acción colectiva, estética y política	

Fuente: Scribano (2016, pág. 25)

La regla va a ser “un efecto *calidoscópico* donde cuerpos, emociones y sociedad actúan como un régimen escópico de la estructuración social: el mirar en y a través de ellos permite acceder a los procesos en producción de los cambios/continuidades de las organizaciones sociales” (Scribano, 2016, pág. 23).

Y aquí los cambios del capitalismo se hacen presentes. Surgen interrogantes frente a (i) la masificación de la colonización médico-psiquiátrica de los cuerpos/emociones a través de nuevas sustancias; (ii) de los efecto epigenéticos de tipo intergeneracional a causa de la desigual distribución de nutrientes en contextos de asistencia estatal a la comida (sin llegar a estándares mínimos); (iii) de los resultados de un consumo mimético

y compensatorio que reemplazan al trabajo/producción, mediante una normalización del disfrute inmediato en y a través del consumo.

El programa planteado por Scribano privilegia también una crítica “a la masificación de la mirada burocrática-médica-hiperpsicologizada desde donde se infantiliza y se obtura la autonomía a millones de sujetos ‘asistidos’” (pág. 24). También buscará resaltar la “masificación de los procesos de sacrificialidad, espectacularización y seducción como los canales privilegiados para la reproducción de la inacción y desguace de la acción colectiva” (pág. 24). Finalmente, planteará la necesidad de señalar “los mecanismos locales y globales de captación de intelectuales, académicos y científicos como uno de los ejes centrales que, por acción u omisión, coadyuvan al ‘olvido’ y ‘marginalización’ de diversas problemáticas de los cuerpos/emociones suturando y/o sellando los procesos de dominación.” (pág. 24).

Para resumir:

La perspectiva neocolonial tiene como eje articulador el capitalismo y sus grandes centros de dominación, los cuales penetran los intersticios de la vida social y cultural de las sociedades, de las cuales no se excluyen las latinoamericanas. Es así que los cuerpos/emociones están sometidos a dispositivos que distribuyen y administran las energías humanas y naturales (bio-fisiología y economía), donde no es solamente el medio ambiente (asociado a la apropiación de recursos y manejo del tiempo/espacio), sino también la dimensión informacional que lleva a fantasías centradas en el mercadeo. Las emociones/cuerpos entran a ser reguladas mediante el consumo mimético, el solidarismo manipulado y la resignación. De allí surgirá un programa liberador: el intercambio recíproco, el gasto festivo y la confianza (credibilidad), en un reconocimiento de la polifonía de voces, que debería incluso invadir a la política pública. Subsiste entonces una interesante posición: es la matriz económica/capitalista como eje neocolonizador la que lleva al control y regulación de nuestras sociedades, culturas y del ambiente, los cuales se adaptan e impulsan el sistema de dominación. Así las cosas, el programa decolonial visibiliza y denuncia estas neoestructuras y nuevos fenómenos de nuestra América.

El gran acierto de este pensamiento neocolonial (orientado sin duda al mundo mestizo) es que integra de manera deliberada y sistemática

la órbita de las emociones y afectos, asociándolos a las estructuras de dominación y no cayendo en la trampa del “postmodernismo”. Subsiste, sin embargo y en cierto grado, el fantasma del marxismo estructural.

3.2.3 Feminismo decolonial

Aspectos generales del feminismo decolonial

El Consejo Regional Indígena del Cauca (C.R.I.C) estaba indignado y daba la noticia³⁹: en julio de 2017 se había lanzado oficialmente el *Consejo Nacional de Mujeres Indígenas de Colombia* (CONAMIC) y que correspondía a una red de mujeres de 10 grupos indígenas diferentes de Colombia. Para el CRIC estas mujeres transgredían a la organización establecida afectando la unidad.

En el CONAMIC estaba una indígena del resguardo Katanzama del pueblo Arhuaco de la Sierra Nevada (Costa Norte de Colombia), Alcira Villafaña, activista y dirigente comunitaria. Ella señalaba, según dice Rafael Caro (2018), que:

“No es fácil ser mujer, líder, indígena y, además, madre cabeza de hogar: tengo tres hijos. Se requiere tener dignidad y fortaleza para sobresalir en un mundo de hombres como el de mi pueblo. Los hermanos blancos (las personas que no son indígenas) piensan que en las comunidades indígenas los hombres son los únicos que ostentan el poder”, replica. No obstante, esto es una verdad a medias, pues muchas mujeres arhuaco optan por dedicarse en exclusiva al cuidado del esposo y los hijos.

En remembranza sobre su hogar ella contaba que “nunca hubo actos de discriminación de género: tanto sus cuatro hermanos varones, como ella —la única hija—, debían ayudar en las labores domésticas; también tenían voz y voto a la hora de tomar decisiones en el seno familiar” (Caro, 2018).

39 En concreto señalaba: “Reconocemos el esfuerzo que están adelantando algunas organizaciones indígenas y sociales del País, reconocemos también el derecho que tienen las personas de organizarse, pero en nuestro caso existe estructuras que son definidas a través de nuestros espacios desde el nivel local, zonal y regional, y estos no pueden suplantar y desconocer estos procesos organizativos que ya tienen las mujeres indígenas al interior de las estructuras de los pueblos y zonas que hacen parte del CRIC. En ese sentido, no nos sentimos representados, no avalamos y rechazamos la creación del Consejo Nacional de las Mujeres Indígenas -CONAMIC-” (Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, 2017).

Alcira rompió con ciertas costumbres asociadas al poder de los hombres y se ha constituido en una mujer líder, ejemplo para otras de su comunidad. Es así que, nos sigue diciendo Caro:

Alcira no tolera ninguna manifestación de sexismo o violencia física y/o verbal dentro de su comunidad, porque “nada justifica una agresión, sino lo contrario: se perpetúan los abusos”. Más que contrincante del género masculino, se reconoce como defensora de las mujeres.

Alcira me recuerda la acción íntegra y no fragmentada, pues usualmente, hablar de feminismo es hablar de varios niveles: el académico, que reflexiona; el político, que actúa en y frente al poder y la organización; y el comunitario, que lleva a la vida práctica las reivindicaciones a favor de las mujeres. La lucha de Alcira es múltiple y claramente decolonial.

1. La decolonialidad complementada por el feminismo

La *Tercera Ola* del feminismo ha tenido un desarrollo en una de sus aristas que es el feminismo decolonial, el cual tiene un cierto desencuentro con el feminismo de los países de Europa Occidental y EE.UU., con la excepción del feminismo negro de Norteamérica.

María Lugones fue una filósofa argentina, quien falleció a mediados de 2020. De la información que da el blog “Feminismo poscolonial” (2020), se pueden visualizar sus experiencias negativas como lo fueron la represión paterna, la traición y violación por parte de su novio, el haber sido internada en un manicomio, eventos que marcaron su vida. Sus estudios en EE.UU., su contacto con el feminismo negro y con las mujeres indígenas y campesinas de Bolivia, posibilitarían un interesante giro, llevándola a integrar su biografía a las nuevas perspectivas. Fue este un “Momento fundante donde construyó espacios de resistencias en una academia eurocéntrica, esencialmente sexista, racista y patriarcal. Asimismo, fomentó diálogos sobre racismo, habló de las desigualdades de género, las opresiones heteronormadas y todo tipo de exclusión y silenciamiento colonial”, dirá el mencionado blog.

Lugones será una crítica al eurocentrismo excluyente frente a la mujer no blanca:

También es parte de su historia, que en el Occidente, sólo las mujeres burguesas blancas han sido contadas como mujeres... Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres «sin género», marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. (Lugones, 2008, pág. 94)

La aguda crítica de Lugones se extendería al feminismo eurocéntrico, ya que este feminismo equiparó el concepto de mujer blanca al de mujer. En efecto, esa segunda ola del feminismo, desde los años 70, dirá ella, no consideró la opresión de género de nadie más, pues no tuvo en cuenta la intersección de género, raza y otras marcas de dominación. Hubo en consecuencia una colonialidad de género⁴⁰ y con ella una colonialidad en la lucha feminista.

Es así que la académica feminista Karina Bidaseca (2011) nos recuerda que ese feminismo heterosexual, blanco y burgués universalizó la condición de la mujer, sin considerar las diferencias históricas y culturales de las mujeres del “Tercer Mundo” (incluyendo a aquellas tercermundistas que viven en los países del “Primer Mundo”), por lo que aquí se evidencia el vacío de ese feminismo eurocéntrico al no considerar el racismo, el clasismo y la colonialidad que se da en América Latina, África y Oriente⁴¹.

40 Lugones dirá que su planteamiento complementa y complejiza el concepto de colonialidad del poder de Aníbal Quijano, pues no se trataría solo del acceso sexual a las mujeres, sino “también el proceso de reducción activa de las personas, la deshumanización que las hace aptas para la clasificación, el proceso de sometimiento y el impulso de hacer de los colonizados / menos seres humanos.” (Lugones, 2014, pág. 939).

41 La cultura también tuvo mucho que ver, lo que implica considerar los aspectos específicos del mundo colonial. Por ejemplo, la penetración del catolicismo pudo haber influido en la deformación sobre el sexo y el amor, ya que la religión tuvo un papel importante para la implantación del miedo y la idea de pecado. Me parece que tanto Emma Chirix como Ana María Cofiño señalan a la educación católica como generadora del miedo a la sexualidad. Así lo dice Emma:

Tal vez un temor que yo tenía antes era decir a la iglesia cómo ha puesto los alfileres dentro de nuestras mentes y nuestros cuerpos. Me daba pena, porque fui formada en un internado de monjas, me daba pena porque a fin de cuentas es un poder, un poder que en ciertos casos me dio cobijo para entender qué era la Teología de la Liberación y para cuestionar las instituciones de este país, pero tenía miedo de hacerle la crítica. (Chirix & Cofiño, 2008, pág. 38)

Eso siempre ha existido [la diversidad sexual], lo que pasa es que no lo queremos ver, no queremos mostrar esa realidad. Por eso siempre estás idealizando el matrimonio, la pareja heterosexual, la maternidad. Yo digo que hay distintas formas. Las transgresoras y los transgresores han existido en nuestras familias, pero como siempre nos hacen ver lo ideal parece que eso es lo que tenemos que hacer. Hay que hacer un cuestionamiento serio. (Chirix & Cofiño, 2008, pág. 39)

Pero el miedo también ha estado asociado a la violencia política a la guerra, a la represión. Según Emma: “También les cuento a mis hijos, a la generación joven, porque ellos preguntan si de veras hubo guerra. Yo siento que ya me liberé del miedo, de la soledad, de la desconfianza.” (pág. 45). De lo que se trata es de llegar a una nueva espiritualidad, a liberarse del temor de hablar y de expresarse, dirá ella.

En efecto, la superioridad de clase de las mujeres blancas y la superioridad “académica” de las feministas eurocéntricas, llevan a pensar que las “competencias” para luchar por la reivindicación femenina se las abrogan ellas de manera hegemónica, minimizando a las indígenas, afroamericanas y campesinas del Tercer Mundo.

En efecto, Francisca Gargallo (2014, pág. 11) así lo señala:

[El feminismo blanco] que hoy ha logrado espacios de institucionalización significativos, no ha escuchado sino las demandas de las mujeres que viven y se quieren liberar dentro de un sistema de género binario y excluyente, que organiza de igual forma sus saberes y su economía de mercado. Por lo tanto, cuando se dirige a las mujeres de otros pueblos, las pretende educar según los parámetros normativos del propio sistema, sin escuchar sus demandas, sin conocer su historia de lucha, sin reconocer validez a sus ideas.

Este autoritarismo se asocia al aire de superioridad, en donde, siguiendo a Bidaseca, la generalización del feminismo eurocéntrico consideró “que la categoría de patriarcado era una forma de dominación masculina universal, ahistórica, esencialista e indiferenciada respecto de la clase o la raza” (pág. 99). Y esta concepción es cuestionable. En efecto, como dice sintéticamente Mariana Daniela Gómez (2017), la condición de género de las mujeres originarias tiene que considerar las especificidades étnicas, culturales y de clase, y que son distintas a las experiencias y condiciones de las mujeres blancas y mestizas.

Sin embargo, hay que estar alerta y en crítica constante. Por ejemplo, para Gayatri Spivak (2010), la filósofa de la India, la “producción de seres humanos” para el sostenimiento del imperialismo busca favorecer la “sociedad-doméstica-a-través-de-la-reproducción-sexual, mediante el “amor de pareja” y por esa vía asegurar la crianza de los niños⁴². Según ella, la familia sería funcional al poder capitalista.

42 Adicionalmente, la pregunta que surge es si la otra dimensión en donde el amor hace presencia, que es la justicia ecológica, simplemente busca enmascarar la expropiación de recurso, o si por el contrario lleva a fortalecer y movilizar a los humanos en la conservación de la naturaleza.

Pero me pregunto: ¿no puede acaso existir una sociedad doméstica que ejercite la reproducción y el placer sexual y se fundamente en el amor de hombre y mujer, criando a los hijos, sin tener que ver con el imperialismo? La malicia de la dominación consiste en tomar lo luminoso y positivo, para así utilizarlo oscuramente. Y lleva a sus detractores a posiciones contrarias, pero dogmáticas.

La herida colonial, me parece, se expresa en los más profundo del ser cuando se odia uno mismo por ser moreno, negro o mulato y al mismo tiempo se desea ser blanco. Pero ¿qué pasa si a ello se une el miedo hacia la sexualidad? Es así que la obligatoriedad de la identidad heterosexual entra a ser cuestionada y con ella la relación con los varones. Si la mujer estuvo silenciada para hablar del amor, mucho más intenso fue el mutismo de las lesbianas, dice Yuderkis Espinosa (2007). ¿Y si además se es pobre? ¿Y si se es indígena o negra?

Ese cruce de características ha sido denominado interseccionalidad (de raza, clase, género y sexualidad) y fue desarrollado inicialmente en Estados Unidos, por la afroamericana Kimberlé Williams Crenshaw. La *interseccionalidad* resume las diversas etiquetas útiles para la opresión, alimentadas todas ellas por la colonialidad, por lo que la lucha feminista tendría que pasar de la lucha identitaria a las luchas por la justicia. La política de la interseccionalidad, como dice Breny Mendoza (citada por Montanaro, 2017, pág. 158):

... sólo puede prosperar comprendiendo los vínculos que existen entre los diferentes tipos de vejámenes que cada sector denuncia. De esta manera, entenderemos que la particularidad de la identidad de todos los sujetos sufrientes contienen (sic) también la universalidad de todas las luchas en contra de la opresión y la explotación, y que asimismo, la universalidad de todas las luchas en contra de la opresión y la explotación contienen en sí mismas todas las particularidades...

La interseccionalidad muestra adicionalmente una realidad: que los distintos tipos de opresión se apoyan unos con otros, por lo que el feminismo se inserta en los diferentes tipos de lucha. Yan María Yaoyólotl (2012) sintetiza de manera adecuada los diferentes tipos de opresión y de lucha. (Cuadro 3-3). Sin embargo, para ella, todas las opresiones reflejan

al sistema patriarcal de opresión, llevando al feminismo a todas las arenas de lucha y búsquedas de emancipación.

Cuadro 3-3 La lucha de la mujer y las demás luchas sociales

	Realidad social	Opresión social	Lucha social general	Movimiento social general	Denominación correcta¹¹
I	SEXO , sexualidades y roles sexuales	Sexismo	Antisexismo	Movimiento de liberación sexual	Movimiento de emancipación sexual
II	RAZA , etnicidad y pueblos originarios	Racismo	Antirracismo	Movimiento de liberación racial	Movimiento de emancipación racial
III	CLASE , casta, estamento o estrato	Clasismo	Anticlasismo	Movimiento de liberación de clase	Movimiento de emancipación de clase
IV	NACIONALIDAD , colonia o país	Colonialismo	Anticolonialismo	Movimiento de liberación nacional	Movimiento de emancipación nacional
V	TODAS LAS OPRESIONES HUMANAS (TOH)	Opresiones	Anti algún tipo de opresión social	Movimientos de liberación de opresiones sociales	Movimientos de emancipación de algún tipo de opresión social
VI	ECOLOGÍA , medio ambiente, alimentación	Ecoexplotación	Antiecocidio	Movimiento de liberación ecológica	Movimientos de emancipación de la naturaleza y medio ambiente

Fuente: Yaoyólotl (2012, pág. 240)

Si la lucha feminista se entrecruza y sumerge en las luchas contra los múltiples mecanismos de opresión, el polo hombre-mujer (propio del eurocentrismo feminista) disminuye su significado frente a la interseccionalidad, por lo que comenzamos a comprender mejor a los feminismos indígenas.

Me parece que la interseccionalidad amplía la noción de identidad y de interrelacionalidad, pues las mujeres ya no son solamente “vaginas”, madres, esposas o hijas. Son también indígenas, negras o campesinas. Son igualmente trabajadoras, activistas políticas, cuidadoras del medio ambiente y ciudadanas. Están en medio de sociedades dominadas por la colonialidad y por el mismo colonialismo interno. Ellas han sido racializadas, empobrecidas y discriminadas, ya no solamente por ser mujeres, sino por ser relegadas por múltiples mecanismos al empobrecimiento material y

espiritual. La herida colonial también se relaciona con un instrumentalismo y materialismo acentuados, donde se pasa de ser persona y comunidad a mero objeto explotable por el capital y el saqueo de la energía humana y del medio ambiente.

La identidad de las mujeres indígenas, negras, campesinas, mestizas y empobrecidas cambia radicalmente, pues la interseccionalidad reconoce que no solamente el hecho de ser mujer afecta el bienestar personal. La trama de inequidad y violencia es enfrentada por múltiples luchas. Así, la liberación de la mujer se entronca en la lucha decolonial.

Y aquí el mundo del afecto entra de plano en esa lucha, pues frente a la frialdad racional e instrumental, del materialismo y el objetualismo, surge el sentipensar, la complementariedad e interconexión entre las personas y el apoyo y cuidado mutuos, guiados todos estos por el afecto.

Veamos un ejemplo del feminismo indígena.

2. Feminismo indígena y afecto

Ángela Aparisi Miralles es una abogada de Valencia (España) y ha escrito al menos 14 libros en temas sobre Derechos Humanos, bioética o derecho internacional. Pero un tema adicional también ha sido objeto de su reflexión: los discursos de género. En el año 2002 coordinaría (junto con Jesús Ballesteros) un libro polémico titulado *Por un feminismo de la complementariedad: nuevas perspectivas para la familia y el trabajo* (2002). Ella, junto con otros académicos como Blanca Castilla Cortazar, Laura Palazzani, Janne Haaland Matlary plantearon un “neofeminismo” como tercera vía. En efecto, hablarán de tres modelos⁴³ básicos de la relación varón-mujer: el de la subordinación, que se caracteriza por la desigualdad social y jurídica entre varón y mujer; el igualitarista, que logró

43 En un artículo de 2016 Aparisi hablaba ya de cinco: el modelo de la subordinación, los primeros movimientos por la igualdad, la evolución hacia el modelo igualitarista, el pensamiento de la diferencia y el modelo de la igualdad en la diferencia. Arriba expongo por afán de simplicidad tres grandes grupos, que fueron los que originalmente se plantearon. Para detalle de los cinco consultar *Discursos de género: el modelo de la igualdad en la diferencia* (2016).

el derecho al voto, mayor igualdad en los ámbitos familiar, político, laboral, jurídico y económico, negando la diferencia entre varón y mujer; y el de la reciprocidad, basado en la corresponsabilidad o complementariedad varón-mujer, que aunque reconoce y lucha por la igualdad en dignidad y derechos, defiende al mismo tiempo la diferencia entre ambos en ámbitos biológicos e incluso psicológicos (Aparisi, 2012)⁴⁴.

Este último modelo es el que quiero resaltar. La igualdad entre hombres y mujeres se basa en que poseen unos elementos comunes como son su dignidad intrínseca como personas (que lleva a iguales derechos humanos) y su carácter relacional, ya que su intersubjetividad los lleva a ser con los demás, a su sociabilidad y por tanto al reconocimiento de su identidad con la alteridad. La diferencia, según Aparisi, se plantea desde la biología (lo genético, lo endocrinológico y lo neurológico), llevando a una “identidad natural básica” asociada a la identidad personal corporal, la identidad sexual y las identidades y relaciones familiares (maternidad, paternidad, filiación y fraternidad).

Lo anterior lleva a concluir que el mundo no se divide en dos planos (masculino y femenino), pues las virtudes son individuales, personales y humanas. Se rechazará, por ejemplo, el estereotipo del hombre “racional” y la mujer “emocional”. Los académicos que escriben con Aparisi están de acuerdo con que

... no encontramos valores o cualidades superiores en uno u otro sexo, sino perspectivas y enfoques complementarios de la realidad... [y que] en general, los varones tienen una mayor habilidad para dominar las cosas y para manejar ideas abstractas,

44 En este artículo Aparisi también desarrolla lo que se denomina *posfeminismo de género* o *ideología de género*, que como reivindicación junta su lucha al feminismo y se expresa teóricamente con la *queer theory*. La “ideología de género” tendría como características la igualdad identitaria entre el varón y la mujer (negación de diferencias entre ambos); el reconocimiento de los nuevos derechos sexuales y reproductivos (concentrados según Aparisi en la evitación de la maternidad por el control de la natalidad por anticonceptivos y el aborto); la separación entre sexo (biología) y género (cultura), por lo que se pasa del modelo tradicional de heterosexualidad a la multiplicidad de géneros (LGBTI); y la pluralidad de modelos de unión, disolviendo el modelo tradicional de la familia heterosexual tradicional. El hablar de *ideología de género* ha suscitado fuertes polémicas, pues mientras que los movimientos conservadores hablan de su existencia, los movimientos *gay* y feministas lo niegan, postulando estos últimos que simplemente es un ataque frente a los nuevos derechos.

y las mujeres una mayor facilidad para el conocimiento y el trato con las personas. Pero conviene insistir en que ambas perspectivas son necesarias y complementarias para construir la realidad. (Aparisi, 2012, pág. 378).

He querido traer este ejemplo, de académicos católicos, por una razón básica: los planteamientos de complementariedad y reciprocidad están presentes en los pobladores originarios de nuestra América, por lo que no hay que ir tan lejos.

Como nos lo recuerda Mariana Daniela Gómez (2017), las originarias “creen que el camino para lograr una mayor igualdad de género debe construirse en compañía de los hombres y no de manera autónoma” (pág. 2, párrafo 7), ya que posiblemente ellas tienen “una concepción diferente de la ‘persona’ y sus ‘derechos’, [la cual] trasciende el individualismo occidental y ciertas premisas del feminismo liberal y socialista” (pág. 2, párrafo 7). Así, lo masculino y femenino, siendo diferentes, se complementan, por lo que no plantean la superioridad del hombre frente a la mujer⁴⁵. Esta perspectiva se reflejará, por ejemplo, en el *Buen Vivir* de las indígenas aymara de Bolivia⁴⁶, en la lucha de las mujeres mayas, quienes unificarán la resistencia y la construcción generando nuevas propuestas y en las mujeres del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), quienes también proponen un apartamiento del individualismo capitalista, por lo

45 No puedo aquí introducir la polémica sobre si existió un machismo antes de la llegada de Europa a América, aunque puedo señalar que si bien algunas académicas plantean que no lo hubo (por ejemplo María Lugones, Rita Segato o Rosalía Paiva) y que fue una imposición eurocéntrica, otras señalan que sí lo hubo (p.ej. Julieta Paredes, Irene Silverblatt, Lorena Cabnal o María Rostworowski), quizás en un machismo de baja intensidad. Lo cierto es que si hay presencia de dominación patriarcal (de alta intensidad) en comunidades indígenas actuales, lo que le da relevancia al movimiento feminista indígena. Al respecto véase Bidaseca (2011) o Lugones (2012).

46 Naturalmente el movimiento de mujeres indígenas no es homogéneo. Las polémicas sobre el patriarcalismo originario, de la influencia de occidente en potencializar el mismo patriarcalismo, la utilización de la cosmología indígena para ejercerlo, son partes de la crítica a ese movimiento de mujeres. Véase por ejemplo Flores (2009) o la reflexión de Cabnal (Cabnal, 2018).

que hombres y mujeres están unidos en la lucha, incluyendo la superación del patriarcalismo⁴⁷.

Quisiera comenzar citando a Sofía Zaragocin, lo que constituye un buen punto de partida:

El Buen Vivir y el feminismo decolonial comparten anhelos importantes como la descolonización del conocimiento así como el énfasis en los afectos y el sentir como formas propias para ir más allá del materialismo, forma dominante de la ontología moderna. En efecto, los afectos y el sentir hacen parte de las epistemologías del Sur, y conforman un intento por crear formas de conocimiento más allá del pensar y de los dogmas sustanciales a las filosofías occidentales. (Zaragocin, 2017, pág. 18)

Es así que la “descolonización” pasa por el rechazo al materialismo y racionalismo de Occidente. Las Epistemologías del Sur las podemos asociar con el “sentipensar”, con la integralidad del hombre y mujer y de ellos con la naturaleza, donde los afectos y el sentir son fundamentales. De esta manera, el feminismo decolonial se aleja de la violencia epistémica impuesta por la visión Occidental. Podemos entender que la posición de Zaragocin se oriente a una interculturalidad epistémica, que en mi concepto se asocia plenamente con la “Ecología de Saberes” que ha propuesto Boaventura de Souza Santos. Si se planteó desde el feminismo la problemática de la interseccionalidad, vista ella en negativo, se puede visualizar una interseccionalidad vista en positivo: es la negociación y construcción de saberes occidentales y no occidentales, donde cobran relevancia los saberes indígenas, negros, campesinos y que incluyen adicionalmente los saberes femeninos.

47 Este es un apartamiento frente al “feminismo urbano”. Las feministas más tradicionales le han hecho un seguimiento al movimiento de mujeres indígenas, pero sus análisis parten muchas veces del feminismo internacional. Véase el interesante análisis de Sarri Vuorisalo-Tiitinen (2016), que como feminista y lingüista finlandesa, ha mirado el movimiento de mujeres zapatistas. Allí reconoce la diferencia, aunque utiliza también categorías occidentales. Ya en 2011, en su tesis doctoral (2011), en el Capítulo V, hará una reflexión en el mismo sentido: el apartamiento de las mujeres respecto de ese feminismo occidentalizado. Ella misma lo dirá: “Ante esta situación, tendré que admitir que la contribución de las zapatistas al feminismo ha sido mayor que la del feminismo al zapatismo” (pág. 263).

Igualmente se nos hace posible comprender la postura de Lorena Cabnal cuando dice que los fundamentos filosóficos, cosmogónicos y epistemológicos del Buen Vivir deben integrar los saberes de las mujeres originarias (y yo diría negras, gitanas y campesinas), de la misma manera, tal como lo ha hecho la epistemología feminista (citada por Zaragocin).

Aunque la misma Lorena Cabnal nos pone en alerta, pues hay que desenmascarar también al “patriarcado originario”, quien utiliza la cosmogonía indígena para naturalizar las opresiones y las subyugaciones sobre las mujeres.

Lorena, según cuenta Gargallo (2014, pág. 167):

Sabe que la vida de las mujeres se da en espacios compartidos con los hombres, que la comunidad es una y que en ella es necesario el planteamiento de una dualidad cosmogónica no jerárquica ni subordinada, el reconocimiento del par político.

Puede notarse que, a partir de una concepción previa, Cabnal va a evaluar la visión de la complementariedad como “profundamente heterosexual”. Pero como vamos a ver a continuación, con el ejemplo de las mujeres mayas, no se está planteando el individualismo y la separación “hombre-mujer” como una lucha, trayendo como consecuencias la eliminación del antagonismo y por este camino del “estigma” de la heterosexualidad. Puedo decirlo de otra forma: la complementariedad trasciende los dualismos, ligándonos con todos los otros seres, humanos y no humanos⁴⁸.

3. Las mujeres mayas

Las comunidades mayas en Guatemala, nos cuenta Manuela Camus (2012), han sufrido históricamente una violencia persistente: sobrevivientes a un ambiente ecológico difícil, lanzamiento a la periferia económica, fruto de un sistema colonial y republicano que las expulsó y las llevó a trabajos forzados, pago de tributos, despojo de tierras con migración a la frontera

48 De manera curiosa, el dualismo hombre/mujer no puede verse aislado en términos de complementariedad. El análisis de Carrasco y Gavilán (2014) ejemplifica el tema: el prestigio de la mujer aymara es menor frente al hombre (cuando se considera la dualidad hombre/mujer), pero se incrementa cuando se consideran la edad y los roles sociales.

agrícola o a la conversión en obreros agrícolas itinerantes u obreros de la construcción. De manera significativa las afectó el conflicto armado, llevándolas a una ruptura del tejido social, con la muerte y asesinato de “líderes, sacerdotes, comadronas, promotores, catequistas, ancianos, autoridades municipales y violaciones colectivas de mujeres” (pág. 76). Camus (recordando a Kobrak y Nelson) señalará lo siguiente:

La militarización de las comunidades, con la instalación de las Patrullas de Autodefensa Civil (pac), profundiza la ruptura al involucrar a la población civil incluso en delitos de sangre. Todos resultan embadurnados en el terror-control colectivo: víctimas y victimarios se confunden en la zona gris y en la convivencia colectiva. (Camus, 2012, pág. 76).

Y las mujeres mayas no estuvieron exentas del mundo de la violencia dentro del conflicto armado, el trabajo, el género y la violencia sexual (Fulchiron, 2016; Paredes-Guerrero, Llanes-Salazar, Torres-Salas, & España-Paredes, 2016; Macleod, 2015). La síntesis que hace Linda Green (2016, pág. 53) es dramática sobre la situación de ellas en las áreas rurales:

... primero con las secuelas de la guerra contra-insurgente, cuando comenzó con su brutalidad intensa en la década de 1970 hasta la firma de los acuerdos de paz en 1996 entre el gobierno guatemalteco, el alto comando militar y el grupo revolucionario Unidos Revolucionario Guatemalteco Nacional (URNG). Una comisión propuesta por las Naciones Unidas denominó varias de las masacres contra mujeres mayas como genocidio. Segundo, yo relaciono la continuación de la violencia estatal pasada, en nuevas formas en las cuales las circunstancias de diez mil mujeres mayas y sus niños, algunos como inmigrantes, han salido de Guatemala buscando una forma de sobrevivir. Más recientemente miles más han huido, tratando de salvar su vida y, ante la violencia en su país, han pedido refugio en EEUU. La realidad en Guatemala hoy en día es “la paz”, lo que significa “otro nombre para la violencia”, porque ésta sigue bajo nuevas apariencias y después de veinte años se levantó una crisis social.

Hubo reacción de las mujeres mayas ante estas violencias. Como lo contaba Morna Macleod (2015) en una entrevista al *Centro Latinoamericano en Sexualidad y Derechos Humanos (clam)*, las luchas de las mujeres mayas se han venido orientando a su organización en varias agrupaciones: el

grupo *Kaqla* surgido en 1997, *Moloch* como grupo activista político; o *Amuted* compuesto por mujeres artesanas y tejedoras, solo para citar algunos ejemplos.

Como dice Georgina Méndez Torres (2013, pág. 36): “Hoy por hoy, las mujeres han creado espacios para el diálogo, para el aprendizaje de otros mundos, han creado metodologías desde el sentir, del despertar de la creatividad, de sentir los sentidos, del corazonar”.

Georgina nos recuerda las estrategias lúdico-políticas de las mujeres indígenas mayas⁴⁹: la de *Fortaleza de la Mujer Maya (FOMMA)*, que busca el robustecimiento de la mujer indígena y el respeto a sus derechos, utilizando el teatro y la literatura indígenas para crear conciencia. Esta agrupación además capacita para que las mujeres se inserten en el empleo urbano, combinando el teatro con la alfabetización, clases de la lengua tsotsil, o talleres de corte y confección. De hecho, nos cuenta Georgina (pág. 39),

El teatro ha cambiado la vida de estas mujeres. Ha sido un lugar de aprendizaje en el manejo del cuerpo, un espacio para perder el miedo a participar, hablar y actuar, formación difícil si pensamos que el miedo ha obligado a las mujeres a no participar y salir de sus comunidades.

El Grupo de Mujeres Mayas KAQLA, de Guatemala, dice Georgina, ha construido una “metodología de trabajo para ‘sanar’ las opresiones de género clase y etnia partiendo de la filosofía de vida y búsqueda de la armonía y respeto por toda la vida en el universo” (pág. 44). Para ello buscan la conciencia sobre la dominación ejercida por las ideologías racistas, las prácticas “civilizatorias”, la religión, quienes predicaban la inferioridad de los indígenas. Descolonizar el pensamiento de las mujeres significa despojarse de los modelos de género, clase y etnia. Igualmente se debe eliminar el síndrome de la víctima y de la culpa por parte de la mujer ante la opresión por parte de los maridos, pero también desde la misma etnia. Para ello se da una sanación de esas opresiones a través de la espiritualidad maya. Y de ello han surgido libros donde escriben las historias de “sus tías, hermanas, madres y abuelas”.

⁴⁹ Georgina también nos recordará la experiencia de la *Escuela de lideresas DOLORES CAGUANGO*, en Ecuador.

Pero las mujeres mayas también tendrían sus encuentros y desencuentros con las feministas mestizas. De hecho, nos recuerda Macleod (2015) las mujeres mayas

no consideran que los derechos individuales y los derechos de las mujeres riñan con los derechos colectivos. Esta idea de que los derechos colectivos son malos para las mujeres es una interpretación que no proviene de mujeres mayas. Ellas quieren derechos colectivos, pero también relaciones equitativas entre hombres y mujeres. Por lo menos las mujeres mayas que conozco que trabajan sobre género.

De hecho, más que hablar de los “derechos de las mujeres”, las mujeres mayas se orientarán a la “equidad” entre hombres y mujeres, expresada en el reconocimiento de la dualidad, complementaridad y equilibrio, retomando, nos continuará recordando Macleod, la sabiduría ancestral, tema que ella trató más detalladamente en su libro *Nietas del fuego, creadoras del alba*, de 2011.

¿Cómo responden ellas a la crítica de que la dualidad, la complementariedad y el equilibrio están encubriendo las relaciones asimétricas de poder que existen entre hombres y mujeres?

Lo primero es que ellas rechazan la homogenización proveniente del feminismo europeo (y aún mestizo) de la universalización simplificadora sobre la situación de la mujer y de sus relaciones con los hombres. Lo segundo es que, al considerar la “interseccionalidad”, se evidencia el colonialismo interno de una parte del feminismo que deja por fuera a las mujeres indígenas. Lo tercero tiene que ver con la particular cosmovisión de que la cultura e identidad indígenas son espacios de resistencia, es decir, que toda la sociedad está involucrada en las luchas de liberación y equidad.

Por ello, tendrán como componente fundamental a la *integralidad*, que es un principio del cosmos, donde se reúnen las diferentes partes en un todo (unidad en la diversidad) y en donde cada parte (seres humanos y elementos de la naturaleza) tiene su razón de ser, en un vínculo con las demás, en una relación e *interconexión* entre todos los elementos del universo. Y ello se expresará, obviamente, en la relación entre hombres y mujeres, tanto en lo sexual, como en la vida más amplia con

sus comunidades, con la naturaleza y con el cosmos. Ello se enmarca dentro del *equilibrio* que implica igualdad, equidad y armonía en torno al bienestar común en el cosmos. Como lo señalará Juana Batzibal (citada por Macleod, 2011, pág. 125):

Yo soy tú, tú eres yo, que equivale a decir Yo soy tu espejo y tú eres mi espejo. Principio fundamental para mantener el respeto a nuestras identidades personales, con miras en la identidad colectiva. En la medida que yo respete la identidad de mi hermano, así él debe respetar mi identidad; por otro lado, el ejercicio de mi libertad está igualmente condicionado a la libertad del otro.

Dualidad y complementariedad son caras de la misma moneda. En palabras de Carmen Álvarez (citada por Macleod, 2011, pág. 126):

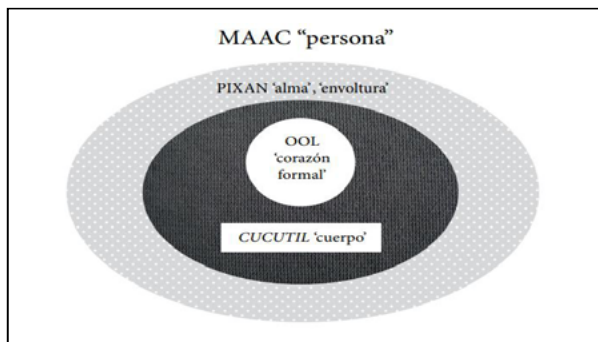
Para la cosmovisión maya no hay femenino sin masculino, no hay día sin noche, no hay unidad sin colectividad, no hay madre tierra sin padre sol, de tal manera que hombres y mujeres fueron creados para complementarse o ser interdependientes y no para oprimirse unos a otros, por eso las actitudes y prácticas de supremacía y superioridad sobre otras y otros nos dañan a nosotros y a nosotras mismas, porque en la visión maya hombres y mujeres guardan su integridad y su propia especificidad y como seres humanos guardan su relación con la naturaleza, con los otros seres que la habitan y con el cosmos, de allí que el bienestar de cualquier ser viviente, es indispensable para el equilibrio universal.

Y aquí se pasa al amplio mundo de la afectividad.

Me parece importante resaltar que el tema del afecto en los mayas va a ser central en sus vidas, tal como lo expresa Gabriel Bourdin (2014), quien estudió desde el lenguaje las emociones entre los mayas, en particular el maya yucateco. En efecto, nos cuenta este antropólogo, que el término *ool* se asociará habitualmente como ánimo, voluntad y corazón formal, perteneciendo a la parte más íntima del ser humano.

O sea que *ool*, como componente de la persona, se ubica en el centro de la persona, tal como lo muestra la Figura 3-1.

Figura 3-1 - Esquema de la noción de persona en yucateco colonial



Tomado de Bourdin (2014, pág. 97)

Pero este término tendrá diversas formas de uso e interpretación, ya que es una idea compleja que tiene que ver también con “sentir”, “querer”, “dentro”, “moverse” y “vivir”, en últimas, identificado con la “persona”.

Quiero reforzar esta perspectiva con lo que nos expresa Juan López Intzín, quien es un Maya-tseltal, refiriéndose al “corazonar su pensada o pensarlo desde el corazón”:

En nuestra lengua y cultura maya tseltal, en la actualidad el *O’tan*-corazón tiene una preeminencia en el lenguaje cotidiano. Incluso existe un saludo ceremonial que se encuentra presente en varios pueblos tseltales de Chiapas que se llama *Pat O’tan*... La palabra *O’tan* está presente en el lenguaje cotidiano nuestro de diversos modos, por eso podemos encontrar frases y conceptos como: *p’ijil O’tan* (sabiduría del corazón), *smuk’ul O’tan* (grandeza del corazón), *stse’elil O’tan* (la risa del corazón, alegría), *slekil o yutsil O’tan* (la bondad del corazón), *mel O’tan* (surcar el corazón, preocupación o tristeza), *sujtesel O’tan* (hacer volver el corazón, volver al camino andado), *ich’ O’tan* (recibir el corazón pero que se refiere en realidad a aprender o educarse mediante castigo como trabajo forzado, golpe y cárcel) *kux O’tan* (descansar el corazón, tomar un descanso, dormir), *ch’ay O’tan* (perder el corazón, olvido). Podríamos seguir enumerando más frases, expresiones y conceptos que aluden al *O’tan*-corazón que nos ha permitido pensar que éste es un concepto central en nuestro pensamiento y cultura como ejemplo de una racionalidad otra. (López Intzín, 2013, pág. 74)

Por eso podemos comprender que cuando las mujeres mayas hablen del afecto, tienen dentro de sí un sentido más amplio que el de los occidentales frente a este sentimiento. Es una cosmogonía ligada al ser humano y a su relación con el cosmos.

Las mujeres mayas expresan ese deseo inmenso de que el apoyo mutuo se exprese en que los hombres cuiden más de su familia, de sus niños, de ser papás⁵⁰. Es por ello que el amor se expande y no se limita a la relación de pareja, donde el afecto involucra a todos, expandiéndose incluso a la comunidad. Es el rechazo a la naturalización de la opresión y del maltrato y es el esfuerzo para que los hombres no sean machistas y para que no afecten la dignidad, libertad e incluso derecho al trabajo de las mujeres.

Con hombres todavía machistas, buscan estas mujeres implementar una propuesta: el mundo del afecto y del corazón se inserta en la complementariedad, la dualidad y el equilibrio. Es en últimas el rechazo del odio. Y los hombres también tienen un papel en esto.

3.2.4 El corazonar

El profesor inicia su asignatura, cuyo título es “Introducción al pensamiento no occidental”. Por lo que se ve la sesión se realiza en la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, Ecuador. Él comenzó con una canción⁵¹ acompañada por la guitarra:

50 Ema Chirix ha denunciado la precaria situación de las mujeres mayas en su libro *Alas y Raíces. Afectividad de las mujeres mayas*. Por ejemplo dirá: «Muchas mujeres sufren por la necesidad de afecto, de reconocimiento y aprobación que no recibieron de padres y madres durante su infancia. Fueron lastimadas por no ser como las demás mujeres: obedientes, sumisas y responsables con las tareas de la casa; por imponer una rebeldía» (citada por Pu Tzunix, 2007, pág. 44). Al respecto advierte Pu Tzunix no se puede generalizar y la visión de Chirix no constituye una verdad absoluta (como también lo advirtió Hermelinda Magzul, Directora Ejecutiva del proyecto que financió a Chirix). Es así que Pu Tzunix advierte cómo las feministas utilizan preconceptos feministas para aplicarlos a la sociedad maya, no comprendiendo los mecanismos de complementariedad y equilibrio que hacen que los diagnósticos de esas feministas (Chirix, Kaqla, Valenzuela y Velásquez Nimatuj y la antropóloga Kalny) no correspondan cabalmente con la realidad. Un ejemplo adicional: “contrariamente a lo que se piensa, las mujeres mayores no son sujetos pasivos o una carga, sino que continúan aportando diversos recursos a la familia” (Villagómez & Sánchez, 2014, pág. 75).

51 El video se encuentra en: educacionvirtualups (2018).

Yo tenía un caminito y el agua lo inundó...
Yo tenía un caminito,
Yo tenía un caminito y el fuego lo quemó.
Me inventé otro caminito
Me inventé otro caminito y el viento lo borró.
Ya no tengo caminito
Ya no tengo caminito... pero llego a donde voy.

Su fisonomía muestra una buena cantidad de años. Por lo que sé nació en 1954 en Latacunga, capital de la provincia de Cotopaxi, ubicada en el centro del Ecuador. Él usa unos anteojos que realzan la serena expresión de su rostro, en tanto que su largo cabello (recogido en una cola) está completamente canoso. Su habla es suave y expone como un contador de historias. Habla de las sabidurías no occidentales, del mito del Popol Vuh, que es el relato de la creación para el pueblo maya quiché. Explica cómo los hombres llegaron a la sabiduría, amenazando el poder de los dioses. Estos le soplaron al hombre un polvo en los ojos, y continúa narrando el profesor, desde ese momento “la humanidad no mira solo ve, no escucha solo oye”. La antropología sería ese camino para poder mirar la profundidad de las cosas. Así continuará ligando el mito con la antropología, pero relacionando el tema a las profecías andinas. Ha llegado el tiempo del corazonar. Es pensar los sentimientos y sentir los pensamientos, para caminar con equilibrio por la vida.

Este profesor es Patricio Guerrero, quien, teniendo sus pies en los dos mundos, el Occidental y el Andino, plantea una nueva forma de conocer. Al fin y al cabo, dice él, las sabidurías andinas nos dicen que “somos estrellas con corazón y con conciencia... existimos, no solo porque pensamos, sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar” (educacionvirtualups, 2018).

La visión que expresa Patricio Guerrero se centra en el sentido, en una sabiduría que no es racionalidad cartesiana, sino una recuperación de la sensibilidad “para abrir espacios para la insurgencia de la ternura... para poner el corazón como principio cósmico de lo humano”, continuará diciendo en la presentación del curso. Más que lo teórico o conceptual, lo que interesa es la sabiduría y espiritualidad ancestral del corazón. En últimas hablará de una “antropología del corazonar, que tiene la vida como horizonte”. Es comprensible que Patricio rechace el etnocentrismo

occidental como paradigma de la razón universal, el cual es un “modelo civilizatorio monocultural que se impone sobre otros pueblos y culturas”. En contraste él defenderá la pluridiversidad de las sabidurías y más que una cosmovisión hablará de una cosmoexistencia, de cosmovivencias, de vivir el mundo.

No siempre Patricio Guerrero pensó de esta manera. Él tiene una formación académica concentrada en las ciencias sociales y filosofía, en antropología, pero también en estudios latinoamericanos. Persistentemente estará relacionado con la academia, tanto es así que en 2016 presentaría su tesis doctoral titulada *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*.

Ciertamente la formación académica se hará presente en sus trabajos. En 1993 publicó un libro titulado *El saber del mundo de los cóndores. Identidades e insurgencia de la cultura andina*. Quiero resaltar en el subtítulo los dos elementos que van a estar perenemente presentes en Patricio: la identidad y la insurgencia cultural. Lo andino tendrá una función política, enmarcada en la pluralidad y la multiétnicidad. En este texto dirá que la insurgencia ha sido un proceso de lucha que han estado llevando los pueblos indios, no solo resistiendo el despotismo, sino que desde la cotidianidad han generado respuestas contra el poder dominante. Esa insurgencia implica una búsqueda de un futuro, de una utopía realizable. En aquel momento la respuesta él la ejemplificará con la identidad y la cultura del hombre de los páramos de Zumbahua, pueblo que vive a 3500 metros de altura. La clave para lograr esa utopía pasa por la recuperación de la tierra (la Pacha Mama) y por la derrota de las haciendas. De esta manera la identidad étnica se recobra, así como la palabra misma. Y el camino: retornar a la comunidad, a las fiestas, al compadrazgo, a la ritualidad.

Patricio Guerrero quería separarse del pensamiento occidental y acercarse, por medio de la antropología aplicada, al saber. Este es el sentido de la compilación de textos que en 1997 realizó, ya que esta ciencia, más que como instrumento de dominación, podría servir más bien como un instrumento que contribuya a la liberación del ser humano:

La antropología, debe ser un instrumento científico que permita afirmar nuestro compromiso con la vida, que contribuya, no solo a estudiarla, conocerla, interpretarla, sino que aporte fundamentalmente a transformarla (Guerrero, 1997, pág. 11).

Hacia 2002, siguiendo con la perspectiva etnográfica, que es la metodología privilegiada de la antropología, Patricio publicó la *GUÍA ETNOGRÁFICA. Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. La terminología utilizada por Guerrero participaba de conceptos muy ligados al método etnográfico y a la antropología⁵². La Guía se constituía en una caja de herramientas de la investigación antropológica y sus categorías “permiten una visión holística y sistémica de la cultura” (pág. 71). Pero se iba consolidando en él la pluridiversidad, las realidades multicolores, las mismidades y otredades culturales. Era una búsqueda por una nueva metodología. En ese mismo año, también para la Escuela de Antropología Aplicada, publicó el texto *LA CULTURA. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Como el anterior, este libro pretendía sistematizar su curso en la Universidad, por lo que se entiende su afán de organizar y hacer una síntesis de los conceptos claves de la misma antropología. Quiero subrayar que la “insurgencia simbólica” hizo aquí presencia, donde la guía son las luchas de resistencia, de plantear un poder alternativo como rebeldía. Allí se dará la constitución del movimiento indígena y negro, que para el primero se expresará en las nacionalidades indias, mientras que para el segundo se dará por la revitalización política de su memoria colectiva. Es el enfrentamiento con el Estado homogenizante. Por decirlo de otra manera, Patricio hablaba de la cultura como una respuesta creadora frente a la realidad de la vida.

Sin embargo, latente y emergiendo, estaba el mundo de las emociones. Ya en 1999 la insurgencia se estaba dibujando alrededor de la ternura. En efecto, el tema de la interculturalidad como proceso político, se inserta para Guerrero como horizonte de la descolonización, como visibilización de la matriz colonial-imperial, según lo ha planteado la teoría crítica decolonial. Más aún, la interculturalidad exige el reconocimiento del otro,

52 En esta guía manejaba conceptos como caracterización sociopolítica, espacialidad, población, recursos humanos, recursos naturales, servicios, infraestructura, temporalidad (orígenes y cambio), organización social (familia y parentesco), estratificación social, sistema de representaciones, arquitectura, vestimenta, alimentación, lúdica, problemáticas y propuestas.

de la alteridad, de las diversidades, en un rechazo a los estereotipos racistas y dentro de la vivencia de la misma vida. De suma importancia, me parece, es que nuestro autor en ese momento hablaba de dos dimensiones de la lucha: una dirigida a la exterioridad, la cual hace referencia a la estructura de la dominación, pero otra dirigida a la interioridad, orientada a la lucha contra la colonialidad del ser, a la revolución del *ethos*. ¿Cómo se hace tal insurgencia? La respuesta será la de vivir y amar la vida, de “disfrutarla en interrelación y convivencia con los otros” (Guerrero, 1999, pág. 267), pues el “mayor y verdadero triunfo del poder ha sido, la colonialidad del ser, para el control de las subjetividades, de las afectividades, de los imaginarios y los cuerpos, a fin de vaciarnos de humanidad” (pág. 267). Es así que la revolución de sentido corresponde a una liberación de nuestra subjetividad mediante la recuperación de la ternura como horizonte insurgente. Solo así llegaremos a lograr la libertad y a ser dueños de nuestros propios deseos, miedos y esperanzas.

En 2004 Patricio publicó un libro sobre la fiesta de la Mama Negra⁵³, la cual se realiza en Latacunga, que como tradición, y a pesar de ser usurpada por la élite (aunque siendo resistida por una fiesta alternativa), acude a la memoria, al sentido. La perspectiva estaría allí puesta, pues el sentido para nuestro autor se construye también con la afectividad, sin olvidar las dimensiones teóricas, éticas y políticas. Al fin y al cabo, en la fiesta se expresa la fuerza vital de la cultura de un pueblo, quien ante la usurpación cultural, construye rituales alternos propios de estrategias de resistencia, insertándose en la lucha por el control de los significados.

El camino del corazonar parecía concretarse en 2007 con el libro *Cuentos para despertar a mi hijo: CORAZONANDO desde la sabiduría de la palabra de los abuelos. 99 relatos para una Ecología del Espíritu*. Los relatos de diversas partes del mundo aquí aparecen como una especie de recopilación, pero que detrás de ellos aparece una intencionalidad. En efecto, ante la crisis del sentido en un mundo materialista, se presenta el corazonar desde la sabiduría de la palabra, de razonar la afectividad, en una integración entre corazón y razón, algo que la humanidad siempre ha realizado. Patricio presenta la necesidad de “corazonar” todas las dimensiones de la vida y por ello es urgente trabajar una *ecología del*

⁵³ El libro se titula *Usurpación simbólica, identidad y poder. La fiesta como escenario de lucha de sentidos*.

espíritu, para enfrentar la contaminación interior que tenemos en el corazón y en el espíritu, en reforestar los corazones. La tradición oral, los cuentos de la sabiduría universal tienen una labor pedagógica, de ser talleres del interior del espíritu, que muestran una unidad en medio de la diversidad. Ellos presentan el poder de la ternura y deben ser entendidos desde lo profundo del corazón, deben ser corazonados. Dirá Guerrero:

Para poder construir un verdadero sentido de la existencia, el conocimiento teórico no basta, puesto que este solo nos ofrecerá un sin fin de información, que en los momentos más importantes o más trágicos y críticos de nuestra existencia, no sirven de mucho, ¿de qué sirve tanta teoría cuando somos desgraciados o enfrentamos el dolor de la soledad o la carencia de amor?, ¿o cuando enfrentamos el terrible misterio de la muerte y el sufrimiento por la pérdida de los seres a quienes amamos? (Guerrero, 2007, pág. 21).

El camino se había ido consolidando. Por ejemplo, en el año 2009 Patricio publicó en la Revista CLAR el artículo *Corazonar. Sentidos “otros” de la existencia desde las sabidurías insurgentes*. Allí denunciaba cómo la colonialidad había erigido a la razón como el único universo de explicación y de constitución del ser humano. Los otros conocimientos y prácticas fueron silenciados, incluyendo las sensibilidades y la afectividad. El dominio de occidente no daba cabida a la ternura, pues entre otros, los sentimientos eran concebidos como de la esfera de la animalidad. Debían ser negados y marginalizados: “Sentir era una forma de negar el carácter patriarcal, masculino, dominador, irracional de la razón hegemónica, en consecuencia la afectividad, ser excluida de la vida intelectual y de la esfera de lo público” (Guerrero, 2009, pág. 16). Es así que el CORAZONAR, dirá Guerrero, implica *sentipensar*, reintegrar la totalidad de la condición humana, desplazar y fracturar la hegemonía de la razón, dar razón a la afectividad sin invisibilizar a la razón, o sea es co-razonar. Se comprende que “el sentir desde el cuerpo, la afectividad, el hablar desde el corazón, tiene un carácter político insurgente” (pág. 17). Eso es lo que han hecho las mujeres mayas, la sabiduría Naza, los pueblos afro-americanos, el pueblo Aymara o los indios zapatistas. En otras palabras, las luchas de los pueblos subalternizados se ha dado no solo desde la razón, sino fundamentalmente desde las sensibilidades y afectos, “porque a pesar

de estar acorralados por la muerte, esos pueblos bailan, sonríen y cantan, encuentran desde la profundidad de sus dolores, formas para seguir amando, para seguir soñando y creyendo, para burlar la muerte y para continuar tejiendo la sagrada trama de la vida” (pág. 19). Finalmente, las epistemologías diversas entran en diálogo desde el corazonar, de nutrir las de afectividad, para así aprender de otras formas de conocer, de sentir, de decir y de vivir la vida.

El año 2010 muestra, de otra manera, la consolidación del proyecto intelectual de Patricio con su libro *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*⁵⁴. El afán sistematizador del pasado se hallaba presente, pero aquí la decolonización, las sabidurías insurgentes y el corazonar eran protagonistas. Este texto era una forma de organizar las ideas de los trabajos del pasado. Se comprende la aparición de capítulos no solo de decolonialidad, sino de la antropología comprometida con la vida, del poder del simbolismo, de la insurgencia de la ternura, del poder

de la palabra, de la usurpación simbólica, de la metodología de trabajo de campo, de la interculturalidad y por supuesto del corazonar. En medio de tal amplitud, quisiera solo referirme a la metodología del corazón.

El capítulo en donde desarrolló la temática se denominó *Notas para Corazonar las Metodologías desde las Sabidurías Insurgentes*. Tomando la analogía y experiencia del subcomandante Marcos y del Viejo Antonio, nuestro autor dirá que el inicio del proceso de investigación es como estar perdido en una impenetrable selva en medio de la oscuridad. Ello ha sido así a causa de que estamos inmersos en teorías y metodologías que hablan de la realidad, pero que no han partido de la realidad y de la vida misma. Frente a la arrogancia de la técnica y la ciencia, de la colonización política, los conocimientos subalternizados han quedado relegados. Pero es necesario retornar a ellos, pues esa misma ciencia y técnica no nos han permitido encontrar el camino. En efecto, la metodología quizás es un camino que debe ser construido por nosotros mismos, en un continuo diálogo y escucha de y con los otros. Así como se aprende a caminar caminando, se aprende a investigar investigando. Pero la investigación aparece aquí como un acto de alteridad, de dialogicidad. Por ello hay

⁵⁴ En 2007 ya existía una versión del libro.

que considerar que la insurgencia material y simbólica debe llevarse a través de las diversidades sociales en “sus luchas por la existencia o la re-existencia” (pág. 492).

Es así que:

La construcción de un re-pensamiento crítico de-colonial requiere por lo tanto, la urgente construcción de distintos caminos por los que hasta ahora hemos transitado, aunque no sepamos a donde nos lleven, pero que estamos dispuestos a caminarlos, siempre que tengan la felicidad y la vida como horizontes... (pág. 494).

El corazonar debe aprender de las sabidurías andinas: el principio de totalidad (el *Kawsay* o sea la existencia relacionada con el escenario de la vida humana, es decir con el *Pacha*, o totalidad cósmica), donde las partes se encuentran con el todo y éste a su vez se encuentra con las partes. Allí se dan los ejes de sentido espacial *dentro/fuera, delante/detrás, lejos/cerca* o *centro/periferia*. Desde lo temporal se encuentran los conceptos *Ñaupá* (antes) y *Quepag* (después), es decir sincronía y diacronía, es la historicidad de la memoria, las sabidurías de la tradición y la ancestralidad, pero inmersos en el devenir, en el por-venir. También están los principios de complementariedad y reciprocidad, donde nada existe aislado, sino que se unifica con el todo: el *Hanan* y *Urin* (arriba y abajo), lo *Cari* y lo *Huarmi* (masculino/femenino). Es así que la pragmática y la ética, dentro de la armonía del *Pacha*, requieren del orden del cosmos, de la naturaleza, del ser humano, de la cultura y por ello se pasa de la visión fragmentadora y la oposición a la complementariedad y reciprocidad. Se entienden entonces la dialogicidad, las articulaciones, las interrelaciones en los ámbitos sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales entre otros. El enfoque comparativo nos llevará de la *universalidad* homogeneizante a las sabidurías insurgentes que permiten plantear la *pluridiversidad*. Todo lo anterior nos lleva, dirá Patricio, a que se plantee

... una distinta eticidad, politicidad, esteticidad y eroticidad otra del conocimiento... [de] un saber corporeizado, pues la realidad se inscribe en el cuerpo y el cuerpo habla; que aprendamos a mirar la realidad, no sólo desde los dos externos preceptores que priorizó el positivismo, como criterio de verdad y objetividad, la

mirada y el oído; pues si pretendemos comprender la totalidad del sentido de la realidad y la existencia, es necesario incorporar la totalidad de los otros sentidos, la totalidad del cuerpo, como posibilidades de conocimiento. (Guerrero, 2010, págs. 503-504)

Patricio concluirá que es “importante empezar a considerar la dimensión espiritual de la vida y de los procesos, lo que implica mirar, la dimensión espiritual de lo político, así como la dimensión política de lo espiritual” (pág. 505).

Podemos entender entonces el giro que Patricio Guerrero planteará hacia el futuro. Es imposible comprender el corazonar si no se pasa a una más amplia dimensión: la espiritualidad.

Pero Guerrero no plantea la espiritualidad de las religiones institucionalizadas, más bien será una espiritualidad libre de rigideces y dogmatismos doctrinales, como dirá en el artículo de 2011 titulado *Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política*. Esa espiritualidad será holística, cósmica, integral e integradora, total y totalizadora frente a lo que es el milagro de la vida. Esa visión amplia implicará “tomar conciencia de la fragilidad del planeta y del dolor y de la agonía de nuestra Madre Tierra, permite interrogarnos sobre el sentido de nuestra existencia, y de cómo los seres humanos podemos influir en el devenir del mundo y la vida” (pág. 23). Por ello permite integrarnos a la naturaleza y al orden natural, aunque “La espiritualidad no significa negaciones, renunciaciones al placer, al amor, a la pasión, al erotismo y, sobre todo, a la alegría, a la felicidad...” (pág. 23). Y aquí se encuentra presente la alteridad, pues como cosmos, el “tú” está presente como un “yo”. Esa espiritualidad pasa al mundo de la política que es insurgente en la medida en que reafirma la vida. Así, la espiritualidad:

... nos da una sensibilidad distinta frente a la vida y la fuerza para poder comprometernos con ella y luchar por transformarla; pues al vivir más allá de la estricta individualidad, y comprometernos con los dolores, sueños y esperanzas de los otros, o de la naturaleza, estamos llevando a cabo una actividad espiritual. Ese actuar ‘para’ y ‘con’ los demás, deviene en algo trascendente y por tanto, espiritual; es por ello que la militancia por la vida, en la que se pone todo el corazón puede considerarse una forma de profunda espiritualidad política... (pág. 26)

Por tanto, la espiritualidad, aunque puede ser utilizada para la “usurpación simbólica” por las élites hegemónicas, también puede ser “un instrumento insurgente para luchar contra la perversidad del poder” (pág. 27). Podrá entonces afrontar la crisis ambiental cuando sintamos el sufrimiento de la Pachamama, cuando superemos la “visión teocéntrica, antropocéntrica y humanista que ha servido para legitimar la dominación masculina y falocéntrica de la vida” (pág. 27).

Finalmente, la espiritualidad debe ser corazonada, sentipensada, abriendo el espacio a las emociones, a la ternura, a la esperanza, a nuestros sueños, pero en donde la reflexibilidad puede también guiar a los sentimientos para que no sean ciegos. Por decirlo de otra manera, nos dirá Patricio, la espiritualidad es la sabiduría del corazón y de la cosmoexistencia de nuestros pueblos. Estas son enseñanzas que por ejemplo están en el pueblo Kitu Kara.

Así, la sabiduría será el conocimiento de la razón y del corazón, del sentipensar:

La sabiduría permite el encuentro, entre la explicación, la descripción, la interiorización, la comprensión, el diálogo entre conocimiento y amor, entre el saber y la intuición, entre el corazón y la razón, para la transformación y liberación de uno mismo y de la realidad; la sabiduría hace posible que podamos corazonar la vida no solo para comprenderla, sino para transformarla, de ahí su sentido insurgente...

... la sabiduría habla desde el calor del corazón y abre espacios para la afectividad, pues sabe que no puede construirse un saber sin amor. (Guerrero, 2012, pág. 206)

En el año 2012 la revista *Diálogo Indígena Misionero*, de la Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI), en Paraguay, lanzó un número con escritos de Patricio. Este era un repaso de los trabajos anteriores de nuestro autor alrededor de la teoría crítica decolonial, la colonialidad de la alteridad, la interculturalidad y el corazonar. Esa colonialidad de la alteridad se ha expresado en despojar de humanidad y dignidad al “otro” (léase otro como el no europeo/norteamericano, es decir al ubicado fuera del centro hegemónico), es una colonialidad del ser, donde se opone la

naturaleza a la cultura, el cuerpo al alma, la afectividad y emociones a la razón, lo femenino a lo masculino, lo privado a lo público y lo manual a lo intelectual. Lo “otros” estarán ubicados en el primer término de la oposición, mientras que los “civilizados” en el segundo término.

Así, la de-colonización, dirá Guerrero, implica la *insurgencia del otro* donde se hace visible el otro, lo que implica incluir una ética del amor a la naturaleza, al milagro de la vida, al cosmos; donde la ternura con esa vida, la sabiduría del corazón y el corazonar hagan parte de la respuesta insurgente de la de-colonización. Para ello, y adicionalmente, Patricio incluirá a la interculturalidad como alternativa a la decolonialidad, al reconocimiento de la diversidad (pluriculturalidad) y al diálogo. El método: el corazonar visto como una reintegración de la totalidad de la condición humana, o sea de lo racional (el razonar) y de lo afectivo (el sentir). De hecho, ese diálogo intercultural se sustenta en el amor y no solo en la razón. Esa insurgencia implica una decolonización, que en últimas corresponde a recuperar la sabiduría de los sentidos y las emociones. Y como ya lo venía diciendo Patricio, ese de-colonizar es integrar esa sabiduría de la cultura y la política, pero siempre pensando en la vida práctica, en los propios territorios del vivir. Esta perspectiva la ampliará él al incorporar el corazonar a los pueblos cimarrones (Guerrero, 2013).

La llegada de Patricio a su tesis doctoral de 2016 va a ser el resultado de su trabajo intelectual y vital de los años anteriores. Aquí el acento se concentrará más en lo espiritual, el cual es un camino cósmico de sabiduría que por el corazonar revitalizará y por tanto decolonizará la vida. Este trabajo lo sistematizaría (en 2018) desde la perspectiva de las cuatro *chakanas* del corazonar, que son poderes o fuerzas cósmicas generatrices de la existencia): *Yachay* (la sabiduría libre de la tiranía del racionalismo), *Munay* (el lugar del corazón en la sabiduría); *Ushuay* (espiritualidad del sendero) y el *Ruray* (corazonar una metodosabiduría ligada a la dimensión femenina de la vida). Aquí el esfuerzo de Patricio por integrar el saber andino es apreciable, donde algunos de los principales protagonistas son el pueblo Kitu Kara, las mamas y taitas o los yachaks y amawtas (sabios y sabias).

La integralidad del corazonar se reflejará, por ejemplo, en la estética, en lo que Patricio llamará “pintando con los colores del corazón”, del *Sumak Ruray* de los artistas kichwas (o de las artes de las pintoras guajaqueñas

de Juchitán, en México), donde la cotidianidad se une a la belleza del vivir en interrelación con la naturaleza y el cosmos, de la unión dentro de las comunidades, por lo que el corazonar se convierte en una decolonización estética. Es esta vida concreta la que lleva a sembrar las estéticas con colores propios, a que ese arte se convierta en una pedagogía de la liberación, o sea en una estética insurgente. También estará la danza primal (como movimientos primordiales enseñados por las maestras Cristina Valarezo o Berni Arnol), para llegar a una sanación del cuerpo y del ser, a eliminar la fragmentación entre razón y afectividad, de recuperar la dimensión femenina de la existencia y romper con la dicotomía femenino/masculino, pues al final somos complementarios.

Esta integralidad también es aplicable a las “terapias del corazonar” (como lo muestra el médico Vicente Aguilera), a dar calor del corazón a la frialdad del trabajo médico mediante, con un corazonar basado en la fuerza del amor, en el poder de la afectividad para la sanación.

Y así, Guerrero propondrá que el corazonar se amplíe e integre a todas las esferas de la vida: la política, los derechos humanos, la educación (p. ej. mediante la bitácora del corazón propuesta por Judith Salgado) que incorpore a los niños, para así liberarse de la agresividad dominadora, del patriarcalismo autoritario, del “filicidio”, de la discriminación, del racismo. En esa educación será posible una revitalización de la identidad y de la autodeterminación de los pueblos indígenas o cimarrones, como es el caso del pueblo Kitu Kara.

La propuesta de Patricio Guerrero trasciende el localismo y busca una mirada amplia: la del ser humano visto integralmente. En ese contexto es que se entiende la recuperación del patrimonio cultural de los pueblos de Abya Yala, tanto en lo local, en lo regional o más allá de las fronteras nacionales.

3.3 UN CAMINO ABIERTO

El sistema capitalista y su ideología ha redescubierto hasta hace unos 40 años el mundo de las emociones. Es interesante evidenciar que uno de los bastiones de ese desarrollo le correspondió a la psicología, la cual tiene un importante énfasis en la prescripción o “normalización” alrededor del

comportamiento saludable o correcto. Su tendencia a buscar principios universales, asentados en lo biológico, lleva a una reafirmación de una memoria del cuerpo considerado como actuante individualmente. No quiero decir que no considere los “estímulos” externos, sino que en últimas va a ser ese individuo quien los resuelva. Pero uno de los logros de este enfoque es el de concebir la sabiduría afectiva y emocional como integrada al mundo racional. Esto se mostró más detalladamente en el Capítulo 2 de este libro.

Pero lo más interesante es ubicar esas emociones en la puja por el control. Es así que frente a las teorías psicológicas de la regulación emocional, de la psicología positiva, de la inteligencia emocional o del coaching emocional, las ciencias sociales han comenzado a mostrar nuevas dimensiones de ese mundo emocional. Esta discusión se presenta al concebirse a las emociones como inmersas y actuantes en y desde los mundos sociales, políticos, simbólicos y aún económicos, por decir lo menos. Por tanto, el papel de las emociones en la constitución de la realidad humana se amplía, por lo que ellas pueden insertarse en el tema de su presencia en los espacios de organización y poder social.

Si las ciencias occidentales, desde la perspectiva conservadora, incorporan a las emociones dentro del sistema de producción y sistema político (de la democracia liberal quizás), también entran a discutir críticamente los sistemas de poder desde el manejo emocional.

Sin embargo, de manera sorprendente, el pensamiento y vida de otros espacios y culturas del planeta proponen alternativas a la visión del mundo occidental. Como hemos evidenciado, los conocimientos emanados desde nuestra América se convierten en ejemplos y propuestas alternativas a la que nos propone (¿y quizás impone?) el eurocentrismo.

Lo primero que quiero subrayar es que el conocimiento no es concebido como eminentemente racional y objetivo, sino que el *sentipensar* es conocimiento que se da por múltiples vías, en donde las emociones se transforman en fuentes de sabiduría. Más aún, que el conocimiento *sentipensante* es acción positiva, tanto de resistencia como de construcción de nuevos mundos. Todos los ejemplos que vimos en el capítulo nos llevan a esa conclusión, pues no solo se quedan en un conocimiento de crítica,

sino que se convierten en salidas y propuestas por un mundo nuevo, de utopías realizables.

Por ello Fals Borda, con su IAP *sentipensante*, no separa al investigador y al investigado, no fragmenta la realidad o traslada al mero individuo la responsabilidad de la construcción del mundo humano, sino que esa IAP es en sí misma conocimiento en acción que incluye a las comunidades. Por ello la propuesta del *Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos* construye un programa no solo de denuncia crítica, sino de búsqueda de salidas prácticas inmersas en el mundo social. Por ello las mujeres mayas trascienden la denuncia frente al patriarcalismo y los sistemas de dominación, sino que muestran prácticas reales de afecto y amor por la vida, la comunidad y el cosmos. Por ello Patricio Guerrero rescata los saberes ancestrales y los lanza hacia el futuro en una metodología de vida que es el corazonar.

Lo segundo que quiero subrayar es que el pensamiento decolonial de las emociones nos lleva al mundo de la esperanza y la subversión emocional y vital frente al odio y al egoísmo. Contrario al mundo competitivo, individualista y en pugna, los ejemplos del presente capítulo proponen una visión positiva de la vida y las emociones. El mundo de la vida de Fals, del *hombre-hicotea* nos traslada a la resistencia, a la paciencia, pero también al goce y al amor. Para Scribano, la mirada sociológica de los cuerpos y las emociones nos lleva al intercambio recíproco y el don, al mundo festivo y a la confiabilidad y credibilidad. En el caso del feminismo decolonial de las mujeres indígenas, la reciprocidad, complementariedad y solidaridad se muestran como ejes importantes a la hora de no predicar la separación entre seres humanos (p. ej. entre el hombre y la mujer), sino todo lo contrario, donde el corazón es el centro de la vida. Para el corazonar se da la reintegración de la totalidad del ser humano, sustentada primordialmente en el amor, la alegría, la pasión y la ternura, en una armonía con la razón. Por ello, las emociones en perspectiva decolonial pueden pensarse como antípodas del enfriamiento sentimental.

Lo tercero que debo subrayar es que el papel del individuo se integra con la comunidad. El afecto, el amor, la esperanza, la confianza, el cuidado del otro, la complementariedad, la reciprocidad son características que contrastan con el individualismo competitivo que Occidente nos exige.

El reconocimiento del otro, de la comunidad, de la alteridad, del diálogo, refuerzan una mirada que nos impacta y nos hace viajar a un mundo deseado: la espiritualidad centrada en el prójimo, en los compañeros humanos y no humanos. La perspectiva decolonial ya no solo es un planteamiento alrededor del poder, sino que también lo es cuando integra a las emociones en ese mundo de reciprocidad y del reconocimiento del otro.

Lo cuarto es que ese mundo emocional no es ingenuo y más bien es revolucionario, en una vía que rechaza la violencia, que fomenta la resistencia y que de modo positivo propone nuevas formas de ser, de una decolonialidad amplia, incluyendo la separación de la colonialidad emocional instrumentalizante. Fals Borda visibilizó la resistencia del hombre de la Costa y su exaltación del goce; en tanto que la oposición al neocolonialismo del grupo de Scribano supone una revolución con un programa que se enfrenta a la masificación, a la espectacularización, al consumo mimético, a la resignación, al encierro terapéutico, al sufrimiento, a las violencias cotidianas, proponiendo una reconstrucción de la esperanza, un encuentro con el mundo festivo y auténtico, y un privilegiar del amor, la felicidad y la reciprocidad. Igualmente, las experiencias de las mujeres mayas son bien aleccionantes, ya que ellas en la vida cotidiana y activa han venido encontrando resignificaciones sobre su identidad, lo que incluye un cambio emocional y un uso del arte y de los oficios para nuevas vidas. El corazonar de Guerrero ha sido fruto de una vida de resistencia e insurgencia que llega al puerto del afecto, del amor y de la ternura.

Y finalmente lo más sorprendente: las emociones se constituyen en epicentro de unas propuestas que son realizables, que parten de la realidad de los humanos del Caribe, de Centroamérica, pero también del mundo andino y aún de las esferas mestizas de nuestra América. Podemos aprender de todos ellos.

3.4 BIBLIOGRAFÍA

Aparisi, Á. (Diciembre de 2012). Modelos de relación sexo-género: De la “ideología de género” a la complementariedad varón-mujer. *Díkaion*, 21(2), 357-384.

Aparisi, Á. (marzo-abril de 2016). Discursos de género: el modelo de la igualdad en la diferencia. *Arbor*, 192-778. doi:10.3989/arbor.2016.778n2006

Aparisi, Á., & Ballesteros, J. (Edits.). (2002). *Por un feminismo de la complementariedad : nuevas perspectivas para la familia y el trabajo*. España: Universidad de Navarra-EUNSA.

Bidaseca, K. (2011). Mujeres blancas buscando salvar a las mujeres color café de los hombres color café. O reflexiones sobre desigualdad y colonialismo jurídico desde el feminismo poscolonial. En K. Bidaseca, & V. Vazquez (Edits.), *Feminismos y poscolonialidad.Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. (págs. 95-118). Buenos Aires: Ediciones Godot.

Bourdin, G. (2014). *Las emociones entre los mayas. El léxico de las emociones en el maya yucateco*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.

Cabnal, L. (2018). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En M. Colectivo (Ed.), *Momento de paro. Tiempo de rebelión. Miradas feministas para reinventar la lucha* (págs. 116-134). Minervas Ediciones.

Camus, M. (Enero-Abril de 2012). Fronteras, comunidades indígenas y acumulación de violencias. *Desacatos*(38), 73-94.

Caro, R. (22 de Mayo de 2018). *El complicado (pero posible) feminismo indígena*. Recuperado el 25 de Enero de 2021, de El País: https://elpais.com/elpais/2018/05/11/planeta_futuro/1526043761_925491.html

Carrasco, A. M., & Gavilán, V. T. (2014). Género y etnicidad. Ser hombre y ser mujer entre los aymara del altiplano chileno. *Diálogo andino*(45), 168-180. doi:10.4067/S0719-26812014000300014

Castro-Gómez, S. (2007). DECOLONIZAR LA UNIVERSIDAD. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Chirix, E., & Cofiño, A. (2008). *Emma Chirix conversa con Ana Cofiño*. (S. Trujillo, & G. Gil, Edits.) Guatemala: El Librovisor-Ediciones Alternativas del Centro Cultural de España en Guatemala.

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (17 de Septiembre de 2020). *Alfredo Rafael Francisco Correa de Andreis*. Recuperado el 5 de Enero de 2021, de <https://www.justiciaypazcolombia.com/alfredo-rafael-francisco-correa-de-andreis/>

Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (24 de Julio de 2017). *Creación y Lanzamiento del Consejo Nacional de las Mujeres Indígenas –CONAMIC-*. Recuperado el 25 de Enero de 2021, de <https://www.cric-colombia.org/portal/creacion-y-lanzamiento-del-consejo-nacional-de-las-mujeres-indigenas-conamic/>

Correa de Andreis, A. (2016). *Sociología desde el caribe colombiano: mirada de un sentipensante*. (J. Vega, Ed.) Barranquilla: Universidad del Norte. Recuperado el 5 de Enero de 2021, de <https://elibro.net/es/ereader/unilibre/69981?>

de Souza Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En E. Sader (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (págs. 31-84). La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores-Comuna-CLACSO-CIDES-UMSA. Recuperado el 16 de Enero de 2021, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/olive.pdf>

de Souza Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente : más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo Libros.

Dettano, A. (Ed.). (2020). *Políticas sociales y emociones: (per)vivencias en torno a las intervenciones estatales*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora. Recuperado el 8 de Noviembre de 2020, de http://estudiossociologicos.org/-descargas/eseditora/politicas-sociales-y-emociones/Politicas-sociales-y-emociones_Andrea_Dettano_compiladora.pdf

Dettano, A., & Chahnbenderian, F. (2020). Introducción. De políticas sociales, emociones y pervivencias: unas líneas introductorias. En A. Dettano (Ed.), *Políticas sociales y emociones: (per)vivencias en torno a las intervenciones estatales* (págs. 9-21). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora. Recuperado el 8 de Noviembre de 2020, de http://estudiossociologicos.org/-descargas/eseditora/politicas-sociales-y-emociones/Politicas-sociales-y-emociones_Andrea_Dettano_compiladora.pdf

educacionvirtualups. (31 de Julio de 2018). *Presentación de la Asignatura: Introducción al pensamiento no occidental*. Profesor Patricio Guerrero. Recuperado el 9 de Abril de 2021, de https://www.youtube.com/watch?v=WhQzLKbvFe0&ab_channel=educacionvirtualups

Espinosa, Y. (2007). *Escritos de una lesbiana oscura: reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. (V. Barrientos, Ed.) Buenos Aires-Lima.

Fals Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (Segunda ed.). México/Bogotá: Editorial Nuestro Tiempo-Editorial Oveja Negra.

Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la Costa 3. Resistencia en el San Jorge*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Banco de la República - El Ancora Editores.

Fals Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Orlando Fals Borda. (N. A. Herrera, & L. Lorena, Edits.) Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Fals Borda, O. (2013). Orígenes universales y retos actuales de la Investigación Acción Participativa (IAP). En O. Fals Borda, N. A. Herrera, & L. López (Edits.), *Ciencia, compromiso y cambio social* (págs. 265-282). Fundación Editorial El perro y la rana.

Feminismo poscolonial. (16 de Octubre de 2020). 'Weychafe': María Lugones, la guardiana de la vida. Recuperado el 11 de Marzo de 2021, de <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/weychafe-maria-lugones-la-guardiana-de-la-vida>

Figari, C., & Scribano, A. (Edits.). (2009). *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: CLACSO-Ediciones CICCUS.

Figari, C., & Scribano, A. (Edits.). (2009). *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s): hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: CLACSO/Ediciones CICCUS. Recuperado el 8 de Noviembre de 2020, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/Scribano.%20Figari.pdf>

Flores Carlos, A. (2009). Mujeres aymaras: política y discursos en torno al feminismo. En A. Pequeño (Ed.), *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (págs. 73-89). Quito: Flacso (Ecuador)-Ministerio de Cultura.

Fulchiron, A. (Septiembre-Diciembre de 2016). La violencia sexual como genocidio. Memoria de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante el conflicto armado en Guatemala. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XXI(228), 391-422. Recuperado el 3 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/421/42149082017.pdf>

Galeano, E. (23 de Febrero de 2011). "La independencia es otro nombre de la dignidad". Recuperado el 12 de Enero de 2021, de La Jornada: <https://www.jornada.com.mx/2011/02/23/opinion/014a1pol>

Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América* (Primera Edición Digital ed.). Ciudad de México: Corte y Confección. Recuperado el 2 de Febrero de 2021, de <http://francescagargallo.wordpress.com/>

Gómez, M. D. (Enero-Junio de 2017). Presentación del debate : Mujeres indígenas y feminismos: encuentros, tensiones y posicionamientos. *CORPUS Archivos virtuales de la alteridad americana*. doi:10.4000/corpusarchivos.1816

Gómez, M. I., Saldarriaga, D. C., López, M. C., & Zapata, L. M. (Enero-Junio de 2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris*, 12(24), 27-60. doi:10.24142/raju.v12n24a2

González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación (Nueva edición corregida)*. Buenos Aires: CLACSO.

Green, L. (2016). Mujeres mayas de Guatemala: de genocidio hasta etnocidio. *Revista Uruguaya de antropología y etnografía*(2), 53-62. Recuperado el 3 de Marzo de 2021, de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56610832/SHS-RevistaUyAntropologiayEtno-2.pdf?1526829387=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPresencia_afrouuguayay_en_Buenos_Aires.pdf&Expires=1614792464&Signature=l6G-~3HviYbleNpC6~PjA9lLEHYr3bNWPZ0G

GREM, G. d. (18 de Enero de 2021). *Editorial*. Recuperado el 18 de Enero de 2021, de Revista Brasileira de Sociologia da Emoção: <https://grem-grei.org/sobre-a-rbse/>

Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia das Emoções | Grupo Interdisciplinar do Estudos em Imagem. (Enero de 2021). *Sobre o GREM-GREI*. Recuperado el 2 de Enero de 2021, de <https://grem-grei.org/sobre-o-grem-grei/>

Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. (1998). Manifiesto Inaugural. En *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate) Versión electrónica* (S. Castro-Gómez, Trad., págs. 70-83). México: Miguel Ángel Porrúa. Obtenido de <http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Teoriassindisciplina.pdf>

Guerrero, P. (Ed.). (1997). *Antropología aplicada*. Quito: Ediciones U.P.S./Ediciones Abya-Yala.

Guerrero, P. (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. En U. P. Salesiana, *Reflexiones sobre interculturalidad (I Congreso de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural"* (pág. 160). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Guerrero, P. (2007). *Cuentos para despertar a mi hijo: CORAZONANDO desde la sabiduría de la palabra de los abuelos. 99 relatos para una Ecología del Espíritu*. Quito.

Guerrero, P. (Diciembre de 2009). Corazonar. Sentidos “otros” de la existencia desde las sabidurías insurgentes. *Revista CLAR*, 47(4), 12-29. Recuperado el 13 de Abril de 2021, de <https://revista.clar.org/index.php/clar/article/view/480>

Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Quito: Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.

Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Revista Sophia*(13), 199-228.

Guerrero, P. (2013). Guía para niños cimarrones. Revitalización de la cultura, las identidades y las memorias vivas de los pueblos cimarrones. En A. D’Agostino, & N. Burbano (Edits.), *Educación cimarrona. Memorias, reflexiones y metodologías* (págs. 189-230). Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana.

Guerrero, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*. Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

Guerrero, P. (2018). *La chakana del corazonar. Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Iborra-Mallent, J. V., & Montañez-Pico, D. (Julio-Septiembre de 2020). Los orígenes de la idea del «colonialismo interno» en el pensamiento crítico del comunista afroamericano Harry Haywood: crónica de una conversación con Gwendolyn Midlo Hall. *Tábula Rasa*(35), 89-114. doi:10.25058/20112742.n35.04

Koury, M. G. (2004). *Introdução à sociologia da emoção*. Brasil: Edições do GRE.

Koury, M. G., & Barbosa, R. B. (2015). *Da subjetividade às emoções: a antropologia e a sociologia das emoções no Brasil*. Recife: Edições Bagaço, Edições do GREM.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.

López Intzín, J. (2013). Ich'el ta muk': la trama en la construcción del Lekil kuxlejal (vida plena-digna-justa). En G. Méndez Torres, J. López Intzín, S. Marcos, & C. Osorio Hernández (Edits.), *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios* (págs. 73-106). Guadalajara, México: La Casa del Mago.

Los estudios sociales sobre cuerpos y emociones en Argentina: un estado del arte. (2014). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Lugones, M. (Julio-Diciembre de 2008). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*(9), 73-101.

Lugones, M. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En P. Montes (Ed.), *Pensando los feminismos en Bolivia* (págs. 129-139). La Paz: Conexión Fondo de Emancipación. Obtenido de <http://catolicasbolivia.org/wp-content/uploads/2017/09/trab.-pensando-los-feminismos-en-bolivia.pdf#page=129>

Lugones, M. (Septiembre-Diciembre de 2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014, 22(3), 935-952*. Recuperado el 11 de Marzo de 2021

Macías, K. C. (Julio-Diciembre de 2015). El neocolonialismo en nuestros días: la perspectiva de Leopoldo Zea. *Universitas Philosophica, 32(65), 81-106*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2020, de <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v32n65/v32n65a04.pdf>

Macleod, M. (2011). *Nietas del fuego, creadoras del alba : Luchas político-culturales de mujeres mayas*. Guatemala: FLACSO.

Macleod, M. (24 de Marzo de 2015). Luchas de las mujeres mayas. (C. L. clam, Entrevistador) Recuperado el 4 de Marzo de 2021, de <http://www.clam.org.br/es/entrevistas/conteudo.asp?cod=12028>

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & G. Ramón (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Martínez, J. (15 de Febrero de 2016). *El asesinato del profesor Alfredo Correa de Andreis*. Obtenido de Las 2 Orillas: <https://www.las2orillas.co/el-asesinato-del-profesor-alfredo-correa-de-andreis/>

Martins, P. H. (2018). La actualidad de la Teoría del Colonialismo Interno para el debate sobre la dominación y los conflictos inter-étnicos. En M. A. Cathalifaud, & otros, *Encrucijadas Abiertas. América Latina y el Caribe. Sociedad y Pensamiento Crítico Abya Yala* (Vol. II, págs. 311-334). Buenos Aires: CEFIS-AAS.

Méndez Torres, G. (2013). Mujeres Mayas-Kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones. En G. Méndez Torres, J. López Intzín, S. Marcos, & C. Osorio Hernández (Edits.), *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios* (págs. 27-62). Guadalajara, México: La Casa del Mago.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Mignolo, W. (2015). Modernidad/colonialidad. En W. Mignolo, F. Carballo, & L. A. Herrera (Edits.), *HABITAR LA FRONTERA: Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)* (págs. 23-110). Barcelona, Ciudad Juárez: CIDOB-UACJ.

Moncayo, V. M. (2009). Presentación. Fals Borda: hombre hicotea y sentipensante. En O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina* (págs. 9-19). Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Clacso.

Montanaro, A. M. (2017). *Una mirada al feminismo decolonial en América Latina*. Madrid: Dykinson. Obtenido de <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/8559/>

Nkrumah, K. (13 de Septiembre de 2007). *Neo-Colonialism, the last Stage of imperialism*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2020, de <https://politicalanthro.files.wordpress.com/2010/08/nkrumah.pdf>

Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(14), 68-80. Recuperado el 9 de Noviembre de 2020, de <http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/343/337>

Ocampo, S. (18 de Septiembre de 2019). Alfredo Correa: un perfecto crimen de Estado. *El Heraldo*. Recuperado el Enero de 5 de 2021, de <https://www.elheraldo.co/barranquilla/alfredo-correa-un-perfecto-crimen-de-estado-666310>

Paredes-Guerrero, L. J., Llanes-Salazar, R., Torres-Salas, N., & España-Paredes, A. P. (Julio-Diciembre de 2016). La violencia de género contra las mujeres en Yucatán. *LiminaR*, XIV(2), 45-56. Recuperado el 3 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/745/74546207004.pdf>

Pu Tzunuz, R. (2007). *Representaciones sociales mayas y teoría feminista*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemal-Escuela de Historia.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, & D. Assis (Ed.), *Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 285-327). Buenos Aires: CLACSO.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rodríguez, G. A. (Julio de 2008). La consulta previa, un derecho fundamental de los pueblos indígenas y grupos étnicos de Colombia. *Revista Semillas*(36-37), 2-10. Recuperado el 15 de Enero de 2021, de <https://www.semillas.org.co/es/revista/la-consulta-previa-un-derecho-fundamental-de-los-pueblos-indgenas-y-grupos-tnicos-de->

colombia#:~:text=La%20consulta%20previa%20es%20el,proteger%2-Osu%20integridad%20cultural%2C%20social

Scribano, A. (2009). A modo de epílogo. ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En C. Figari, & A. Scribano (Edits.), *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (págs. 141-151). Buenos Aires: CLACSO-Ediciones CICCUIAS. Recuperado el 8 de Noviembre de 2020, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/Scribano.%20Figari.pdf>

Scribano, A. (2012-2013). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*(10), 93-113. Recuperado el 9 de Noviembre de 2020, de <http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/237/234>

Scribano, A. (2013). La religión neo-colonial como la forma actual de la economía política de la moral. *De prácticas y discursos*(2), 1-20.

Scribano, A. (Ed.). (2013). *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Scribano, A. (Abril-Julio de 2016). Cuerpos, Emociones y Sociedad en Latinoamérica: Una mirada desde nuestras propias prácticas. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 12-26.

Scribano, A. (Octubre-Diciembre de 2016). La Sociología de los cuerpos y las Emociones en América Latina a través del GT26 de la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS. *Espacio Abierto*, 25(4), 159-168. Recuperado el 18 de Enero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12249087012.pdf>

Spivak, G. C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Ediciones Akal. S. A.

Stavenhagen, R. (2010). *Los pueblos originarios : el debate necesario / Rodolfo Stavenhagen*. Buenos Aires: CTA Ediciones : CLACSO.

Torres, J. (Mayo-Agosto de 2014). El carácter analítico y político del concepto de colonialismo interno de Pablo González Casanova. *Desacatos*(45), 85-98. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n45/n45a8.pdf>

Uricoechea, F. (1988). Oriando Fals Borda. Ciencia propia y colonialismo Intelectual: los nuevos rumbos. 3a. ed., Bogotá: Carós Valencia Editores, 1987. *Revista Colombiana de Sociología*, 6(1), 117-120. Recuperado el 5 de Enero de 2021, de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8670/9314>

Villagómez, G., & Sánchez, M. C. (Julio-Diciembre de 2014). Mujeres mayas: envejecimiento, pobreza y vulnerabilidad. *Península*, IX(2), 75-98.

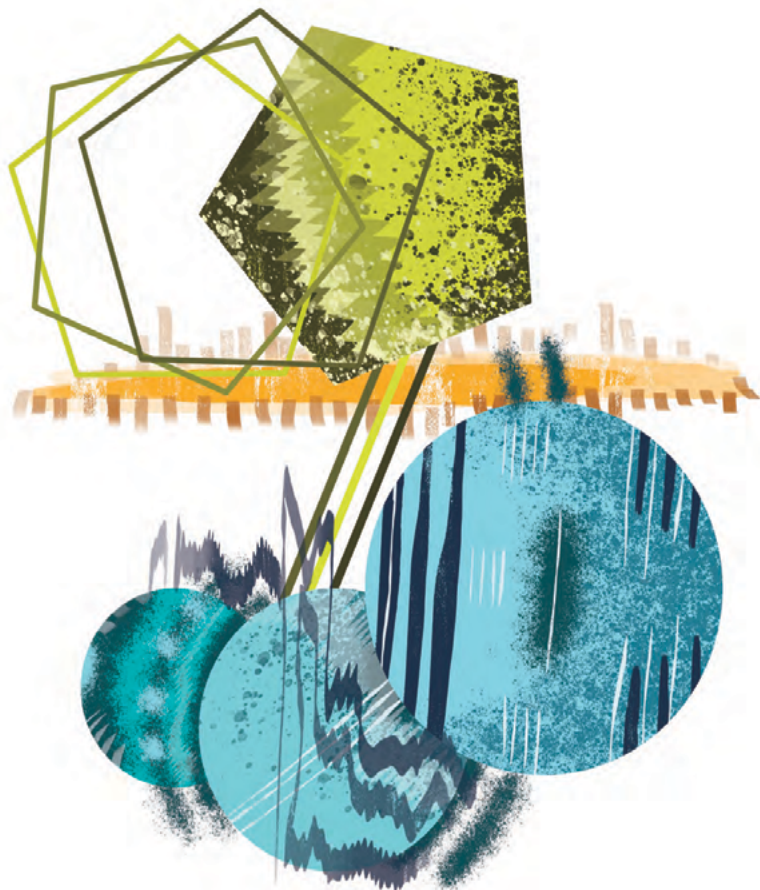
Vuorisalo-Tiitinen, S. (2011). *¿Feminismo indígena? Un análisis crítico del discurso sobre los textos de la mujer en el movimiento zapatista 1994–2009*. Helsinki: University of Helsinki. Obtenido de <https://biblio.dpp.cl/datafiles/13743.pdf>

Vuorisalo-Tiitinen, S. (Julio-Diciembre de 2016). Un análisis crítico del discurso sobre la (des)igualdad de las mujeres zapatistas. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13(2), 55-81. Recuperado el 16 de Abril de 2021, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/26689/26871>

Yaoyólotl, Y. M. (2012). La cosmopercepción indígena lesbianofeminista ante el generismo capitalista. En P. Montes (Ed.), *Pensando los feminismos en Bolivia* (págs. 229-256). La Paz: Conexión Fondo de Emancipación. Obtenido de <http://catolicasbolivia.org/wp-content/uploads/2017/09/trab.-pensando-los-feminismos-en-bolivia.pdf#page=129>

Zaragocin, S. (2017). Feminismo Decolonial y Buen Vivir. En S. Varea, & S. Zaragocin (Edits.), *Feminismo y Buen Vivir: utopías decoloniales* (págs. 17-25). Cuenca, Ecuador: PYDLOS Ediciones.

SEGUNDA PARTE



FORMACIÓN EMOCIONAL DE DOCENTES PARA LA PRIMERA INFANCIA EN LA UNIVERSIDAD

4. EL DOCENTE COMO AGENTE EMOCIONAL FRENTE A LOS ESTUDIANTES: COMPLEJIDAD Y CONSTRUCCIÓN PERMANENTES

En este capítulo hago un recuento breve sobre el tema de los docentes y las emociones, de las emociones de los docentes en la primera infancia y de la formación emocional de quienes están estudiando para ser maestros para los infantes.

4.1 INTRODUCCIÓN

Como cualquier investigación sobre educación, el debate de fondo tiene que ver con la concepción que se tenga sobre la pedagogía.

Emilio Durkheim, el eminente pensador francés de fines del siglo XIX y principios del XX, nos decía:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1975, pág. 53).

Pienso que fue una definición enmarcada en medio de la profunda crisis e inestabilidad que Francia sufría en su momento. Ya no existía el antiguo mundo que proveía una estabilidad mediante las normas religiosas y había que dar una salida a la crisis moral y social. La educación era la salida. En la definición de Durkheim se constatan dos elementos: la imposición de lo viejo sobre lo nuevo (tendencia a conservar) y el acomodo al medio social y político (tendencia meramente adaptativa).

Pero el objetivo de la educación planteado por Durkheim ha sido criticado (Martínez, 2014), ya que legitima las desigualdades sociales, sin ver las relaciones de poder y violencia propias de la desigualdad de clases. En otras palabras, la función de la educación sería adaptativa y conservadora. Ese conservadurismo puede también reconocer la tensión que hay

entre el aprendizaje de conocimientos, destrezas y valores que propone globalmente la sociedad (los elementos comunes) y la diferenciación proveniente de grupos sociales y culturas particulares propias de una sociedad segmentada y multicultural.

Esa es la tensión que la educación debería resolver. Pero cabe la pregunta: ¿debe la educación de los docentes en formación solamente buscar su adaptación al entorno laboral, las exigencias institucionales y los paradigmas dominantes? ¿Deben tan solo los aprendices adaptarse a las exigencias curriculares? ¿Qué espacio queda frente a la iniciativa individual y colectiva? ¿Qué papel tienen los docentes para infundir tal iniciativa? ¿Se está buscando la libertad y la equidad?

Debemos reconocer que la profesión del educador se institucionaliza por medio de las universidades. Ello significa que esta profesión debe responder a las exigencias de control estatal, a las regulaciones de las mismas escuelas y a la obtención de una legitimidad social, donde las familias y padres de familia son centrales. Recordemos la afirmación de Talcott Parsons, todavía de gran actualidad, de que la “competencia necesaria en las profesiones se alcanza generalmente solo mediante la preparación formal avanzada que se imparte actualmente en los centros académicos. En esa forma, la universidad moderna se ha convertido en la piedra angular del marco profesional” (Parsons, 1974, pág. 125).

De otro lado, la educación escolar impartida para la primera infancia sufre la presión proveniente de los cuidados que se dan en el hogar, por lo que la enseñanza dada al niño en la escuela se mezcla con el cuidado protector que el pequeño debe recibir. Así, a medida que la entrada cada vez más temprana de los niños a las instituciones educativas se incrementa, el difuso límite entre educación y cuidado es evidente. Las cualidades del cuidado materno se extienden al docente para la primera infancia. Por ello la legitimidad profesional de la docente ante la sociedad se ve afectada: la maestra es asimilada a una madre. Podríamos pensar, por ello, que la legitimidad que busca generar la universidad hacia la profesionalidad de las maestras infantiles se ve afectada por esa visión de la maestra-madre. ¿No piensan muchos de los padres de familia que las mujeres/maestras son como una especie de mamás en la escuela, las cuales cuidan a los niños y les enseñan las letras y los números?

En este capítulo mostraré la complejidad de esa profesionalización de la docente, la cual no solamente se debe formar en lo cognitivo, sino que también se debe formar desde lo emocional. Quiero recordar que en general las estadísticas muestran la preeminencia significativa de mujeres/maestras en la educación infantil. Para el caso de los varones el tema es complejo, pues de la imagen del padre/maestro se puede pasar al temor del abusador hombre de infantes. Las reflexiones que haré, por tanto, se enfocarán a las mujeres/maestras.

Apreciado lector, si usted estuvo de acuerdo con lo planteado en la primera parte del libro, posiblemente también convendrá que la formación emocional docente es un asunto que va más allá de los rasgos emocionales individuales. Es un tema que atañe a las instituciones universitarias que preparan a las y los docentes, por lo que lo emocional es social, simbólico y por supuesto institucional.

a) La acción docente es emocional

Podemos comenzar con el eslogan de Rosemary Sutton y Elaine Harper (2009, pág. 389): “La enseñanza es una tarea emocional”, con el cual estoy de acuerdo. Estas autoras nos recuerdan que los maestros y maestras pueden experimentar:

- Felicidad por cumplir un objetivo de enseñanza.
- Orgullo cuando los estudiantes cumplen una tarea importante.
- Frustración cuando los estudiantes no pueden comprender un concepto.
- Ira por el mal comportamiento.
- Decepción por la falta de esfuerzo.
- Ansiedad cuando las habilidades o competencias son un reto.

Pero el tema va más allá, pues las maestras y maestros tratan de regular frecuentemente sus emociones (positivas o negativas), porque creen que ello les ayuda a lograr sus objetivos, seguirán diciendo Sutton & Harper (2009).

Estas vivencias se ven avaladas por las investigaciones psicológicas, las cuales asumen que las emociones son típicamente adaptativas.

Por ejemplo, los adultos reconocen que posponer excesivamente la gratificación puede llevar a una sofocante elección sin alegría (según lo dicen Mischel y Ayduck, citados por Sutton & Harper, pág. 389). Desde lo sociológico, Arlie Hochschild, en *The Managed Heart* (2003), arguye que el trabajo emocional conlleva esfuerzo y puede desembocar en estrés y burnout (“quemarse en el trabajo”), así como a sentimientos de inautenticidad y conformidad.

b) La regulación emocional está inmersa en normas culturales

Pero esa regulación emocional se rige por normas culturales, como ya lo vimos en el capítulo anterior.

Quisiera citar un ejemplo del eminente académico Kenneth Tobin (2012), quien siendo de origen australiano ha trabajado en Estados Unidos, y nos recuerda el caso de un maestro que enseñaba en una clase multicultural, donde:

... los estudiantes de una clase se refirieron a la ira de su maestro que aparecía cuando enseñaba. Se le llamó la atención a las características de su discurso, que era interpretado como ira. El maestro les aseguró que no estaba enfadado, que estaba interesado en su aprendizaje, y que atendería a lo que le habían dicho sobre la forma en que habló. (Tobin, 2012, pág. 14).

Para el profesor Tobin, aquí la mala interpretación surgía de la diferencia cultural entre el docente y los estudiantes. De hecho, la situación generaba emociones negativas en los estudiantes, tales como frustración e ira, pues creían que el maestro se enojaba sin ninguna razón. Pero él consideraba que su forma de hablar y expresarse era normal y sin ira.

Así, los desencuentros en las aulas tienen que ver, entre muchos elementos, con que las sociedades actuales y las grandes ciudades se convirtieron en espacios sociales multiculturales, por lo que las normas y expresiones emocionales son diferenciadas y múltiples.

c) Existe una alta probabilidad de que la diversidad genere tensiones

Pero es un hecho que el maestro debe generar confianza, respeto y

tolerancia, pues además se deben crear lazos sociales asociados con el afecto entre los participantes, incrementando la solidaridad entre todos, dirá Tobin. Y agrega:

Las emociones son una parte central de la acción; es decir, cuando actuamos nuestras emociones se muestran en la forma en que nos movemos y utilizamos nuestros cuerpos, incluyendo gestos, expresiones faciales, movimientos de la cabeza y el habla. Por ejemplo, cuando estamos excitados, los que están sincronizados con nosotros experimentan nuestra emoción al interactuar con ellos. Los maestros de alta energía, por ejemplo, comunican sus emociones a una clase en la forma en que coordinan su cuerpo, las acciones y las características de su forma de hablar. Del mismo modo, si una persona está enojada, los otros que tienen una historia de interacción con esa persona, puede “leer” la ira, porque es visible en las acciones de la persona (Tobin, 2012, pág. 14).

¿Podría decirse que las diferencias generacionales entre los estudiantes y el profesor llevan a confusiones respecto del contenido emocional de las interacciones y esos malentendidos llevan a la creación de emociones, usualmente negativas, tales como frustración e ira por parte de los estudiantes, y quizás a la inversa, del docente frente a los estudiantes?

Desde la rutina de clase se puede hacer un análisis prosódico (de acentos y pronunciación), que revelará diversos alineamientos en términos del ritmo, tono e intensidad. La entonación refleja estados de ánimo, diferentes muchas veces desde la perspectiva de los adultos o los niños, de los hombres o mujeres, por ejemplo. Así, el profesor que actúa con energía puede impregnarla a sus estudiantes para actúen de manera similar. Esa simetría creará un entorno de enseñanza ruidoso. Puede suceder, dirá Tobin, que las asincronías y desalineamientos alterarán el clima emocional y crearán un estado de ánimo de particular naturaleza. Los errores de alineación pueden generar pérdidas de control, ya que pueden llevar al acaloramiento de la clase. Sucede que alguien que hable después de que otro estudiante lo haya hecho de manera enérgica, baje el tono para bajar el clima acalorado, lo que incluso puede obedecer a que, debido a la convivencia, pueda anticipar el rumbo de los acontecimientos. (Tobin, 2012).

d) Generar compromiso en los estudiantes implica una construcción emocional continua

¿Cómo lograr el compromiso de los estudiantes? De hecho, los estudios empíricos en educación señalan la importancia del compromiso del estudiante para una enseñanza y un aprendizaje efectivos (Ainley y otros, citados por Olitsky y Milne, 2012, pág. 19).

Las perspectivas constructivistas, tanto en lo social como en lo personal, se han concentrado en los aspectos cognitivos del compromiso, en el que se enfatiza en las tareas cognitivas tales como el cuestionamiento de creencias o la construcción del conocimiento previo. Sin embargo es crucial, aún desde el constructivismo, que las estrategias pedagógicas lleven también al compromiso en el nivel emocional (Olitsky & Milne, 2012).

Pero el compromiso estudiantil, desde el punto de vista de los docentes, puede ser visto individual o colectivamente. Olitsky y Milne (2012) defenderán aquel compromiso que emerge colectivamente a partir de las emociones, con implicaciones hacia la cognición y la conducta. Y ello no lleva a que el compromiso individual sea irrelevante, sino más bien a que las acciones no deben ser tomadas como un producto de un tipo de inclinación o tipo de personalidad.

Me disculpo por hacer otra cita larga, pero me parece importante ampliar este tema del compromiso. Para Blumenfeld y Paris (citados por Olitsky y Milne, 2012, págs. 20-21):

(a) el compromiso comportamental se asocia con un rango de acciones en clase, que incluyen conductas alrededor de las tareas y la participación en actividades extracurriculares; (b) el compromiso emocional se asocia con actitudes, intereses y valores de los estudiantes en tanto reacciones frente a los pares, profesores, el contenido curricular y la escuela; (c) compromiso cognitivo, asociado con la motivación y el aprendizaje autorregulado, que se identifica con la voluntad de esforzarse para aprender “ideas complejas y ser maestros en habilidades difíciles”. De allí se desprende la conclusión de que el compromiso es un mega-constructo que se compone de aspectos interrelacionados de conducta, emoción y cognición.

Debo agregar otros elementos que se unen a los tres antes nombrados, que son la ética y los elementos morales. La relación compleja surge de reconocer que, por ejemplo, la acción instrumental propia de realizar tareas cognitivas, y asociada a las rutinas del aprendizaje, se asocia con el cumplimiento, la responsabilidad, el respeto por el trabajo del otro, y el rechazo a la trampa.” y otros. Esa acción instrumental implica muchas veces la autorregulación emocional, como por ejemplo, aquella que implica una fuerte atención frente a la tarea y por ende la supresión o el aplazamiento de las emociones asociadas a placeres fuera de la tarea. O viceversa, el reconocimiento, por medio de la alegría o satisfacción, por la tarea lograda, en franca asociación con las expectativas motivacionales surgidas de los premios y honores, que como se sabe, tienen sus contrapartes en la vergüenza y la culpa. Obviamente Blumenfeld y Paris reconocerán que el compromiso es maleable y abierto a los cambios del contexto. El compromiso no proviene solo de lo individual, sino que está condicionado indudablemente desde lo social.

4.2 EMOCIONES Y MAESTROS: UN ÁREA DE INTENSO CAMBIO

La investigación sobre emociones de los profesores, con algunas pocas excepciones, es la historia de la ausencia. Solo hasta hace poco comienza un cambio importante, lentamente desde finales de los años noventa, para acelerarse en los últimos 20 años.

La investigación en educación, siguiendo la corriente norteamericana, podría ser caracterizada desde la *American Educational Research Association* (AERA), que como sabemos fue fundada en 1916 y busca fomentar la investigación académica relacionada con la educación y la evaluación, promoviendo la difusión y la aplicación práctica de los resultados de la investigación.

En su primer manual de investigación sobre la enseñanza, titulado *Handbook of Research on Teaching* publicado en 1963, así como en el segundo de 1973, se daba continuidad a la tradición cuantitativista de medición que venía desde los años 30. Así, desde el área educacional, la investigación, de corte psicologista, se centraba en evaluar y mejorar la enseñanza a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El

psicologismo, en esta última edición, hacía presencia con los “disturbios” emocionales del aprendiz, en tanto que los problemas sociales, fruto de las luchas por la igualdad de los años sesenta, se reflejaban con temas tales como los disturbios en el aula, según nos comenta Margaret LeCompte en 2009.

Es hacia finales de los años setenta y principios de los ochenta cuando se comienzan a introducir descripciones etnográficas y naturalistas de las escuelas, abriendo paso a la investigación cualitativa, dirá LeCompte (2009). Se entiende, por tanto, que la tercera edición del *Handbook*, publicada en 1986, haya introducido el tema de la investigación cualitativa y paralelamente su relación con los problemas que amenazaban a EE.UU., como la pobreza, con la consecuente política pública en educación para erradicarla. La cuarta edición del *Handbook*, publicada en 2001, incorporaba temas tales como el cambio, la diversidad, la multiplicidad, la complejidad, la cultura, el diálogo, las diferencias, la verdad, la moralidad y la justicia social, nos dirá la autora. De hecho, dirá, se hacía la introducción y legitimación de las perspectivas constructivistas, socioculturales y críticas. Ello marcará, por tanto, las tendencias investigativas hasta la finalización del siglo XX en Estados Unidos, que comenzarán a romperse a principios de este siglo, con el tema, entre otros, de las emociones.

La crisis, para LeCompte (2009, pág. 47), era un hecho:

... las escuelas públicas actuales se han visto forzadas a crear un contexto que es totalmente contrario a las necesidades sociales, emocionales, intelectuales y físicas de los niños y adolescentes para la comunicación y la interacción humanas, el apoyo psicosocial, el desafío intelectual, el ejercicio físico y la emoción.

El *Handbook*, en su quinta edición de 2016, trae un amplio capítulo referente a la preparación de los maestros (Cochran-Smith, Villegas, Whalen, Chavez-Moreno, & Mills, 2016). Allí se señala cómo esta preparación está inmersa en economías (de los países desarrollados) que han ido pasando del mundo industrial al mundo de la sociedad del conocimiento. Ello ha generado nuevos mercados de trabajo y por supuesto nuevas pautas de producción y consumo, las cuales se enmarcan en una globalización y migración masiva de personas.

América Latina y Colombia no han sido ajenas a esta tendencia. En 1981 se aprobaría el *Proyecto Principal de Educación para América Latina* (PPE), que buscaba, entre otros, mejorar la calidad, mejorar la gestión y combatir la inequidad (UNESCO-OREALC, 1998). Es así, que entre el 90 y los comienzos del nuevo siglo se realizaron 25 nuevas leyes de educación en América Latina (Mejía, 2006). La gestión educativa se enmarcó dentro del ajuste fiscal y una flexibilización guiados por el parámetro de costo-beneficio, según costos por alumno atendido, de eficiencia-eficacia, donde, seguirá diciendo Mejía, “la pedagogía es invisibilizada para convertirse en una función técnica y complementaria del hecho educativo” (pág. 219). En últimas, serán muy importantes las “políticas de rendición de cuentas, pruebas censales, estandarización curricular, privatización por vía del servicio” (pág. 139).

De esta manera, se buscará la profesionalización docente, en ese dúo pedagogía-saber disciplinar, pero igualmente se desarrollará el enfoque de estándares y competencias, donde “se declara el hecho educativo como ‘técnico’, sin ideología y sin política”, agregará Mejía. Para este autor, la despedagogización tendrá que ver con que la enseñabilidad se concentra en el saber disciplinar, el cual potencia el acto educativo. Las reformas del Primer Mundo serían trasvasadas a nuestro entorno sin una mayor crítica o análisis.

Por ello tiene sentido comprender que el grueso de la investigación y del enfoque investigativo en emociones haya sido liderado por el mundo anglosajón y europeo.

No es coincidente que la misma tendencia se haya dado en EE.UU. y otros países desarrollados. Para Cochran-Smith, Villegas, Whalen, Chavez-Moreno, & Mills (2016), desde hace ya más de medio siglo, se han dado tres grandes tendencias en la preparación de docentes: (a) una gran atención a la calidad y responsabilidad del docente; (b) un cambio en las concepciones sobre cómo la gente aprende y triunfa en esa sociedad del conocimiento; y (c) el incremento de la diversidad cultural de estudiantes, con un incremento de la desigualdad.

Es así que, según Cochran-Smith y sus compañeros, la preparación de los maestros tendrá que ver con las nuevas necesidades de aprendizaje

de la sociedad postindustrial, que se caracteriza por la alta tecnología y altos niveles de competitividad. La perspectiva social-constructivista, bien sea considerada individualmente o desde entornos socioculturales más amplios, será la deseable.

En la nueva formulación, dirán en el año 2001 Feinman-Nemser, aprender a enseñar se entendió como un trabajo intelectual complejo y exigente, que tiene lugar a lo largo de la vida profesional e implica una sólida preparación pre-profesional que sienta las bases para la enseñanza y un fuerte apoyo de inducción y tutoría (citados por Cochran-Smith y compañeros, 2016, pág. 444).

Se agrega otro elemento: el incremento de estudiantes diferentes según condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y con discapacidades lleva a la consideración de una educación inclusiva. Se presenta el reto de la preparación de maestros para la inclusión, la diversidad y la equidad, por lo que la investigación también se ha concentrado en este tema. Las tres tendencias arriba señaladas se sintetizan en el Cuadro 4-1.

Cuadro 4-1 Programas principales y grupos de investigaciones sobre preparación de profesores

Programa de investigación A: Responsabilidad, efectividad y políticas de la preparación del maestro
Grupo A-1 Certificación y vías alternativas
Grupo A-2 Respuestas de política y tendencias
Grupo A-3 Prueba y evaluación
Grupo A-4 Programa de evaluación
Programa de investigación B: Preparación del maestro para la sociedad del conocimiento
Grupo B-1 Preparar a los maestros para enseñar el tema
Grupo B-2 Influencia de los cursos para aprender a enseñar
Grupo B-3 Influencia del trabajo de campo para aprender a enseñar
Grupo B-4 Contenido, estructuras y pedagogía de la preparación del profesorado para la sociedad del conocimiento
Grupo B-5 Formadores de docentes en tanto profesores y estudiantes

Continúa pág. 209

Grupo B-6 Preparación del maestro y aprendizaje para enseñar a través del tiempo
Programa de investigación C: Preparación del maestro para la diversidad y la equidad
Grupo C-1 Influencia de los cursos realizados previamente y el trabajo de práctica sobre el aprendizaje para enseñar a diversas poblaciones de estudiantes
Grupo C-2 Reclutar y preparar una fuerza docente diversa
Grupo C-3 Contenido, estructuras y pedagogías de la preparación del docente para la diversidad
Grupo C-4 Maestro educador que aprende y experimenta con la diversidad

Tomado y adaptado de (Cochran-Smith, Villegas, Whalen, Chavez-Moreno, & Mills, 2016, pág. 449)

Aunque no es el objeto del presente capítulo exponer detalladamente los hallazgos del estudio reseñado por el Cuadro 4-1, sí cabe preguntarse dónde quedan las emociones en este esquema.

Por ejemplo, en el Grupo A-1 existe la tendencia, dirán las autoras, de reificar los “scores” como medida decisiva para medir al profesor y la efectividad de la preparación del programa/ruta. Así, se marginalizan elementos como la práctica, el logro y el desarrollo *social y emocional*, la preparación para la participación cívica, la deliberación democrática y el bienestar (Cochran-Smith, Villegas, Whalen, Chavez-Moreno, & Mills, 2016, subrayado nuestro).

Para el caso del grupo B-3, asociado a la práctica para aprender a enseñar, se ubica el estudio realizado por Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark, Egan, Berrie, Hales, y Smith en 2002 titulado *Beyond classroom-based early field experiences: Understanding an “educative practicum”*, el cual señala la experiencia positiva en el control de lo que se enseña y que se relaciona con el apoyo de los “tutores” a los estudiantes a profesor frente a la planeación y la creación de oportunidades de aprendizaje en el lugar de práctica, pero también con el apoyo emocional que reciben los docentes en formación por parte de sus pares.

En el caso del grupo B-6, que trata de la preparación del maestro y el

aprendizaje para enseñar a través del tiempo, se encontró que dentro de los constructos mentales de los docentes en torno a la enseñanza (identidades, creencias, disposiciones, actitudes, etc.) están las emociones, las cuales son “filtros invisibles” para la toma de decisiones. En cerca de 23 trabajos se hace referencia al mundo emocional, donde se resalta la necesidad de estabilidad de ellas a través del tiempo en los candidatos a ser profesores. Quiero notar que tan solo en uno las emociones no hacen su aparición

En el resto de grupos del Cuadro 4-1, y aquí sigo a Cochran-Smith y otros (2016), no se reseñan elementos emocionales.

Estas académicas dicen que existe una desconexión entre lo que enseña la universidad a los docentes en formación y lo que se puede investigar sobre las formas de aprendizaje que tienen los estudiantes en las escuelas, por lo que la investigación se ha orientado más a las políticas y la agenda reformista proveniente del Estado. En resumen:

Una nueva agenda investigativa no debe fundamentarse en los puntajes de los test, sino más bien en las formas de aprendizaje académico y en el desarrollo social y emocional de los estudiantes, a lo que se debe unir la capacidad para resolver problemas desde un modelo deliberativo y la participación en una sociedad democrática (Cochran-Smith, Villegas, Whalen, Chavez-Moreno, & Mills, 2016).

¿Qué podemos concluir de lo anterior? Que el área de preparación docente y emociones es precaria, aunque ya ha hecho su aparición y apenas inicia su camino. Cuando abordamos una visión amplia y ubicamos el tema emocional sobre la formación de docentes, evidenciamos que la formación emocional todavía no hace parte importante de la agenda.

Sin embargo, ello no significa que las emociones y maestros no hayan sido investigados. Como veremos a continuación, este es un tema en expansión. Al final, el interrogante a ser resuelto en esta sección hace referencia al tema de la educación emocional de los docentes en formación y más específicamente de aquellos que estudian para ser maestros para la primera infancia.

4.3 EMOCIONES Y MAESTROS

4.3.1 Los temas generales

Al inicio del libro *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change*, sus editores (Day & Chi-Kin Lee, 2011) evidencian la entrada del análisis emocional al estudio del trabajo de los profesores.

En efecto, como ellos lo recuerdan, en 1996 el *Cambridge Journal of Education* dedicaría un número especial a la emoción en los maestros y en 2005, se publicaría otro número especial, en la revista *Teaching and Teacher Education*. En el año 2009 Schutz y Zembylas, en el libro titulado *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, llegaban a conclusiones como estas, según lo siguen recordando Day y Chi-Kin Lee (2011, pág. 15):

“Las emociones de cada uno están inextricablemente ligadas al bienestar de los maestros, la gestión de la identidad y la emoción en la enseñanza” (p.368); “Las emociones de los maestros influyen y son influenciadas por las relaciones entre estudiantes y maestros” (p.369); “Las emociones constituyen una dimensión clave en la vida de los profesores, especialmente en épocas de cambio -cambios demográficos; cambios sociales y culturales; reformas educativas a gran escala -en las que las emociones se intensifican aún más “(p.370); Y “las emociones de los profesores están embebidas en estructuras sociales, culturales y políticas particulares”. En general, sin embargo, todavía hay una escasez de obras significativas sobre las emociones del profesor en la educación escolar.

Como lo vamos a ver en este rápido y breve recuento, y afinando la impresión que transmiten Day y Chi-Kin Lee, la investigación en emociones y maestros en la enseñanza es muy reciente. Sin embargo, existe una multiplicación incesante de estudios, por lo que, como veremos a continuación, se puede decir que el volumen investigativo comienza a ser significativo.

En consonancia con la explosión de estudios sobre emociones en las ciencias sociales, se puede decir que el fenómeno investigativo sobre maestros y emociones comienza a alcanzar relevancia solo hasta principios

del siglo XXI. Ello se puede constatar en la revisión que hicieron Sutton & Wheatley (2003), en donde señalan el bajo nivel investigativo en el área de docentes y emociones.

Pero el incremento investigativo se está dando. Por ejemplo Mina Uitto, Katri Jokikokko y Eila Estola (2015), señalan que:

La cantidad de artículos sobre maestros y emociones ha aumentado radicalmente en la última década en la revista *Teaching and Teacher Education* (TATE). En una búsqueda de maestros y emociones publicada en TATE de 1985 a 2014, se encontraron 70 artículos. Estos artículos se clasificaron en siete temas principales: 1) emociones en la identidad docente y aprendizaje profesional, 2) agotamiento emocional entre docentes, 3) profesores, emociones y relaciones, 4) emociones de los docentes en contextos históricos, políticos y sociales y reformas educativas, 5) impacto de los profesores en las emociones de los alumnos, 6) inteligencia emocional, habilidades y conocimiento de los profesores, y 7) emociones de los profesores y regulación de las emociones (pág. 1).

Es interesante constatar que el tema más tratado fue el de las emociones en la identidad docente y el aprendizaje profesional, con 15 artículos (21%), en donde se involucraban también a los docentes en formación. Igualmente se constataba que el crecimiento en la publicación de artículos sobre emociones y docentes iba en aumento (Cuadro 4-2), así

Cuadro 4-2 Número de artículos sobre maestros y emociones publicados en Teaching and Teacher Education (TATE) entre 1985 y 2014

Periodo	Número de artículos
1985-1990	0 artículos
1991-1996	3 artículos
1997-2002	6 artículos
2003-2008	23 artículos
2009-2014	38 artículos
Total	70 artículos

(Uitto, Jokikokko, & Estola, 2015, pág. 2)

Esto también lo dijeron Fried, Cowan, Mansfiel y Dobozy (2015), quienes en un examen de 82 publicaciones, señalaron que los estudios en la investigación sobre las emociones de los docentes han ganado relevancia.

Los temas sobre las emociones del profesor y la vida en el aula, la inteligencia emocional, la competencia emocional, el trabajo emocional, el “burnout” o agotamiento y las geografías emocionales, han sido temas que están siendo considerados. La complejidad de las emociones se muestra en los temas investigativos, llegándose a un modelo sobre la emoción del profesor, que se ilustra más abajo en la Figura 4-1 *El modelo de la emoción en el profesor*, según lo interpretan Fried y otros (2015).

Fried y sus colegas plantean como temas relevantes (a) en la dimensión intrapersonal, las evaluaciones realizadas por el sujeto en torno a los estímulos o la expresión de las emociones; (b) en tanto que en la dimensión interpersonal se introducen temas de relacionamiento entre estudiantes, padres o el personal administrativo de la escuela; y (c) para finalizar en la dimensión “factores externos” las áreas social, cultural y política.

Una visión más detallada voy a mostrarla a continuación.

4.3.1.1 La investigación hasta el año 2003

En ese año se publica un estado del arte que es clásico y que hace un recuento de la investigación sobre las emociones de los maestros y la enseñanza. Los autores, Sutton y Wheatley (2003), escribirían el artículo titulado *Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research*.

Este estado de arte señalaba, para ese momento, la precariedad de la investigación sobre el fenómeno emocional de los docentes. Desde una visión multicomponential de las emociones (evaluación, experiencia subjetiva, cambio fisiológico, expresión emocional y tendencias de acción), se sacaban a colación las emociones positivas de los maestros, resaltando entre ellas el amor y el afecto, sobre todo en las maestras de primaria (a pesar de que también éstos dos sentimientos se encuentren en los maestros hombres). Los docentes igualmente hablan de la alegría (surgida cuando los niños responden), la satisfacción (surgida cuando los niños aprenden y progresan) y el placer (de pasar tiempo con los

niños y en actividades extracurriculares) asociados a la enseñanza. El orgullo también está presente (que se da cuando los antiguos alumnos vuelven a hablar con ellos y cuando los estudiantes cooperan sin interrupciones importantes). También surgen las emociones positivas cuando los colegas dan apoyo o cuando los maestros creen que los padres apoyan a los maestros y respetan su juicio. La enseñanza se torna emocionante, especialmente para los maestros principiantes, cuando hay imprevisibilidad de la enseñanza y ello se asocia al entusiasmo y a los comentarios de humor.

La revisión daba cuenta también de las emociones negativas. La ira y la frustración del maestro son comunes, las cuales surgen de las malas conductas de los estudiantes y la violación de las reglas, o porque se piensa que hay pereza o falta de atención. También se dan a raíz de factores externos al aula que dificultan la enseñanza adecuada o al hecho de que haya colegas poco cooperativos. Otra fuente se da cuando se considera que los padres no siguen las normas institucionales o son indiferentes e irresponsables.

La ira y la frustración surgen también por el cansancio y el estrés, o también por la vergüenza por perder los estribos.

Los maestros principiantes experimentan ansiedad, en razón a la complejidad de aprender a enseñar y a la incertidumbre por alcanzar o no los objetivos. Esa ansiedad también se presenta cuando el maestro principiante interactúa con los padres. Los maestros experimentados pueden sentir ansiedad cuando tienen incertidumbre para determinar si están haciendo un buen trabajo.

La impotencia del docente ante los padres o el sistema es otra emoción que se hace presente. En los maestros de primaria surge la culpa, la cual se asocia al compromiso con el cuidado, la naturaleza abierta de la enseñanza, la mayor responsabilidad, la intensificación del trabajo y el perfeccionismo.

La tristeza puede surgir por la vida hogareña de algunos estudiantes, ya que el maestro siente que poco o nada puede hacer frente a esos hogares. La revisión de Sutton y Wheatley planteaba la influencia posible de las

emociones en los procesos cognitivos de los maestros. Allí se podía evidenciar la poca investigación existente, pues había cierta tendencia a la narración que citaba investigaciones más generales respecto de las emociones y la cognición: emociones negativas que generan conductas de etiquetamiento, distracción y olvidos; emociones positivas que llevan a categorizar a los estudiantes favorablemente. Además, la alegría, el interés, el orgullo y el amor ampliarían los repertorios momentáneos de pensamiento y acción de las personas. Y de allí aumentarían las habilidades de afrontamiento y de logro de objetivos.

De la revisión las autoras también concluían que las emociones influyen en la motivación: la que es intrínseca se asocia a las emociones positivas, mientras que la extrínseca lo haría con las emociones negativas. Se constataba que algunos autores decían que las emociones positivas, aunque son una condición previa para la motivación intrínseca, no son suficientes. En efecto, según la teoría de la autodeterminación, se necesitarían sentimientos de autonomía, competencia y otros elementos previos para lograr esa motivación.

4.3.1.2 La investigación entre los años 2003 y 2015

Hacia el año 2015 se publicará otro trabajo significativo, que buscaba ser continuación del realizado por Sutton y Wheatley, el cual fue realizado por Fried, Mansfield y Dobozy (2015), cuyo título fue *Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research*.

Aspectos generales

Se tomaron 82 publicaciones entre 2003 y 2013 (Bases de datos: ERIC, PsychArticles, PsychInfo, SAGE, Science Direct, Proquest y Web of Knowledge, utilizando los términos de búsqueda emotion * y teach *). Desde el momento en que se publicó la revisión de Sutton y Wheatley (2003) se constató que los estudios han ido ganando protagonismo de forma constante y la investigación de la emoción del profesor ha tenido una variedad de enfoques. Los temas generales encontrados por Fried y sus colegas se relacionan en el Cuadro 4-3.

Cuadro 4-3 Temas generales sobre las emociones y el profesor derivadas del estudio de Fried y colegas

A) La relación entre las emociones del profesor y una amplia variedad de aspectos de la vida en el aula.
· Las relaciones profesor-alumno (Yan, Evans y Harvey, 2011).
· El entorno de aprendizaje y el compromiso del alumno (Roorda, Koomen, Spilled & Oort, 2011).
· La identidad de los docentes (Beauchamp y Thomas, 2009).
· Las emociones de los estudiantes (Meyer y Turner, 2002).
· La capacidad de los docentes para gestionar la incertidumbre y el cambio (Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009).
B) Otros investigadores han investigado específicamente:
· La inteligencia emocional (Wong, Wong y Peng, 2010).
· La competencia emocional (Garner, 2010).
· El trabajo emocional (Isenbarger y Zembylas, 2006).
· El agotamiento emocional (Astrauskaite, Perminas y Kern, 2010; Näring, Vlerick y van de Van, 2011).
· Geografías emocionales (Hargreaves, 2001; Kenway y Youdell, 2011).

Fried, Mansfield, & Dobozy (2015), Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research

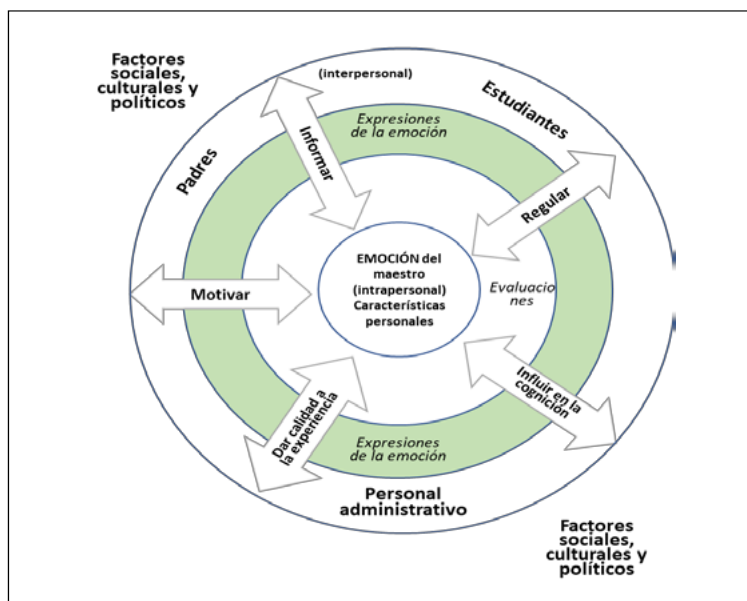
En el análisis realizado se identificaron las siguientes complejidades: las emociones evolucionan con el tiempo (por ejemplo, Meyer y Turner, 2006; Zembylas, 2003c), son individuales o únicas (por ejemplo, Damasio, 1996; Hargreaves, 1998; Zembylas, 2003c), se dan en contextos específicos (por ejemplo, Meyer y Turner, 2006; Schutz, Cruz, Hong y Osbon, 2007) y son multi-componenciales (por ejemplo, Frijda, 1988; Lazarus, 1991; Sutton, 2005; Sutton y Wheatley, 2003; Pekrun y Schutz, 2007).

Quisiera resaltar una conclusión de enfoque y de tipo metodológico que extrajeron Fried y sus colegas y que es relevante frente a la temática:

También, como las emociones son individuales y únicas, las medidas de ellas no son siempre precisas. Los estudios de caso y los relatos pueden ayudar a capturar las cualidades de la emoción del profesor. Sin embargo, estos métodos son menos útiles en la evaluación de determinados aspectos de la emoción del profesor, como el componente de expresiones de emoción, para lo cual es necesario ir más allá del uso del auto-informe, debiéndose emplear la observación y las medidas fisiológicas (Sutton y Wheatley, 2003). Los métodos de investigación con múltiples medidas, junto con un movimiento de maestros permitirá la investigación de la emoción que pase de una visión individualista a una incorporación de las dimensiones intrapersonales, interpersonales y a más amplias perspectivas sociales, culturales y políticas, a la naturaleza multicomponential de las emociones y que deberán ser considerados en futuros estudios (Fried, Mansfield, & Dobozy, 2015, pág. 432).

Con base en la revisión, los autores construyeron un modelo de la emoción del profesor y que es propuesto por los autores (Figura 4-1). Si se va de adentro hacia afuera, se tiene una primera dimensión, que es la intrapersonal, y que tiene que ver con las características personales. El mecanismo emocional pasa por una evaluación y luego por una expresión. Allí, se da la conexión con la dimensión interpersonal, que interactivamente, implica considerar a los padres, los estudiantes y el “staff” profesoral. Los elementos relevantes de tal ciclo, en tanto funciones de las emociones, tienen que ver con informarse, la regulación, la cognición, la cualidad de lo que se experimenta y la motivación.

Figura 4-1 El modelo de la emoción en el profesor



Tomado de: Fried, L.; Mansfield, C.; Dobozy, E. (2015, pág. 428).

Allí evidenciamos dos elementos clave, que se adicionan a lo intrasubjetivo: (a) la incorporación de factores intersubjetivos y más allá del “ego” psicológico del docente a la hora de considerar las emociones, con un intento de hacer persistir todavía los temas psicologistas de motivación, evaluación y regulación.

(b) Sin embargo, se muestra la indudable influencia de los factores extra-subjetivos, los cuales harán que la investigación trascienda los límites intra-subjetivos.

Influencias sobre las emociones del maestro

De otro lado, los mismos autores Fried, Mansfield y Dobozy (2015) mostraban las influencias sobre las emociones del maestro. De hecho, las características personales del docente no solo tienen que ver con las creencias, valores e identidad, sino también con los rasgos de la personalidad. Así, existirá una relación entre la identidad del maestro y la emoción experimentada. La evaluación (que es cognitiva) y las experiencias

emocionales corresponden a otros dos elementos a considerar. En un eco del cognitivismo emocional, la evaluación produce y es producto de la emocionalidad. Los factores sociales, culturales y políticos tendrían una relación con el pensamiento crítico: el poder dentro del aula y las emociones en la política educativa.

En este trabajo, las autoras también indicaban que hay características personales del docente (creencias, valores, identidad y rasgos de personalidad) que se asocian a su identidad, eficacia, temperamento y a sus posibilidades de resiliencia, las cuales influyen sobre las emociones de los mismos maestros. Pero no serán las únicas, pues factores como la evaluación cognitiva, el poder, la política (general y de educación) también influirán en las emociones de los maestros (véase ANEXO 1. *Influencias sobre las emociones del maestro*).

Funciones de la emoción y los maestros

El recuento de Fried y otros (2015) también nos muestra que los estudios han manejado las funciones de la emoción. Es así que, entre otras funciones, se encuentran las de (a) informar y conectar (el cuidado, inteligencia emocional y autoeficacia del profesor, competencia emocional del maestro y sus relaciones con los alumnos, vínculos emocionales entre el docente y los estudiantes). Como se puede notar, aquí el acento es propio de la psicología de las emociones, enfoque que se repetirá en un segundo grupo de funciones, que es el de (b) dar calidad y experimentar emociones (bienestar de los docentes, resiliencia de los profesores, “burnout”, trabajo emocional, competencia emocional del maestro). Está también (c) la influencia en los procesos cognitivos por parte de una enseñanza racional-emotiva, propios del nuevo enfoque que se plantea la relación (de ida y vuelta) entre la cognición y el reino emocional en ese mundo de la enseñanza, en una tensión entre lo racional y emotivo. Otra gran área de estudio hace referencia (d) a la regulación emocional por parte del profesor, el clima emocional de aula, muy asociados a la perspectiva de la gestión emocional del maestro; y por último, están (e) los pilares emocionales del profesor y la motivación del estudiante. Un recuento de los trabajos se muestra en el ANEXO 2 *Funciones de la emoción y los maestros*.

El ANEXO 2 muestra la variedad de enfoques que reflejan un proceso que apenas inicia y que no tiene una unidad paradigmática de tipo científico, es decir, es una actividad que hasta ahora está construyendo conceptos dentro de la disciplina.

4.3.2 La capacitación de los profesores en el área de emociones

¿Pueden los profesores ser capacitados en emociones?

A continuación, como ejemplo, mostraré los resultados de un estudio realizado por Harvey, Evans, Hill, Henricksen y Bimler (2016), en donde se capacitaron en emociones a profesores que enseñan a niños entre 8 y 13 años.

Dicen los autores:

Las habilidades emocionales apuntalan lo que hacen los maestros. Sin embargo, relativamente pocos estudios han investigado si estas habilidades pueden ser aprendidas formalmente por los profesores y los beneficios que las habilidades socioemocionales de los maestros pueden tener para los estudiantes. La investigación actual tuvo como objetivo desarrollar una intervención para mejorar las habilidades socioemocionales de los docentes en el aula y evaluar los cambios en las prácticas de enseñanza emocional de los docentes y su conciencia emocional en el aula, así como los cambios en el comportamiento socioemocional de los alumnos en relación con los cambios que sus maestros pudieron haber hecho. Veintisiete profesores de alumnos del año 3-8 (8-13 años) participaron en una intervención de habilidades emocionales, que tuvo lugar durante tres meses. Los resultados arrojaron resultados mixtos. De acuerdo con las predicciones, se encontraron disminuciones en los límites indeseados de relación y fijación de los docentes. Sin embargo, no se encontraron relaciones entre los cambios del docente y el comportamiento pro-social y la emoción de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes de maestros que mejoraron en comparación con aquellos que no lo hicieron en las prácticas emocionales observadas, informaron diferencias significativas en el liderazgo de sus maestros, la amistad /

amabilidad, la comprensión, la responsabilidad / libertad del estudiante, la amonestación y el rigor del estudiante (Harvey, Evans, Hill, Henricksen, & Bimler, 2016, pág. 70).

En la discusión los autores señalan limitaciones en torno a los instrumentos de medición o las limitaciones de tiempo de la intervención. Pero más allá del tiempo, que fue muy corto, subrayan aspectos no considerados: el apoyo de otros docentes o de la escuela en la introducción de los aspectos emocionales. En otras palabras, el contexto más amplio es relevante. Ello se evidenció cuando señalan que, a pesar de existir cambio en los docentes, no se dio necesariamente cambio en los estudiantes.

En el fondo la hipótesis psicologista (cambio individual) no es suficiente (aunque quizás necesaria) para lograr impactar a los estudiantes.

Agreguemos lo siguiente: que a pesar de que se capacite a los profesores en actividades formales para desarrollar la socio-emocionalidad en los niños, ello no garantiza el éxito. De hecho, el aprovechamiento de las múltiples situaciones en el aula para reforzar tal educación emocional es crucial. Así, los manuales de actividades para el desarrollo emocional de los niños son incompletos (i) si no se tienen unas adecuadas competencias emocionales del maestro; y (ii) si no se da una institucionalización de la formación emocional integral.

4.3.3 Trabajos generales sobre la experiencia emocional de docentes en formación

La investigación sobre las emociones de quienes estudian para ser profesores apenas está comenzando. Los temas sobre la experiencia emocional de los docentes en formación se muestran detalladamente en el ANEXO 3 *Trabajos generales sobre la experiencia emocional de docentes en formación*, de los que se puede sintetizar lo siguiente:

- a) Que las emociones son fundamentales en la construcción de la identidad profesional de los docentes en formación.
- b) Que es deseable utilizar métodos constructivistas, los cuales reducen las experiencias negativas de docentes que imparten la formación a los futuros maestros, de los tutores de práctica y de los mismos estudiantes

que van a ser profesores. El constructivismo puede llevar a emociones positivas: el disfrute se asocia a la comprensibilidad y efectividad de la acción docente en el aula.

c) Que como en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, el vínculo emocional positivo con quienes están aprendiendo, motiva a ser activos en el proceso. Esto se aplica como mensaje para los tutores y también para los docentes en formación (frente al proceso de enseñanza hacia los pequeños).

d) Que la inteligencia emocional de los docentes en formación, siendo un poco más baja o igual al promedio poblacional (y de los hombres frente a las mujeres), puede ser impulsada mediante labores de enseñanza o entrenamiento (“coaching”) en emociones. Es fundamental conocer el entorno social y cultural de estos docentes, pues los estudios muestran que puede haber aprendizaje emocional frente a la percepción, autorregulación, relacionamiento y gestión emocional en general. No hay que olvidar entonces, la particularidad emocional de la labor educativa.

e) Por ello, es indispensable educar a los docentes en formación en torno a una autoevaluación continua y la gestión emocional correspondiente, pues ello debe orientarse a prevenir el agotamiento y el desgaste.

f) Así, la práctica docente se instituye en un pilar importantísimo a la hora de formar al profesorado, pues allí se dan experiencias emocionales que marcan la identidad del docente en formación. Por ejemplo, es posible que estas experiencias sean muy significativas cuando se consideran los eventos personales en torno a la propia materia de enseñanza, las relaciones con los estudiantes que tiene el practicante o con su supervisor (o tutor). Menos lo son las experiencias con los otros profesores, los padres o los funcionarios de la escuela.

g) Existen indicios de que el logro (evaluado en torno a lo positivo o negativo) es fundamental. Así, alcanzar las metas de enseñanza es básico para obtener emociones positivas, mientras que una buena retroalimentación por el tutor de práctica, en cuanto a las dificultades, puede llevar a soluciones emocionales que impulsan positivamente la resolución de problemas. Pero ese mundo emocional no es homogéneo: las emociones

positivas asociadas al logro (esperanza, orgullo, satisfacción, placer por la labor realizada, alegría) son fundamentales; pero no lo son menos las emociones negativas (ansiedad, vergüenza, culpa, ira), las cuales pueden llevar a la desactivación de la conducta. Sin embargo, esas emociones negativas deben poderse gestionar y transformar para la acción. Es posible que la ira y la culpa puedan gestionarse desde la subjetividad, en tanto que la frustración y ansiedad son difíciles de manejar, pues el sujeto puede caer en una sensación de impotencia ante circunstancias que evalúa como externas e incambiables. Ellas son indicios de situaciones que ameritan cambios y por ende implican acciones correctivas y constructivas, es decir, de superación de obstáculos.

h) El placer de tratar con el material de aprendizaje lleva a dirigir la tarea y al uso pleno de recursos cognitivos. Además, la prevalencia de emociones positivas (tales como el disfrute) frente a las situaciones de clase puede favorecer un mayor uso de herramientas cognitivas en la enseñanza.

i) La incertidumbre, la ansiedad e incluso el miedo, pueden surgir en las relaciones con los alumnos, pues se dan ante la impotencia sentida de no poder manejar la situación o que se planteen metas que no se pueden lograr. Se entiende, por tanto, que los profesores inexpertos y los docentes en formación pueden ser más inseguros y ansiosos. Por ello, el apoyo positivo, el conocimiento práctico y también teórico, son fundamentales para manejar estas emociones. De hecho, las emociones negativas, tales como la ansiedad y la vergüenza, facilitan la dependencia de la orientación externa. Igualmente, estas emociones negativas pueden surgir o retroalimentarse de las relaciones problemáticas con los docentes de carrera o con los tutores o supervisores de práctica. Al final, la frustración puede ser el resultado de la imposibilidad de gestionar las situaciones. En otras palabras, la frustración nace cuando los docentes en formación sienten que no pueden hacer frente a malas y repetidas conductas u otras situaciones insatisfactorias de enseñanza.

j) En resumen, las emociones se presentarían así: esperanza y orgullo (emociones positivas y activadoras), ansiedad y vergüenza (negativas pero activadoras) y aburrimiento y desesperanza (negativas y desactivantes). Estas emociones también se pueden describir como relacionadas al resultado (orgullo, vergüenza) y relacionadas con la actividad (disfrute, enojo).

k) Así, se instituye una íntima relación entre el aprendizaje cognitivo, la socialización del profesor y los cambios emocionales del docente durante la formación universitaria. Por ejemplo, la ansiedad o la ira llevan a que se produzca un pensamiento irrelevante para la tarea, reduciendo los recursos cognitivos que se utilizan en el aprendizaje y la enseñanza.

l) ¿Qué se puede hacer? Promover la autorreflexión, la discusión constructiva sobre las diversas situaciones entre pares y con los tutores, el apoyo y retroalimentación positivos, de la manera más rápidamente posible, y sobre todo, la conciencia de que el aprendizaje y la gestión emocionales son fundamentales para la profesión. La capacitación de maestros en emociones puede llevar al liderazgo de aquellos que sean impactados, aumentando la amistad / amabilidad, la comprensión, la responsabilidad / libertad del estudiante, la amonestación y el rigor del alumno.

Podemos pasar a considerar las emociones de los maestros de preescolar.

4.3.4 Los maestros de preescolar y sus emociones

Este apartado se basa en los estudios sobre los profesores en formación para la primera infancia y sus emociones, los cuales se detallan en el ANEXO 4 Emociones de los docentes de preescolar.

Es indudable que la acción emocional del maestro en el aula se asocia con la eficacia de los niños para aprender. En este sentido, la gestión emocional del docente tiene que ver con su auto-eficacia y con la calidez y el apoyo emocional que le brinde a los pequeños, aún en circunstancias difíciles (Ying Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010).

En efecto, el clima emocional lleva a impulsar o a interferir con el aprendizaje:

El clima emocional del aula preescolar, creado en gran parte por el maestro, influye en la comprensión y el comportamiento de las emociones de los niños. Cierta exposición al aprendizaje sobre la ira, el miedo y la tristeza puede ser beneficiosa, por ejemplo, especialmente en un entorno seguro y enriquecedor, pero una excesiva emocionalidad negativa de los adultos importantes en

la vida de un niño puede interferir con el desarrollo emocional del niño; esto es especialmente cierto para los niños más pequeños (Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013).

Pero uno de los grandes problemas de la gestión emocional del docente es que él puede ser ignorante de las emociones de los niños (Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013). Así, el manejo afectivo/emocional del aula queda sujeto al impulso e intuición del maestro, por lo que incidirá en la educación de los niños, pues la enseñanza emocional se da por modelamiento.

¿Qué deben hacer los maestros? Saber enfrentar el estrés de la profesión, conocer la gama de emociones que experimentan las personas de la comunidad educativa y hacer un análisis reflexivo de sus labores.

Del trabajo de Kiliç (2015) se desprende que en su gestión emocional los maestros deben:

- Ser capaces de tener en cuenta las competencias emocionales de los niños.
- Hacer sentirse cómodos a los pequeños, ayudándolos a sentirse a gusto.
- Propiciar un clima de clase cálido y cómodo para la autoexpresión de los infantes.
- Apoyar a los niños alentándolos y hablándoles.
- Ser empáticos y tener conciencia de que son un modelo para sus estudiantes.
- Buscar expresar sus emociones verbalmente.
- En su papel son más importantes que los padres, pero deben recibir apoyo de estos y de otros profesionales.

Todas estas son cualidades asociadas a un elemento básico de una inteligencia emocional vista integralmente. Ella es necesaria si se tiene en cuenta que el estrés es una de las más grandes dificultades de la profesión docente, el cual es causado por la carga de trabajo, la falta de tiempo, el comportamiento inadecuado de los alumnos y las relaciones inadecuadas con otros miembros del personal. Se agregan, según Grendron (2011, citado por Pelletier, 2015), los factores relacionados con la tarea, la organización del trabajo, el entorno físico y técnico y el entorno socioeconómico a los

que se exponen los maestros. Es imprescindible que el maestro conozca la gama de emociones del entorno escolar y que pueda reflexionar sobre la gestión emocional en la enseñanza.

Para los principiantes puede existir una diferencia entre los que se espera y lo que se experimenta en el aula con los niños, pudiendo llevar a una conmoción o problemas de adaptación a la nueva situación, la cual incluso, puede cuestionar sus ideales educativos y su elección profesional, pudiéndose llegar además a la frustración o a cuestionamientos que quizás induzcan el abandono de la profesión (según Mukamurera, 2011, citado por Pelletier, 2015).

Emocionalmente, el docente, ante un estudiante difícil, puede enojarse, tener miedo, sentirse cansado, tener otras emociones negativas, las cuales pueden interferir con su toma de decisiones para resolver el problema. Los hallazgos del trabajo de Pelletier (2015) muestran que:

- a) Quienes son estudiantes que buscan ser docentes desean tener estrategias y recibir consejos para controlar el estrés frente a las situaciones experimentadas y para afrontar el ingreso al mercado laboral.
- b) Desean conocer las emociones que se experimentan en los contextos escolares y aprender a manejarlas con otros compañeros (padres, maestros, secretarías o administración). Allí el papel de los tutores de práctica es fundamental.
- c) Desean saber cómo llegar a la casa y distanciarse de las dificultades del trabajo, como por ejemplo no llevar la frustración, la culpabilidad o evitar el agotamiento.
- d) Hacer reflexiones sobre las emociones experimentadas y saber cómo actuar, para no afectar la forma de enseñar.

Pero hay barreras:

-La distancia entre la pasantía y la realidad práctica, pues en la primera el profesor asociado a duras penas interviene cuando el estudiante tiene un problema con el grupo.

-Puede no haber un conocimiento real del funcionamiento psicológico para identificar las reacciones ante ciertas situaciones, por lo que el maestro se siente inseguro. La conciencia de las emociones puede ayudar a prepararse para enfrentarlas. Por ejemplo, los estudiantes no saben cómo afrontar situaciones con la administración o frente a un padre enojado. De hecho, los padres (según St-Vincent, 2008) pueden tener llanto, agresión, culpar al niño, evitar las situaciones, etc., por lo que el maestro puede sorprenderse, por lo que debe permanecer alerta y predecir escenarios.

-Los recién graduados quieren evitar el agotamiento, la frustración, para así no afectarse en su salud mental. El maestro (según Lafortune, Lafortune y Marion, en 2011) tiene que protegerse de las situaciones de disgusto y saber distanciarse de ellas. ¿Prepara la universidad para ello?

-Hay que tener recursos de motivación interna para mantener el sentido de propósito, canalizar el estrés, calmar las dudas o mantener emociones positivas.

-Las prácticas deben tener un proceso de reflexión, donde el aprendiz no sea perturbado por emociones inútiles, que, al no poderlas dejar de lado, no lo dejan beneficiarse de tales introspecciones.

-El individuo tiene que ser capaz de hacer análisis reflexivos en la práctica frente a las emociones de la vida real. La regulación de lo que se piensa puede influir en su forma de sentir y comportarse.

-Finalmente, se debe eliminar la brecha entre la formación universitaria y el mundo real de la escuela. La formación práctica debe incorporar temas de contexto en seminarios de formación.

Pero Pelletier (2015) muestra un camino más amplio en este mundo emocional, pues este trasciende el aula y se extiende al resto de la escuela y aún al hogar. La preparación emocional, proveniente en lo fundamental de los tutores en la práctica (para los docentes en formación), debe incorporar esos elementos externos.

Finalmente, reseñamos un interesante hallazgo de Zinsser, Denham, Curby y Shewark (2015), donde los docentes que dan alto soporte emocional

a los niños (y que siguen también el currículo del *Social and Emotional Learning-SEL*) tienen claro que ellos son modelo para los infantes en cuanto a la expresión adecuada de emociones negativas y en cuanto a enseñar estrategias para obtener la calma. En contraste, aquellos que dan un moderado soporte, tienen baja regulación de las emociones negativas, adoptando una fachada de felicidad y positivismo en el aula.

El SEL ha sido implementado y definido como el “proceso a través del cual niños y adultos adquieren y aplican efectivamente el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables” (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2018). El programa, que se realiza en EE.UU., busca coordinar acciones entre las clases, las escuelas, los hogares, las comunidades y los distritos, trabajando cinco competencias: autoconocimiento, autorregulación, ejecución de decisiones responsables, destrezas en relaciones con los otros y conciencia social. Sobre el tema véase numeral 4.5.1 que habla sobre el SEL.

Pero quiero resaltar: la influencia de SEL cambia la gestión emocional, por lo que ello da clara entrada a dos elementos: el de la educación emocional y el de la organización institucional de la enseñanza y gestión social de las emociones. Este tema lo trataré más adelante.

4.3.5 Estudios sobre la educación emocional a maestros en formación para la primera infancia.

En este apartado voy a exponer algunos de los hallazgos sobre las experiencias en emociones y de educación emocional a maestros y a maestros en formación.

1) El primer estudio que consideraré fue el realizado por Rebeca Swartz y Nancy McElwein, N. (2012), cuyo título fue *Preservice Teachers’ Emotion-Related Regulation and Cognition: Associations with Teachers’ Responses to Children’s Emotions in Early Childhood Classrooms*.

El estudio se hizo con base en los auto-reportes de 24 estudiantes a ser profesores en preescolar. En cuanto hallazgos se encontró que:

los maestros que informaron estrategias de mayor revaloración en la regulación de sus propias emociones proporcionaron y menos respuestas y falta de apoyo a las emociones negativas de los niños y menos respuestas falta de apoyo a las emociones positivas de los niños (Swartz & McElwein, 2012, pág. 202).

Es decir, los docentes en formación desalentaron más las respuestas emocionalmente negativas de los niños frente al apoyo de respuestas emocionalmente positivas de los pequeños.

Es muy posible que:

... los maestros en prácticas se pueden guiar por sus propias teorías ingenuas sobre el desarrollo emocional de los niños, que pueden variar ampliamente en función de las características y experiencias individuales. La capacitación y la experiencia en el aula probablemente mejorarán el repertorio de estrategias adecuadas para responder a las emociones de los maestros (Burchinal et al., 2002; Downer et al., 2009), (Swartz & McElwein, 2012, pág. 220).

Me parece que es “natural” que los docentes en formación se dejen guiar por su “intuición” emocional, es decir por su experiencia biográfica, ya que no han sido educados emocionalmente para afrontar las nuevas circunstancias. Y más aún, es muy posible que la institución no provea mecanismos institucionalizados para afrontar el tema emocional.

Y agregan Swartz y McElwein: la búsqueda de apoyo en los docentes-tutores se da más como reacción a las respuestas negativas de los niños y no a las positivas. Por ello el papel reflexivo que se dé entre tutores y aprendices es fundamental.

La relación entre emoción (evaluación y supresión) y cognición (aceptar las emociones de los niños y tomar perspectiva) por parte de los docentes en formación, mostró que los docentes que más se revalúan y regulan sus propias emociones, más probabilidades tienen de mostrar respuestas de apoyo a las emociones negativas de los niños y de dar respuestas de “no apoyo” a las emociones positivas. Por tanto, es posible que los profesores en formación que en las prácticas estén más inclinados a participar en la reevaluación, puedan tener mejor aprovechamiento de sus recursos emocionales. Seguramente, hay una mayor probabilidad de que se les

permita a estos maestros manejar de manera más efectiva sus propias emociones, las cuales surgen cuando los niños se sienten frustrados, tristes o angustiados.

En cuanto a la empatía, decían las dos autoras que los

... maestros que participan en niveles más altos de toma de perspectiva pueden dedicar más recursos cognitivos a la comprensión del punto de vista de un niño que expresa una emoción y, por lo tanto, pueden proporcionar una respuesta de apoyo que refleje la comprensión y la validación de la emoción del niño (Swartz & McElwein, 2012, pág. 221).

Y señalaban que es muy posible que la toma de perspectiva (empatía) se superponga con la revaluación emocional del mismo maestro. Más aún, hay diferencias entre los maestros que revalúan sus emociones frente a los que las suprimen, pues los primeros son más susceptibles de tener empatía, por lo que posiblemente darán más apoyo a los infantes, mientras que los segundos posiblemente den menos de ese apoyo.

En general, los docentes en formación no mostraron apoyo a las emociones positivas de los niños. Quizás, “la personalidad del docente (por ejemplo, la extroversión) o la autoexpresión, pueden predecir mejor las respuestas a las emociones positivas” (Swartz & McElwein, 2012, pág. 222).

El estudio sugiere (i) que la formación de los docentes se oriente a la revaluación para aumentar su auto-conciencia emocional; y (ii) que es necesario ampliar el conocimiento de las emociones de los profesores y motivar para que ellos aumenten la empatía con los niños, para así comprender las expresiones emocionales de éstos, incluyendo las que son negativas.

Del estudio se concluyen algunos elementos clave:

(a) Si no existe formación frente al manejo de emociones de los propios docentes en formación y el de los niños, el manejo que se haga a los infantes caerá en una interpretación intuitiva y naturalista.

(b) Existe una tendencia a dar más apoyo al manejo de las expresiones negativas, que a las positivas de los niños. Por ello se requiere mayor

autoconciencia, reconocimiento y práctica en el apoyo emocional a los niños (tanto en lo negativo como en lo positivo), lo cual debe darse en un marco de gestión emocional de la enseñanza-aprendizaje.

(c) Pero solo es posible lograr lo anterior si se pasa a un esquema autoevaluatorio de las emociones del docente y no a la represión emocional. En efecto, la represión cierra la posibilidad de la empatía hacia los niños, por lo que la gestión de apoyo emocional se va a dificultar, quedándose quizás en admoniciones (apoyo verbal).

(d) La autoconciencia emocional del docente va a ser fundamental en su labor.

2) El segundo estudio considerado fue el que realizaron Maria Ulloa, Ian Evans y Linda Jones (Enero-Abril de 2016), que se tituló *The effects of emotional awareness training on teachers'ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study*.

En el estudio participaron treinta profesores de educación infantil:

La mitad de los participantes aprendió estrategias para mejorar su propia competencia emocional. El grupo de control recibió información estándar sobre desarrollo infantil. El grupo experimental recibió formación más específica sobre estrategias relacionadas con el desarrollo emocional, los esquemas emocionales, la práctica reflexiva centrada en las emociones y la atención plena. Se evaluaron *in situ* los resultados obtenidos por los profesores durante la sesión de juego simulada con grupos reducidos de preescolares... El estudio mostró que durante los juegos había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ambos grupos en tres habilidades de competencia emocional (regulación, expresión, y conocimiento). Este estudio experimental subraya los procesos para apoyar la competencia emocional de los niños pequeños, y el papel importante que desempeña la propia competencia emocional de los profesores en la socialización de las emociones infantiles. Además, a través de la influencia que ejerce la formación emocional y las prácticas de reflexión de los profesores, pone de manifiesto la importancia de fomentar la adquisición de habilidades emocionales de las necesidades emocionales de los estudiantes niños pequeños (Ulloa, Evans, & Jones, 2016, pág. 1).

Las autoras dicen lo siguiente (después de justificar una formación emocional adecuada de los niños):

La competencia emocional de los maestros de la primera infancia se considera esencial para construir relaciones emocionales exitosas y confiables, basadas genuinamente en la comprensión individual de las necesidades y sentimientos de los niños. La competencia emocional de los docentes les permite conocer sus propias emociones, discriminar entre sus propios sentimientos y los de los demás, controlar y regular sus propios procesos internos, así como comprender con mayor precisión las causas de las emociones en sí mismas y en los niños que trabajan con ellas. Una vez que los maestros comprenden y están en contacto con su propia experiencia emocional, sus reacciones a las situaciones emocionales pueden ser reguladas y enfrentadas de manera constructiva. Debido a estas habilidades, los maestros emocionalmente competentes son capaces de implementar una variedad de estrategias positivas como entrenar emociones, usar y cultivar la autoconciencia y las habilidades de atención plena, así como comprender y reflexionar sobre las dificultades emocionales que subyacen al comportamiento en los niños. Estas competencias se pueden integrar como parte de un proceso de práctica reflexiva centrado en las emociones en entornos compartidos donde pueden debatir y reflexionar sobre sus propias relaciones con los niños individuales (Ulloa, Evans, & Jones, 2016, pág. 2).

3) El tercer trabajo correspondió a una ponencia realizada por Eva María Jiménez (2016) en el XII Congreso Español de Sociología, y que se tituló *La sociología de las emociones en el aula: hacia una formación emocional real de los futuros y futuras maestras de educación infantil*.

El tema se enfocaba en (pág. 1):

... la formación académica en materia emocional que reciben los y las futuras maestras de Educación Infantil, poniendo el énfasis en la hipótesis de que *si a los alumnos/as del Grado de Maestro/a1 se les imparten los contenidos referentes a la competencia emocional, cuando estos/as ejerzan la labor docente en las aulas con sus alumnos/as, tendrán todas las*

herramientas necesarias para la ejecución eficaz de esta competencia. (cursiva en el original)

El trabajo indagó sobre la formación teórico-práctica de la educación emocional (competencia, perspectivas teóricas sobre emociones, información sobre intervenciones en el Practicum I y II). De allí se concluyó que, aunque las asignaturas de psicología eran las que más trataban sobre las emociones en su formación como maestras, las teorías que “recogían mejor sus formas de entender las emociones en el aula y en la infancia eran aquellas relacionadas con el ámbito sociológico”. (Jiménez, 2016, pág. 11).

Una conclusión adicional hacía referencia a que en la acción docente existe una falta de formación de contenido, pero también no hay la “búsqueda de ayuda” o se da el “bloqueo”, todos ellos factores internos de cada persona. Existiría, dice la autora, un analfabetismo emocional, en tanto “incapacidad para conocer y manejar nuestras propias emociones y a consecuencia de ello, tampoco para comprender y aceptar las emociones de los demás” (Jiménez, 2016, pág. 13), o también una carencia de recursos lingüísticos. La falta de apoyo en la formación emocional y práctica docente se reflejaría en un uso del lenguaje lejano al aula y de connotación más bien negativa. De hecho, si se obvia la educación de las emociones, se acude a una interpretación que concibe a las emociones en torno a lo innato e invariable de ellas.

La indagación mostró que las maestras de la muestra señalan que la principal habilidad docente debe ser la empatía, dejando en último lugar la conciencia de sí mismo y el conocimiento emocional propio. De hecho, aunque se considera que la competencia emocional es fundamental en el aula, no se le da importancia. En otras palabras, en la Facultad de Educación no se le da importancia a la educación emocional, diría una profesora que imparte el tema. El supuesto es que el conocimiento de las propias emociones (para el conjunto del profesorado) se da por interiorizado desde un trabajo autónomo y que cada uno debe hacer y que se ha adquirido previamente. Ello se traduce a las clases, pues implica una autogestión de las emociones, dependiente del amor propio de cada uno.

De este trabajo se puede extraer un elemento crítico que hay que considerar: que el psicologismo, que la ausencia de conciencia sobre la educación emocional y la consideración de que ello no compete a la institución, pueden llevar a que el tema emocional sea relegado a la gestión individual.

4.4 LOS TUTORES

Hay un tema que poco a poco ha emergido en las reflexiones anteriores y que el lector podrá ya anticipar: el papel de los tutores frente a la práctica en la educación de los docentes en formación. De hecho, la relación entre el docente-tutor y el aprendiz de maestro va a ser fundamental, tal como lo mostraré a continuación.

En un estado del arte sobre la práctica de los estudiantes y realizado en 2013 (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013, pág. 3), se analizaron 113 estudios realizados entre 1996 y 2009 y se decía que:

En la tutoría de los maestros principiantes, Hobson et al. (2009) indicaron la falta de tiempo, conocimiento y preparación de los tutores. Describieron la tutoría exitosa como basada en apoyo emocional, tiempo para dar retroalimentación a los maestros en prácticas y un cierto nivel de autonomía.

Es muy posible que la acción tutorial se base en la experiencia previa tenida por el tutor en la docencia, lo que conlleva a una falta de sistematicidad frente al apoyo emocional. Por decirlo de otra manera: los tutores no han sido formados ni forman organizadamente en emocionalidad.

Y quiero agregar un elemento adicional. Para ello cito a Coulon y Lorenzo, Doppen, y Velez-Rendon, quienes señalan que el estilo personal de enseñanza de los docentes en formación no cambia en una práctica corta, citados por Cohen, Hoz y Kaplan (2013, pág. 22). ¿Qué pasa si además las tutorías no están sintonizadas con el docente en formación?

Lunenberg lo señalaba en 1999, en un estudio con 127 tutores y 17 supervisores: los tutores se sienten responsables por la preparación de los docentes en formación, pero sienten que no están preparados para

tratar con los estados emocionales de sus aprendices (citado por Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013, pág. 28).

Esto implicará que los tutores que guían al maestro en formación deberán también tener una buena formación en tres ámbitos: el propio, el del futuro maestro frente a la práctica y el de los niños dentro y fuera del aula. Feiman-Nemser, Schwille, Carver y Yusko en 1999, citados por Wang, Clift, Odell, Schwille, & Strong (2010, pág. 6) señalaban que los tutores no solamente debían dar soporte a sus estudiantes novicios, sino que les debían efectivamente enseñar. Pero nótese, que el apoyo emocional va a ser fundamental y allí cabría preguntarse: ¿No es acaso ese apoyo una forma de enseñanza emocional? De hecho, el apoyo emocional implica precisamente una acción frente a reacciones emocionales y afectivas del futuro docente.

Se hace indispensable esa educación emocional. Por ejemplo, en el primer año se da un tiempo de supervivencia y descubrimiento, que es cuando se da una curva de aprendizaje en donde las emociones están en lo alto, dirá Huberman en 1989 (citado por Wang y otros, 2010, pág. 17). Así, las complejidades de la enseñanza confrontarán al novicio con los problemas diarios y las incertidumbres, como ya lo habían dicho Jackson en 1963, McDonald en 1980 y Ryan en 1970⁵⁵. La limitada experiencia o el conocimiento práctico precario pueden llevar a la frustración.

Obviamente un planteamiento real es que este tipo de conocimiento solo se puede adquirir a través de la práctica. Pero es allí en donde el tutor le debe enseñar a su estudiante los diferentes elementos (derivados de la experiencia y formación de aquel), que incluyan el manejo emocional que deberá tener el maestro en el momento de afrontar las diversas situaciones en su trabajo.

Para decirlo de otra manera: la extensa preparación de los docentes, que pasa por un aprendizaje acerca de currículo, instrucción, evaluación, dirección, cultura escolar y relaciones con la comunidad (Feiman-Nemser, 2010), deberá incluir transversalmente al mundo emocional.

⁵⁵ Según Feinman-Nemser (2010, pág. 17)

El problema para los novicios (frente a los expertos) pasa por seis dimensiones: habilidades para interpretar los fenómenos del aula, discernir eventos importantes, usar rutinas, hacer predicciones, juzgar eventos típicos y atípicos y evaluar el rendimiento. Ese planteamiento de Feiman-Nemser (2010) deberá ser considerado también desde los mundos morales y socio-afectivos presentes en la escuela. Y ello requiere por cierto experticia. Por ello, no sobra repetirlo, el intercambio experiencial y la experticia en el manejo de las emociones serán claves en esa relación tutor-aprendiz; más aún, no bastará el soporte emocional en esta relación entre el experto y el novicio. Un seguimiento a la inducción de los profesores en el contexto internacional (Paine & Schwille, 2010) muestra que los nuevos profesores quieren crear su propia realidad mediante su trabajo y visión personales, pero al mismo tiempo son presionados por las fuerzas socializadoras de la cultura escolar. En ese sentido se puede pensar que la educación formal como profesor llevará a la conformación previa de creencias e imágenes. Pero al mismo tiempo el nuevo maestro estará sometido a las influencias socializadoras de su lugar de trabajo, que reconstituirán su identidad y práctica, en un esquema donde la socialización será vista como un proceso interpretativo e interactivo presente en el contexto escolar (Flores y Day, 2006; Kuzmic, 1994; Kelchtermans y Ballet, 2002; Rust, 1994 citados por Flores, 2010, pág. 47). Por ello serán importantes las interacciones y los apoyos emocionales y finalmente la misma cultura emocional dentro del lugar de trabajo.

La práctica docente encarnará los dos momentos: la formación profesional desde la universidad y el contacto con la escuela, en tanto contexto, en el lugar de trabajo.

A continuación, en el Cuadro 4-4 se hace un comentario sobre diversos trabajos referidos a los tutores.

Cuadro 4-4 Inventario de trabajos sobre los tutores

AUTORES	RESEÑAS Y CONCLUSIONES RELEVANTES DE LOS ESTUDIOS
Anderson & Shannon (1988)	Definición: La tutoría para profesores en formación y profesores activos (aquellos que requieren formación adicional en el trabajo) implica a maestros veteranos que ofrecen apoyo, fomento, asesoramiento y orientación a profesores con menos experiencia
Blasé (2009)	Debido a la variedad de programas de tutoría para la práctica y el limitado trabajo empírico disponible, no pueden extraerse conclusiones claras sobre el valor de tal tutoría.
Ingersoll & Kralik (2004)	Una revisión exhaustiva de estudios sobre asesorías de práctica demostró que pocos de estos estudios examinan los efectos y los resultados de los programas de tutoría, carecen de controles y pocos comparan con efectos en los docentes asesores con los asesorados.
Evertson & Smithey (2000) Ingersoll (2001)	Sin embargo, cerca de 500 estudios ofrecen algún apoyo empírico para afirmar que los programas de tutores tienen dos importantes impactos positivos: En primer lugar, los profesores que trabajan con tutores de práctica en programas formales de inducción son más capaces de manejar las instrucciones, establecer rutinas y mantener a los estudiantes en tareas académicas. En segundo lugar, las tutorías tienden a aumentar la retención de maestros cuando entran a los empleos en las instituciones. Esto es significativo porque las tasas de deserción entre profesores son alarmantes, con casi la mitad de todos los maestros nuevos dejando la profesión dentro de los primeros cinco años de la enseñanza.
Smith & Ingersoll (2004)	Los aspectos específicos de los programas de tutoría que aparentemente son eficaces (y que influyen en la reducción de la rotación de profesores), incluyen: un asesor del mismo campo que el del pupilo; tener un tiempo común en la planificación del tiempo o el tiempo para colaborar con otros profesores en el mismo campo; fomentar la pertenencia a una red externa de profesores; y para los maestros de primer año, participar en las actividades de inducción de grupo.
Norman & Feiman-Nemser, (2005); Smith & Ingersoll (2003); Johnson et al., (2004)	Los factores que bloquean los programas de asesoría incluyen: falta de tiempo para reunirse con los estudiantes; mentores en otras escuelas, asignaturas o niveles del grado en comparación con los estudiantes; mentores poco preparados; y mentores con una mirada estrecha de su rol.
Feiman-Nemser & Parker (1992)	A principios de los 90, los tutores de práctica se convirtieron en guías que familiarizaban a los maestros con las políticas de la escuela, sus prácticas, sus materiales y sus métodos de enseñanza;

Continúa en la pág. 240

AUTORES	RESEÑAS Y CONCLUSIONES RELEVANTES DE LOS ESTUDIOS
	con compañeros (profesores) que se identificaban con aprendizaje de los estudiantes y las apropiadas acciones instruccionales; y como agentes de cambio, lo que ayudó a los profesores en el desarrollo de investigación colaborativa y compartida.
Cochran-Smith & Paris, 1995	A mediados de los 90, la tutoría se consideraba tanto un modelo de <i>transmisión</i> en la que el mentor experto transfería su conocimiento sobre la enseñanza al profesor practicante, o como un modelo de <i>transformación</i> en el cual los mentores asistían a los maestros en formación en la comprensión de la cultura escolar y la enseñanza en el sentido de la reforma del aula, el desarrollo de la escuela y el trabajo comunitario.
Franke & Dahlgren (1996)	A fines de los noventa, la orientación era vista desde una perspectiva donde los mentores ayudaban a los profesores de práctica en estrategias de enseñanza incuestionables, o desde una perspectiva <i>reflexiva</i> en donde maestros y mentores cuidadosamente consideraban y reconstruían su conocimiento de la enseñanza.
Wang & Odell (2002)	A principios de la década de 2000 se plantearon tres perspectivas a saber, humanística, aprendizaje situado y constructivismo crítico:
Wang (1998)	a) La <i>perspectiva humanística</i> –diseñada para ayudar a los maestros en la enseñanza- enfatiza en el apoyo emocional hacia los problemas y desafíos de los profesores en el marco del desarrollo de sus identidades profesionales, de la reducción del “shock con la realidad” para los profesores principiantes y en la reducción del estrés psicológico de la actividad docente. Basándose en la perspectiva humanista sobre el aprendizaje, el trabajo de los tutores es similar a un asesoramiento e incluye el escuchar, identificando las necesidades de los profesores, para resolver los problemas y desarrollar la confianza de éstos. Esta aproximación hacia la tutoría para docentes se orienta a la ayuda de los novicios en el ajuste hacia la enseñanza y en reducir el desgaste del maestro, aunque ello no necesariamente ayude a los profesores para examinar críticamente su propia práctica o aprender a enseñar por un camino coherente con la reforma básica de los estándares.
Feiman-Nemser & Remillard, (1996) Evertson & Smithey (2000)	El <i>aprendizaje situado</i> enfatiza en la perspectiva socio-cultural del aprendizaje y asume que el conocimiento emerge de su uso en el contexto; por tanto, los profesores aprenden a través de la participación en la comunidad profesional, incluyendo el soporte técnico de expertos a través de los tutores, por lo que hay un aprendizaje en la preparación de los cursos en unión estrecha con la práctica que se esté realizando. Es así que los tutores ayudan a los profesores a desarrollar un conocimiento práctico para la enseñanza, que incluye la adquisición de técnicas y habilidades, el

Continúa en la pág. 241

AUTORES	RESEÑAS Y CONCLUSIONES RELEVANTES DE LOS ESTUDIOS
	conocimiento de los recursos y la comprensión del contexto y la cultura de enseñanza. El asesoramiento tiende, por su propia naturaleza, a ser efectivo en el desarrollo del manejo de las rutinas de los profesores, la organización de la clase y la obtención de la cooperación de los estudiantes en las tareas académicas, pero ello no necesariamente ayudará a los profesores en formación a aprender a enseñar de manera consistente con la reforma de los estándares.
Gay (2000)	El <i>constructivismo crítico</i> sobre la tutoría se basa en la ayuda a los profesores para que aprendan a transformar el conocimiento existente sobre la enseñanza y la práctica hacia fines emancipatorios, esto es, hacia la enseñanza para la justicia social. Esta perspectiva enfatiza en la libertad, igualdad y la dignidad humana, especialmente para los estudiantes de bajo estatus socioeconómico y minorías en desventaja. Los tutores son agentes ideológicos de las reformas, quienes conocen cómo trabajar con los profesores y así examinar los supuestos y el estudio de nuevas aproximaciones hacia la enseñanza.
Blasé (2009) Wang & Odell (2002)	Sobre las expectativas de rol: a) Los docentes en formación y los profesores principiantes afrontan problemas emocionales y psicológicos, técnicos y experienciales y problemas de tipo conceptual. Sin embargo, los profesores-tutores tienden a creer que su rol primario es proveer asistencia técnica y soporte emocional, ayudando con el trabajo administrativo y los asuntos logísticos, dando información sobre los procedimientos y políticas y ofreciendo soluciones a los problemas. b) Para los tutoriados, el rol percibido sobre el tutor es que no los ayuda a aprender a enseñar, que no ayuda entonces con las necesidades profesionales de largo plazo y no contribuye directamente en el proceso y contenido del aprendizaje sobre la enseñanza; las expectativas de los tutoriados respecto de los tutores, es que estos juegan un papel limitado en el apoyo emocional y técnico, a pesar de que exista un alineamiento con los estándares básicos de instrucción. c) Tanto las expectativas de los tutores como de los tutoriados ven el rol del tutor enfocado muy cerca al apoyo psicológico y técnico, más que al manejo del rol amplio del docente profesional. d) Los profesores novicios señalan específicamente que los tutores no esperan ayudar a los novicios a aprender los estándares básicos de la enseñanza, a explicitar los supuestos y bases de la práctica de la enseñanza, a desarrollar una comprensión profunda del entendimiento del tema, a conectar el conocimiento con la diversidad de la población estudiantil, a comprender la relación

Continúa en la pág. 242

AUTORES	RESEÑAS Y CONCLUSIONES RELEVANTES DE LOS ESTUDIOS
	entre el conocimiento teórico y la práctica, o a realizar reflexiones sistemáticas y un análisis. e) El énfasis en la tutoría típicamente se ha orientado hacia dar soporte emocional y técnico, así como a dar una guía sobre la cultura de la escuela y los recursos disponibles, y no a lo que los docentes en formación necesitan aprender. Las prácticas de los tutores reflejan el contexto específico de las experiencias propias de éstos. Los tutores usualmente han abdicado de su responsabilidad, renunciando ellos al rol de amigo y evitando los problemas que no se resuelven; inevitablemente los tutoriados experimentan sentimientos de fracaso.
Feiman-Nemser & Parker (1992); Stanulis (1994); Cochran-Smith & Lytle (1999); Dewey (1964); Wideen, Mayer-Smith, & Moon (1998); Wang & Paine (2001); (Nilssen, Gudmundsdottir, & Wangsmocappelen (1998); Schaverien & Cosgrove (1997); (Feiman-Nemser (2001).	EL TUTOR IDEAL debe: 1. <i>Identificar las creencias y supuestos que tiene en lo personal sobre la enseñanza.</i> Los tutores deben identificar sus propias creencias y supuestos sobre la enseñanza y ayudar a los tutoriados a hacer lo mismo. Este trabajo conjunto toma forma diversa en sus aproximaciones sobre los fundamentos de la enseñanza en cuanto a la instrucción de clase. 2. <i>Plantear preguntas.</i> Los tutores deben ayudar a los docentes en formación a preguntar aspectos de la enseñanza. Esto es, los tutores deben llegar a ser modelos de la práctica, haciendo preguntas prácticas sobre su práctica docente y la de los otros, y deben impulsar a los tutoriados a hacer lo mismo. 3. <i>Enfocarse en la buena enseñanza.</i> Los tutores deben comprometer a los profesores en formación a ir haciendo un diálogo centrado en los principios de la enseñanza y el aprendizaje. Ellos deben ayudar a los maestros a desarrollar la habilidad para analizar y reconstruir su trabajo basándose en los supuestos del constructivismo en lo atinente al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. 4. <i>Definir la zona de desarrollo próximo del docente en la enseñanza y en el desarrollo de un apoyo apropiado</i> entre el tutor, el tutoriado y el resto de profesores que gradualmente deberán apoyar al profesor en formación en tanto deba lograr una reflexión independiente sobre la enseñanza. 5. <i>Desarrollar la subjetividad pedagógica del tutoriado.</i> Los tutores deben analizar el conocimiento del tutoriado sobre lo pedagógico a través de preguntas, observación de la acción en la clase, reflexionando con el tutoriado los aspectos de los eventos de enseñanza, ofreciendo alternativas sobre las problemáticas de enseñanza y relacionando la aproximación instruccional del tutoriado con el contexto de enseñanza. Ello deberá permitir al

Continúa en la pág. 243

AUTORES	RESEÑAS Y CONCLUSIONES RELEVANTES DE LOS ESTUDIOS
	tutoriado considerar el contenido desde la perspectiva de los estudiantes y organizar la enseñanza de manera pertinente. 6. <i>Considerar las concepciones sobre los estudiantes como aprendices que tiene el tutoriado.</i> El cambio del modelo de práctica tradicional al modelo constructivista es difícil. Los tutores deben llegar a una conversación con los tutoriados respecto de cómo los pequeños comprenden las ideas; ayudar al tutoriado a enfocarse en los eventos críticos y en los detalles con respecto al aprendizaje del estudiante, ya que puede haber una sobreestimación o una malinterpretación al respecto, ofreciendo ejemplos constructivistas relevantes sobre la enseñanza, además de apoyar al tutoriado en expandir su repertorio desde la enseñanza constructivista. 7. Alentar el uso de protocolos, reflexionar sobre conversaciones y fomentar la colaboración entre pares (tutoriados) y otros profesores. El desarrollo profesional para la enseñanza de estándares base pueden incluir el uso de protocolos para estructurar conversaciones entre profesores respecto de estudiantes particulares; crear una comunidad de profesores-aprendices, en la cual los profesores articulan y reflexionan sobre sus supuestos respecto de la enseñanza, así como las formas de conocimiento y de contextos en los cuales ellos trabajan; y tomar un punto de vista constructivista de aprendizaje por el cual los profesores observan a cada uno de los otros, entrevistan estudiantes y apoyan a otros, experimentando nuevas estrategias didácticas.

Adaptado de: Blase 2009

4.5 DOS EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES: LOS PROGRAMAS SEL Y RULER

Finalmente, en este apartado voy a hacer una descripción sobre dos programas de intervención en educación emocional que han sido relativamente exitosos en Estados Unidos. El primero se conoce como Social and Emotional Learning (SEL) y el segundo como Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion (RULER).

4.5.1 El Social and Emotional Learning (SEL)

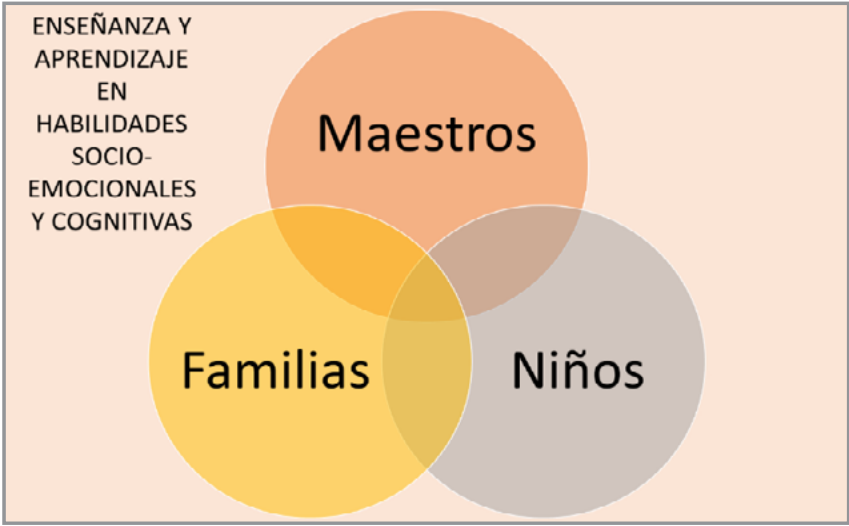
4.5.1.1 Descripción general del SEL

El programa SEL se basa en tres grandes habilidades: procesamiento emocional, habilidades sociales/interpersonales y regulación cognitiva. Para McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan (2017, pág. 34):

El primer componente, que es el de los procesos emocionales, abarca las habilidades que los niños necesitan para manejar sus emociones de manera efectiva y reconocer las emociones de los demás. Los procesos incluyen habilidades tales como el conocimiento de la emoción (la capacidad de reconocer y etiquetar emociones con precisión), la regulación de la emoción (manejar las emociones y controlarlas que implica el cómo y cuándo expresarlas), la toma de perspectiva, y la empatía. El segundo componente, correspondiente a las habilidades sociales/interpersonales, incluye comportamientos que ayudan a niños y adultos a interactuar de manera positiva y efectiva con los demás. Por ejemplo, las habilidades sociales/interpersonales incluyen reconocer y comprender las señales sociales, interpretar eficazmente los comportamientos de los demás y tener interacciones positivas con otros. El tercer componente de habilidades SEL, de regulación cognitiva, se centra en la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y control inhibitorio (también denominada función ejecutiva). Las habilidades de regulación cognitiva corresponden a procesos mentales que ayudan a los niños a enfocarse y cambiar de una tarea a otra, de escuchar y recordar instrucciones y de inhibir impulsos.

Con esta cita busco ilustrar la multidimensionalidad del fenómeno, ya que en el mundo real los tres componentes están interrelacionados. Señalarán McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan (2017) que hay diversos enfoques, pero un patrón común es que se busca la calificación de los maestros para afrontar el desarrollo de las habilidades emocionales en el aula. A ella se unen la formación de los niños en el aula y la de las familias (Figura 4-2).

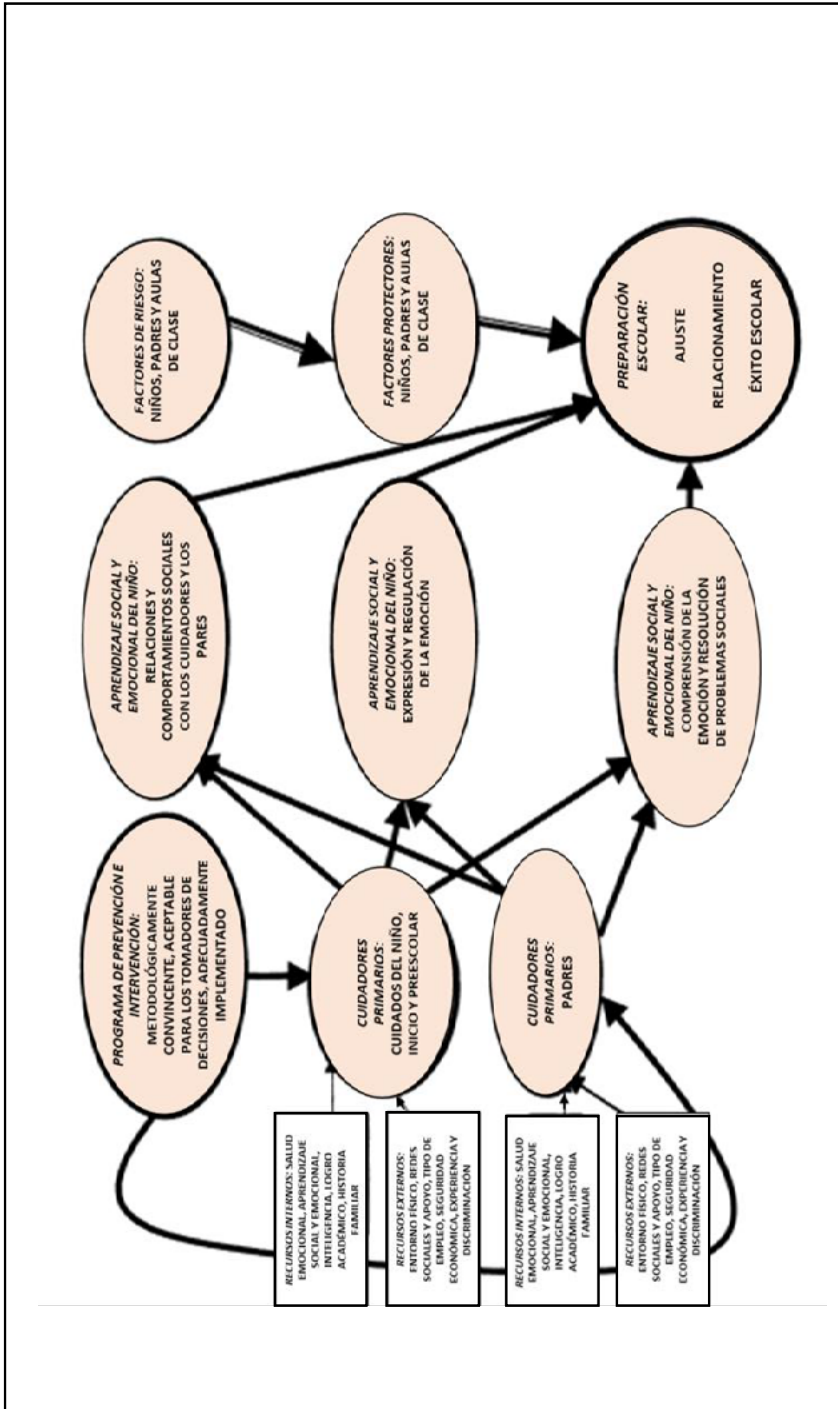
Figura 4-2 Actores involucrados en el SEL



La Figura 4-2 nos muestra: (a) que hay interacción entre maestros y niños, lo que implica una interacción emocional; (b) que los maestros deben ser capaces de identificar y gestionar las emociones en el aula; y (c) que los maestros deben igualmente poseer las habilidades SEL, como algunos programas ya lo han hecho: capacitar a los maestros en el tema.

Obviamente el modelo es complejo, tal como lo muestra la Figura 4-3.

Figura 4-3 Cambio Social y Emocional en los preescolares



Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers. Springer Science+Business Media, pág. 23.

Los programas enmarcados en el Social and Emotional Learning Skills (SEL) aplicados a los niños han venido funcionando para favorecer el éxito presente y futuro en la vida escolar de los infantes.

Una evaluación del programa SEL, hacia 2011 señalaba que:

Los programas SEL llevaron a una mejora significativa en las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, sus actitudes sobre sí mismos y su escuela, y su comportamiento social y en el aula. Los programas SEL también se asociaron con reducciones significativas en los problemas de conducta de los estudiantes, como el mal comportamiento y la agresión en el aula, y su angustia emocional se refleja en los síntomas de ansiedad, depresión o estrés. Lo más importante es que la participación en los programas de SEL también se asoció con ganancias en los puntajes de las pruebas de rendimiento y en las calificaciones escolares que correspondieron a un aumento de 11 puntos porcentuales en el rendimiento académico. Estos últimos resultados indican que los programas SEL no se producen a expensas del rendimiento en las habilidades académicas básicas, sino que pueden mejorar el rendimiento académico. Además, los hallazgos positivos estuvieron presentes para los estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria, en escuelas ubicadas en áreas urbanas, rurales y suburbanas, y en escuelas que atienden a cuerpos estudiantiles de diversidad étnica y cultural. Finalmente, a través de los diferentes resultados que examinamos, la cantidad de cambio demostrada por los participantes de SEL fue igual o mejor que la lograda por otras intervenciones universales basadas en la escuela que se han evaluado cuidadosamente (Durlak & Weissberg, 2011, pág. 2).

A pesar de estos éxitos, los maestros manifiestan que usualmente no reciben suficiente formación para afrontar la enseñanza de tales habilidades sociales y emocionales (Zinsser, Denham, Curby, & Shewark, 2015).

4.5.1.2 Las experiencias de los programas del SEL para el segmento en estudiantes de 3 a 8 años de edad en el área afectiva y social

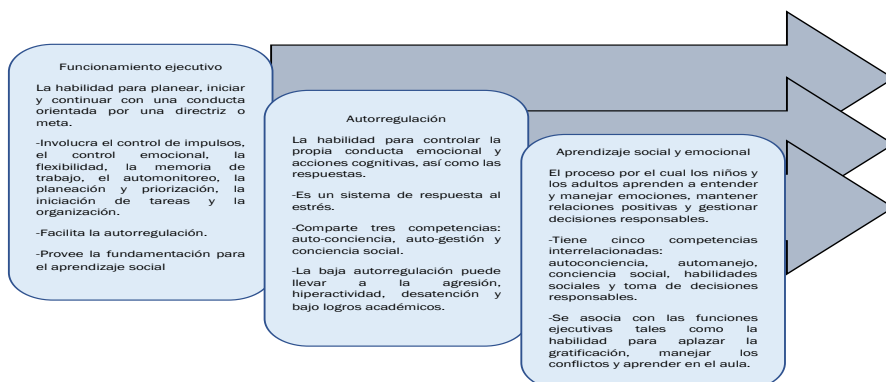
Quisiera exponer ahora algo de la experiencia del SEL en el segmento de edad que más les atañe a las educadoras infantiles, que es el de tres a ocho años de edad.

Las experiencias del SEL fueron analizadas por O’Conner, De Feyter, Carr, Luo, & Romm (2017), quienes en el tercero de cuatro informes estudiaron las estrategias de los maestros y de las clases que han contribuido al aprendizaje social y emocional. En efecto, hicieron una revisión de 83 investigaciones que incluían artículos revisados por pares en revistas, capítulos de libros, informes y publicaciones en línea.

Desde el esquema general interesa puntualizar tres elementos interrelacionados (véase la Figura 4-4), según nos lo recuerdan O’Conner y sus colegas (2017): el funcionamiento ejecutivo, la autorregulación y el aprendizaje social y emocional.

Por otra parte, los estudiantes están expuestos a información académica y social, donde ellos deben interpretar, analizar y responder de manera aceptable, tal como ya lo habían señalado Crick y Dodge (1994). Por lo tanto, es necesario desarrollar la autorregulación y el funcionamiento ejecutivo, además de las habilidades sociales y emocionales. El funcionamiento ejecutivo y la autorregulación son los procesos mentales que les permiten a los estudiantes, exitosamente, planificar, focalizar la atención, recordar las instrucciones y hacer malabares con múltiples tareas, tal como lo señaló el *Center on the Developing Child* en 2011 citado por (Jones & Bouffard, 2012). Para decirlo de otra manera, la autorregulación y el funcionamiento ejecutivo influyen el aprendizaje social y emocional.

Figura 4-4 Relacionamiento entre el funcionamiento ejecutivo, la autorregulación y el aprendizaje emocional



Tomado de: O'Conner, De Feyter, Carr, Luo, & Romm (2017, pág. 3).

Es interesante constatar que en la Figura 4-4, al observar la dimensión de Aprendizaje social y emocional, se plantean cinco competencias totalmente interrelacionadas, las cuales son sinónimos de inteligencia emocional, al modo de Salovey y Mayer.

Así, nos podemos concentrar en los componentes del Aprendizaje social y emocional (el último recuadro a la derecha de la Figura 4-4), los cuales se explican a continuación.

El Collaborative for Academic, Social and Emocional Learning (CASEL) identifica las cinco competencias interrelacionadas como centrales para el aprendizaje social y emocional (Cuadro 4-5).

Cuadro 4-5 Competencias asociadas al aprendizaje académico de tipo social y emocional según CASEL

Conciencia de sí mismo. Saber lo que uno siente, evaluar con precisión los intereses y los puntos fuertes de uno y mantener un sentido bien fundado de confianza en sí mismo.
Autogestión La regulación de las emociones de uno a manejar el estrés, controlar los impulsos, y motivar a sí mismo a perseverar en la superación de obstáculos, establecer y monitorear el progreso hacia el logro de metas personales una d académicos, y expresar emociones de manera apropiada.
Conciencia social. Ser capaz de tomar perspectiva y tener empatía con los demás, reconociendo y apreciando las similitudes y diferencias individuales y grupales.
Habilidades de relación. Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes en la base de la cooperación y la resistencia a la presión social inapropiada; prevenir, administrar y resolver constructivamente el conflicto interpersonal; y buscando ayuda cuando sea necesario.
Toma de decisiones responsable. Tomar decisiones basadas en la consideración de todos los factores relevantes, incluidos los estándares éticos aplicables, las preocupaciones de seguridad y las normas sociales; las consecuencias probables de tomar cursos de acción alternativos; y el respeto por los otros.

Tomado de O'Conner, De Feyter, Carr, Luo, & Romm (2017, pág. 2)

Para esta revisión, según los autores, fue central la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias de maestros y aulas contribuyen al aprendizaje social y emocional?

La respuesta, después de la revisión de los trabajos, considera tres factores asociados al aprendizaje social y emocional: el clima del aula, las estrategias de enseñanza, y la competencia social y emocional del maestro.

El Cuadro 4-6 sintetiza las tres estrategias.

Cuadro 4-6 Factores asociados al aprendizaje social y emocional de maestros

Factores asociados al aprendizaje social y emocional	Elementos y características de los factores
Estrategias para un clima positivo en el aula que incluyen modificar el espacio físico y los materiales, la aplicación de estrategias y rutinas de gestión y rutinas de clase y el fomento de un ambiente de apoyo y emocionalmente positivo.	a) Espacio físico y materiales. Los maestros pueden experimentar con hacer pequeñas modificaciones en los espacios y materiales estructurados para fomentar el juego social positivo y reducir los conflictos por sus alumnos (Barnett y Hawkins, 2009; Kemple & Ellis, 2009; Sainato, Jung, salmón, y Axe, 2008). b) La gestión del aula. La efectiva gestión del aula implica la creación de una comunidad de estudiantes y darles herramientas necesarias para manejar su propio comportamiento, manteniendo los objetivos y las normas del grupo especialmente en sus interacciones y actividades diarias. Las expectativas claras y las rutinas predecibles apoyan la autorregulación y animan a los estudiantes a exhibir autocontrol. En resumen, las estrategias eficaces de gestión de aula son preventivas en lugar de reactivo (Domitrovich, Moore, Thompson, y CASEL, 2012; Jones et al., 20 13). c) Clima de apoyo emocional. Los estudiantes en aulas con positivo apoyo emocional, han demostrado ser más competentes socialmente y mostrar menos problemas de comportamiento (Zinsser et al., En prensa).

Continúa en la pág. 252

Estrategias de instrucción que promueven el aprendizaje social y emocional que incluyen el modelamiento, la reacción y el instruir la expresión de las emociones de los estudiantes.	a) Modelado de emociones e intercambios sociales. b) Reacción a las emociones de los estudiantes y las interacciones con los otros. c) Enseñanza sobre emociones y relaciones.
Estrategias para desarrollar la competencia social y emocional de los maestros incluyen capacitación directa, supervisión reflexiva y construcción de relaciones, y técnicas para reducir el estrés	a) Entrenamiento del profesorado. El entrenamiento puede aumentar la conciencia de su papel en el aprendizaje social y emocional de los estudiantes. Puede ayudarlos a estar más dispuestos a mostrar emociones, a permanecer emocionalmente positivos en el aula y a modular sus emociones negativas. La capacitación también puede dar a los nuevos maestros estrategias específicas para reaccionar a los sentimientos negativos de los estudiantes (Denham et al., 2012). b) Supervisión reflexiva y construcción de relaciones. Reuniones periódicas con un supervisor de apoyo que se centran en las experiencias, pensamientos y sentimientos directamente relacionadas con la enseñanza pueden ayudar a los maestros un paso atrás en el día a día de las tensiones, el acceso y entender sus emociones, y resolver problemas con mayor eficacia (Denham et al., 2012; Jones et al., 2013). c) Técnicas de reducción de estrés. Los maestros pueden aprender técnicas para mejorar su competencia social y emocional. Si los factores que causan estrés no se pueden mitigar, varias técnicas pueden ayudar a que los profesores afronten el estrés que no puede ser evitado.

Tomado de O'Conner, de Feyter, Carr, Luo, & Romm, 2017.

4.5.1.3 El SEL y la educación de profesores en formación

La experiencia SEL se ha dado también en los docentes en formación en el nivel universitario (SchonertReichl, HansonPeterson, & Hymel, 2015). Según estos autores, en Estados Unidos aproximadamente 200.000 profesores se gradúan cada año de diversos programas (corta, mediana o larga duración, con diversos énfasis como ciencias, matemáticas, estudios sociales, etc., pero también para distintos niveles como son preescolar, educación básica o el High School). Aunque la formación en SEL está comenzando, ya se está implementando en escuelas y aulas de clase. Hay que recordar que:

... el término “manejo de clase” se refiere a las maneras por las cuales los profesores establecen el orden, rutinas y límites en sus clases, dan sus lecciones, manejan las múltiples transiciones que ocurren entre actividades y crean una atmósfera de seguridad y apoyo a sus estudiantes. Un manejo efectivo de clase previene las conductas disruptivas o indeseables e incrementa el compromiso hacia el aprendizaje académico, a la vez que lleva a que los estudiantes tengan un mejor comportamiento y rendimiento académico (SchonertReichl, HansonPeterson, & Hymel, 2015, pág. 409).

En este sentido,

... cuando los docentes reciben entrenamiento en lo relacionado con los factores conductuales y emocionales que impactan la enseñanza y el aprendizaje en clase, ellos se sienten mejor equipados para proponer e implementar estrategias que desalientan las conductas agresivas de los estudiantes y promueven climas positivos de aprendizaje (Alvarez, 2007, citado por SchonertReichl, HansonPeterson, & Hymel, 2015, pág. 407).

Es así que los docentes en formación deben conocer y comprender el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños y adolescentes, para así poder diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje que apoyen y mejoren la competencia social, emocional y académica de los estudiantes. En este marco es importante que se incluyan las relaciones

maestro-estudiante, así como los ambientes de aprendizaje, tal como lo demuestran diversos estudios desarrollados por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), el National Institute of Health (NIH), el U.S. Department of Health and Human Services (USDHHS) (2007) y el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE; 2010), citados por Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, & Hymel (2015, pág. 409). Obviamente no basta la formación teórica, sino las prácticas en clase y en comunidades, pues los docentes son quienes pueden identificar directamente los problemas de sus estudiantes, aunque la mayor parte de maestros sienten que no están preparados para manejar los temas emocionales y problemas de salud mental de los mismos estudiantes. Aún más,

Los análisis de los currículos educativos confirman que los programas de educación continua no están preparando adecuadamente a los maestros para lidiar con los problemas sociales, emocionales y de conducta de los estudiantes (SchonertReichl, HansonPeterson, & Hymel, 2015, pág. 410)¹.

El estudio de Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, & Hymel (2015), así como el texto de Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson (2017), mostraron que en Estados Unidos las competencias del aprendizaje del SEL en la formación de docentes para educación tienen poco desarrollo (ningún Estado desarrolla las cinco competencias, 20% considera cuatro, entre tanto que un 71% tiene en cuenta entre una y tres); que pocos estándares estatales para la formación de docentes se enfocan en el tema de promoción de las competencias SEL en estudiantes (33% de los Estados manejan las cinco competencias en los dominios del estudiante; 20% manejan cuatro; y 29% entre uno y tres de los cinco); y finalmente, que prácticamente todos los estándares estatales para los programas de formación docente requieren que los docentes obtengan conocimientos

1 Al respecto, Schonert Reichl, Hanson Peterson, & Hymel (2015, pág. 411), citan un estudio que “Mediante el uso de materiales del curso tales como programas de estudio, libros de texto e instrumentos de observación / evaluación para la enseñanza de los alumnos, el estudio NCTQ examinó el trabajo profesional relacionado con la gestión de la clase en 119 programas de preparación de maestros en 79 instituciones de educación superior en 33 estados. Los hallazgos revelaron que, aunque el 97% de los programas que revisaron incluían alguna mención de la gestión, la instrucción y la práctica en el aula, las estrategias de gestión de la clase a menudo estaban dispersas en todo el plan de estudios y no se basaban en las últimas investigaciones científicas que identificaban las estrategias más efectivas”. Es decir, la misma práctica estaba fraccionada y no utilizaba conocimientos recientes.

respecto del contexto de aprendizaje (coordinación a través de toda la escuela, relaciones escuela-comunidad, relación escuela-familia, contexto escolar)².

La evidencia muestra que los programas SEL que son integrados a la práctica llevan a tener estudiantes con resultados más positivos, tal como Durlak y otros en 2011 lo mostraron (citados por Schonert y otros, 2015, pág. 410).

En resumen, según estos autores, se necesitaría que en los certificados para ser maestros se demuestre la habilidad para aplicar el conocimiento actual en conocimientos del SEL, por lo que se requieren más oportunidades para que los futuros maestros aprendan tal conocimiento (incluyendo su aplicación práctica). En este sentido, los currículos deben contener y aplicar conocimientos asociados al SEL, lo que a su vez exige que los tutores tengan tal conocimiento, para que así puedan supervisar que tales prácticas y la preparación de clases integren el aprendizaje social y emocional de los niños y jóvenes.

“Sin embargo, se sabe menos sobre cómo los programas SEL afectan las actitudes, creencias y comportamiento de los maestros” (Castilla, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2013, pág. 263), aunque su promesa es alta, en especial por el programa que se va a tratar a continuación.

4.5.2 El Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion (RULER)

4.5.2.1 Aspectos generales de RULER

Este programa ha sido impulsado por el Yale Center for Emotional Intelligence. El Centro (inicialmente denominado con el nombre de Health, Emotion, and Behavior Laboratory) fue fundado por Peter Salovey y se ha orientado a la investigación del “significado psicológico y la función de los estados de ánimo y las emociones humanas, la teoría y la medición de la inteligencia emocional y la efectividad de los programas basados en la evidencia para enseñar inteligencia emocional” (Yale University-Department of Psychology, 2019). Desde la entrada de Marc Brackett

² Los resultados detallados del estudio se encuentran en Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson (2017).

en 2003 se le dio impulso a la educación emocional en las escuelas y comunidades. Es así que el Centro ha desarrollado el programa RULER. En su página de presentación señala:

RULER es un enfoque basado en la evidencia para integrar el aprendizaje social y emocional en las escuelas, desarrollado en el Centro de Inteligencia Emocional de Yale. RULER aplica la “ciencia dura” a la enseñanza de lo que históricamente se ha denominado “habilidades blandas”. RULER enseña las habilidades de la inteligencia emocional, aquellas relacionadas con el reconocimiento, la comprensión, el etiquetado, la expresión y la regulación de las emociones³. Décadas de investigación demuestran que estas habilidades son esenciales para la enseñanza y el aprendizaje efectivos, la buena toma de decisiones, la salud física y mental, y el éxito en la escuela y más allá (RULER, 2013).

Así, basándose en la psicología y las neurociencias buscará aplicar tales conocimientos en las escuelas. Así, RULER:

... desarrolla inteligencia emocional en estudiantes de preescolar a preparatoria y en todos los adultos involucrados en su educación: administradores escolares, maestros y personal de apoyo. Los padres también participan en la capacitación para que puedan reforzar las habilidades emocionales que los estudiantes aprenden en la escuela (RULER, 2013).

Por lo tanto, plantea una estrategia de intervención integral. De hecho, el programa se compone de tres componentes (RULER, 2013):

El Instituto RULER: Creación de escuelas emocionalmente inteligentes: un pequeño equipo, que incluye un administrador escolar y al menos dos educadores o profesionales de salud mental de la escuela, asiste a un taller de capacitación de dos días dirigido por un equipo del Yale Center for Emotional Intelligence. La capacitación interactiva cubre las habilidades de RULER y las herramientas de Anclaje de la inteligencia emocional.

³ Nota nuestra. RULER, como acrónimo, se asocia a esta expresión: Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion, que es propio al enfoque de la Inteligencia Emocional.

Los entrenamientos se llevan a cabo en la Universidad de Yale en New Haven, Connecticut durante todo el año. También se ofrecen capacitaciones regionales si 25 o más escuelas dentro de un distrito o región muestran interés en adoptar el RULER.

Entrenamiento de implementación de RULER: Un entrenador de RULER trabaja de forma remota con el equipo de administradores y educadores que asisten al Instituto RULER (el “Equipo de implementación de RULER” en cada escuela) para modelar las herramientas de Anclaje, informar sobre el proceso de implementación de RULER y proporcionar orientación y apoyo generales.

Recursos en línea de RULER: todos los profesores y el personal de cada escuela capacitada por RULER tienen acceso a recursos en línea, incluidos videos, cursos para el personal, guías de actividades, ejemplos de lecciones para estudiantes y otros recursos para apoyar la integración perfecta de RULER en el desarrollo del personal, instrucción en el aula, participación familiar, y políticas y prácticas en toda la escuela.

Desde la perspectiva de la comunidad educativa es importante recordar que el programa busca que la colectividad identifique los sentimientos que todos en la comunidad desean experimentar, que se generen estrategias que fomenten esos sentimientos y para ello ofrece herramientas para desarrollar el manejo adecuado de las emociones. Véase por ejemplo el día RULER en la escuela preparatoria del Tecnológico de Monterrey (Tecnológico de Monterrey, 2018).

Los efectos positivos, según la página de RULER (2013) son:

- Los estudiantes que usan RULER tienen un mejor rendimiento académico.
- RULER mejora el clima escolar.
- RULER aumenta la inteligencia emocional y las habilidades sociales de los estudiantes.
- RULER disminuye la ansiedad y la depresión.
- Los estudiantes que usan RULER tienen menos probabilidades

de acosar a otros estudiantes.

- Los estudiantes que usan RULER tienen mejores habilidades de liderazgo y atención.
- Los maestros tienen mejores relaciones con los estudiantes, menos agotamiento, mejores relaciones con los administradores y son más positivos sobre la enseñanza.

4.5.2.2 La intervención de RULER en el preescolar: una educación que incluye a los adultos

Lo primero que se debe resaltar es que la intervención de RULER en el preescolar⁴ hace referencia a una aproximación para desarrollar la inteligencia emocional de los niños, dando las claves a los adultos involucrados en la educación de los pequeños, es decir, educa también a los docentes, directivos docentes y padres. De hecho, incorpora las acciones probadas de RULER desde el kínder hasta el grado octavo (Rivers, Tominey, O’Brion, & Brackett, 2013).

RULER propone cinco habilidades de la inteligencia emocional (Brackett, 2012, citado por Rivers y otros, 2013, pág. 19):

Reconocer las emociones en uno mismo y en los demás, *comprender* las causas y las consecuencias de las emociones, *etiquetar* las emociones con un vocabulario sofisticado, *expresar* las emociones de manera socialmente apropiada y *regular* las emociones de manera consciente, controlada y orientada hacia un objetivo personal o social.

4 Hay que recordar que el programa tiene desarrollos pilotos en edades tempranas: “Los Centros de aprendizaje de cuidado infantil brindan programas apropiados para el desarrollo de bebés y niños de 6 semanas a 5 años, y a sus padres, en los alrededores de Stanford, Connecticut. El Childcare Learning Centers ofrece cuidado de día completo o parcial para bebés, niños pequeños y niños en edad preescolar, un programa de desarrollo infantil (denominado Head Start) y un programa de preparación escolar. Los Centros de aprendizaje de cuidado infantil también brindan servicios específicos de salud y nutrición, que mejoran el bienestar del niño y la experiencia de aprendizaje en general. Una beca de la Universidad de Yale ha contribuido al desarrollo de un programa piloto de RULER de preescolar” (RULER, 2013). Esto recuerda los prolíficos programas reseñados más arriba, en donde el cuidado exitoso es integral, tanto en lo físico-corporal, como en el cuidado psicológico y emocional.

Es así, que tales habilidades se relacionan con la simpatía, la empatía, pero igualmente con la atención comprometida y la motivación en las actividades de clase. Se enlaza también con las habilidades positivas en el relacionamiento con pares y el ajuste a la escuela. Lo interesante es que RULER integra en la clase y escuela la enseñanza emocional y considera la teoría de los sistemas ecológicos, que reconoce la interrelación compleja de diversos aspectos (incluyendo las escuelas y a los adultos), los cuales influyen el desarrollo de los estudiantes. Entre las herramientas que utiliza, están: un “Medidor de Estado de Ánimo”, el cual ayuda a construir conciencia sobre las emociones en sí mismo y en los otros; proyectos usados para desarrollar y aplicar estrategias de resolución de problemas con orientación pro-social (que incluye las perspectivas de los otros); un “Meta-Momento” que promueve la selección de respuestas proactivas frente a las reactivas en situaciones de gran intensidad emocional. De allí se construye un lenguaje compartido que habla de las emociones y su uso, para buscar la creación de ambientes positivos de aprendizaje (Rivers, Tominey, O’Brion, & Brackett, 2013).

La confluencia entre el currículo y el entrenamiento de niños y adultos es el pilar integrador de RULER. Así, este programa es único cuando se enfoca en el desarrollo de habilidades de los adultos, quienes crean ambientes de aprendizaje asociados a este enfoque de formación emocional. Hay que recordar que la formación para profesores que están a punto de ingresar al ejercicio profesional y aquellos que ya están en él, raramente manejan el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje, como ya lo decía Hargreaves en 1998 (citado por (Rivers, Tominey, O’Brion, & Brackett, 2013, pág. 20).

En la experiencia de Rivers y otros (2013), el entrenamiento de docentes, por medio de video-clips, juego de roles, talleres prácticos y pequeños grupos de discusión, fue muy efectivo y promovió el compromiso del programa RULER. Las actividades con los niños se relacionaron con promover el compromiso de los padres por medio de talleres, comunicación frecuente con ellos, creando formas divertidas para que los niños compartan lo que aprenden con sus familias (canciones, por ejemplo).

4.5.3 ANEXO 1. Influencias sobre las emociones del maestro

Influencias sobre la emoción	Temas relacionados investigados en artículos revisados	Autores
Características personales del docente (creencias, valores, identidad y rasgos de personalidad)	La relación entre la identidad del maestro y la emoción experimentada	Bullock, 2013; Cowie, 2011; Darby, 2008; Hargreaves, 2005; Hastings, 2008; Kelchtermans, 2005; Lee y Yin, 2011; O'Connor, 2008; Reio, 2005; Schutz, Cross, Hong y Osbon, 2007; Shapiro, 2010; Veen y Lasky, 2005; Zembylas, 2005a; Zembylas, 2003a
	La relación entre la eficacia del profesor y la competencia emocional	Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary & Clarke, 2010; Penrose, Perry & Ball, 2007; Tsouloupos, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010
	Temperamento del maestro y burn-out	Teven, 2007
	Experiencias emocionales de maestros resilientes	Tugade y Frederickson, 2004
Evaluaciones	Evaluación cognitiva y experiencias emocionales	den Brok, van der Want, Beijgaard, y Wubbels, 2013; Farouk, 2010; Peker, 2010; Schutz, Cross, Hong y Osbon, 2007; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010
Factores sociales, culturales y políticos	El poder y la política de las emociones en la enseñanza	Collie, Shapka y Perry, 2012; Pini, Price y MacDonald, 2010; Zembylas, 2003b
	Emociones en la política educativa	Rawolle, (2013)

Fuente: Fried, L.; Mansfield, C.; Dobozy, E. (2015, pág. 426).

4.5.4 ANEXO 2 Funciones de la emoción y los maestros

Función de la emoción	Temas investigados	Autores
Informar y conectar	Los maestros y el cuidado, por ejemplo, el rol del cuidado como parte de los deberes del maestro	Aaron, Auger & Pepperell, 2013; Isenbarger y Zembylas, 2006; O'Connor, 2008; Oplatka, 2007; Teven, 2007.
	Conexiones entre inteligencia emocional y autoeficacia del profesor	Penrose, Perry & Ball, 2007; Tsouloupas et al, 2010.
	Competencia emocional del maestro y relaciones con los estudiantes	den Brok, van der Want, Beijaard y Wubbels, 2013; Garner, 2010; Hosotani y Imai Matsu-mura, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Newberry, 2010.
	Geografías emocionales: los soportes y las amenazas a los vínculos emocionales entre profesores y estudiantes	Hargreaves, 2005.
Dar calidad experimental	El bienestar de los maestros y las experiencias emocionales	Daniels y Strauss, 2010; Jennings & Greenberg, 2009; Soini et al., 2010; Jakhelln, 2011.
	El estrés del maestro, el agotamiento y el agotamiento emocional	Astrauskaite, Perminus y Kern, 2010; Chang, 2009; Collie, Shapka y Perry, 2012; Isenbarger y Zembylas, 2006; Jennings & Greenberg, 2009; Maag, 2008; Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small y Jacobson, 2009; Teven, 2007; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010.

Continúa en la pág. 262

	Docentes resilientes y su uso de emociones positivas	Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary y Clarke, 2010; Tugade y Fredrickson, 2007
	Trabajo emocional y los efectos disfuncionales y funcionales de las emociones	Akin, Aydın, Erdoog y Demirkasimoğ Lu, 2013; Gallant y Riley, 2013; Hasting, 2008; Hebson, Earnshaw y Marchington, 2007; Hosotani y Imai Matsumura, 2011; Jakhelln, 2011; Kitching, 2009; Oplatka, 2007; Philipp y Schupbach, 2010; Teven, 2007; Schutz y Zembylas, 2009; Winoograd, 2003; Zembylas, 2004.
	Competencia emocional del profesor y su experiencia de agotamiento / satisfacción laboral.	Jennings & Greenberg, 2009; Wong, Wong y Peng, 2010.
Influencia cognitivo procesos	Terapia racional-emotiva y enseñanza	Maag, 2008; Newberry, 2013.
Regular	Gestión de emociones del profesor expresión y regulación de la emoción	Daley, Renyard y Sonuga-Barke, 2005; Hosotani y Matsumura, 2011; Oplatka, 2007; Schutz y Zembylas, 2009; Sutton, 2004; Sutton, 2005; Sutton, 2007; Sutton et al., 2009; Tsouloupas et al., 2010.
	Clima emocional en el aula: desarrollo de las habilidades emocionales de los profesores y sus alumnos	Yan, Evans y Harvey, 2011; Li Grining y otros, 2010.
Motivar	Pilares emocionales del profesor y motivación del estudiante	Meyer y Turner, 2007.

Fuente: Fried, L.; Cowan, E.; Mansfield, C.; Dobozy, E. (2015, pág. 426).

ANEXO 3 Trabajos generales sobre la experiencia emocional de docentes en formación

TRABAJOS GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
Estudiantes para profesores y la práctica temprana de la enseñanza	Se reconoce el papel de las experiencias emocionales en la formación docente, aunque el rol de las emociones durante las primeras experiencias del aula la enseñanza no ha sido examinada en muestras grandes. El estudio examina los métodos de enseñanza utilizados por los profesores estudiantes en la enseñanza de la práctica temprana y la relación entre estos métodos y las emociones experimentadas. El objetivo general del estudio fue proporcionar una mejor comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes en la práctica docente y hacer sugerencias para mejorar los programas de formación docente. Se modificó el <i>Academic Emotions Questionnaire</i> (Cuestionario de Emociones Académicas) para la evaluación de las emociones y se utilizó una versión abreviada del <i>Instructional Approaches Questionnaire for the assessment of teaching methods</i> (Cuestionario de Enfoques de Instrucción para la evaluación de métodos de enseñanza). Los resultados indican que una buena preparación y la voluntad de usar métodos constructivistas orientados a los alumnos reduce experiencias negativas de los profesores y de los alumnos, para así promover el aprendizaje sobre lo que se está enseñando.	Timošćuk, I.; Kikas, E. & Normak, M. (2016)
La gestión emocional del docente y el vínculo emocional con los alumnos puede motivarlos para participar activamente en el aprendizaje.	En la enseñanza es requisito que los profesores establezcan y administren activamente las relaciones emocionales con los alumnos para comprender que el aprendizaje es un desafío y establecer un vínculo emocional que motive a los alumnos a participar activamente en el proceso de aprendizaje.	Frenzel (2014); Meyer (2014); Labaree (2000)
La inteligencia emocional de los docentes en formación	¿Cuán competentes son los estudiantes a docentes en (a) percibir emociones en sí mismos y en los demás, (b) usar las emociones para facilitar tipos particulares de pensamiento, (c) comprender la información emocional y (d) manejar la emoción?	(Byron, 2001); Brackett et al., 2010); Corcoran, R. & Tormey, R. (2012, tres artículos); Corcoran, R. & Tormey, R. (2013)

Continúa en la pág. 264

TRABAJOS GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
	Los pocos estudios que existen sobre este tema muestran hallazgos contradictorios en cuanto a si los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes para ser maestros están en línea con los promedios esperados o por debajo del promedio. El último estudio de Corcoran y Tormey del 2012, con un aumento en el tamaño de la muestra, mostró que los docentes en formación están por debajo del promedio poblacional en inteligencia emocional. Y concluyen: “Dado los niveles comparativamente más bajos de inteligencia emocional que se encuentran entre los estudiantes docentes, vale la pena considerar incluir un enfoque en tales competencias emocionales dentro de los programas de formación docente previa al servicio” (pág. 755). Así, “Actividades tales como pedirles a los estudiantes que identifiquen su propio estado emocional y cómo y dónde sienten esa emoción en su cuerpo, pueden comenzar a crear conciencia sobre su propio estado emocional y su impacto físico sobre ellos. Esto se puede combinar con una actividad sobre lo emocional, como pedirles que observen en un diario qué emoción(es) sienten en diferentes momentos del día o de la semana y cómo experimentan esa(s) emoción(es) fisiológicamente (Caruso y Salovey, 2004, p.92). Al compartir tales entradas del diario entre sí, los estudiantes pueden comenzar a ampliar su conocimiento de las emociones en otras personas” (pág. 755). Los juegos de rol o la meditación pueden también contribuir a ello, así como el entrenamiento (“coaching”) emocional por parte de los tutores. El uso de emociones para generar conocimiento particular (que es parte del conocimiento pedagógico) se mostró como igual al promedio poblacional en las mujeres, pero notablemente inferior en hombres. Se sugieren actividades de pensamiento para generar aprendizaje, pero en donde se involucre una reflexión sobre cómo las emociones potencian o dificultan diferentes tipos de pensamiento. El drama y la evocación de recuerdos emocionales pueden ayudar a aprender a generar emociones.	

Continúa en la pág. 265

TRABAJO GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
	Al igual que en la percepción emocional, para la comprensión y análisis de la información emocional los estudiantes hombres sacaron puntajes bajos con respecto a las mujeres, lo que se asocia además a bajos niveles de uso de emociones para el pensamiento y para la regulación emocional. Se sugiere que los estudiantes conceptualicen la intensificación de las emociones y que amplíen su vocabulario emocional. Aquí los juegos de roles y las discusiones colectivas pueden ser útiles para determinar cómo los eventos pueden afectar las emociones. En el tema de la regulación emocional se evidencia el alto estrés de los docentes, así como la necesidad de manejar la emoción de los demás (estudiantes o padres de familia). Aquí los hombres también tuvieron puntajes más bajos que las mujeres. “¿Cómo pueden los profesores estudiantes desarrollar sus habilidades en esta área? La regulación de la emoción implica el uso de estrategias tales como que la persona actúe o cambie su propio estado fisiológico, así como el uso de estrategias cognitivas (Caruso y Salovey, 2004; pp. 134 y 155). Los docentes estudiantes pueden aprender a regular mejor sus emociones utilizando una variedad de estrategias, que incluyen el reencuadre cognitivo de una situación [resignificación o distanciamiento], técnicas de relajación, reflexión o visualización, por ejemplo (para una discusión más detallada ver Corcoran, & Tormey, 2012b). La evidencia sugiere que tener una variedad de estrategias es importante porque algunas estrategias son más útiles en situaciones particulares que otras y no existe una estrategia que funcione siempre. Por ejemplo, la evidencia agregada sugiere que la supresión es cognitiva y socialmente costosa (Butler et al., 2003; Gross, 2002; Srivastava, Tamir, McGonigal, John y Gross, 2009), mientras que la reevaluación puede ser útil en situaciones particulares porque el individuo está procesando profundamente información (Gross y John, 2003; Mauss, Cook, Cheng y Gross, 2007; McRae, Heller, John y Gross, 2011; Richards y Gross, 2000)” (pág. 756). Pero la reevaluación funciona en situaciones de baja intensidad emocional, mientras que la distracción funciona en las de alta, por lo que hay que aprender a actuar en contextos diferentes.	

Continúa en la pág. 266

TRABAJO GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
	Finalmente, las diferencias entre hombres y mujeres pueden deberse a contextos sociales y culturales. Así, el tipo de materias a enseñar influyen decididamente en los resultados: una cosa son los temas instrumentales de tipo ingenieril y otros los artísticos (p. ej. la música), con diferencias de género en este caso. Las mismas autoras, Corcoran y Tormey, en 2013, argumentaban que si existe una diferencia entre la inteligencia emocional general¹ y las competencias emocionales para la docencia (habilidades y disposición para utilizar las destrezas en situaciones de enseñanza), se constata que no hay relación entre las características emocionales de los docentes y su rendimiento tan solo, sino que también hay que considerar las variables contextuales de tipo cultural y social. De hecho, “Si bien gran parte del enfoque político y académico han estado centrados en el papel de la habilidad verbal o el logro académico como predictores del desempeño docente, hay una fuerte evidencia de que los factores sociales y relacionales del docente también son buenos predictores del desempeño docente (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011)” Corcoran y Tormey (2013, pág. 40). Reafirman entonces la conclusión de “la importancia de la preparación del docente y de la evaluación sobre el rendimiento contextual de la enseñanza (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Wei & Pecheone, 2010) que incluye un claro foco sobre los aspectos relacionales y emocionales del rol docente” (Corcoran y Tormey, 2013, pág. 40). Las autoras dicen que ello reta al modelo neoliberal, ya que no es compatible con la desregulación de la preparación docente y el uso de estándares alternativos para la profesión. Dirán además: “De hecho, existe un fuerte cuerpo de literatura emergente que muestra que las personas pueden regular las emociones con éxito cuando se les	

¹ Corcoran y Tormey (2013) dudan de la aptitud del test MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso) para medir las competencias emocionales de los docentes, pues el test mediría tan solo las capacidades en abstracto, sin que exista evidencia empírica de que pueda medir las competencias para la enseñanza de los maestros.

TRABAJOS GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
Comprender las experiencias docentes de tipo emocional, mejora la calidad de la enseñanza	enseña cómo y en qué contextos, pero pueden ser menos exitosas cuando se las deja a su propia voluntad” (Gruber, Harvey, & Gross, 2012, pág. 41). Se ha reconocido que una mejor comprensión de las experiencias emocionales relacionadas con la enseñanza podría mejorar los programas de formación docente y ayudar a comprender y prevenir el agotamiento y el desgaste.	Malm (2009); Schutz et al. (2007); Hong (2010); Schutz et al. (2010)
Las experiencias emocionales socialmente construidas se asocian a la formación profesional.	Las experiencias emocionales socialmente construidas se describen como maneras elaboradas personalmente que resultan de juicios sociohistóricos conscientes y/o inconscientes. Estos juicios incluyen la percepción de que una aplicación es exitosa, o también se dan frente al mantenimiento de estándares o creencias. Las experiencias emocionales están, pues, inevitablemente relacionadas con la naturaleza de la profesión y ya están presentes durante la práctica docente, una parte importante de la formación del profesorado.	Schutz et al. (2006).
En la práctica pedagógica, la experiencia personal se centra en la materia de la enseñanza y las relaciones con los supervisores.	La etapa de práctica de la formación docente implica una variedad de aspectos individuales y relacionales y puede ser significativamente influyente para un docente en formación (Caires y Almeida 2005). Algunos aspectos de la práctica, sin embargo, parecen ser más importantes que otros. Las experiencias personales importantes tienden a centrarse en la propia materia de enseñanza del alumno y sus relaciones con sus alumnos y con los supervisores: estos son más importantes que el contexto más amplio de la enseñanza, por ejemplo, las relaciones con otros profesores y las relaciones con los padres de los alumnos.	Brown (2006); Rodgers y Scott (2008).
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: emociones y logro.	Estudios cualitativos muestran que las emociones de los estudiantes docentes resaltan e intensifican sus experiencias docentes y que las emociones negativas pueden ejercer una influencia más fuerte que las emociones positivas. Las emociones también pueden ser influenciadas por el hecho de que los futuros profesores tienen que estar dispuestos a reconocer y abordar la ignorancia del ser maestro y que sus mentores y alumnos les revelan a ellos o les reclama en cualquier momento. Aquí, se interpretan las emociones de esta situación como emociones de logro. Aunque se ha reconocido el papel general de estas emociones, las emociones	Intrator (2006); Timoštšuk y Ugaste (2010); Timoštšuk y Ugaste (2012); Brown (2006); Pekrun et al. (2007); Heckhausen 1991).

Continúa en la pág. 268

TRABAJOS GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: no hay muchos estudios.	de logro experimentadas durante el componente práctico de la educación del maestro no se han estudiado en muestras grandes. Las emociones que los docentes en formación experimentan durante la práctica también pueden describirse como "emociones de logro", definiéndose el logro como la calidad de las actividades o sus resultados evaluados por un estándar de excelencia y que se asocia a la evaluación por parte de un docente-tutor que supervisa la práctica. Las dimensiones emocionales de la enseñanza típicamente no han estado dentro del ámbito de la preparación del maestro. Sin embargo, no se debe concluir que las emociones son irrelevantes en la formación docente inicial. Este punto se ilustra con la investigación incluso en un nivel relativamente bajo de competencias emocionales de los estudiantes docentes o el papel de las emociones en la identidad profesional de los estudiantes docentes. Existe una relación entre el aprendizaje cognitivo, el proceso de socialización durante la educación para profesor y los cambios emocionales del docente durante su formación universitaria. Aquí el papel de los tutores es fundamental.	Rosiek (2003); Sutton, Mudrey-Camino y Knight (2009); Corcoran y Tormey (2013); Timoštuk y Ugaste (2012); Yuan & Lee (2014), Yuan & Lee (2016)
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: emociones de logro y la activación.	-Las emociones de logro tales como el disfrute del aprendizaje, la esperanza, el orgullo, la ira, la ansiedad, la vergüenza, la desesperanza o el aburrimiento se consideran emociones directamente ligadas al logro de actividades o resultados. -Las emociones como el placer de tratar con el material de aprendizaje y las experiencias de flujo relacionadas pueden dirigir la atención a la tarea en cuestión, lo que permite el uso pleno de los recursos cognitivos en lugar de reducirlos. -Las emociones asociadas a los resultados de logro incluyen las emociones de resultado prospectivo (como esperanza o ansiedad), las vinculadas al éxito o al fracaso y las emociones de resultado retrospectivas (como orgullo o vergüenza) se vinculan con el éxito o el fracaso anterior. - Las emociones, como la ira, la ansiedad y la vergüenza, activan la negatividad porque tales emociones tienden a ser incompatibles con el disfrute que implica la estimulación y la motivación intrínseca.	Pekrun et al. (2007); Zeidner (1998).

Continúa en la pág. 269

TRABAJOS GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
	-Por otro lado, la ira, la ansiedad y la vergüenza pueden tener un efecto activador porque estas emociones pueden inducir una fuerte motivación para enfrentar los eventos negativos que las causaron, fortaleciendo tipos específicos de motivación extrínseca. Se supone que la ira desencadena la motivación para superar los obstáculos. La ansiedad y la vergüenza pueden inducir una motivación para evitar fracasos mediante la inversión de esfuerzo y la motivación de la fuerza para lograr los objetivos de aprendizaje. -De acuerdo con la teoría del valor de control, el objeto del disfrute y la ira es la actividad, pero el objeto de la esperanza, el orgullo, la vergüenza y la ansiedad es el resultado de la actividad.	
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: ansiedad e ira frente al rendimiento cognitivo.	Las emociones, como la ansiedad o la ira, pueden estar relacionadas con un entorno, con otras personas o consigo mismo. Tales emociones pueden producir un pensamiento irrelevante para la tarea, reducir los recursos cognitivos disponibles para tareas y afectar el rendimiento académico.	Pekrun et al. (2007)
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: las emociones negativas y la activación.	Cuando se examina el trabajo de los profesores, pueden surgir varias emociones negativas a causa de la incongruencia percibida entre los objetivos y los logros de uno en situaciones altamente relevantes: -la ira sería, en general, causada por otros; la culpa como causada por uno mismo; y la frustración y la ansiedad como emociones causadas por las circunstancias. Mientras que la ira y la culpa se suscitan cuando se percibe que los eventos tienen un alto potencial de control, la frustración y la ansiedad generalmente se suscitan cuando se percibe que los eventos tienen un bajo potencial de contribución. -Por lo tanto, las emociones negativas sentidas por los docentes estudiantes pueden informarnos sobre el alcance de la influencia que tienen otros implicados en el proceso de enseñanza (p. ej., los alumnos) o sobre las condiciones externas en comparación con los factores autoinducidos.	Chang (2009)

Continúa en la pág. 270

TRABAJOS GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: la ansiedad	La ansiedad es la emoción negativa más presente para los profesores estudiantes. Los principiantes especialmente experimentan ansiedad sobre la complejidad de la enseñanza y la incertidumbre de lograr metas exigentes. Las situaciones de ansiedad más grandes parecen surgir en las relaciones con los alumnos, pero la ansiedad también fue creada por las relaciones con los supervisores de la universidad y las escuelas. El conocimiento de la materia es también una fuente de ansiedad. La ira o la vergüenza generalmente se informan de forma menos directa y se expresan más bien como frustración (quizás porque la frustración socialmente es más aceptable). La ira, además, puede convertirse en frustración cuando los estudiantes (y los maestros calificados) sienten que no hay nada que puedan hacer respecto a la mala conducta repetida u otras situaciones de enseñanza insatisfactorias.	Poulou (2007); Sutton y Wheatley (2003); Timoštšuk y Ugaste (2010); Chang (2009).
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: la frustración.	En síntesis, las emociones se presentarían así: esperanza y orgullo (emociones positivas y activadoras), ansiedad y vergüenza (negativas pero activadoras) y aburrimiento y desesperanza (negativas y desactivantes). Estas emociones también se pueden describir como relacionadas al resultado (orgullo, vergüenza) y relacionadas con la actividad (disfrute, enojo).	Chang (2009).
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: emociones en la activación y el resultado.	Es posible que los estudiantes que tienen el hábito de reflexionar sobre sus experiencias de enseñanza tienen una actitud más positiva hacia su trabajo y son capaces de tomar resoluciones más innovadoras, estando más motivados para implementarlas. Es posible que haya una asociación directa entre la calidad de la preparación del docente y la sostenibilidad profesional.	Meyer (2014); Frenzel (2014); Pekrun y Bühner (2014)
El rol de las emociones en el aprendizaje para enseñar: reflexividad, preparación y actitud positiva.	Las emociones activadoras positivas sirven como disfrute, mejoran la autorregulación, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad o la vergüenza, facilitan la dependencia de la orientación externa. Por lo tanto, existe un peligro de sentimientos negativos y agotamiento si un maestro trabaja con situaciones desafiantes en el aula sin apoyo. Los estudiantes, especialmente	Janssen y otros (2008); deAngelis, Wall y Che (2013)
La experiencia emocional y los métodos de enseñanza: el constructivismo y el apoyo al docente en formación.		Pekrun et. al. (2007); Timoštšuk, I.; Kikas, E. & Normak, M. (2016); Cobb, Yackel y Wood (2011); Frenzel (2014); Pekrun y Bühner (2014);

Continúa en la pág. 271

TRABAJOS GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN	HALLAZGOS BÁSICOS	AUTORES
	deberían poder contar con la retroalimentación instantánea y la orientación sobre las estrategias de enseñanza de un supervisor. Los educadores y supervisores escolares en la escuela pueden fomentar este proceso con apoyo profesional inmediato y regulación de las emociones. Los estudiantes tienen emociones más positivas con la enseñanza constructivista. Más aún, existe una correlación positiva entre el disfrute del maestro y la comprensibilidad o efectividad de la instrucción en el aula. Los profesores inexpertos y los docentes en formación pueden ser más inseguros y ansiosos y experimentar ansiedad (además de las emociones positivas). Es posible que a medida que los estudiantes se acostumbraran más a la enseñanza en el aula, experimentarían menos ansiedad.	Chang (2009); Caires y Almeida (2005).
La experiencia emocional y los métodos de enseñanza: el constructivismo y el apoyo al docente en formación.	La prevalencia de emociones positivas (por ejemplo, disfrute) en los estudiantes autodirigidos sobre situaciones de clase indica que los profesores estudiantes pueden utilizar sus recursos cognitivos más en la enseñanza (incluida la implementación de afrontamiento centrado en el problema) en lugar de estrategias de afrontamiento centradas en las emociones personales.	Timošćuk, I.; Kikas, E. & Normak, M. (2016)

Adaptado de: Timošćuk, I.; Kikas, E. & Normak, M. (2016): 'Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2016.1167674, págs. 2-5. Yuan, R. & Lee, I. (2016): 'I need to be strong and competent': a narrative, inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum, *Teachers and Teaching*, DOI: 10.1080/13540602.2016.1185819. Yuan, R. & Lee, I. (2015) The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme, *Research Papers in Education*, 30:4, 469-491, DOI: 10.1080/02671522.2014.932830. Corcoran, R., & Tormey, R. (2012) How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education* (28), 750-759. doi:10.1016/j.tate.2012.02.007; Corcoran, R., & Tormey, R. (2013) Does emotional intelligence predict teachers' performance? *Teaching and Teacher Education* (35), 34-42. doi: 10.1016/j.tate.2013.04.008.

Continúa en la pág. 272

ANEXO 4 Emociones de los docentes de preescolar

Los maestros de preescolar y sus emociones	Hallazgos básicos	Comentarios
1) Ying Guo, Ying: Piasta, Shayne; Justice, Laura; Kaderavek, Joan (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. <i>Teaching and Teacher Education</i> 26 (2010) 1094-1103	El trabajo encuentra una relación entre la ganancia de vocabulario por parte de los niños (eficacia) y apoyo emocional de los maestros (auto-eficacia), expresado en cálidas relaciones con sus estudiantes. Más aún, los niños exhibieron mayores niveles de aprendizaje durante el año escolar al sentir el apoyo docente en el nivel emocional. Se resalta que gran parte de los maestros atendían a poblaciones en riesgo.	La calidez en el aula, así como el apoyo emocional por parte del docente hacen parte de la regulación emocional en el aula. Es una forma de afrontamiento de los retos educativos del docente.
2) Morris, C., Denham, S., Bassett, H., & Curby, T. (2013). Relations Among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. <i>Early Education and Development</i> (24), 979-999	Una conclusión relevante del estudio es la siguiente: “El clima emocional del aula preescolar, creado en gran parte por el maestro, influye en la comprensión y el comportamiento de las emociones de los niños. Cierta exposición al aprendizaje sobre la ira, el miedo y la tristeza puede ser beneficiosa, por ejemplo, especialmente en un entorno seguro y enriquecedor, pero una excesiva emocionalidad negativa de los adultos importantes en la vida de un niño puede interferir con el desarrollo emocional del niño; esto es especialmente cierto para los niños más pequeños” (pág. 997). Pero es llamativo encontrar el siguiente hallazgo: “La sensibilidad observada de los maestros hacia las necesidades de los niños predijo negativamente los puntajes de conocimiento emocional de los niños. Este hallazgo puede reflejar que los intentos de los maestros para responder con sensibilidad pueden deberse a la falta de habilidades de conocimiento emocional por parte de los profesores hacia los niños. De manera similar, se pudo constatar que los maestros que reportaron niveles más altos de respuestas de entrenamiento en las aulas tuvieron a su vez más incidentes de comportamiento negativo-agresivo por parte de los niños” (pág. 995). Es así que “Los maestros de la primera infancia actúan como agentes de socialización de las emociones para los niños bajo su cuidado, modelando las emociones, respondiendo ya sea de manera colaborativa o punitiva a las	El elemento más relevante del estudio es el planteamiento de que los docentes son ignorantes de las emociones de los niños. Ello igualmente se asocia al problema del modelamiento, pues si el maestro muestra una actitud emocional negativa, ello influirá en el clima de clase y en el desarrollo emocional del niño. En consecuencia, es importante que, siguiendo las pautas del concepto de inteligencia emocional, los maestros sean capaces de reconocer sus propias emociones, que puedan regularlas en el aula (por el efecto de modelamiento) y finalmente, que tengan la competencia de identificar y

Continúa en la pág. 273

Los maestros de preescolar y sus emociones	Hallazgos básicos	Comentarios
3) Kiliç, S. (Agosto de 2015). Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. Educational Sciences: Theory & Practice, 1007-1020.	expresiones emocionales de los niños, y participando en una instrucción directa con respecto a la experiencia emocional” (pág. 979). El objetivo del estudio fue investigar las opiniones de los maestros de preescolar respecto de la competencia y socialización emocionales. El grupo de estudio estaba compuesto por 20 profesores de preescolar que trabajaban en escuelas en el centro de la ciudad de Aksaray. Los maestros explicaron la socialización emocional en términos de cómo el maestro ayuda a los niños a sentirse cómodos, ayudándoles a expresarse dentro del marco de compartir y cooperar teniendo en cuenta las propias competencias emocionales de los pequeños. Los maestros a menudo expresaron apoyar y desarrollar el ambiente de clase para la competencia emocional en términos de que el espacio debería ser seguro, cálido y cómodo para la auto-expresión de los infantes. En cuanto a los métodos de socialización de la emoción utilizados en el entorno del aula, los profesores expresaron principalmente el apoyo a los niños, alentándolos y hablándoles. Los maestros explicaron que en su mayoría expresan sus emociones verbalmente. En el ámbito de la competencia emocional de los maestros, en su mayoría decían ser modelos y ser empáticos. Los profesores expresaron que, en cuanto a ser un modelo a seguir en la competencia emocional y la socialización emocional, su papel es más importante que el de los padres. Afirmaron que se sienten bien con sus habilidades de trabajo, pero que en su mayoría necesitan la ayuda de los padres y otros profesionales, así como apoyo educativo (pág. 1007).	manejar las emociones de los infantes. Es importante entonces resaltar que los maestros: -Deben ser capaces de tener en cuenta las competencias emocionales de los niños. -Deben hacer sentirse cómodos a los pequeños, ayudándolos a sentirse cómodos. -Deben propiciar un clima de clase cálido y cómodo para la auto-expresión de los infantes. -Deben apoyar a los niños alentándolos y hablándoles. -Pueden expresar sus emociones verbalmente. -Deben ser empáticos y tener conciencia de que son un modelo para sus estudiantes. -En su papel son más importantes que los padres, pero deben recibir apoyo de estos y de otros profesionales. Todas estas son cualidades asociadas a un elemento básico: la inteligencia emocional.
4) Pelletier, M. A. (2015). La gestion des émotions face aux situations	La investigación, de corte cualitativo, se realizó con once aprendices de profesor que se graduaron de cuarto año de la Licenciatura de Educación Preescolar y	Es interesante constatar que el mundo emocional del docente en

Continúa en la pág. 274

Los maestros de preescolar y sus emociones	Hallazgos básicos	Comentarios
stressants à l'école: les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement. Education et francophonie, XLIII(2), 201-218.	Educación Primaria (BEPEP). Los hallazgos se relacionaron con el manejo de emociones en la profesión, en especial con el interés para manejar el estrés frente a las dificultades de la profesión docente, conocer la gama de emociones que pueden experimentar las diversas personas involucradas en el entorno escolar y hacer un análisis reflexivo sobre la gestión de las emociones en la enseñanza. Para Pelletier uno de los aspectos a indagar es por la formación psicológica para afrontar tales situaciones. De lo que se trata es de saber enfrentar las dificultades en el medio escolar y de distanciarse de ellas una vez se está en casa. Para el aprendizaje, una de las fuentes de estrés es el encontrarse solo ante un grupo de estudiantes y asumir las responsabilidades relacionadas con la tarea. Otras fuentes de estrés (siguiendo a Royer y otros, 2001) son la carga de trabajo, falta de tiempo, comportamiento inadecuado de los alumnos y las relaciones deficientes con otros miembros del personal. Se agregan, según Grendron (2011) factores relacionados con la tarea, organización del trabajo, entorno físico y técnico y el entorno socioeconómico a los que se exponen los maestros. Además del estrés, estos factores pueden llevar a insatisfacción con el trabajo y afectar la perseverancia en la profesión (según Leroux, 2009). Para los principiantes puede existir una diferencia entre lo que se espera y lo que se experimenta en el aula con los niños, pudiendo llevar a una conmoción o problemas de adaptación a la nueva situación. Incluso puede cuestionar sus ideales educativos y su elección profesional, a la frustración o a cuestionamientos que pueden inducir al abandono de la profesión (según Mukamura, 2011). Emocionalmente, el docente, ante un estudiante difícil, puede enojarse, tener miedo, sentirse cansado, tener otras emociones negativas, las cuales pueden interferir con su toma de decisiones para resolver el problema. Es así, que la pregunta de investigación era: "¿Cuáles son las necesidades de capacitación psicológica de los graduados en educación preescolar y primaria? Los hallazgos muestran que:	formación y del docente en general trasciende el aula y se extiende al resto de la escuela y aún a su hogar. La preparación emocional, proveniente en lo fundamental de los tutores en la práctica, debe incorporar esos elementos externos.

Continúa en la pág. 275

Los maestros de preescolar y sus emociones	Hallazgos básicos	Comentarios
	a) Los estudiantes a docentes desean tener estrategias y consejos para controlar el estrés frente a las situaciones experimentadas y el ingreso al mercado laboral. b) Desean conocer las emociones que se experimentan en los contextos escolares y aprender a manejarlas con otros compañeros (padres, maestros, secretarías o administración). Allí el papel de los tutores de práctica es fundamental. c) Desean saber cómo llegar a la casa y distanciarse de las dificultades del trabajo, como por ejemplo no llevar la frustración, la culpabilidad o evitar el agotamiento. d) Hacer reflexiones sobre las emociones experimentadas y saber cómo actuar, para no afectar la forma de enseñar. Pero hay barreras: -Distancia entre la pasantía y la práctica real, pues en la primera el profesor asociado a duras penas interviene cuando el estudiante tiene un problema con el grupo. -Puede no haber un conocimiento real del funcionamiento psicológico para identificar las reacciones ante ciertas situaciones, por lo que el maestro se siente inseguro. La conciencia de las emociones puede ayudar a prepararse para enfrentarlas. Por ejemplo, los estudiantes no saben cómo afrontar situaciones con la administración o frente a un padre enojado. De hecho, los padres (según St-Vincent, 2008) pueden tener llanto, agresión, culpar al niño, evitar, etc., por lo que el maestro puede sorprenderse, debe permanecer alerta y predecir escenarios. -Los graduados quieren evitar el agotamiento, la frustración, para así no afectarse en su salud mental. El maestro (según Lafortune, Lafortune y Marion, en 2011) hay que protegerse de las situaciones de disgusto y saber distanciarse de ellas. -Hay que tener recursos de motivación interna para mantener el sentido de propósito, canalizar el estrés, calmar las dudas o mantener emociones positivas. -Las prácticas deben tener un proceso de reflexión, donde el aprendiz no sea perturbado por emociones inútiles, que, al no poderlas dejar de lado, no lo dejan beneficiarse de tales introspecciones.	

Los maestros de preescolar y sus emociones	Hallazgos básicos	Comentarios
	-El individuo tiene que ser capaz de hacer análisis reflexivos en la práctica frente a las emociones de la vida real. La regulación de lo que se piensa puede influir en su forma de sentir y comportarse. Finalmente, se debe eliminar la brecha entre la formación y el mundo real de la escuela. La formación práctica debe incorporar temas de contexto en seminarios de formación.	
5) Zinsser, Katherine M.; Denham, Susanne A.; Curb, Timothy W. & Shewark, Elizabeth A. (2015) "Practice What You Preach": Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. <i>Early Education and Development</i>. DOI: 10.1080/10409289.2015.1009320	El estudio se realizó con 32 profesores, utilizando la técnica de grupos focales y la observación en clase. En una comparación entre dos grupos de maestros (quienes dan un alto soporte emocional y quienes lo dan un poco menos) no se encontró diferencia en cuanto a la identificación de expresiones emocionales para modelar la adecuada comunicación emocional, la normalización de las experiencias emocionales y el manejo de las expectativas de los niños dándoles apoyo. Pero se encontraron diferencias entre los dos grupos así: a) Cuando los profesores muestran un conocimiento emocional pueden dar un soporte emocional frente a la expresión, regulación y conocimiento de las emociones de sus estudiantes. Así, "ellos demostraron una comprensión de las conexiones y habilidades para manejar la clase y dar soporte a los niños durante el día a día en la escuela" (pág. 15). b) Los docentes que dan alto soporte emocional a los niños (y que siguen también el currículo del SEL) tienen claro que ellos son modelo para los niños en cuanto a la expresión adecuada de emociones negativas, en cuanto a enseñar estrategias para obtener calma. En contraste, aquellos que dan un moderado soporte, tienen baja regulación de las emociones negativas, adoptando una fachada de felicidad y positivismo en el aula. c) Los profesores que dan alto soporte emocional tienen conocimiento de las emociones, mostrando gran comprensión de las de los niños y las suyas propias, lo que se traduce en el apoyo a los infantes y el desarrollo de las competencias emocionales de éstos.	No basta considerar que se es modelo de comportamiento emocional, sino que es necesario (a) conocimiento emocional propio y de los niños; (b) comprensión con el manejo de clase y clima de aula, creando ambientes emocionalmente favorables; (c) capacidad para enseñar estrategias de manejo emocional; (c) un desarrollo de la responsabilidad frente al aprendizaje emocional que deben tener los niños.

Continúa en la pág. 277

Los maestros de preescolar y sus emociones	Hallazgos básicos	
	d) Los maestros que dan alto soporte emocional sienten alta responsabilidad por el desarrollo emocional de los niños, por lo que buscan un entorno que promueva el aprendizaje emocional.	Comentarios

4.6 BIBLIOGRAFÍA

Blase, J. (2009). The Role of Mentors of Preservice and Inservice Teachers. En L. Saha, & G. Dworkin (Edits.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (págs. 171-182). Springer.

Castilla, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (Octubre de 2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272. doi:10.11114/jets.v1i2.203

Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Whalen, L., Chavez-Moreno, L., & Mills, T. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. En D. Gitomer, & C. Bell (Edits.), *Handbook of Research on Teaching* (Quinta ed., págs. 439-517). Washington: American Educational Research Association (AERA).

Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 1-35. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2018). *What is SEL?* Obtenido de CASEL. Educating Hearts. Inspiring Minds: <https://casel.org/what-is-sel/>

Corcoran, R., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 750-759.

Crick, N., & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Springer Science+Business Media.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Durlak, J., & Weissberg, R. (2011). Promoting Social and Emotional

Development Is an Essential Part of Students' Education. *Human Development*(54), 1-3. doi:Human Development

Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings of New Teacher Induction. En J. Wang, S. Odell, & R. Cliff (Edits.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction. An Anthology for Researchers, Policy Makers, and Practitioners* (págs. 15-30). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Flores, M. A. (2010). School Cultures and Organizations and Teacher Induction. En J. Wang, S. Odell, & C. R. Odell (Edits.), *Past, present, and future research on teacher induction : an anthology for researchers, policy makers, and practitioners* (págs. 45-56). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Fried, L. (Marzo de 2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(11), 1-11.

Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.

Harvey, S., Evans, I., Hill, R., Henriksen, A., & Bimler, D. (Noviembre de 2016). Warming the Emotional Climate of the Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change? *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 70-87.

Hochschild, A. R. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling* (Twentieth Anniversary Edition ed.). Berkeley: University of California Press.

Jiménez, E. M. (30 de Junio de 2016). *La sociología de las emociones en el aula: hacia una formación emocional real de los futuros y futuras maestras de educación infantil*. Obtenido de XII Congreso Español de Sociología: <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5577.pdf>

Jones, S., & Bouffard, S. (2012). *Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies* (Vol. 26). Society for Research in Child Development. Recuperado el 5 de Noviembre de 2019, de www.srcd.org/spr.html

Kılıç, S. (Agosto de 2015). Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1007-1020.

LeCompte, M. (2009). Trends in Research on Teaching: An Historical and Critical Overview. En L. Saha, & G. Dworkin (Edits.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (págs. 25-60). New York: Springer.

Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Chihuahua: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.

McClelland, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). Social and Emotional Learning. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.

Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalizaciones(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Morris, C., Denham, S., Bassett, H., & Curby, T. (2013). Relations Among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*(24), 979-999.

O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs (part 1 of 4)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational. Obtenido de <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

Olitsky, S., & Milne, C. (2012). Understanding engagement in science education: The psychological and the social. En B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie (Edits.), *Second international handbook of science education* (págs. 19-33). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Paine, L., & Schwille, J. (2010). Teacher Induction in International Contexts. En J. Wang, S. Odell, & R. Cliff (Edits.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction. An Anthology for Researchers, Policy Makers, and Practitioners* (págs. 31-44). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Editorial Trillas.

Pelletier, M. A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école: les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement. *Education et francophonie*, XLIII(2), 201-218. *Education et francophonie*, XLIII(2), 201-2108.

Rivers, S., Tominey, S., O'Brion, E., & Brackett, M. (2013). Developing emotional skills in early childhood settings using Preschool RULER. *The Psychology of Educational Review*, 37(2), 19-25.

RULER. (2013). *Childcare Learning Centers*. Recuperado el 29 de Marzo de 2019, de <http://ei.yale.edu/school/childcare-learning-centers-palmers-hill/>

RULER. (2013). *Evidence*. Recuperado el 29 de Marzo de 2019, de <http://ei.yale.edu/ruler/results/>

RULER. (2013). *How RULER Works*. Recuperado el 29 de Marzo de 2019, de <http://ei.yale.edu/ruler/how-ruler-works/>

RULER. (2013). *RULER. What is RULER?* Recuperado el 30 de Marzo de 2019, de <http://ei.yale.edu/ruler/ruler-overview/>

SchonertReichl, K., HansonPeterson, J., & Hymel, S. (2015). SEL and Preservice Teacher Education. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullota (Edits.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (págs. 406-421). New York: Guilford Press.

Schonert-Reichl, K., Kitil, J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. Vancouver: University of British Columbia-CASEL.

Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives. En P. Schutz, & M. Zembylas (Edits.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers'* (págs. 3-11). Nueva York: Springer Science.

Sutton, R., & Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. En L. Saha, & G. Dworkin (Edits.), *International Handbook Of Research on Teachers and Teaching* (págs. 389-401). New York: Springer.

Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. doi:10.1023/A:1026131715856

Swartz, R., & McElwein, N. (2012). Preservice Teachers' Emotion-Related Regulation and Cognition: Associations with Teachers' Responses to Children's Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 202-226. doi:doi:10.1080/10409289.20

Tecnológico de Monterrey. (20 de Marzo de 2018). *Porque las emociones importan*. Recuperado el 1 de Marzo de 2019, de <https://tec.mx/es/noticias/chihuahua/educacion/porque-las-emociones-si-importan>

Tobin, K. (2012). Sociocultural Perspectives on Science Education. En B. Fraser, & K. T. Tobin (Edits.), *Second International Handbook of Science Education* (págs. 3-17). London: Springer Sciemce.

Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in *Teaching and teacher education (TATE)* in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education (TATE)*(xxx), 1-12. doi:10.1016/j.tate.2015.05.008

Ulloa, M., Evans, I., & Jones, L. (Enero-Abril de 2016). The effects of emotional awareness training on teachers'ability to manage the emotions of preschool children: An experimental studyEscritos de Psicología, 9(1), 1-14. doi:10.5231/psy.writ.2015.1711. *Escritos de Psicología*, 9(1), 1-14. doi:10.5231/psy.writ.2015.1711

UNESCO-OREALC. (1998). La UNESCO y el desarrollo educativo de América Latina. En UNESCO-OREALC, *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Vol. 45, págs. 5-32). Santiago de Chile: UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado el 1 de Junio de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf>

Wang, J., Clift, R., Odell, S., Schwille, S., & Strong, M. (2010). Introduction. En J. Wang, S. Odell, & R. Cliff (Edits.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction. An Anthology for Researchers, Policy Makers, and Practitioners* (págs. 1-12). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Yale University-Departament of Psycholgy. (2019). *Peter Salovey*. Recuperado el 30 de Marzo de 2019, de <https://psychology.yale.edu/people/peter-salovey>

Ying Guo, Y., Piasta, S., Justice, L., & Kaderavek, J. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 1094-1103(26), 1094-1103.

Zinsser, K., Denham, S., Curby, T., & Shewark, E. (2015). Practice What You Preach": Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*. doi:10.1080/10409289.2015.1009320

5. INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA POLÉMICA ARISTA

Toda la patología social y organizacional está relacionada con la negación de los procesos emocionales.

Edwin Friedman¹

En el presente capítulo hago una presentación sobre qué es Inteligencia Emocional (IE) y planteo el interrogante de si la formación educativa universitaria a futuros docentes incide en esa inteligencia, mostrando los resultados de la investigación que realicé en un programa universitario que forma docentes para la primera infancia. A partir de los resultados hago una reflexión sobre el concepto de IE, para así llegar a unas conclusiones no exentas de polémica. Comencemos.

En el año 2013 Roisin Corcoran y Roland Tormey planteaban una duda que apunta a uno de los problemas básicos y fundamentales del presente libro. El artículo se titulaba (en mi traducción) *¿La inteligencia emocional predice el desempeño de los estudiantes de pedagogía?* Allí señalaban que:

Existen buenas bases teóricas para considerar que la inteligencia emocional (IE) es importante en el conjunto de habilidades de los profesores. Sin embargo, faltan datos sobre si los niveles de IE de los estudiantes de pedagogía están asociados con su desempeño docente (pág. 34).

Este es el supuesto del estudio que realicé con un grupo de estudiantes a ser profesoras en pedagogía infantil. Es así que me parece adecuado plantear que una buena educación emocional de los docentes va a repercutir en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, un proceso que hay que ver no solo en lo cognitivo, sino también en lo social, lo moral y lo emocional.

¹ Edwin Friedman fue un rabino de Nueva York, quien murió en 1996 y aplicó los principios de la psicología a su ejercicio pastoral. La cita de arriba es un parafraseo de sus ideas, en un artículo de Loren Townsend (2014).

Pero el sentido del estudio que hice apuntó a otro elemento: ¿acaso el programa de Pedagogía Infantil y el recorrido a través de la formación en la universidad estaba educando emocionalmente a las futuras maestras? ¿las estaba impactando y cambiando su emocionalidad?

Solucionar estos interrogantes pasaba por varias fases. La primera y más básica tenía que ver con caracterizar esa emocionalidad y ver si cambiaba a través de los semestres. Esto lo realicé mediante la medición de la Inteligencia Emocional, buscando determinar si había diferencias entre las estudiantes a medida que avanzaban en los semestres del programa educativo. Supuse que debería haber cambios. Los resultados me llevarían a múltiples reflexiones. A partir de las conclusiones de esa primera fase busqué, en una segunda fase, examinar dos perspectivas adicionales al análisis clásico de la IE, a saber, el modelo Topográfico y la perspectiva de equilibrios y desequilibrios. Todo lo anterior me llevó a plantear las limitaciones del modelo de IE, que para el caso se ejemplificó con el ICE de Bar-On.

5.1 ELEMENTOS GENERALES

El tema de la Inteligencia Emocional ha ido logrando gran prestigio en la psicología. Tanto es así que, como lo muestra el Cuadro 5-1, y aquí sigo a Sánchez-Teruel & Robles-Bello (2018), la IE hace presencia en las revistas más importantes del mundo. Esos mismos autores nos muestran que, de los estudios divulgados en artículos arbitrados sobre IE, los Estados Unidos acaparan el 47,1%, en tanto que España tendría un 2,3% de éstos. De hecho, un 91,4% de estos artículos se publican en inglés y una minoría en español, con un 8,6%, agregan estos autores.

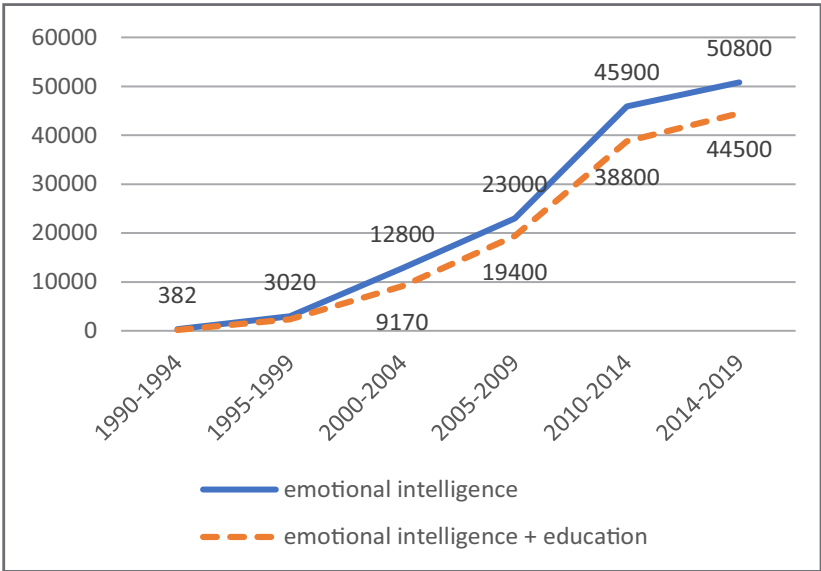
Cuadro 5-1 Artículos de investigación en inteligencia emocional durante el período 1990-2016 (principales revistas de psicología)

Revistas	N° total de documentos publicados
Journal of Personality and Social Psychology	485
Developmental Psychology	294
American Psychologist	277
Behavioral and Brain Sciences	273
Personality and Individual Differences	225
Journal of Autism and Developmental Disorders	110
Psicothema	27
Ansiedad y Estrés	15
Otras	810
TOTAL	2516

Fuente: Sánchez-Teruel & Robles-Bello (2018, pág. 35)

El tema de la Inteligencia Emocional es un tema en auge, no solo en el nivel de la psicología, de la empresa, de las ciencias sociales, sino también en el área educativa. Al observar la Figura 5-1, se confirma el gran crecimiento de la IE, evidenciando la intensa asociación que hay entre el concepto de “inteligencia emocional” y el tema “educación”, que es el que más no interesa aquí. Esto se explica si tenemos en cuenta una innovadora idea que en el pasado no estaba presente: las emociones se pueden educar.

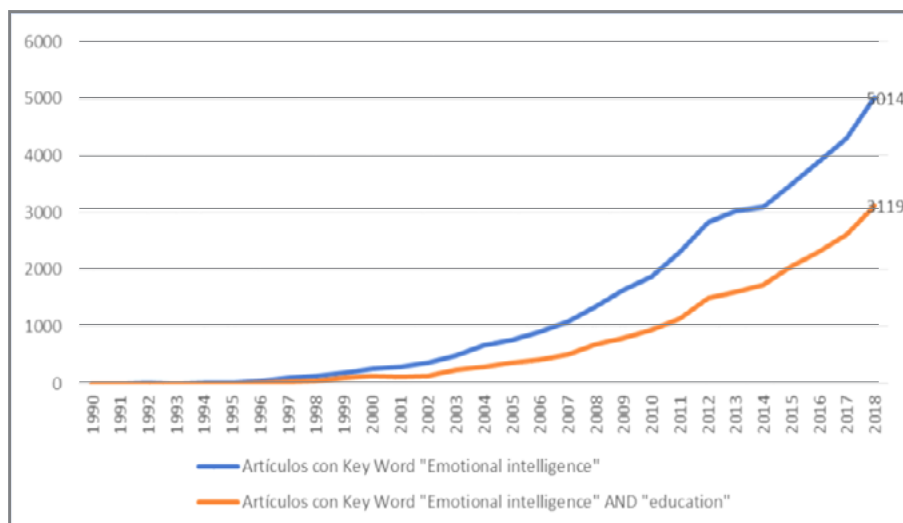
Figura 5-1 Crecimiento del número de documentos asociados a la inteligencia emocional y su relación con el término educación (1990-2019) en idioma inglés



Nota: el recuento de documentos se realizó para Google Académico (fecha de corte octubre 15 de 2019). No incluye patentes ni citas

Es impactante ese crecimiento: el 71% de los documentos visibilizados en Google Académico (idioma inglés) corresponden tan solo al breve periodo 2010-2019. En ese quinquenio el 87,6% de tales documentos nombraban a la educación dentro de sus textos. La investigación en lengua española no se escapa de la mencionada corriente. Así, en la Figura 5-2 el registro de artículos relacionados por la base de datos Scopus (marzo de 2019), evidencia la expansión de la investigación e igualmente su asociación con el término “educación” (62,2% de ellos). La cifra es muy grande, pues solamente en 2018 se publicaron 5014 artículos arbitrados con el término “inteligencia emocional”, según la mencionada base. Para decirlo de otra manera: la Inteligencia Emocional hace una fuerte presencia en los espacios académicos y de aplicación en ámbitos prácticos, constituyéndose en una “forma de pensar” para académicos, empresarios, funcionarios estatales y personas del común... y también en educación.

Figura 5-2 Número de artículos registrados en la base de datos de Scopus con los términos “inteligencia emocional” e “inteligencia emocional y educación”



Nota: los términos analizados están en español Nota: los términos analizados están en español

Quiero ahora señalar sintéticamente algo de la historia oficial para ponernos en contexto. El concepto de Inteligencia Emocional tiene sus orígenes más directos en el libro de Howard Gardner titulado *Estructuras de la mente* (2017), el cual se publicó en 1983. Allí este pensador postuló cinco tipos de inteligencia, entre las cuales se resaltan las inteligencias personales: la intrapersonal, asociada al examen y conocimiento de un individuo de sus propios sentimientos; y la interpersonal, relacionada con la conducta, motivaciones y sentimientos de los demás. Estas inteligencias, en el decir de Gardner, habían sido pasadas por alto o minimizadas por los cognitivistas. Ello tuvo como consecuencia que se lanzara el concepto de Inteligencia Emocional, propuesto por Salovey y Mayer en su célebre artículo de (1989-1990), quienes la definieron como un:

... subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y ajenos, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias. (Salovey & Mayer, 1989-1990, pág. 189).

Esta definición marcaría el derrotero del concepto, ya que siempre consideró la evaluación emocional (personal y de los otros), su expresión y su regulación (uso). Obviamente Salovey y Mayer considerarían otras múltiples fuentes.

Hay ideas que llegan en el momento justo y luego marcan los derroteros de desarrollo del conocimiento, y este ha sido el caso de la Inteligencia Emocional, con el artículo “emblemático” e “inaugural” de Salovey y Mayer (*Emotional Intelligence*, 1989-1990). Ellos bebieron de varias tradiciones, incorporándolas a aquel texto: la medición de la inteligencia, por medio del IQ, del que derivarán una parte del concepto; o de los de inteligencia social asociado a las inteligencias múltiples, con una pretensión: que la inteligencia social debería poder ser medida al modo del IQ. Salovey y Mayer utilizarían además los conocimientos sobre emociones de la década de los ochenta, con un acento interesante: la relación entre cognición y emoción o incluso que las emociones son funciones cognitivas frente al entorno. Así, se hablará ya de la Inteligencia Emocional, que incluirá por supuesto las dimensiones intrapersonal e interpersonal propuestas por Gardner. Se entenderá entonces el esquema de la Inteligencia Emocional: evaluación y expresión de la emoción (de uno mismo y de los otros), regulación de la emoción (igualmente de uno y de los otros) y utilización de la emoción (con funciones cognitivas más claras como flexibilidad en la planeación, pensamiento creativo, redireccionamiento de la atención y motivación).

Finalmente, lo que hay que resaltar es que todas las fuentes utilizadas por este par de autores provinieron de psicólogos, por lo que se puede afirmar que la Inteligencia Emocional tiene como pilar a la psicología. Salovey y Mayer plantean la medición de emociones asociadas a esfuerzos anteriores: los aspectos emocionales de los pacientes con alexitimia (el problema de verbalizar) o de niños pequeños (expresión

afectiva no verbal), de la soledad o de problemas expresivos de la afectividad. Nótese que las fuentes eran psicólogos y terapéuticos. El ideal de medición por medio de test atravesará todo el esfuerzo de Salovey y Mayer: CARAT, PONS, SMMS, TMMS, Toronto Alexithymia Scale, Affect Expression Rating Scale and the Affective, Communication Test, los cuáles eran sistemas de medición que los autores consultarán propios de la psicometría y que desembocarán en su propuesta cuantitativista.

En conclusión: las fuentes para la construcción de la Inteligencia Emocional fueron múltiples y de muy diversos orígenes.

Con la popularización del concepto de IE por parte de Daniel Goleman (1995), el grueso del público pudo visualizar cinco características de la Inteligencia Emocional: (a) conocimiento de las propias emociones (o sea de uno mismo); (b) capacidad de controlar las propias emociones; (c) capacidad de motivarse a uno mismo; (d) reconocimiento de las emociones ajenas (la empatía); y (e) control de las relaciones con los otros (en sus emociones).

5.1.1 Los tres principales modelos de Inteligencia Emocional

El nacimiento del concepto de Inteligencia Emocional en la década de los años noventa, y siguiendo a Goleman, llevó a la construcción de tres modelos teóricos clásicos sobre la Inteligencia Emocional: el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey, el modelo de Bar-On de inteligencia emocional-social y el modelo de competencias emocionales del mismo Goleman. Estos modelos los podemos ver de manera resumida en el Cuadro 5-2.

¿Cómo es la preferencia investigativa frente a los tres modelos? La revisión de Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2018), realizada para el periodo entre 1990 y 2016, nos muestra que el 42% de los estudios se han elaborado

con base en el Modelo de Mayer y Salovey, el 39% con el de Bar-On y el 19% con el de Goleman. Es decir, prácticamente los dos primeros modelos se reparten significativamente, y a partes casi iguales, la investigación. Pero de otro lado, me parece importante señalarlo, esta repartición nos refleja un conflicto entre el primer modelo, que es el de Mayer y Salovey y los otros dos, que son los de Bar-On y Goleman, conflicto que persiste hasta la actualidad.

En efecto, mientras que el primer modelo limitaba el concepto a factores cognoscitivos de lo emocional y al rol auxiliador de las emociones en los procesos cognoscitivo-intelectuales, los dos últimos se constituían en modelos mixtos (factores cognoscitivos y de personalidad), enfatizando en los aspectos más adaptativos del concepto de IE, según nos lo recuerdan Rivera, Pons, Rosario-Hernández y Ortiz (2008).

Es así que la prueba MSCEIT (de Mayer, Salovey y Caruso) se concentraba en las habilidades emocionales, no pudiéndose relacionar con los test asociados a los modelos de Goleman o Bar-On, según lo dicen Brown, Qualter y MacCann (2018). A lo anterior, según la crítica, se suma el hecho de que la prueba mencionada es un instrumento que no hace referencia a la autopercepción identitaria y a la relación del sujeto con el contexto. El estudio que realicé utilizó el modelo de ICE Bar-On, pues me parecía que integraba otros aspectos asociados a la personalidad, adicionándose el hecho de que la prueba de Bar-On ha reportado “resultados satisfactorios” en países como España, Estados Unidos, México, Portugal y Líbano, según lo dicen Merino, Navarro y García (2014).

Cuadro 5-2 Principales modelos de inteligencia emocional y sus instrumentos de medición

	Modelo de Salovey y Mayer	Modelo de Goleman	Modelo de Bar-On
Definición de Inteligencia Emocional	Habilidades relacionadas con la percepción, valoración y expresión emocional que pudieran generar sentimientos facilitadores del pensamiento y habilidades de regulación emocional y cognitiva.	"capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones".	"conjunto de rasgos emocionales y rasgos de personalidad que interactúan de forma constante en el sujeto para asegurar su adaptación al medio"
Enfoque	Centrado en las habilidades motivacionales	Centrado en los rasgos motivacionales	Centrado en los rasgos motivacionales
Instrumento de medición	Trait-Meta Mood Scale (TMMS): contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. "Pienso en mi estado de ánimo constantemente"), Claridad emocional (p. e. "Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos") y Reparación de las propias emociones (p. e. "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista"). La versión clásica contiene 48 ítems aunque hay versiones reducidas de 30 y de 24 ítems (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998). Un test mejorado lo desarrollaron Mayer,	El inventario de competencia emocional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000): Competencia personal. Cómo nos relacionamos con nosotros mismos. A1. Autoconciencia emocional. Reconocer las propias emociones y sus efectos. A2. Valoración adecuada de uno mismo. Conocer las propias virtudes y límites. A3. Autoconfianza. Un intenso sentido de la propia valía y capacidades. B. Autogestión. B1. Autocontrol. Mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos. B2. Fiabilidad. Demostrar honradez e integridad. B3. Minuciosidad. Demostrar	ICE Bar-On (para niños y adolescentes); ICE Bar-On (para jóvenes y adultos). Esta medida contiene 133 ítems y está compuesta por cinco factores generales, que se descomponen en un total de 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo. Además, el inventario incluye 4 indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. Existe también la versión abreviada. El BarOn ICE: NA Contiene 60 ítems distribuidos en 7 escalas. También incluye una escala que evalúa las respuestas inconsistentes (Índice de inconsistencia), que está diseñado para identificar las respuestas al azar. En el manual se presenta la forma completa y abreviada del BarOn ICE:NA que contiene 60 y 30 ítems respectivamente. La información es aplicable a ambas formas de

Continúa en la pág. 293

	Salovey y Caruso, denominado MSCEIT (que es simplificación de la larga prueba MEIS). “El MSCEIT mide cuatro dimensiones de la IE (percepción, uso, entendimiento y regulación emocional) a través de 141 ítems, posee adecuada validez discriminante y convergente (Mayer, Salovey y Caruso, 2012) y, en la actualidad, es el más utilizado para medir la IE habilidad” (Omar, Salessi, Urteaga, & Vaamonde, 2014). Existe adaptación al español. También se encuentra el SSREI (Schutte Self Report Emotional Intelligence Scale), el cual comenzó siendo una medida unidimensional de habilidades emocionales, para luego proponerse diversos modelos, llegando incluso a considerar una estructura tetrafactorial (cuatro factores). Sin embargo no hay consenso al respecto (Omar, Salessi, Urteaga, & Vaamonde, 2014).	responsabilidad de nuestra actuación personal. B4. Adaptabilidad. Flexibilidad para afrontar los cambios. B5. Orientación hacia el logro. La motivación principal a la hora de satisfacer un determinado criterio de excelencia. B6. Iniciativa. Prontitud para actuar. Competencia social C. Conciencia social. C1. Empatía. Comprender a los demás e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan. C2. Conciencia organizativa. Identificarse en el nivel organizativo. D. Habilidades sociales. D1. Desarrollar a los demás. Sentir las necesidades de desarrollo de los demás y estimular sus habilidades. D2. Orientación hacia el servicio. Anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes. D3. Liderazgo. Inspirar y dirigir a grupos y personas. D4. Influencia. Utilizar tácticas de persuasión eficaces. D5. Comunicación. Emitir mensajes claros y convincentes.	inventario. Existe una versión en español adaptada al Perú por Ugarriza, tanto para niños y adolescentes como para jóvenes y adultos y es la que aquí se utiliza como referencia (Ugarriza, La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana, 2001).
--	--	---	--

		D6. Catalización del cambio. Iniciar o dirigir los cambios. D7. Resolución de conflictos. Resolver desacuerdos. D8. Establecer vínculos. Alimentar relaciones instrumentales. D9. Trabajo en equipo y colaboración. Crear una visión compartida y sinergia en el equipo de trabajo, trabajar con los demás en la consecución de metas comunes. Adaptado de: (Goleman & Cherniss, Inteligencia Emocional en el Trabajo, 2005)	
--	--	--	--

Adaptado de: (Fragoso-Luzuriaga, 2015); (Universidad de Lima, 2019); (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004); (Omar, Salessi, Urteaga, & Vaamonde, 2014) ; (Goleman & Cherniss, Inteligencia Emocional en el Trabajo, 2005).

5.1.2 El Inventario de Conciencia Emocional de Bar-On en su enfoque tradicional

A continuación, voy a explicar de manera resumida el Inventario de Conciencia Emocional (ICE) de Bar-On, el cual tiene unas escalas y subescalas, que fueron fundamentales para la mirada sobre la Inteligencia Emocional de las futuras docentes en Educación Infantil y que se construyen a partir de 133 ítems o reactivos (para mayor ampliación véase mi informe técnico, Pacheco, 2019a).Las escalas y subescalas del Inventario de ICE Bar-On son las siguientes:

Cuadro 5-3 Escalas y subescalas del Inventario ICE Bar-On

ESCALAS COMPUESTAS
1. Escala A Intrapersonal (CERA): Los resultados altos en esta escala compuesta, señalan a individuos que están en contacto con sus sentimientos, se sienten bien acerca de sí mismos y se sienten positivos en lo que se están desempeñando. Estas personas son capaces de expresar sus sentimientos y son independientes, fuertes y confían en la realización de sus ideas y creencias, sería una ventaja para personas involucradas en las áreas de ventas, relaciones públicas y marketing.
2. Escala B Interpersonal (CEER): Los resultados altos en este terreno, son para aquellos individuos responsables y confiables, que cuentan con buenas habilidades sociales, es decir, que entienden, interactúan y se relacionan muy bien con otros individuos y el trabajo en equipo. Son importantes para personas inmersas en las áreas de servicio al cliente, gerencias y liderazgo.
3. Escala C Adaptabilidad (CEAD): Los resultados altos señalan a personas que son, por lo general flexibles, realistas, efectivas al entender situaciones problemáticas, así como competentes para llegar a soluciones adecuadas. Los resultados altos son para aquellas personas que pueden encontrar buenas formas para manejar las dificultades diarias. Se desenvuelven bien en los departamentos de investigación y desarrollo, así como en el área de soporte técnico.

Continúa en la pág. 296

4. Escala D Manejo de la tensión (CEMT): Los participantes que obtienen resultados altos son capaces de resistir la tensión sin “desmoronarse” o perder el control. Son por lo general calmados, rara vez impulsivos y trabajan muy bien bajo presión. Pueden realizar labores que provocan tensión o ansiedad o que involucran cierto peligro. Son vitales para aquellos que trabajan en “la línea del frente”, tales como policías, bomberos, equipo médico de emergencia, trabajadores sociales y soldados de combate.

5. Escala E Estado de ánimo: Los resultados altos señalan a personas alegres, positivas, esperanzadas y optimistas que saben cómo disfrutar de la vida. Además de ser un elemento esencial al momento de interactuar con otros individuos, esta cualidad es componente motivacional influyente en la solución de problemas y la tolerancia a la tensión.

Nota: en el presente informe solo se da cuenta de estas cinco escalas.

SUBESCALAS

Subescalas intrapersonales

1. Conocimiento de sí mismo: Los resultados altos señalan a personas que se encuentran en contacto con sus sentimientos y emociones, ellos saben lo que están sintiendo y entienden el por qué lo sienten.

2. Seguridad (asertividad): Los resultados altos señalan a individuos que son capaces de expresar sus sentimientos, pensamientos y creencias y defienden sus derechos de una forma no destructiva. Rara vez se ven limitados por sentimientos incómodos de timidez o vergüenza.

3. Autoestima (autoconcepto): Los resultados altos, los individuos tienden a aceptarse y respetarse ellos mismos. Tienen un buen sentimiento de autoestima, se sienten positivos acerca de sí mismos y saben quiénes son.

4. Autorrealización: Los resultados altos son obtenidos por aquellos individuos que son capaces de desarrollar su potencial y que se encuentran inmersos en proyectos, que lo conducen a vidas significativas, valiosas y plenas, saben a dónde van y por qué.

5. Independencia: Son personas que confían en sí mismas, son autónomas e independientes en su forma de pensar y actuar, tienden a obtener resultados altos, los sujetos que podrían preguntar y considerar el consejo de otros, pero rara vez dependerán de los demás para tomar decisiones importantes.

Subescalas interpersonales

Continúa en la pag. 297

6. Relaciones interpersonales: Relacionado a la capacidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias, por lo general obtienen puntajes altos las personas que se caracterizan por su capacidad de intimar con otros además de dar y recibir afecto.

7. Responsabilidad social: Los resultados altos identifican a aquellos individuos que son cooperadores, colaboradores y miembros constructivos de sus grupos sociales. Con frecuencia, son descritos como responsables y confiables.

8. Empatía: Los resultados altos son obtenidos por personas concientes de los sentimientos de otros y que los valoran. Son sensibles a lo que otras personas sienten, pueden entender porque sienten lo que sienten.

Subescalas de adaptabilidad

9. Solución de problemas: Los que obtienen altos puntajes son personas bastante hábiles para reconocer y definir problemas, así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas, intentan resolver los problemas en lugar de evitarlos.

10. Prueba de realidad: Los puntajes altos lo obtienen los individuos que son capaces de evaluar la correspondencia entre lo que experimentan (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo), a menudo son descritos como personas realistas, “con los pies en la tierra” y “sintonizan” con su entorno. Su posición general en la vida implica el examinar activamente antes que adoptar una pasiva o ingenua actitud.

11. Flexibilidad: Los resultados elevados denotan a personas que cuentan con una amplia capacidad para adecuar sus emociones, sentimientos, pensamientos y comportamiento a situaciones y condiciones cambiantes.

Subescalas de manejo de la tensión

12. Tolerancia a la tensión: Los puntajes elevados indican a personas que son capaces de resistir los eventos adversos y las situaciones llenas de tensión sin “desmoronarse”, por lo general son capaces de enfrentar la tensión activa y positivamente, son calmados y rara vez se sobresaltan o sienten ansiedad.

13. Control de los impulsos: Los resultados altos son para aquellos individuos que son capaces de resistir o demorar sus impulsos y controlar sus arranques y tentaciones. Las personas con un buen control de los impulsos, rara vez se impacientan, sobresaltan o pierden el control.

Subescalas de estado de ánimo general

Continúa en la pág. 298

14. Felicidad: Obtienen resultados altos los individuos que son capaces de sentirse satisfechos con sus propias vidas, disfrutar verdaderamente de la compañía de otros y tienen la capacidad de obtener placer de la vida, tienen una disposición feliz y son individuos agradables con los cuales estar.

15. Optimismo: Los resultados altos señalan a individuos optimistas que son capaces de buscar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún si enfrentan adversidades.

Tomado de <http://docslide.net/documents/calificacion-i-c-e-de-baron.html>.

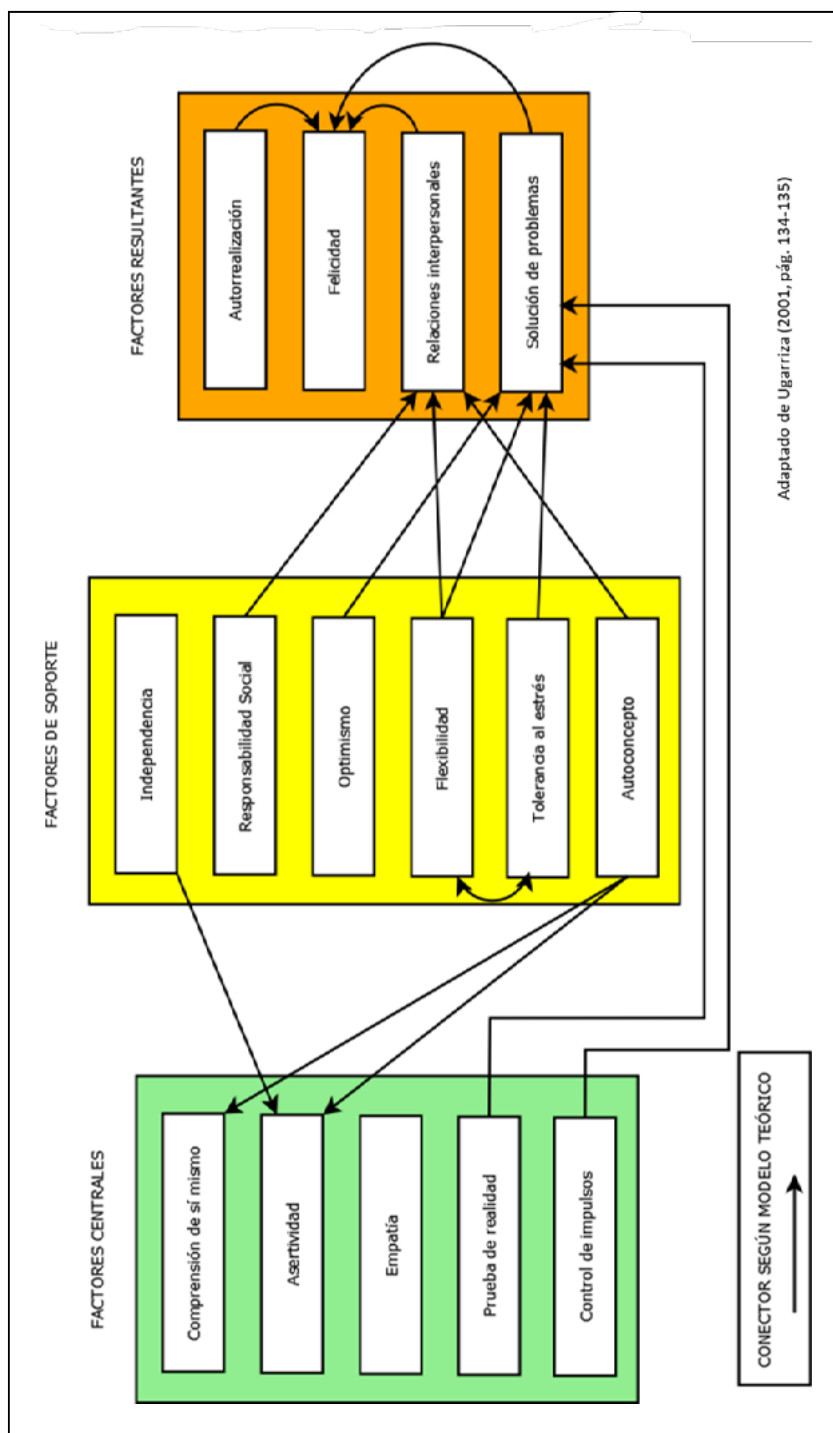
Al final, con los puntajes obtenidos, se puede hacer una clasificación de las personas y “detectar” en qué aspectos (Escala o Subescalas) tales puntajes están más bajos que el promedio, para así proponer acciones de fortalecimiento (o sea de “Educación Emocional”).

5.1.3 El inventario de Bar-On y el Enfoque topográfico

El modelo de las cinco escalas es el que más se utiliza cuando se aplica la prueba. Sin embargo, hay otra posibilidad: el “Enfoque topográfico”. Nelly Ugarriza (2001) lo explica y señala que este enfoque organiza los componentes en “factores centrales” relacionados con “factores resultantes”, los cuales están conectados por un grupo de “factores de soporte” (o auxiliares). Esto queda más claro cuando se examina la Figura 5-3 *Análisis topográfico de la inteligencia emocional-Modelo teórico*, donde claramente se ve que los factores centrales y los resultantes dependen de los factores de soporte. Las flechas nos muestran el modelo, donde la punta de cada una de ellas muestra un factor dependiente respecto de aquel que está en el origen de tal flecha. Este esquema se construyó con base en resultados de investigación de Bar-On.

Quiero resaltar lo siguiente: si se sigue el esquema de la Figura 5-3, se podrían trazar esquemas y caminos de acción para mejorar los Factores Resultantes, los cuales se constituyen en los más positivos para el sujeto: la autorrealización, la felicidad, las buenas relaciones interpersonales y la capacidad de resolver problemas.

Figura 5-3 Análisis topográfico de la inteligencia emocional - Modelo teórico



5.1.4 Equilibrios y desequilibrios en la Inteligencia Emocional desde el modelo de Bar-On

El análisis puede tomar otro camino. Si bien es cierto que la interpretación usual del inventario de inteligencia emocional busca trabajar con los factores o escalas más bajos (¡pues hay que fortalecerlos!), se puede tener otra forma de interpretación, en lo que Handley (2009) denominó *resistencia, equilibrio y apalancamiento*.

Así, la *resistencia* corresponde al reconocimiento de las áreas de rendimiento que limitan el desarrollo del potencial humano. En otras palabras, existen unos déficits en el conjunto de habilidades que generan tal resistencia, por lo que hay que buscar el funcionamiento eficaz del Cociente Emocional (EQ) mediante el equilibramiento de las distintas puntuaciones de la subescala (que sean de desarrollo uniforme): el objetivo es lograr una diferencia menor a 10 puntos entre la puntuación más alta y la más baja. De esta manera, lo que habrá que buscar es el desarrollo uniforme del conjunto de habilidades en lugar de enfocarse en lograr puntuaciones altas de características puntuales. Puede suceder incluso, que las puntuaciones más altas sean las que generen más resistencia, ya que inciden negativamente con respecto al desempeño de la persona. Así, por ejemplo, un alto nivel de resolución de problemas puede ser contradictorio con un bajo nivel de flexibilidad. La persona, en aras de resolver situaciones se tornará en autoritaria debido a su poca flexibilidad. Así, hay que lograr la uniformidad para luego levantar los puntajes a niveles altos.

El *equilibrio* o balance habla precisamente de que a veces la fuerza puede ser una debilidad. Por ejemplo, un alto nivel de asertividad (dígase de 130 que es muy alto) puede reflejar a un individuo que no tiene dificultad en tomar una posición y exponerla. Ello contrastaría con el Control de Impulsos que, si es muy bajo, lleva a que no haya freno frente a la asertividad. Habría que balancear ambos elementos, ojalá con menos de 10 puntos de diferencia. De igual manera, la asertividad puede ser equilibrada con la empatía (tener en cuenta al otro, especialmente en sus sentimientos) y con la responsabilidad social (preocupación por los intereses de los demás), lo que lleva a ser un buen jugador de equipo. De hecho, el Control de Impulsos (que equilibra seis áreas) y la Empatía

(que lo hace con cinco) son los más importantes equilibradores de la Inteligencia Emocional.

El *Apalancamiento* indica que el sujeto deberá trabajar en la subescala que proporcione mayor apalancamiento debido a su impacto en los puntajes del EQ (Puntaje Emocional) y no necesariamente con el más bajo.

Para Handley (2009) el equilibramiento plantea la existencia de unos equilibradores básicos que inciden en el resto de elementos que hacen parte de la Inteligencia Emocional. Estos equilibradores se muestran en el Cuadro 5-4.

Cuadro 5-4 Equilibradores primarios para altas puntuaciones

Subescala de balance primario	Subescala EQ i
Control de Impulsos →	Autoconciencia Emocional
	Asertividad
	Autorrealización
	Relaciones interpersonales
	Felicidad
	Optimismo
Empatía →	Autoconcepto
	Independencia
	Prueba de Realidad
	Flexibilidad
	Tolerancia al estrés
Independencia →	Empatía
Relaciones interpersonales →	Solución de problemas
Asertividad →	Responsabilidad Social

Fuente: Handley (2009, pág. 108)

Permítanme citar a Handley, quien aclara la perspectiva:

... si las puntuaciones del Control de Impulsos o de Empatía son débiles, deberían ser de interés primario porque juntos son los equilibradores primarios de las puntuaciones más altas en un total de once de quince subescalas. Si el individuo no tiene ninguna puntuación en el rango alto (tan fuerte que puede convertirse en una debilidad si no está equilibrado), entonces podría ser apropiado centrarse sólo en los equilibradores para las subescalas más débiles.

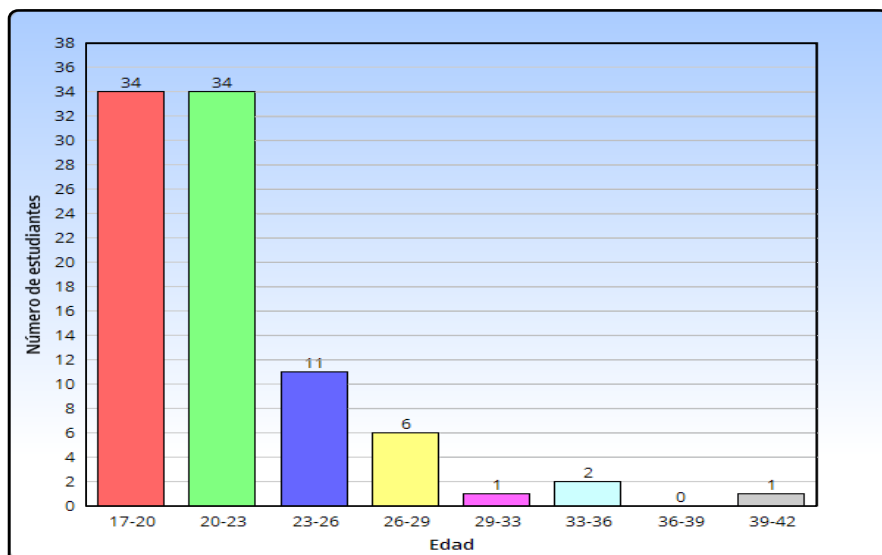
[C]uando se observan los resultados de EQ i® para el equilibrio, se debe comenzar con la verificación de la Autorrealización primero. Si uno no siente un gran significado de sentido, dirección, realización, disfrute, compromiso y propósito en su vida, esto impacta a varias personas y a otras áreas. Los más afectados son el optimismo, la felicidad y la autoestima. Esto tiene sentido. Si un individuo se siente de esta manera, típicamente no es tan feliz u optimista y esto también afecta su autoestima. Las correlaciones le ayudan a evitar enfocar el entrenamiento o la intervención en los síntomas (bajo

optimismo, felicidad y autoestima) y en su lugar enfocarse en la causa raíz (baja autorrealización), la cual proporcionará la mayor influencia para el cambio. Este es un concepto esencial del apalancamiento: encontrar la subescala que aprovecha o tiene el mayor impacto para el cambio, en lugar de centrarse en subescalas individuales que a menudo son síntomas y no la causa principal. La autorrealización es lo más importante de todo esto, la cual siempre hay que comprobar primero (2009, pág. 108).

5.2 LOSRASGOSEMOCIONALESDELAESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA (INTELIGENCIA EMOCIONAL)

En este apartado voy a exponer los principales resultados de la prueba ICE Bar-On, la cual apliqué a 89 estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Libre, quienes estaban matriculadas en todos los semestres académicos y cuyo promedio de edad era de 22 años, con un mínimo de 17 años y un máximo de 42 (Cuadro 5-4). Este programa es pequeño y puedo decir que la prueba abarcó a la gran mayoría de su población.

Figura 5-4 Distribución de edades de la población de estudiantes



En el estudio me enfrenté a una pregunta que me parecía fundamental: ¿la Inteligencia Emocional de las docentes en formación estaba modificándose positivamente a raíz de estar ellas cursando la carrera profesional en mención? ¿Este programa las estaba educando emocionalmente? El tema es muy importante pues los educadores en general, pero en particular lo es para las maestras de educación infantil, son quienes sufren grandes niveles de estrés en su trabajo, tal como lo señalé en el Capítulo 4. Así, ellas deben estar preparadas emocionalmente para afrontar una labor realmente difícil.

En el fondo mi supuesto planteaba que efectivamente el mencionado programa estaba impactando los rasgos emocionales de las futuras docentes. Pero los resultados me sorprendieron.

¿Puede un estudio de caso ser importante para el marco general de la teoría? Mi punto de vista busca hacerlo, como voy a tratar de demostrarlo más adelante, pues como alguna vez lo señaló el filósofo de la ciencia Karl Popper, un caso emblemático puede hacer un aporte significativo al examen de la teoría. Por lo pronto veamos el caso particular, para luego visualizar consecuencias interesantes para el tema de la inteligencia emocional.

Pasemos a visualizar los rasgos emocionales de las futuras docentes.

En primera instancia hice una evaluación de la Conciencia Emocional de las estudiantes del programa de Pedagogía Infantil. En segunda instancia tomé los puntajes y traté de visualizar si la inteligencia emocional cambiaba a medida que se avanzaba en la formación dentro de la Licenciatura. En tercera instancia hice el Análisis topográfico, para finalizar la caracterización con el modelo de equilibramiento¹.

5.2.1 Conciencia Emocional según los puntajes estandarizados

A partir del inventario realizado pude establecer el puntaje de Conciencia Emocional, sus escalas y subescalas para la población de estudiantes de Pedagogía Infantil, cuya base estándar la trabajé con base en la validación

¹ Una descripción de la metodología del estudio se encuentra en Pacheco (2019a).

realizada por Nelly Ugarriza (2001) para adultos en Lima-Metropolitana². Los resultados promedio para las estudiantes de Pedagogía Infantil los podemos ver en el Cuadro 5-5.

Cuadro 5-5 Puntajes promedio en el Nivel de Cociente Emocional, de escalas y

CARACTERÍSTICA	Puntajes promedio
GENERAL (COCIENTE EMOCIONAL)	96,9
INTRAPERSONAL	96,0
Comprensión de sí mismo (CM)	92,8
Asertividad (AS)	94,3
Autoconcepto (AC)	96,9
Autorrealización (AR)	100,5
Independencia (IN)	100,4
INTERPERSONAL	94,5
Empatía (EM)	94,5
Relaciones Interpersonales (RI)	95,4
Responsabilidad Social (RS)	96,6
ADAPTABILIDAD	93,8
Solución de Problemas (SP)	96,1
Prueba de la Realidad (PR)	92,0
Flexibilidad (FL)	98,9
MANEJO DE LA TENSION	97,3
Manejo del Estrés (ME)	93,5
Control de Impulsos (CI)	101,0
ANIMO GENERAL	100,1
Felicidad (FE)	104,3
Optimismo (OP)	95,5

Basado en la estandarización de Ugarriza, 2001

Aquí tuve un hallazgo relevante: que el promedio de Inteligencia Emocional para las estudiantes (96,8 puntos) es ligeramente más bajo que el promedio estándar propuesto para la población en general (100

² Solamente quiero resaltar que cuando hice una comparación de la validación de Ugarriza con la validación que hizo Bar On para Estados Unidos y Canadá, pude notar algunas ligeras variaciones, por lo que decidí utilizar la perspectiva peruana. Un mayor detalle lo consigné en el informe técnico de la investigación de Pacheco (2019a).

quienes sugieren que las personas que estudian para ser docentes tienen niveles comparativamente más bajos en inteligencia emocional que los del grueso de la población. Este hallazgo me parece relevante, pues reafirma la gran necesidad de incluir en los programas de formación docente el tema de la educación emocional.

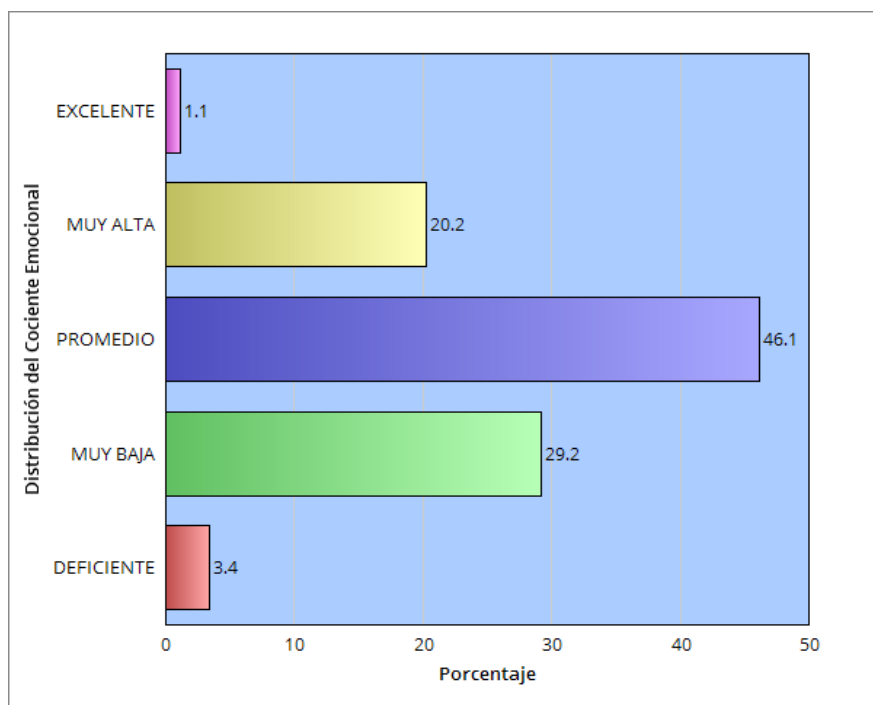
La teoría de Bar-On, trasladada al estándar del Inventario, sugiere unos intervalos, tal como se muestran en el Cuadro 5-6, donde las “capacidades” se ubican en cinco categorías.

Cuadro 5-6 Clasificación según intervalos del Cociente Emocional

Intervalo	Categorización
130 y más	capacidad emocional excelentemente desarrollada
110-129	capacidad emocional muy alta
90-109	capacidad emocional promedio
70-89	capacidad emocional muy baja necesita mejorar
69 y menos	capacidad emocional y social deficiente

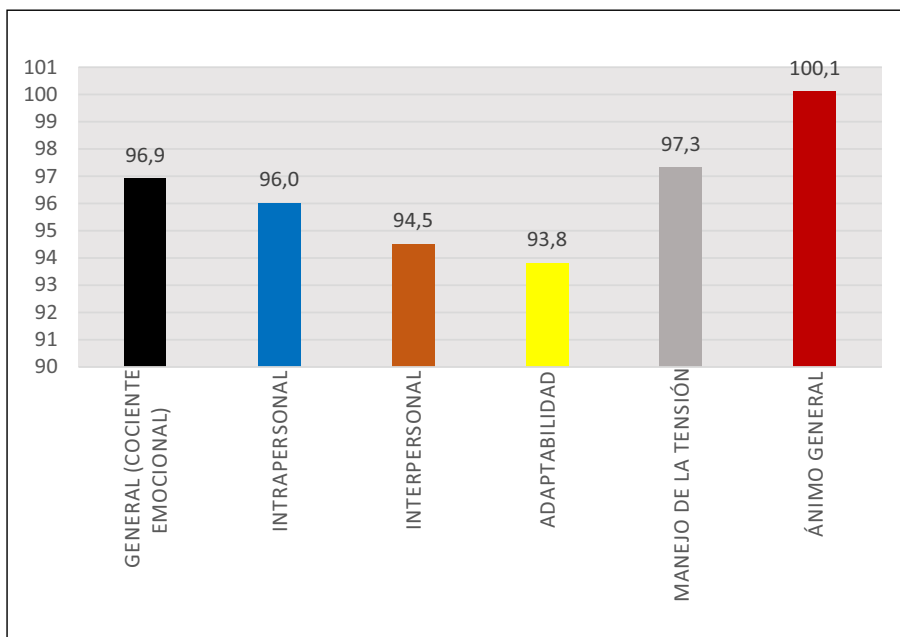
Me parece indispensable resaltar que la distribución es la esperada, tal como se ve en la Figura 5-5 *Clasificación por rango emocional de las docentes en formación (%)*. En efecto, dentro de la capacidad emocional promedio (que está entre 90-109) se encuentra el 46,1%% de la población; en tanto que hacia los puntajes bajos de capacidad “muy baja” estaría el 29,2%, porcentaje ligeramente más alto que el de la capacidad “muy alta”, que es el de 20,2%. Los extremos “excelente” (1,1%) o “deficiente” (3,4) tienen porcentajes de población muy bajos.

Figura 5-5 Clasificación por rango emocional de las docentes en formación(%)



Más aún, cuando se visualizan las cinco escalas del Inventario (Figura 5-6), se puede concluir que todas ellas (para el caso de las estudiantes de Pedagogía Infantil) están ligeramente por debajo de la media, con la excepción de la condición de “Estado de Ánimo Personal” (puntaje 100,1), que alcanza al promedio poblacional. A pesar de ello, todas las medias (incluyendo el Cociente Emocional General) están dentro de lo que se llama capacidad emocional promedio (intervalo 90-109).

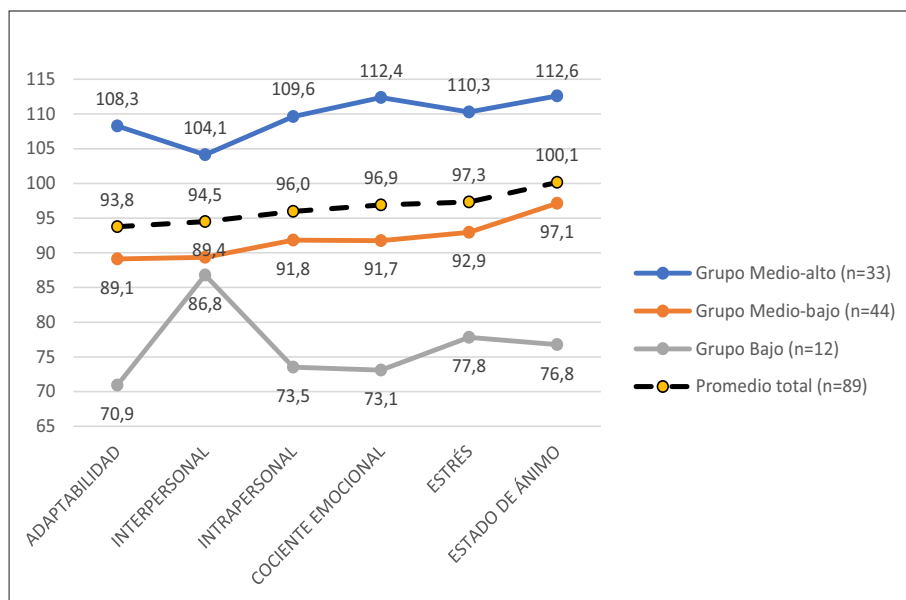
Figura 5-6 Promedio de puntajes estandarizados de los cinco factores del inventario Emocional-estudiantes de pedagogía infantil



Cabe preguntarse si los intervalos sugeridos en la Escala discriminan de manera suficientemente los resultados de IE. Cuando realicé una clasificación de las estudiantes encontré que, en promedio, existían tres grandes grupos, los cuales se muestran en la Figura 5-7:

- un grupo Medio-alto, el cual bordea el límite de 110 sugerido por Bar-On para las cinco escalas y el Cociente Emocional. De hecho, tanto este último y el Estado de Ánimo pasarían, en sus promedios, a la clasificación de “Muy Alta”.
- Un grupo Medio-bajo, el cual bordea el límite de 90 (con la excepción de la Escala Estado de Ánimo, que tiene en promedio un puntaje de 97,1).
- Un grupo Bajo, el cual está (en promedio) por debajo de los 80 puntos, con la excepción de la Escala Relaciones Interpersonales, la cual tiene un puntaje (también promedio) de 86,8.

Figura 5-7 Grupos de estudiantes según puntajes del Cociente Emocional y las cinco escalas (promedios por grupo)



Nota: el procedimiento se realizó para tres grupos, según el Cluster Analysis de K-medias. El promedio total se calculó según los puntajes promedio de todos los grupos aplicados a cada subescala y al Cociente Emocional.

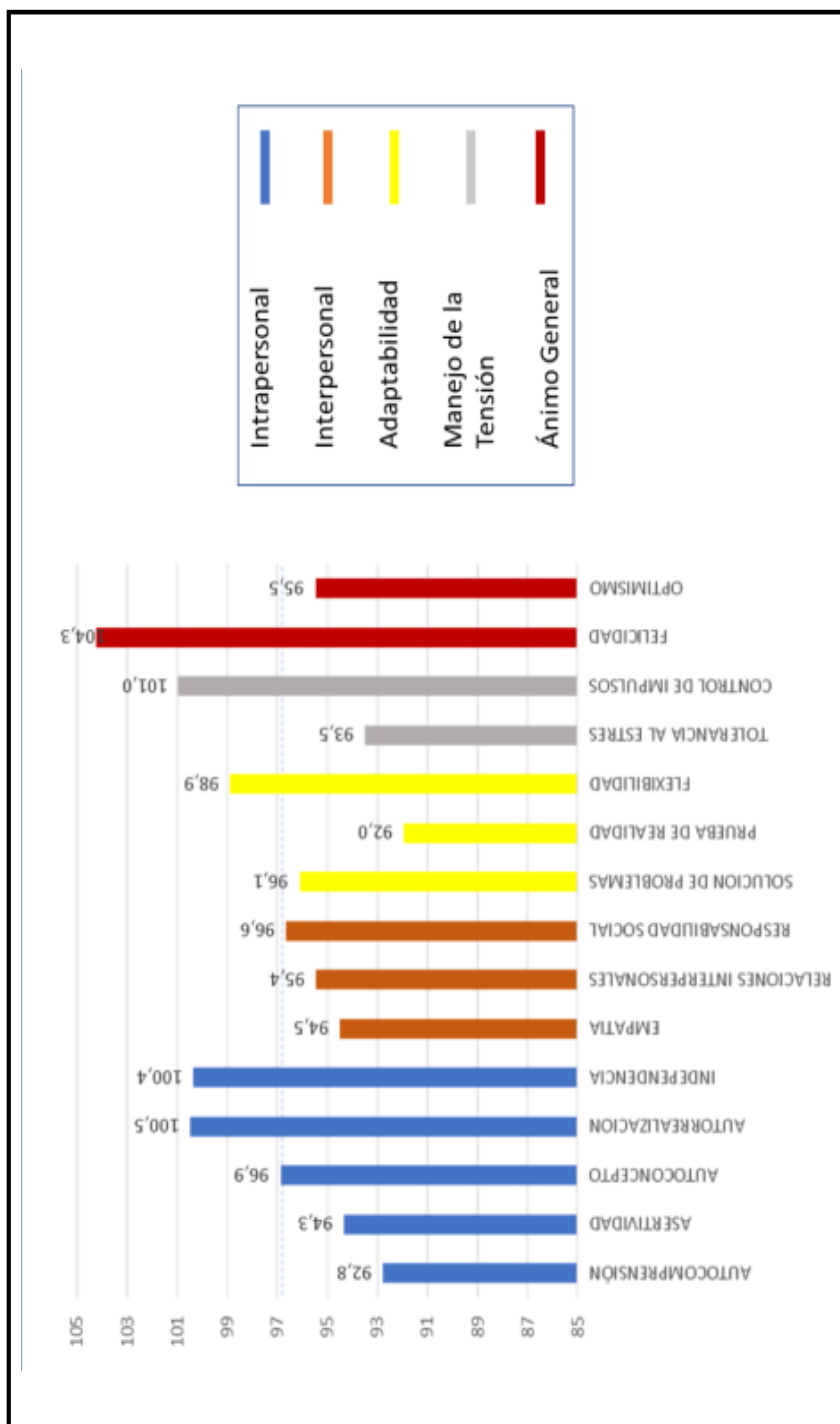
La visión tradicional¹ de los “rasgos emocionales” me llevaría a conclusiones como las siguientes (véanse Figuras 4-6, 4-7 y 4-8):

- Que el factor “Estado de ánimo general” es el más alto, lo que implica un aspecto a relieves: las estudiantes en general se consideran “felices” (puntaje 104,3) y un poco menos como “optimistas” (puntaje 95,5). Al respecto dice Ugarriza que la escala de “Felicidad” mide: “La habilidad para sentirse

¹ Los puntajes encontrados se encuentran en el intervalo promedio 90-109. Sin embargo, una diferencia de 20 puntos lleva a pensar que un puntaje cercano a 90 sí tiene diferencias con aquel cercano a 109. De hecho, Handley (2009) sugiere que diferencias mayores a 10 puntos entre las escalas y subescalas hay que analizarlas dentro de la estrategias de equilibramiento. Esta posibilidad se visualiza en la Figura 5-7, la cual ubica claramente tres grupos de estudiantes, donde dos de ellos se encuentran en los bordes superior e inferior de los puntajes extremos de la categoría “Promedio” sugerida por Bar-On.

- satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos” (Ugarriza, 2001, pág. 134).
- Que el factor “Adaptabilidad” es el más bajo (puntaje promedio 93,8), donde si la “Flexibilidad” llega casi a 99 puntos promedio, la “Prueba de realidad” se constituye en el componente más bajo de todos, con 92,0. Es decir, aquí hay una relativa afectación en la “habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo)” (Ugarriza, 2001, págs. 133-134). Además, la “Solución de problemas” también no es muy fuerte (96,1 puntos), por lo que la población de estudiantes no sería tan eficiente para “identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas” (Ugarriza, 2001, pág. 133).
- Que en el factor denominado “Dimensión intrapersonal” se evidencia que si la independencia (100,4) y la autorrealización (100,5) son las más altas, llegando al promedio, la debilidad manifiesta se da en la “comprensión de sí mismo” (92,8).
- Que la “Dimensión interpersonal” (puntaje promedio 94,5) es más baja que la “Dimensión intrapersonal” (96,0).
- Finalmente, se puede señalar que, si el “Manejo de la tensión” es el segundo más alto del grupo, con 97,3 puntos-promedio, se constata que la “Tolerancia al estrés” es un componente de bajo puntaje (93,5) frente al “control de los impulsos” (100,4). Es decir, las estudiantes tienen una mayor habilidad para “resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar [las] emociones” que para “soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin <desmoronarse>” (Ugarriza, 2001, pág. 133).

Figura 5-8 Puntajes promedio de las 15 escalas del Inventario Emocional de estudiantes de Pedagogía Infantil



5.2.2 ¿Hay relación entre el semestre en que se encuentran las estudiantes y el nivel del Cociente Emocional?

Ahora podemos pasar a responder por uno de los interrogantes centrales del estudio, y es el de examinar si existe influencia de la formación profesional sobre la misma inteligencia emocional. Para decirlo de otra manera: ¿a medida que avanzan los semestres se incrementará el nivel de inteligencia emocional de las docentes en formación?

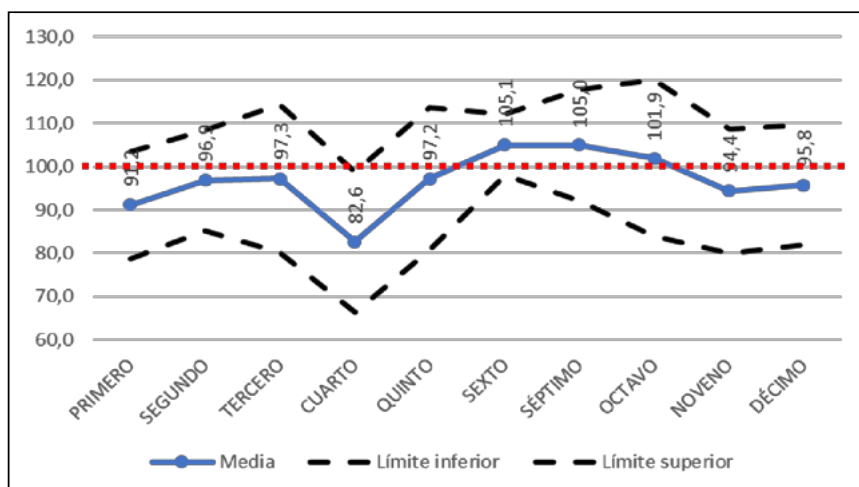
Al examinarse los coeficientes promedio a través de los semestres y observar los puntajes respectivos, se puede concluir que:

No existen avances (o retrocesos) en el Coeficiente Emocional a medida que avanza el tiempo. En otras palabras, aparentemente no hay impacto progresivo en la inteligencia emocional por parte del Programa de Pedagogía Infantil sobre sus estudiantes¹.

¹ Para efectos de medición se hizo una correlación de las dos variables (semestre y cociente emocional). El resultado, tanto para la correlación de Pearson (0,073, con significancia de 0,498 bilateral) y Rho de Spearman (0,033, con significancia de 0,759) fue muy bajo, por lo que se mantiene la conclusión ya señalada. Así el valor del “semestre” tan solo llega a explicar el 0,53% de la varianza del Cociente Emocional. Caso similar sucede con los componentes: intrapersonal (0,16%), interpersonal (0,02%), flexibilidad (0,01%), manejo del estrés (0,04%) y estado de ánimo (0,20%). Se retiraron dos casos: un caso que mostraba bajo nivel de positividad (68,83) y alto de negatividad (164,29), cuyo cociente emocional fue de 65,31; y otro caso, con un cociente emocional muy bajo de 57,5 (impresión positiva y negativa sin variaciones importantes).

Esta conclusión se puede visualizar con la figura 5-9, la cual no muestra incrementos o retrocesos en la IA a medida cambian los semestres

Figura 5-9 Promedio del Cociente Emocional por semestre



Quiero agregar una conclusión adicional: la gran dispersión del nivel de Cociente Emocional que se presenta entre las estudiantes lleva a pensar que las posibles causas de su variación son muchas y no, como se dijo, debida a la educación emocional recibida dentro del programa de Pedagogía Infantil.

¿Acaso el mencionado programa no tiene dentro de sus acciones elementos asociados a la formación emocional? Mi respuesta es que sí existen elementos de educación emocional dentro del programa y es lo que demostraré en el siguiente capítulo. Sin embargo van a depender de la libertad de cátedra de cada docente y no de un diseño curricular sistemático y ordenado en el área emocional.

Por ahora quiero avanzar en el análisis de la Inteligencia Emocional según el modelo trabajado, en donde pretendo mostrar, ojalá con éxito, sus limitaciones internas.

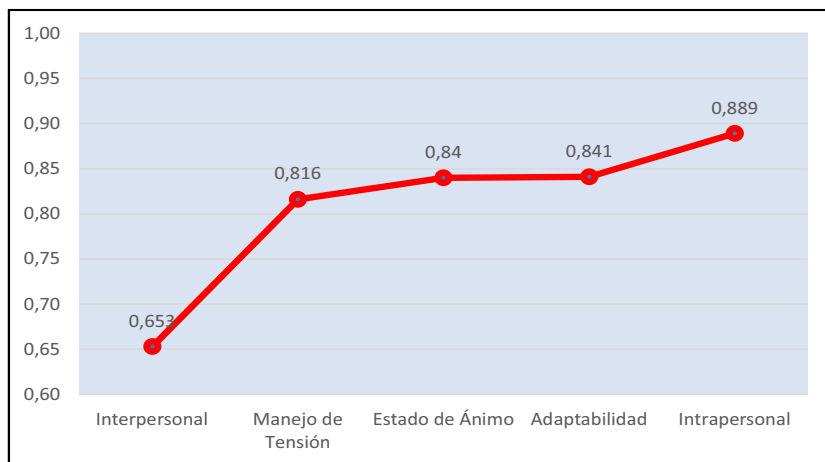
5.2.3 La Inteligencia emocional de las estudiantes según la relación entre las cinco escalas

El ICE Bar-On fue validado con una muestra poblacional de E.U. y Canadá. Igualmente, en su versión en español y para Lima Metropolitana fue validado por Ugarriza, cuyos parámetros utilizamos en nuestro estudio. Adicionalmente el “Inventario” ha sido utilizado “satisfactoriamente” en diversos países, presentando altos niveles de confiabilidad, entendida ella como la posibilidad de repetir la prueba en diversos contextos. Para ello también se ha usado la medida tradicional de consistencia interna que es el Alfa de Cronbach, la cual se utiliza para escalas de medición y que para nuestro inventario emocional fue de 0.734, que es calificado como aceptable¹. Pasemos ahora a nuestra población.

Veamos el tema de las cinco escalas que componen el Inventario. ¿Hay relación entre ellas?

Es interesante constatar que hay una muy alta relación entre las cinco escalas y el cociente emocional, tal como lo muestra la Figura 5-10.

Figura 5-10 Alta correlación entre las cinco escalas y el Cociente Emocional



Nota: el coeficiente de correlación utilizado fue el de Pearson, con significatividad bilateral de 0,01

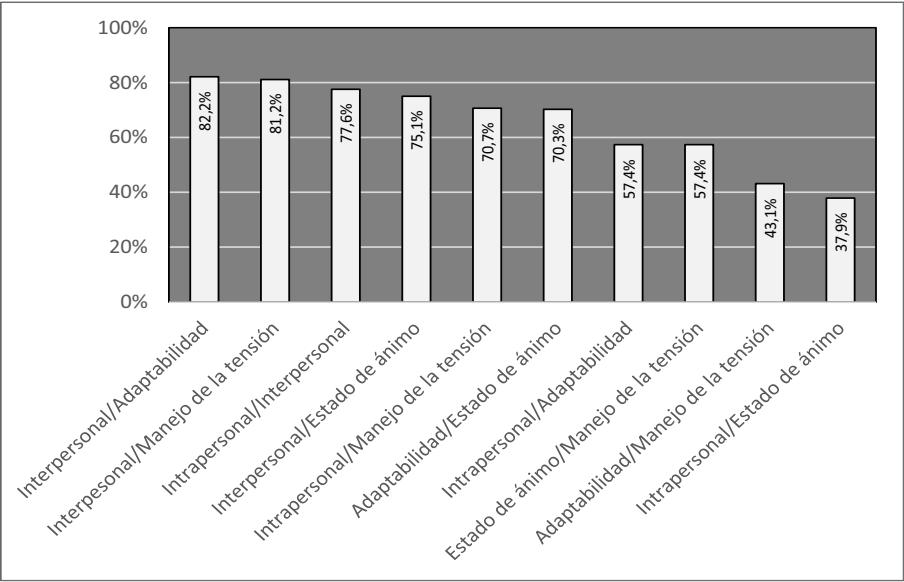
Nota: el coeficiente de correlación utilizado fue el de Pearson, con significatividad bilateral de 0,01

¹ El Alfa de Cronbach reportado por Ugarriza para la prueba en Lima Metropolitana fue de 0,93.

Es así que el coeficiente más bajo le correspondió a la Escala Interpersonal, lo que implica que el 57% de la varianza no se explica por la relación de la Escala Interpersonal y el Cociente Emocional. Las otras escalas están por encima de 0,8 de correlación, que son altas.

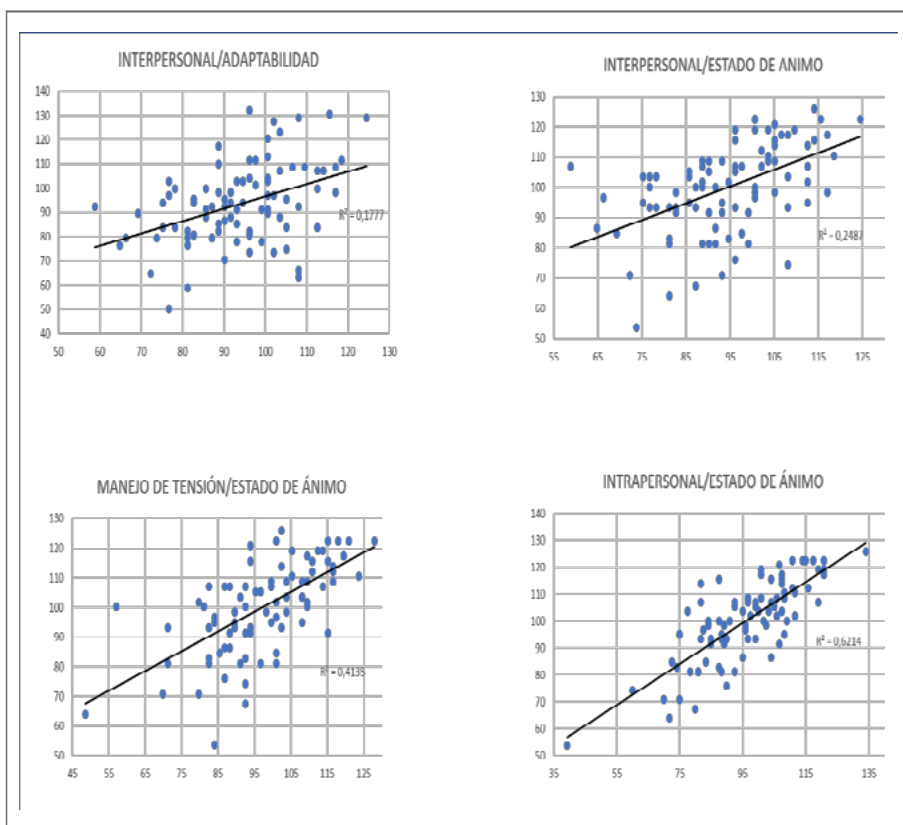
El tema más relevante tiene que ver con la correlación que se da entre las cinco escalas. De manera resumida, las varianzas no explicadas son altas (Figura 5-11), con excepción de la relación entre lo intrapersonal y el estado de ánimo.

Figura 5-11 Proporción de varianzas no explicadas en la relación entre escalas



Es interesante encontrar que las dimensiones Intrapersonal y Estado de Ánimo estén relacionadas, así como Adaptabilidad y Manejo de la tensión. Pero también me parece importante constatar que la dimensión Interpersonal está alejada de esa Adaptabilidad, del Estado de Ánimo y del Manejo de tensión. Más aún, la correlación entre lo Intrapersonal y lo Interpersonal no es importante. Véase la Figura 5-12.

Figura 5-12 interrelaciones de cuatro pares de escalas



El hecho de que el componente Interpersonal no se asocie tan intensamente con el resto de dimensiones lleva a una conclusión importante: este es un componente que no es exclusivo de los rasgos de personalidad, sino que es más cambiante y puede seguramente ser influido por otros aspectos.

5.2.4 Lo teórico no se alinea con lo empírico: las 15 subescalas con relación a las cinco escalas

Un examen más detenido de los datos que realicé de la población que estudié me llevó a cuestionar la alineación entre las escalas propuestas para la Inteligencia Emocional y sus correspondientes subescalas. El planteamiento sencillo es este: las respuestas dadas por las estudiantes deben tender a agruparse según lo dice la teoría. En otras palabras, las 15

El procedimiento que seguí fue el del Análisis Factorial, el cual agrupa numerosas variables (que se correlacionan entre sí) alrededor de “factores” que son variables menores en número. No utilicé rotación alguna para observar cómo las subescalas se agrupaban (correlacionaban) sin cambios que se orienten a la “optimización” que implica el procedimiento de rotación. Los resultados se pueden ver en el Cuadro 5-7 Análisis Factorial de las 15 subescalas para evaluar su agrupamiento *de las 15 subescalas para evaluar su agrupamiento*.

De allí concluí que:

a) La agrupación de las quince subescalas en cinco “factores”, lograda a partir de los datos empíricos, no se corresponde con las cinco escalas teóricas propuestas el modelo de Bar-On para la población de Estados Unidos y Canadá.

b) El examen de los coeficientes de correlación de cada subescala a los factores implican que tan solo tres de los cinco las agrupan. Los dos últimos factores no son sustanciales, con coeficientes muy bajos. Ello se confirma con los “autovalores” iniciales, los cuales ayudan a escoger el número de factores que efectivamente agrupan a las variables respectivas. Según el criterio Kaiser (propuesto por Guttman en 1954) y sugerido por *el Curso Técnico de Medición Multidimensional de la Pobreza y sus Aplicaciones* (CEPAL, 2010), los autovalores deben ser iguales o mayores a 1,0. En nuestro caso el Factor 1 tenía un autovalor igual a 6,563, el Factor 2 a 2,089 y el Factor 3 a 1,317. El Factor 4 presentaba un valor de 0,960 y el Factor 5 un valor de 0,751, inferiores sin duda a 1.0.

c) El aporte de los tres factores que explican la variación de los datos alrededor de ellos se refleja en la varianza explicada de 66,5%. Por ello, los elementos que “colaboran” a una variación no explicada llegan a un 33,5%, que es alto.

Cuadro 5-7 Análisis Factorial de las 15 subescalas para evaluar su agrupamiento

Las 15 subescalas	Componente					Pertenencia a la escala
	1	2	3	4	5	
OPTIMISMO	0,843					ÁNIMO GENERAL
TOLERANCIA_AL_ESTRES	0,804					MANEJO DE LA TENSIÓN
AUTORREALIZACION	0,794					INTRAPERSONAL
AUTOCONCEPTO	0,751					INTRAPERSONAL
FELICIDAD	0,713					ÁNIMO GENERAL
ASERTIVIDAD	0,707					INTRAPERSONAL
AUTOCOMPRENSIÓN	0,695					AUTOCONCEPTO
FLEXIBILIDAD	0,678					ADAPTABILIDAD
PRUEBA_DE_REALIDAD	0,675					ADAPTABILIDAD
INDEPENDENCIA	0,663					INTRAPERSONAL
SOLUCION_DE_PROBLEMAS	0,591					ADAPTABILIDAD
CONTROL DE IMPULSOS	0,581					MANEJO DE LA TENSIÓN
EMPATÍA		0,811				INTERPERSONAL
RESPONSABILIDAD SOCIAL		0,802				INTERPERSONAL
RELACIONES INTERPERSONALES			0,644			INTERPERSONAL

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: sin rotación.

En ese ánimo confirmatorio, realicé nuevamente el Análisis Factorial, pero introduciendo la rotación. Así, la “extracción” de los cinco factores la hice por el “Análisis de Componentes Principales”, con una rotación que se denomina “Varimax”. Véase Cuadro 5-8 *Análisis Factorial de las 15 subescalas para evaluar su agrupamiento según rotación Varimax*

¿Qué concluí de este ejercicio? Que el modelo teórico de cinco escalas no está presente tampoco cuando se hace el esfuerzo de partir de lo empírico para construir cinco factores. El Cuadro 5-8 muestra cómo los factores emergentes no agrupan a las cinco escalas del modelo teórico.

Cuadro 5-8 Análisis Factorial de las 15 subescalas para evaluar su su agrupamiento según rotación Varimax

Las 15 subescalas	Componente					Pertenencia a la escala
	1	2	3	4	5	
AUTOCONCEPTO	0,745					INTRAPERSONAL
OPTIMISMO	0,735					ÁNIMO GENERAL
TOLERANCIA_AL_ESTRES	0,635					MANEJO DE LA TENSIÓN
AUTORREALIZACION	0,607					INTRAPERSONAL
ASERTIVIDAD	0,586					INTRAPERSONAL
FLEXIBILIDAD	0,546					ADAPTABILIDAD
RELACIONES_INTERPERSONALES		0,878				INTERPERSONAL
FELICIDAD		0,722				ÁNIMO GENERAL
AUTOCOMPRESIÓN		0,710				AUTOCONCEPTO
CONTROL_DE_IMPULSOS			0,873			MANEJO DE LA TENSIÓN
SOLUCION_DE_PROBLEMAS			0,581			ADAPTABILIDAD
EMPATIA				0,940		INTERPERSONAL
RESPONSABILIDAD_SOCIAL				0,914		INTERPERSONAL
PRUEBA_DE_REALIDAD					0,805	ADAPTABILIDAD
INDEPENDENCIA					0,633	INTRAPERSONAL

5.2.5 Lo teórico no se alinea con lo empírico: los 108 ítems

Siendo todavía este un análisis empírico sobre constructos teóricos, quise afinar el análisis y partir de 108 ítems de la escala¹.

¿Cuál fue del resultado?

Cuando realicé la extracción inicial de carácter exploratorio (Componentes Principales, sin rotación), el programa estadístico extrajo 31 factores, con autovalores iniciales mayores a 1,0; lo que me indicó que no había un agrupamiento. Por ejemplo, el primer factor agrupaba 56 ítems, lo que no tenía que ver con el planteamiento teórico.

Tomé la decisión de extraer cinco factores (componentes), en donde el “% de varianza explicada”, sumada para ellos, llegaba tan solo al 35,9%. Es decir, los cinco factores NO podían explicar el 64,1% de la variación de los resultados obtenidos. Véase Cuadro 5-9.

¹ Se excluyen las preguntas sobre impresión positiva (ocho ítems), impresión negativa (ocho ítems), ítems que repiten contenidos (ocho) y la pregunta 133 sobre la sinceridad al diligenciar la prueba

Cuadro 5-9 Varianza explicada para cinco factores

Componente	% de varianza explicada
1	17,087
2	5,698
3	5,005
4	4,161
5	3,867
Total	35,818

Los ítems más significativos y altamente correlacionados al primer factor se muestran en el Cuadro 5-10, los cuales se agruparon por escalas y subescalas.

Cuadro 5-10 Correlación de los ítems con mayor coeficiente con el Primer Factor

Ítem	Correlación	Subescala	Escala
47.Estoy contento(a) con mi vida.	0,707	FELICIDAD	ESTADO DE ÁNIMO
77.Me deprimó.	0,699	FELICIDAD	ESTADO DE ÁNIMO
91.No estoy muy contento(a) con mi vida.	0,609	FELICIDAD	ESTADO DE ÁNIMO
80.En general, me siento motivado(a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	0,645	OPTIMISMO	ESTADO DE ÁNIMO
22.No soy capaz de expresar mis pensamientos.	0,677	ASERTIVIDAD	INTRAPERSONAL
85.Me siento feliz conmigo mismo(a).	0,702	AUTOCONCEPTO	INTRAPERSONAL
70.Me resulta difícil aceptarme tal como soy.	0,610	AUTOCONCEPTO	INTRAPERSONAL
21.No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para qué cosas soy bueno(a)	0,617	AUTORREALIZACIÓN	INTRAPERSONAL
64.Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	0,658	TOLERAR LA TENSIÓN	MANEJO DE TENSIÓN
122.Me pongo ansioso(a).	0,636	TOLERAR LA TENSIÓN	MANEJO DE TENSIÓN

** Las escalas negativas invirtieron su sentido para poder construir las escalas. Por ello los coeficientes son positivos.*

Hay cuatro ítems que pertenecen a la escala Intrapersonal, aunque se distribuyen entre el autoconcepto (autoestima), la autorrealización y asertividad. Igualmente hay cuatro ítems pertenecientes a la escala de Estado de Ánimo, donde tres se asocian con la Felicidad y uno con el Optimismo. Finalmente, estarían dos ítems asociados con “tolerar la tensión”.

¿Qué podía decir de lo anterior? Que desde los 12 ítems más correlacionados con este primer factor, están haciendo presencia tres escalas y seis subescalas. Así, no podía pensar que hubiese una correspondencia entre el modelo teórico y los datos que recogí con las estudiantes. Más bien puedo señalar que existe gran dispersión de los conceptos y también que hay aspectos exógenos a los componentes del “Inventario” que hacen que sus resultados varíen significativamente.

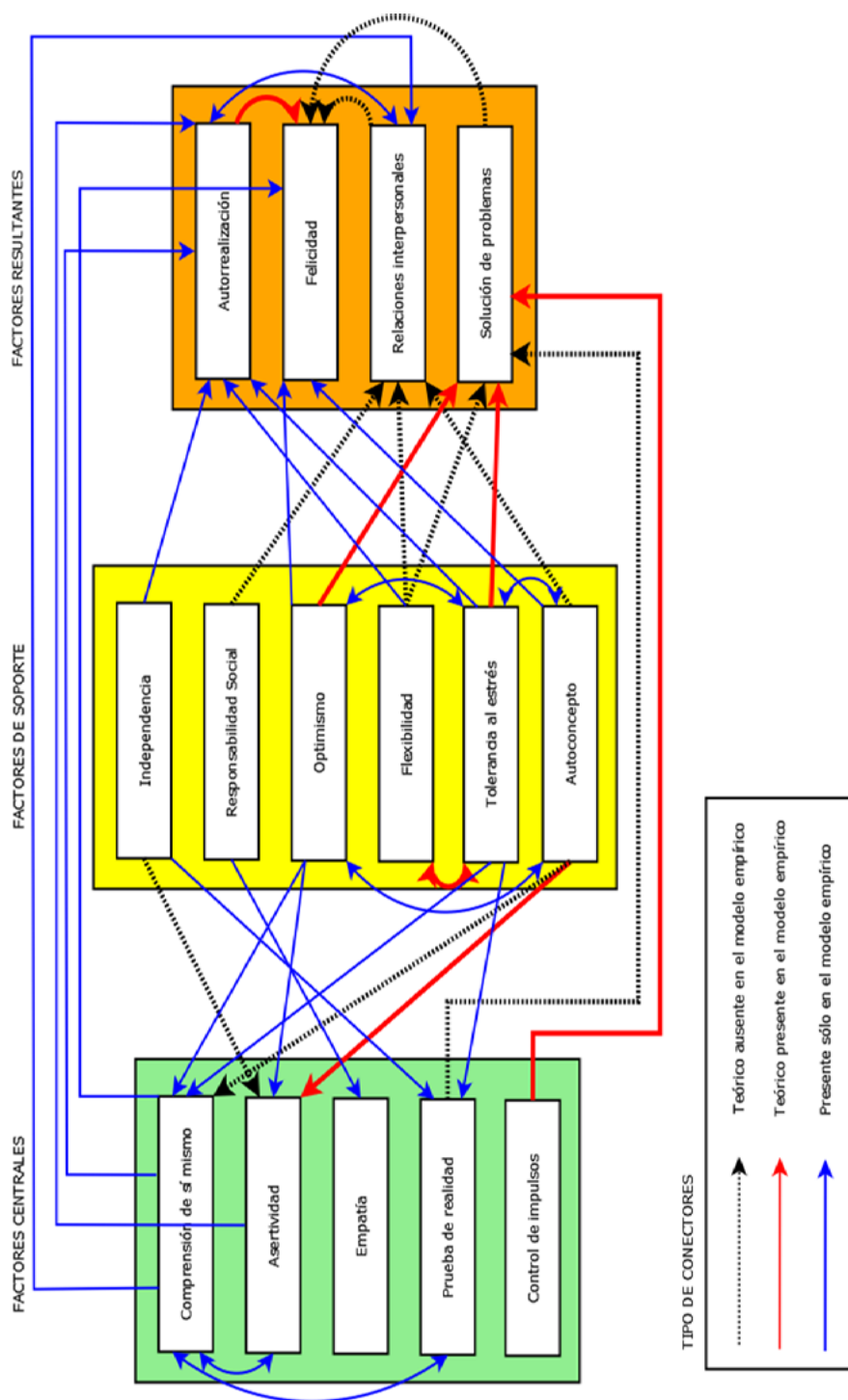
¿El análisis topográfico podrá darnos luces sobre el tema?

5.2.6 El análisis topográfico

Este tipo de análisis lo expliqué más arriba, donde expuse el enfoque de los tres factores: Soporte, Centrales y Resultantes. Plantea Ugarriza (2001), siguiendo a Bar-On, que hay fuerte interrelación entre estos factores, lo que se confirmó en nuestro estudio. Se concluyó que están altamente correlacionados: el Factor Soporte con el Factor Central (0,86); el Factor Soporte con el Factor de Resultado (0,779); y el Factor Central con el Factor de Resultado (0,73), relaciones todas con un nivel de significancia de 0,01.

Nuestros resultados y las relaciones entre las distintas subescalas se muestran en la Figura 5-13 *Análisis topográfico de la inteligencia emocional-modelo empírico (Pedagogía Infantil)*. Las relaciones se muestran por medio de conectores (flechas), los cuales se derivan de correlaciones lineales de Pearson mayores a 0,5, con significancias menores a 0,05 (bilaterales). El sentido de los conectores se realizó según el planteamiento del modelo teórico, en donde los Factores de Soporte apuntalan a los Factores Centrales (y a los Resultantes) y los Factores Centrales lo hacen con los Factores Resultantes.

Figura 5-13 Análisis topográfico de la inteligencia emocional-modelo empírico (Pedagogía Infantil)



Es así que en la Figura 5-13 se tienen tres tipos de conectores: aquellos del modelo teórico que no están presentes en los hallazgos empíricos (en línea negra puntuada); aquellos del modelo teórico que sí están presentes en el modelo empírico (línea roja continua); y aquellos que son nuevos frente al modelo teórico (línea azul continua).

De las posibles relaciones se puede decir (Cuadro 5-11 a continuación):

Cuadro 5-11 Evaluación del modelo topográfico frente a los hallazgos empíricos

Evaluación frente al modelo teórico	Relaciones entre sus componentes	Comentario
a) Las predicciones propuestas por el Modelo Teórico se cumplen en cuanto a:	☐ La relación entre la tolerancia y flexibilidad:	Mayor nivel de tolerancia, más flexibilidad y viceversa. Es decir, que las estudiantes que pueden afrontar situaciones de tensión o eventos adversos, manteniéndose calmadas y con baja ansiedad tenderán igualmente a adecuar sus emociones y pensamientos a las situaciones cambiantes.
	☐ La relación entre el autoconcepto (autoestima) y asertividad	Se espera que las estudiantes que se aceptan y son positivas de sí mismas, tengan mayor seguridad cuando expresan sus sentimientos, pensamientos y creencias, defendiendo sus derechos de forma no destructiva. En este sentido, un mejoramiento en el autoconcepto impulsará un mejoramiento en la asertividad, la cual no tiene puntajes tan altos.
	☐ La relación entre el Control de impulsos-Tolerancia al Estrés-Optimismo y la Solución de problemas	Aunque los dos primeros no se mostraron relacionados, cada uno de ellos se relaciona con la Solución de Problemas. En otras palabras, si existe una buena tolerancia a la tensión frente a las diversas situaciones y la estudiante puede controlar sus impulsos, es de esperarse que pueda tener un buen nivel para Solucionar los problemas. De otro lado, el Optimismo también influirá en esa posibilidad de Solucionar los problemas. Aunque el Modelo Teórico no lo señala, Optimismo y Tolerancia al estrés están relacionados, por lo que un prerrequisito adicional para la Resolución de problemas será el Optimismo, pero sumado a la Tolerancia al estrés: una “serenidad” que se une a una “visión positiva”. Es posible considerar un mejoramiento en el nivel de Optimismo (95,5 puntaje promedio), para que se pueda posibilitar una mejora en la Resolución de problemas (96,1 puntaje promedio).
b) Hay predicciones del modelo teórico que no se presentan en las relaciones encontradas empíricamente. Se encontró que:	☐ No hay relación entre la Autoestima (autoconcepto) y la Comprensión de Sí mismo.	Se puede tener una buena autoestima, sin comprender por qué. Es así que los resultados mostraron una autoestima “promedio” (96,9) y un autoconocimiento un poco bajo (92,8), pero sin tener relación.
	☐ No hay relación entre la Independencia y la Asertividad	Las estudiantes pueden tener cierta autonomía para la toma de decisiones (o no), pero ello no influye en la capacidad de expresar sentimientos o creencias propias. Es decir, los resultados mostraron que hay una tendencia a tener cierta autonomía (puntaje promedio de 100,4), lo cual no tiene que ver con una asertividad (puntaje promedio de 94,3), que es más baja. Se podría entonces privilegiar un mayor trabajo con la asertividad, que está más baja.

Continúa en la pág. 325

	☐ Dentro de los Factores resultantes, se puede decir que:	Las Relaciones Interpersonales (95,4) y la Autorrealización (100,5) se relacionan, por lo que dentro de estos Factores se podrían trabajar prioritariamente la Relaciones Interpersonales, que tienen más bajo puntaje.
	☐ En la relación existente entre los Factores de Soporte y los Factores Centrales se puede decir:	o El optimismo incide sobre la Comprensión de sí mismo y la Asertividad.
	☐ Frente a la relación entre los Factores de Soporte y los Factores Resultantes se puede concluir que:	o La Tolerancia al estrés se correlaciona con la Comprensión de sí mismo y la Prueba de Realidad.
		o La Independencia se correlaciona con la Prueba de Realidad.
		o La Autorrealización está condicionada por la Independencia, la Flexibilidad y la Tolerancia al estrés.
		o La Felicidad por el Autoconcepto (autoestima) y el optimismo.
		o La Tolerancia al estrés afecta la Solución de problemas.
	☐ En la relación existente entre los Factores de Centrales y los Factores resultantes, se señala que:	o La Comprensión de sí mismo se correlaciona con la Relaciones interpersonales, la Felicidad y la Autorrealización. Así, esta Comprensión influye decisivamente en tres de los cuatro Factores de soporte.
		o La Asertividad se relaciona con la Autorrealización.
		o El Control de Impulsos se correlaciona con la Solución de problemas.

Continúa en la pág. 326

	☐ Dentro de los Factores resultantes, se puede decir que:	Las Relaciones Interpersonales (95,4) y la Autorrealización (100,5) se relacionan, por lo que dentro de estos Factores se podrían trabajar prioritariamente la Relaciones Interpersonales, que tienen más bajo puntaje.
	☐ En la relación existente entre los Factores de Soporte y los Factores Centrales se puede decir:	- o El optimismo incide sobre la Comprensión de sí mismo y la Asertividad. - o La Tolerancia al estrés se correlaciona con la Comprensión de sí mismo y la Prueba de Realidad.
	☐ Frente a la relación entre los Factores de Soporte y los Factores Resultantes se puede concluir que:	- o La Independencia se correlaciona con la Prueba de Realidad. - o La Autorrealización está condicionada por la Independencia, la Flexibilidad y la Tolerancia al estrés. - o La Felicidad por el Autoconcepto (autoestima) y el optimismo. - o La Tolerancia al estrés afecta la Solución de problemas.
	☐ En la relación existente entre los Factores de Centrales y los Factores resultantes, se señala que:	- o La Comprensión de sí mismo se correlaciona con la Relaciones interpersonales, la Felicidad y la Autorrealización. Así, esta Comprensión influye decisivamente en tres de los cuatro Factores de soporte. - o La Asertividad se relaciona con la Autorrealización. - o El Control de Impulsos se correlaciona con la Solución de problemas.

El análisis topográfico plantea cuatro ideales: la autorrealización (muy relacionada con el disfrute de la vida), la felicidad, las óptimas relaciones interpersonales y la capacidad para solucionar problemas. La ventajas de este análisis es que agrupa factores (con las subescalas) que llevarían a la obtención de esos cuatro ideales.

En el estudio que realicé, los caminos más relevantes para llegar a los Factores Resultantes fueron los siguientes (Cuadro 5-12 Caminos más relevantes para obtener los Factores Resultantes):

Cuadro 5-12 Caminos más relevantes para obtener los Factores Resultantes

FACTORES DE SOPORTE →	FACTORES CENTRALES→	FACTOR RESULTANTE
Independencia (100,4)→	Comprensión de sí mismo 92,8)→	Autorrealización (100,5)
Optimismo (95,5)→	Asertividad (94,3)→	
Flexibilidad (98,9)→		
Tolerancia al estrés (93,5)→		
Autoconcepto (96,5)→		
Optimismo (95,5)→ Autoconcepto (96,5)→	Comprensión de sí mismo 92,8)→	Felicidad (104,3)
-----	Comprensión de sí mismo 92,8)→	Relaciones interpersonales (95,4)
Optimismo (95,5)→ Tolerancia al estrés (93,5)→	Control de impulsos (101,0)→	Solución de problemas (96,1)

Nota: los puntajes corresponden a los promedios por subescalas.

Desde los Factores Centrales quiero llamar la atención de que la “Comprensión de sí mismo” afecta a tres de los cuatro Factores Resultantes. Esa “Comprensión” tuvo un relativo bajo puntaje, por lo que habría que trabajarla aumentando sobre todo la “Tolerancia al estrés”, que es un factor de soporte, pero también la “Asertividad” y “Prueba de realidad”, ambas con relativos bajos puntajes.

Igualmente quiero relieves que las “Relaciones interpersonales” están tan solo correlacionadas con la “Comprensión de sí mismo”. En el modelo empírico que obtuve, las “Relaciones interpersonales” no se asocian con unos aspectos que la teoría señala como importantes: “Responsabilidad

social”, “Flexibilidad” y “Autoconcepto”. No bastaría concebir una responsabilidad social orientada a la labor con los infantes, sino que se deberá ampliar a las relaciones con los pares, aspecto crítico encontrado en los hallazgos.

Finalmente, si la “Solución de problemas” depende del “Control de impulsos”, tanto la “Tolerancia al estrés” como el “Optimismo”, deberían ser trabajados, pues ambos tienen relativos bajos puntajes y se asocian con la “Solución de problemas”.

Quiero notar que la “Autorrealización” y la “Felicidad” están altamente relacionadas y que ambas tienen altos puntajes, pero que esa autorrealización no tiene nada que ver con las “Relaciones interpersonales”. ¿Es posible que la orientación hacia los niños y no hacia los pares sea la que está condicionando el alto puntaje en “Felicidad”?

Finalmente pude concluir que existen serias discrepancias entre el modelo propuesto teóricamente y los hallazgos empíricos del estudio que realicé. Más aún, y ello lo discutiré al cierre de este capítulo, aún si fuese cierto lo planteado por la teoría, se puede ver claramente que no se plantean los factores sociales, culturales, políticos o económicos que motiven o generen los cambios en los factores centrales o de soporte. Las guías para la acción estarían asentadas de manera significativamente fuera de este modelo

5.2.7 El camino hacia el equilibrio

En el apartado anterior trabajamos las relaciones entre las escalas tomando como referencia el modelo teórico del Análisis Topográfico (Factores de Soporte)→(Factores Centrales)→(Factores Resultantes), permitiendo lanzar hipótesis de manejo “sinérgico” para el mejoramiento de la Inteligencia Emocional.

Podemos pasar ahora a hacer la reflexión sobre el equilibramiento. Este enfoque (a) plantea el equilibramiento, donde se deben lograr puntajes no muy distantes unos de otros, para así no generar contradicciones (resistencias); y (b) un apalancamiento donde se debe trabajar una subescala que proporcione un mayor y alto impacto en el Puntaje emocional (Handley, 2009).

Un elemento de alta tensión tiene que ver con dos subescalas: que mientras las estudiantes presentan altos puntajes de “felicidad” (104,3), tienen bajos puntajes en la “prueba de realidad” (92,0). Ello significa que mientras posiblemente ellas tienen cierta satisfacción con la vida actual, de disfrute de sí, de divertirse o de expresar sentimientos positivos, tales estados emocionales pueden chocar frente a esa capacidad de enfrentar ese sentimiento subjetivo (de felicidad) con la realidad (los altos niveles de estrés pueden tener bajos niveles de manejo, con 93,5 puntos), es decir de problemas en la “prueba de realidad”. En términos de Inteligencia Emocional: ¿al salir a la vida profesional se generará un choque entre esa “felicidad” que viene de atrás y la dificultad de armonizar lo interior con lo exterior (“prueba de realidad”) en el momento de afrontar los problemas laborales? Será necesario mejorar la “prueba de realidad” para que no surja una alta frustración cuando la “felicidad” se vea afectada.

El Cuadro 5-13 Prioridades de acción según equilibradores primarios como resultados de los puntajes ICE Bar-On muestra, bajo el modelo de apalancamiento, las posibles prioridades para impulsar la Inteligencia Emocional. Debe resaltarse que las correlaciones entre las “subescalas de balance primario” y las “subescalas EQi” son prácticamente inexistentes, por lo que se puede concluir que aumentar el apalancamiento desde las subescalas de balance primario impactará a las subescalas EQi

Cuadro 5-13 Prioridades de acción según equilibradores primarios como resultados de los puntajes ICE Bar-On

Subescala de balance primario	Subescala EQ i
Control de Impulsos (101,0) →	Autonomía o Independencia (92,8)
	Asertividad (94,3)
	Autorrealización (100,5)
	Relaciones interpersonales (95,4)
	Felicidad (104,3)
	Optimismo (95,5)
Empatía (94,5) →	Autoconcepto (96,9)
	Independencia (100,4)
	Prueba de Realidad (92,0)
	Flexibilidad (98,9)
	Tolerancia al estrés (93,5)
Independencia 100,4) →	Empatía (94,5)
Relaciones interpersonales (95,4) →	Solución de problemas (96,1)
Asertividad (94,3) →	Responsabilidad Social (96,6)

Nota: las subescalas de “balance primario” resaltadas en amarillo son las que pueden impactar significativamente a las subescalas EQi y que, para el grupo estudiado implican la creación de tales relaciones.

Con base en los resultados de la aplicación del test ICE Bar-On y siguiendo las indicaciones de Handley (2009), las cuales concreto en el Cuadro 513 Prioridades de acción según equilibradores primarios como resultados de los puntajes ICE Bar-On, tendríamos estas conclusiones:

a) Que se pueden trabajar tres de las cinco subescalas de balance primario: Empatía, Relaciones interpersonales y Asertividad. El criterio de selección viene dado desde dos perspectivas: que tengan los puntajes más bajos y que impacten a las subescalas EQi. Por ello se puede decir que concentrarse en la Empatía implicará impactar en cuatro subescalas con bajo puntaje; que modificar las Relaciones interpersonales afectará a la “Solución de problemas”; y que cambiar la “Asertividad” llevará a un cambio en la “Responsabilidad Social”.

b) Que el mejoramiento de la “Empatía” supone subir la “Independencia”.

c) Que subiendo la “Asertividad” se podrá aumentar la “Responsabilidad Social”.

d) Finalmente, que para subir la “Empatía” se podrá aprovechar su relación con la “Responsabilidad Social”.

5.2.8 Síntesis

Lo encontrado en este inventario de inteligencia emocional se puede sintetizar así:

a) Que no se muestra un impacto entre la formación académica y la Inteligencia (conciencia) emocional de las estudiantes. En otras palabras, a pesar de ir avanzando a través de los semestres académicos, no se evidencian cambios positivos en la inteligencia emocional.

b) Que las estudiantes, en promedio y haciendo la comparación con el estudio de inteligencia emocional en una muestra de adultos en Lima Metropolitana, muestran puntajes ligeramente más bajos frente al promedio poblacional. La única excepción se da con el Estado de Ánimo General, el cual llega al promedio y aún lo supera. De hecho, los puntajes medios no se alejan sustancialmente de la media poblacional general.

c) Sin embargo, hay que resaltar que un 39,6%% de las estudiantes (alrededor de dos de cada cinco) presenta una “baja inteligencia emocional”.

d) Hay que destacar que las escalas más bajas en puntaje son la Adaptabilidad (93,8) y la escala Interpersonal (94,5). Para la Adaptabilidad la subescala más significativa por su bajo puntaje es la “Prueba de Realidad” (92,0), mientras que para la Interpersonal corresponde a la subescala de “Empatía” (94,5), pero siendo muy seguida por las otras dos, a saber, Relaciones Interpersonales (95,4) y Responsabilidad Social (96,6).

e) Que es posible que la llegada al décimo semestre impacte sobre las estudiantes, quienes muestran una baja en los puntajes de los componentes emocionales, a excepción del Estado de Ánimo general.

f) Que en general las estudiantes muestran buenos niveles de seguridad personal, autoestima, independencia, autorrealización y conocimiento emocional, siempre teniendo en cuenta algunos elementos representativos. Sin embargo, una de cada cuatro estudiantes tiene menores puntajes frente a los ítems promedio del grupo.

g) Que hay una alta correlación entre los cinco componentes del Cociente emocional, aunque el componente interpersonal muestra un coeficiente más bajo cuando se le relaciona con los otros. Es decir, tiene otros elementos que lo hacen variar y muestra cierto aislamiento frente a los otros cuatro componentes.

h) El Análisis Factorial realizado mostró que la variación en la Inteligencia Emocional el factor más importante explica tan solo el 17,1% de la varianza. Los otros cuatro factores juntos (de un conjunto de cinco) explican un 18,7% adicional de tal variabilidad, para un total del 35,9%. ¿Dónde se ubica el 64,1% restante de la varianza no explicada?

Es relevante señalar que el Análisis Factorial (de carácter empírico) NO confirma la división de las “5 Escalas” y “15 Subescalas” del modelo teórico. Se evidencia una mezcla de ítems y de subescalas que llevan a concluir que lo empírico no puede ser trabajado en armonía con lo teórico.

Curiosamente Ugarriza (s.a.) también lo dice frente a la validación que realizó: “Es conveniente reiterar que la estructura 15 a 5 es una estructura teórica y no empírica. Algunos análisis exploratorios que se han realizado con la muestra peruana no son concluyentes en la verificación empírica de esta estructura” (pág. 24).

i) El modelo “topográfico” propuesto desde el modelo teórico puede ser revisado. En efecto, teniendo en cuenta las múltiples relaciones planteadas (Ugarriza, 2001), se encuentra que (a) seis relaciones predichas se cumplen; (b) nueve relaciones predichas no se cumplen; y (c) 20 relaciones no predichas se dan (coeficiente de correlación de Pearson de 0,5 o más).

Si el Factor resultante (subescala) “Relaciones Interpersonales”, implica la “Comprensión de sí mismo” (como factor de central), se encuentra que puede potencializarse con cinco subescalas (del Factor Soporte), pues esa “Comprensión” impacta significativamente a tres de cuatro Factores resultantes. En términos de impacto se deberían entonces trabajar estas subescalas: tolerancia al estrés (93,5 puntos), optimismo (95,5), autoconcepto (96,5), flexibilidad (98,9) y la independencia (100,4). Según las sugerencias, se debería comenzar por las más bajas, que para el caso es la tolerancia al estrés y el optimismo.

k) Sin embargo, el camino hacia el equilibrio plantea, en teoría, un camino así: (i) trabajar tres subescalas de apalancamiento (Empatía, Relaciones interpersonales y Asertividad); (ii) de las tres anteriores, la Empatía se convierte en estratégica, sobre todo si se quieren subir los puntajes de cinco subescalas (de las cuales cuatro tienen bajos niveles); y que (iii) si se quiere alzar la empatía, se debe intervenir la Independencia; (iv) que modificar las Relaciones interpersonales afectará a la “Solución de problemas”; y (v) que cambiar la “Asertividad” llevará a un cambio en la “Responsabilidad Social”.

5.3 LAS LIMITACIONES DE LOS TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Al inicio del capítulo cité a Corcoran y Tormey (2013) quienes planteaban la duda sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y el desempeño docente. A partir de su investigación concluían que no existían suficientes datos en cuanto a que hubiese tal relación. Quiero señalar que su estudio lo realizaron con 352 estudiantes y no cobijaba a estudiantes de educación infantil; pero sus hallazgos me llevan a una buena aproximación de lo que quiero discutir: que la falta de “asociación puede estar relacionada con el contexto de la formación del profesorado, en el que la complejidad de la tarea y la inestabilidad de la nascente identidad profesional pueden hacer que los estudiantes de magisterio recurran a sus habilidades emocionales en la práctica” (pág. 41). En el estudio de Corcoran y Tormey quedaban descartadas las influencias de género y de logro académico. Más aún, como estos autores señalan, puede ser que los estudiantes o docentes tengan dificultades para utilizar estrategias adecuadas, pues el entorno varía ostensiblemente: no es el lugar correcto, el momento correcto y el ambiente adecuado para lograr el objetivo correcto. La complejidad es tal, que no se tienen las fórmulas que siempre funcionen de la misma manera.

Pero encuentro otras dificultades. La ambigüedad terminológica, en el artículo de Corcoran y Tormey, es muy amplia, e incluye múltiples conceptos, según nos lo cuentan Uitto, Jokikokko y Estola (2015): “habilidad emocional, regulación emocional, inteligencia emocional, competencia emocional, clima emocional, seguridad emocional, comprensión emocional, andamiaje emocional, vaivén y flujo emocionales, estado emocional, autocontrol emocional, conciencia emocional,

reglas de despliegue emocional, aprendizaje emocional, características emocionales, identidad emocional, información emocional, capacidad emocional, trastorno emocional, comportamiento emocional y metas emocionales.” (pág. 9).

La variedad, amplitud y ambigüedad terminológicas pueden llevar a grandes confusiones.

No es el objetivo de este texto cuestionar el artículo fundante de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1989-1990), el cual presenta una síntesis (de tipo ecléctico) del saber psicológico de las emociones y la medición de la inteligencia para finales de los años ochenta. Las dudas tampoco pueden aquí desarrollarse en torno a las dificultades del campo teórico, de medición y práctica de la inteligencia emocional para crear un paradigma unificado. Pero permítanme señalar que los fundadores (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008, pág. 503) planteaban críticas sobre otras medidas de Inteligencia Emocional:

Sin embargo, otros investigadores han descrito la IE como una mezcla ecléctica de rasgos, muchos disposicionales, como la felicidad, la autoestima, el optimismo y la autogestión, más que como habilidades base (Bar-On, 2004; Boyatzis y Sala, 2004; Petrides y Furnham, 2001; Tett, Fox y Wang, 2005). Este enfoque alternativo al concepto, con un uso del término que designar combinaciones eclécticas de rasgos, ha generado una confusión considerable y malentendidos sobre qué es o debería ser una IE (Daus y Ashkanasy, 2003; Gohm, 2004; Mayer, 2006). En el artículo los autores rechazaban los enfoques de los “journalists” (al modo de Goleman) o aquellos que han creado el concepto de EQ (Cociente Emocional), al modo de Bar-On, que incluiría rasgos de personalidad no asociados con la intersección entre inteligencia y emoción. Para Mayer, Salovey y Caruso, la fortaleza de su enfoque (y del test MSCEIT) es su independencia de los “cinco grandes rasgos de personalidad” o *Big Five* (*Neuroticism, Extraversion, Openness, Agreeableness, Conscientiousness*). De hecho, el ICE Bar-On ha mostrado fuertes asociaciones con el *Neuroticism* y la *Conscientiousness*¹.

¹ Una sistematización de esta crítica se encuentra en Roberts, MacCann, Matthews y Zeidner (2010) quienes una vez más señalan el problema de la mezcla entre rasgos de personalidad y de Inteligencia Emocional.

La ambigüedad y dificultad conceptuales para obtener un paradigma unificado la mostró Mayer en 2000, quien señalaba que la correlación entre el MSCEIT y el Bar-On era de tan solo 0,21 (compartiendo una varianza explicada de tan solo el 4%). El MSCEIT, como se dijo no tiene correlación con los *Big Five*, pero sí alta correlación con el *General Mental Ability* (GMA), llevando a concluir, sin embargo, que sería una pobre expresión de los test de inteligencia, como lo señaló en su momento Thorndike.

Esta crítica, proveniente de Conte (2005) mostraba los grandes problemas conceptuales del campo, el cual, a pesar de su desarrollo, no tenía acuerdos significativos. Joseph y Newman (2010) propusieron un modelo integrador de los enfoques de habilidad y de los de rasgos, denominado “Modelo de Cascada”, el cual buscaba subsanar las limitaciones de ambos enfoques. Es así que, teniendo como finalidad el desempeño en la labor, consideraba la escrupulosidad (*conscientiousness*) como uno de los componentes de los *Big Five*, la habilidad cognitiva y la estabilidad emocional, los cuales alimentarían a la “*percepción emocional - comprensión emocional - regulación emocional*” (propios del enfoque inicial de EI) y el rendimiento en el desempeño laboral. En un artículo posterior (Joseph, Jing, Newman, & O’Boyle, 2015) se volvía a señalar la alta correlación entre los enfoques mixtos y los *Big Five* (*Conscientiousness, Emotional Stability, Extraversion, y General Mental Ability*, con un R múltiple de 0,79), pero en donde se rescata su relación con el rendimiento en el desempeño laboral (rho de Spearman de 0,29).

El punto crucial tiene que ver con dos elementos: el cierre de las variables consideradas en los test, que para nuestro caso tiene que ver con el enfoque más amplio del ICE Bar-On, y la gran problemática para explicar la variabilidad de los casos en cuanto se relacionan la varianza explicada frente a la varianza no explicada.

En el primer caso, el cierre se evidencia cuando se considera el modelo topográfico del Inventario de Bar-On, que lleva a interrogarse sobre los sustratos que fundamentan los factores de soporte (los cuales condicionan teóricamente a los factores Central y de Resultado). Es indudable que, para este caso, sería necesario tener en cuenta que existen factores externos que el mismo modelo no puede considerar. Ya no solo serían las relaciones con los *Big Five* de las teorías de la personalidad, sino también con los contextos más amplios de la cultura y la sociedad.

En efecto, en nuestro estudio se encontró que la variabilidad de los casos (en términos de varianza explicada) tan solo llegaba al 35,9%. Para decirlo más claramente, un 65,1% de la variabilidad no puede ser explicada por el ICE Bar-On. Esta afirmación se apalanca con el meta-análisis de investigaciones realizado entre 1967 y 2000 por Van Hemert y otros, citados por (Illouz, Gilon, & Mattan, 2014), donde se encontró que los estudios estadísticos y de “traducción” de emociones para el análisis transcultural solo explicaban el 13,5% de la varianza transcultural de emociones, mientras que:

... las variables sustantivas a nivel de país tales como el modo de subsistencia, las variables políticas, la estabilidad de un país y las variables psicológicas agregadas como el individualismo, los valores religiosos, etc. explicaron el 27.9% de esta varianza. Por lo tanto, podemos decir que el 58.3% de la varianza intercultural de emociones observada permanece sin explicación (Illouz, Gilon & Mattan, pág. 221).

En otras palabras, los estudios estadísticos tienen bajo poder explicativo, por lo que lo que encontré en el estudio realizado va en consonancia con esta afirmación: la gran proporción de varianza no explicada lleva a pensar que es necesario acudir a otras fuentes de explicación allende el Inventario de ICE Bar-On.

Las limitaciones de los instrumentos de autoinforme, tal como el que aquí se manejó (ICE Bar-On), tienen que ver además con (a) las dificultades que tienen las personas para autoconocerse y autoanalizarse, es decir, que ellas pueden tener un concepto desajustado de sí mismos; y con que (b) pueden asociar la “deseabilidad” del sujeto con la deseabilidad social, no reflejando su condición real (Mejía, 2013).

Otros dos tipos de mediciones tienen que ver con los test de competencias emocionales (centrados en la resolución de problemas), cuyos problemas estriban en “la selección de las tareas más pertinentes y la determinación de la respuesta correcta o más ajustada al concepto de IE” (pág. 19). En efecto, ¿quién define las “tareas más pertinentes” en los contextos específicos? ¿Desde cuál perspectiva socio-cultural ello se hace? ¿Existen otras posibilidades en tareas pertinentes y respuestas correctas?

Si el contexto define de pertinencia de los problemas y la corrección de las respuestas ¿por qué entonces no se les pregunta mejor a las personas más cercanas y que conocen al sujeto? (Mejía J. J., 2013).

Las anteriores observaciones llevan a una conclusión: la persona y/o personas deben ser consideradas dentro de su contexto.

Como el ICE Bar-On no mostró el impacto de la educación en pedagogía infantil (para el caso del programa de la Universidad Libre), se pueden lanzar cuatro posibilidades de respuesta no excluyentes:

(a) que el instrumento es limitado (mide solo unos aspectos y no los cambios en el tiempo), o que

(b) el programa no busca explícitamente la educación de sus estudiantes, o que

(c) la educación emocional, por tanto, está fraccionada, dispersa y no es sostenida en el tiempo, o que

(d) las influencias sobre la identidad emocional, la socialización emocional externa al medio educativo formal y la misma educación previa de las estudiantes sobrepasaran la limitada influencia que pueda tener el programa educativo (biografía e influencias externas al programa, tales como amigos, medios de información, internet, familia, trabajo, etc.).

Quiero finalizar con un llamado a la crítica cuidadosa.

El 10 de enero de 2017 el diario El País de España lanzaba una noticia, cuyo título era bien escandaloso: *“La ciencia vive una epidemia de estudios inservibles. Científicos de EE UU, Reino Unido y Holanda denuncian que la investigación está perdiendo parte de su credibilidad”*.

En consonancia con el contenido del artículo, puede considerarse que los estudios no están siendo replicados suficiente y adecuadamente, por lo que la confirmación de hallazgos no se presenta como regla general, sumándose los problemas de transparencia y de honestidad intelectual.

En efecto, una revisión de 441 artículos, publicados en revistas biomédicas entre 2000 y 2014, encontró que tan solo cuatro buscaban replicar estudios (Shareen Iqbal, Wallach, Khoury, Schully, & Ioannidis, 2016). Más aún, hay problemas de transparencia en las publicaciones: un solo estudio proveía

un protocolo detallado de la investigación, en tanto que se encontró que la mayor parte de estudios discrepaban entre el diseño inicial de investigación y la publicación final. Ello lleva a concluir la gran dificultad para replicar los estudios y por tanto llegar a la reproducibilidad. Más aún, no hay claridad en términos de lo que es la innovación y la originalidad:

La mayoría de los trabajos afirmaban presentar algunos descubrimientos novedosos. Sin embargo, sospechamos que muy pocos trabajos tienen realmente hallazgos totalmente innovadores y perturbadores. En cambio, pueden estar operando en el espacio del conocimiento donde otros estudios anteriores también pueden haber operado, pero aún así afirman ser novedosos. Es difícil sondear objetivamente cuánta innovación se necesita para poder afirmar la novedad. Además, ninguno de los documentos publicados posteriormente en los que se citaban los artículos originales y se mencionaba que los autores intentaban reproducir parte o la totalidad de sus conclusiones eran intentos de reproducción de estudios completos (Shareen Iqbal, Wallach, Khoury, Schully, & Ioannidis, 2016).

Uno de los autores de la revisión, John Ioannidis, en 2012 afirmaba que “la prevalencia de falacias no cuestionadas puede representar hasta el 95% (si no más) de los hallazgos significativos en algunas áreas de la literatura psicológica” y que “Es posible que los diferentes subcampos de la ciencia psicológica tengan diferentes prioridades y diferentes sesgos, por lo que no sería sorprendente que la proporción de falacias no cuestionadas varíe considerablemente entre los subcampos (por ejemplo, de 30% a 95%)” (Ioannidis, 2012). Más aún, dirá este autor, los descubrimientos genuinos no confirmados podrían oscilar entre el 66% y el 1% respectivamente. La conclusión es lapidaria: “... la credibilidad general de la ciencia psicológica en este momento puede estar en serios problemas”.

La crisis de la reproducibilidad y la falta de autocorrección tienen muchas causas, según Ioannidis, las cuales se agrupan en la falta de reconocimiento en los estudios que buscan replicar investigación, tanto de los investigadores, instituciones o editoriales. También en malas prácticas investigativas, que incluyen sesgos o falsificaciones.

Quisiera concentrarme en un aspecto que puede estar afectando a toda la investigación científica, pero más puntualmente a la psicología.

El 1 de septiembre de 2017 se daría a conocer una publicación que se constituyó en una especie de manifiesto sobre la investigación científica. Alrededor de 72 científicos de diversas áreas proponían “cambiar el umbral del valor p por defecto para la significación estadística de 0,05 a 0,005 para el reconocimiento de nuevos descubrimientos” (Benjamin, Berger, Johannesson, & otros, 2017).

Voy a explicar someramente el tema.

La inferencia estadística se asocia a experimentos u observaciones donde el investigador debe llegar a una conclusión con base en dos hipótesis: la hipótesis nula y la hipótesis alternativa. La hipótesis nula (H_0) corresponde a la afirmación contraria a la que quiere llegar el investigador; es decir, esta es la hipótesis que él pretende rechazar: si tiene los datos observados suficientes, podrá probar que lo contrario es cierto, es decir que confirma, con alta probabilidad, la hipótesis alternativa (H_1).

Para decirlo de otra manera: la hipótesis nula no se puede rechazar a no ser que los datos de la muestra con alta probabilidad demuestren que esta hipótesis es falsa. Usualmente la hipótesis nula se enuncia con un desigual “ $\neq$ ” o un “no”.

Por tanto:

La hipótesis nula suele rechazarse -y el hallazgo se declara estadísticamente significativo- si el valor p cae por debajo del umbral de error (actual) de tipo I cuyo valor sea $\alpha = 0,05$. (Benjamin, Berger, Johannesson, & otros, 2017)

¿Qué es el error tipo I? Según (Marco, 2019)

Error de tipo I, (E I): consiste en rechazar H_0 siendo esta correcta. La probabilidad de cometer (E I) se denomina Nivel de significación del test y se lo denota con α , $P(EI) = \alpha$. Este valor es la probabilidad de que la técnica de inferencia estadística indique que la hipótesis nula es falsa cuando en realidad es cierta, esto es, encontrar significación estadística cuando en realidad no existe (Falso positivo).

Por ello hay que considerar también el error tipo II (Marco, 2019):

Error de tipo II, (E II): consiste en no rechazar la H_0 siendo ella falsa. A la probabilidad de cometer un (E II) se lo denota con β , $P(EII) = \beta$. Este valor es la probabilidad de que la técnica de inferencia estadística indique que la hipótesis nula es cierta cuando en realidad es falsa, esto es, no encontrar significación estadística cuando en realidad existe (Falso negativo).

En la simbología que aquí utilizo el p es una probabilidad que es para α , o sea la aplicada al error tipo I.

El tema es tan problemático que según Benjamin, Berger, Johannesson y los otros 69 científicos, es que el $p = 0,05$, unido a condiciones del “poder estadístico” relativamente bajas, es que puede llegar a generar hasta un 40% de falsos positivos, es decir, a conclusiones erróneas que llevasen a rechazar la hipótesis nula.

En otras palabras, un 40% de estudios que trabajan con ese valor p no pueden llegar a conclusiones válidas. En el caso de un $p = 0,005$ los falsos positivos podrán llegar a ser menos del 5%. Obviamente este paso puede hacer necesario subir los tamaños de muestra hasta quizás en un 70% -dirán los autores-, lo que a primera vista encarece los costos por estudio, pero a la larga economizará dinero, pues evitará las falsas conclusiones.

Mi observación sobre el trabajo con las inferencias del ICE Bar-On me hacen dudar un tanto sobre las condiciones de validación que han puesto el límite de $p = 0,05$. Ugarriza (s.a.) en su validación utiliza algunas veces la significación $p = 0,05$. Es el caso del “Análisis Factorial Confirmatorio” de la Tabla 13, en el cual utiliza esta significación estadística, por lo que no necesariamente se confirma lo que ella busca confirmar: que la estructura teórica del ICE Bar-On se corresponde con los datos de la validación para Lima Metropolitana.

Ciertamente la Figura 4 de su validación, con coeficientes de correlación parcial (aparentemente), muestra un $p = 0.000$, aunque dos de las escalas no tengan tan alta correlación con el “Cociente Emocional General”. Aún si esta conclusión básica de las relaciones entre las cinco escalas fuese cierta, las dudas persisten, pues como ella lo dice:

Es conveniente reiterar que la estructura 15 a 5 es una estructura teórica y no empírica. Algunos análisis exploratorios que se han realizado con la muestra peruana no son concluyentes en la verificación empírica de esta estructura. (Ugarriza, s.a., pág. 24)

O sea: ¡lo teórico no se corresponde con lo empírico!

El uso de un p más exigente, como de $p=0,01$, no llega al estándar sugerido por los 72 científicos. Este es el caso de una adaptación y validación del “Inventario” para Puerto Rico (Rivera, Pons, Rosario-Hernández, & Ortiz, 2008).

Quiero agregar el problema de la relación entre lo teórico y lo empírico. En la validación de Rivera y sus colegas (2008) se decía:

En esencia, estos resultados nos indican que aunque muchas de las subescalas tienden a agruparse en varios de los quince factores, muchos de los reactivos de las subescalas de la prueba aparentan medir constructos latentes multidimensionales por lo que cargan a nivel secundario en dos y hasta en tres factores (pág. 171).

Y agregaban:

Encontramos mediante nuestro análisis que al igual que ocurrió con el intento de replicar las 15 subescalas de la prueba, se obtiene mucha diversidad y cargas compartidas mediante la solución de cinco factores (pág. 171).

Por lo que los resultados provenientes de la muestra portorriqueña “sugieren que la estructura factorial del Inventario Bar-On con esta muestra no emerge con tanta claridad como ocurrió con la muestra americana utilizada para su normalización” (pág. 171).

Otra vez: ¡los datos empíricos no se concilian con el modelo teórico norteamericano!

Si Mayer y Salovey construyeron de manera ecléctica su concepto de inteligencia emocional, buscando de todas maneras concentrarse en las habilidades emocionales, Bar-On es aún más ecléctico, al incorporar

teorías de la personalidad en lo emocional, lo que se ha demostrado con dos de las cinco categorías de análisis de las Big Five.

Finalmente, considero que el terreno sigue siendo pantanoso y cerrado sobre sí mismo. Por fortuna la educación entrará a terciar en el tema, teniendo que romper ese encierro psicologista. Es el tema del próximo capítulo.

5.4 ANEXO METODOLÓGICO

A continuación se expone la metodología de la aplicación del Inventario de Cociente Emocional, así como el procedimiento de análisis de datos.

5.4.1 La población y su selección

El estudio se realizó en el programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Libre (Sede principal-Bogotá), teniendo en ese momento 133 alumnas repartidas en 10 semestres².

La “inteligencia emocional” fue medida por el Inventario de Cociente Emocional (ICE) de Bar-On, el cual obedece en principio a un tipo de investigación cuantitativa, de tipo positivista³ y descriptivo. La aplicación del test se realizó a 92 estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil, por lo que cubrió prácticamente a toda la población estudiantil de éste y por ello la muestra es prácticamente equivalente al universo estudiado. El Cuadro 5-14 Distribución por semestres de la población encuestada muestra la distribución de las respondientes según su pertenencia al semestre de carrera.

2 La metodología detallada se encuentra en (Pacheco, 2019a).

3 El análisis que se desarrolló buscó tres estrategias orientadas a la explicación: (a) el manejo de los coeficientes de correlación r de Pearson (que comparados con el rho de Spearman no presentaron diferencias) y que permitieron ubicar las relaciones más intensas (sin asumir posturas de causalidad o explicación en sentido estricto); (b) el análisis topográfico planteado por Bar-On (Ugarriza, 2001), con la utilización de factores soporte-centrales-resultado, que teóricamente plantea un flujo explicativo entre los factores y escalas, y que se confrontó con los resultados empíricos resultantes de la aplicación del test; y (c) la aplicación del concepto de estrategias de equilibrios-desequilibrios, que Handley (2009) la tradujo en un esquema de “Equilibradores primarios para altas puntuaciones” (véase numeral 5.1.4). Sin embargo, como el test es cerrado, las explicaciones no se abren al mundo cultural y social allende los ítems de la escala.

Cuadro 5-14 Distribución por semestres de la población encuestada

Semestre	Frecuencia Inicial	Frecuencia final (1)
PRIMERO*	7	6
SEGUNDO	7	7
TERCERO*	15	14
CUARTO	5	5
QUINTO	13	13
SEXTO*	6	5
SÉPTIMO	8	8
OCTAVO	7	7
NOVENO	14	14
DÉCIMO	10	10
Total	92	89

Nota: algunas estudiantes tienen asignaturas dispersas en varios semestres, pero usualmente se encuentran en los semestres aquí reseñados. (1) Total de la muestra por semestre luego de eliminar los casos inconsistentes.

El total de 92 respondientes eran mayores de 15 años, por lo que la prueba podían presentarla todas, pues está diseñada para adultos y al ser estudiantes universitarias superaban el nivel de comprensión lectora exigida, que es el de sexto grado de primaria.

Sin embargo, frente a la pregunta 133 (“¿He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores?”) el caso 26 respondió con la alternativa 3 “Algunas veces” y el caso 50 con la alternativa 2 “Pocas veces”, por lo que fueron excluidos del análisis, tal como es aconsejado por los analistas, cuando se responde de esas maneras o también “Rara vez o nunca” (opción 1) (Ugarriza & Pajares Del Águila, 2005).

De otro lado, el caso 2 también se excluyó en razón de que su “índice de inconsistencia” fue de 20, es decir mayor de 12, por lo que se aconseja no considerar al respondiente (Velásquez, 2015). El procedimiento surge de la comparación de 10 pares de frases similares que corresponden cada una a un mismo ítem (positivo y negativo). Las preguntas fueron las siguientes:

Índice de inconsistencia=[abs(p23-p52)+abs(p100-p114)+abs(p56-p70)+abs(p85-p129) +abs(p47-p91)+abs(p32-p48)+abs(p60-p89)+abs(p87-p103)+abs(p117-p130)+abs(p41-p101)]

donde, abs= valor absoluto.

Solamente un caso mostró baja impresión de positividad (68,83) y alta impresión de negativismo (164,29), con un Cociente Emocional de 65,39. El examen de los datos mostró que, al trabajarse con medias y correlaciones, no hubo afectación importante para los resultados globales, pues no hay discrepancias al excluirse.

Cabe anotar que no hubo omisiones en las respuestas, ya que el formulario exigía, para ser enviado, que todas las preguntas se hubiesen diligenciado.

Se señala que la muestra se redujo a 89 respondientes.

5.4.2 Instrumento y procedimiento de recolección y análisis de datos

El instrumento usado, como arriba se dijo, corresponde al INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL ICE BAR-ON para adultos, el cual fue diseñado por Reuven Bar-On. Esta es una prueba multifactorial, evaluando el “potencial” de desempeño, más que el desempeño en sí mismo (Velásquez, 2015). La prueba está compuesta por 133 preguntas.

El procedimiento seguido fue el siguiente:

a) Preparación: se subieron las preguntas (con las posibilidades de respuesta) a la plataforma de Google Docs y en concreto al apartado “Formularios”.

Hay que recordar que las posibilidades de respuestas se ubican en una escala Lickert, así:

	Rara vez o nunca
	Pocas veces
	Algunas veces
	Muchas veces
	Muy frecuentemente o siempre

Posteriormente se levantaron los listados con los nombres de las estudiantes por curso (semestre), con su respectivo correo electrónico y se realizó una programación para la asistencia de las estudiantes, las cuales fueron citadas en una fecha y horario específicos, suministrándoles el respectivo link para conectarse al formato de encuesta (alojado en Google).

b) Aplicación de la prueba, que se realizó entre el 24 de mayo y 2 de junio de 2017, en la Sala de Informática de la Biblioteca “Gerardo Molina” de la Sede del Bosque Popular de la Universidad Libre en Bogotá.

c) Ajuste de datos: se preparó la matriz para el análisis, ajustando el sentido de los puntajes de aquellas preguntas que originalmente tienen la escala lickert invertida.

d) Cálculo de escalas y subescalas según puntajes directos.

La obtención de los puntajes directos de las 5 escalas compuestas del ICE de BarOn, parte de los puntajes directos de las 15 subescalas previamente calculados.

Las escalas son las siguientes (<http://docslide.net/documents/calificacion-i-c-e-de-baron.html>), consultado el 20 de junio de 2017):

Escala A “Intrapersonal” (Conocimiento emocional de sí mismo, Seguridad, Autoestima, Autorrealización e Independencia);

Escala B “Interpersonal” (Relaciones interpersonales, Responsabilidad social y Empatía);

Escala C “Adaptabilidad” (Solución de problemas, Prueba de realidad y Flexibilidad);

Escala D “Manejo de la tensión” (Tolerancia a la tensión y Control de los impulsos);

Escala E “Estado de ánimo general” (Felicidad y Optimismo).

Los puntajes directos de las escalas A, C, D y E se obtienen sumando los puntajes directos de las subescalas que corresponden a cada uno de

ellos. (<http://docslide.net/documents/calificacion-i-c-e-de-baron.html>, consultado el 20 de junio de 2017).

Para la escala B, el procedimiento será en primer lugar “sumar las subescalas que le corresponden, una vez hecha la suma, se debe restar a esta, las puntuaciones obtenidas en los siguientes ítems de la subescala de Empatía: 55, 61, 72, 98 y 119. Esta resta se debe al hecho de que en esta escala compuesta hay 5 ítems que pertenecen simultáneamente a 2 subescalas, pero para obtener el puntaje directo de esta escala compuesta sólo se le debe contabilizar una vez” (<http://docslide.net/documents/calificacion-i-c-e-de-baron.html>, consultado el 20 de junio de 2017).

El puntaje directo del CE total se obtiene utilizando sumando los puntajes directos de las 5 escalas compuestas previamente calculados. Una vez hecha la suma se resta a ésta las puntuaciones obtenidas en los siguientes ítems: 11, 20, 23, 31, 35, 62, 88 y 108. “Esta resta se debe al hecho de que el ICE de BarOn hay algunos ítems que simultáneamente pertenecen a dos escalas, pero para obtener el puntaje directo del CE total, solo se le debe contabilizar una vez (<http://docslide.net/documents/calificacion-i-c-e-de-baron.html>, consultado el 20 de junio de 2017).

En nuestro estudio se hizo una comparación entre los puntajes directos obtenidos por las estudiantes de la Licenciatura y un estudio de Ugarriza (2001) realizado a jóvenes y adultos de la capital peruana. Esta decisión se hizo con base en dos aspectos: (a) visualizar la ubicación de las estudiantes frente a una población más amplia; y (b) tener en cuenta que la estandarización de los puntajes se hizo con base en la población de la Licenciatura, por lo que no son comparables con otras poblaciones.

“Obtenidos los puntajes directos se procede a obtener los puntajes estándar, para la impresión positiva e impresión negativa, las subescalas, las escalas compuestas y el CE total del ICE de BarOn (<http://docslide.net/documents/calificacion-i-c-e-de-baron.html>, consultado el 20 de junio de 2017).

e) Puntajes estandarizados según la validación de Ugarriza

En la versión publicada en Estados Unidos (Bar-On, 2000), el Inventario de Cociente Emocional de Bar On fue normalizado por una gran y representativa muestra de una población de 4000 participantes en USA

y Canadá⁴. Ugarriza (2001), en su trabajo titulado *“La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana”*, realizó una estandarización con 1996 jóvenes y adultos de la capital del Perú. Con los valores de puntajes directos promedio para el Cociente Total y sus componentes (cinco escalas y quince subescalas) se pudieron trabajar los puntajes estándar aplicados al Programa de Pedagogía Infantil, ya que se consideró que la población peruana de Lima, por ser latina, se acerca más a las condiciones de las estudiantes⁵.

El cálculo se realizó considerando los puntajes directos de las estudiantes de Pedagogía Infantil, los puntajes promedio de Lima Metropolitana (Ugarriza, 2001) y las desviaciones estándar de la misma muestra de la capital peruana (Ugarriza, 2001).

f) Consistencia interna: el examen del Inventario para esta población arrojó los siguientes resultados:

Alpha de Cronbach (132 ítems + suma total de puntajes directos): 0.734

Alpha de Cronbach (15 subescalas): 0.897.

Según las recomendaciones⁶ se tiene que para los 132 ítems el Alpha es “Aceptable”; mientras que para las subescalas es “Bueno”.

5.4.3 Interpretación de los datos

Para la evaluación de las escalas de impresión positiva y negativa, “se consideran válidos los puntajes que no exceden de 2 desviaciones estándar del promedio, siendo el promedio 100 y la desviación estándar 15, los resultados estándares esperados serían entre 70 – 130, fuera de estos límites hacia arriba o hacia abajo, los resultados son considerados no válidos; resultados de esta magnitud son indicadores claros de

4 Según Reuven Bar On, la muestra consideró diversas condiciones de edad, nivel socioeconómico, niveles educativos, características ocupacionales y condiciones étnicas, buscando además representatividad geográfica (Bar-On, 2000).

5 En español, existen, además de la nombrada, estandarizaciones para España (Merino, Navarro, & García, 2014) y Puerto Rico (Rivera, Pons, Rosario-Hernández, & Ortiz, 2008), pero se consideró como más cercana la de Ugarriza.

6 Según Frías-Navarro (2017), y siguiendo a George y Mallery (2003), la recomendación es: Coeficiente alfa >.9 es excelente; Coeficiente alfa >.8 es bueno; Coeficiente alfa >.7 es aceptable; Coeficiente alfa >.6 es cuestionable; Coeficiente alfa >.5 es pobre; Coeficiente alfa <.5 es inaceptable.

respuestas excesivamente negativas o positivas. Sin embargo, también se pueden considerar que no solo es por un intento de dar una impresión positiva o negativa, también puede ser por decepción de uno mismo o una autoestima problemática. Debemos tomar en cuenta el motivo de la evaluación y que tan lógico puede ser que el examinado trate de dar una impresión sea positiva o negativa” (<http://docslide.net/documents/calificacion-i-c-e-de-baron.html>, consultado el 20 de junio de 2017). Aquí se optó por incluir los casos extremos.

En la evaluación del CE (117 ítems de las subescalas), no se incluyen los 15 ítems de la impresión positiva y negativa indistintamente, ni el ítem 133. Se dan las pautas interpretativas según el puntaje estándar (Cuadro 5-15 Elementos de interpretación del test):

Cuadro 5-15 Elementos de interpretación del test

Resultado estándar	Pauta interpretativa
130 +	Marcadamente alta-capacidad emocional inusualmente bien desarrollada.
120 – 129	Muy alta-capacidad emocional extremadamente bien desarrollada
110 – 119	Alta-capacidad emocional bien desarrollada
90 – 109	Promedio-capacidad emocional adecuada
80 – 89	Baja-capacidad emocional subdesarrollada. Necesita mejorar
70 – 79	Muy baja-capacidad emocional extremadamente subdesarrollada. Necesita mejorar
Por debajo de 70	Marcadamente baja-capacidad emocional inusualmente. Deteriorada. Necesita mejorar

Adaptado de <http://docslide.net/documents/calificacion-i-c-e-de-baron.html>, consultado el 20 de junio de 2017.

Posteriormente se interpretaron los resultados de las escalas compuestas y las sub-escalas.

Con el cálculo de puntajes estandarizados se procedió a describir la inteligencia emocional de las estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía. En primera instancia se trabajó con las medias por semestre, teniendo en cuenta la hipótesis de que el paso a través de los semestres incidía en el Cociente Emocional. En segunda instancia, se describió el Cociente Emocional general según siete rangos que iban de Marcadamente Alto a Marcadamente Bajo. A renglón seguido se calcularon las correlaciones

entre semestre y el Cociente Emocional, así como los componentes emocionales, para tratar de determinar sus posibles relaciones. Posteriormente se compararon los componentes intrapersonal e interpersonal de un lado, y los componentes Adaptabilidad, Manejo de Tensión y Ánimo.

Es importante señalar que se hizo un análisis Factorial para los 132 ítems (se excluyó el último), lo que con el primer Factor llevó a hacer una descripción de los 12 ítems más significativos y con mayor correlación con éste. La forma de análisis se explicó dentro del texto.

Finalmente, se hicieron una síntesis y unas conclusiones.

5.5 Bibliografía

- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (págs. 363-388). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Benjamin, D., Berger, J., Johannesson, M., & otros. (1 de Septiembre de 2017). Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour*(2). doi:10.1038/s41562-017-0189-z
- Brown, L., Qualter, P., & MacCann, C. (2018). Measuring Emotional Intelligence. En L. Dacre Pool, & P. Qualter (Edits.), *An Introduction to Emotional Intelligence* (págs. 44-63). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- CEPAL. (6-15 de Diciembre de 2010). *Módulo IV. Métodos Multidimensionales para la medición de la pobreza (OPHI). Notas de Análisis Factorial OPHI*. Recuperado el 3 de Diciembre de 2019, de Curso Técnico de Medición Multidimensional de la Pobreza y sus Aplicaciones: http://interwp.cepal.org/mmp/pres/Notas_Analisis_Factorial_OPHI.pdf
- Conte, J. (2005). A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 433-440. Recuperado el 20 de Abril de 2019
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 750-759.
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*(35), 34-42. doi:10.1016/j.tate.2013.04.008
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula . *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1-12). Recuperado el 2019 de 2 de Febrero, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2887>

- Fragoso-Luzuriaga, R. (Mayo-Agosto de 2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. doi:10.1016/j.rides.2015.02.001
- Gardner, & Howard. (2017). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (Tercera ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2005). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Barcelona: Kairos.
- Handley, R. (2009). Advanced EQ-i Interpretation Techniques. The Concepts of Drag, Balance, and Leverage. En M. Hughes, H. Thompson, & J. B. Terrell (Edits.), *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence. Best Practices, Case Studies, and Strategies* (págs. 97-110). San Francisco: Pfeffer.
- Illouz, E., Gilon, D., & Mattan, S. (2014). Emotions and Cultural Theory. En J. Stets, & J. Turner (Edits.), *Handbook of the Sociology of Emotions. Volume II* (Vol. II, págs. 221-244). New York: Springer.
- Ioannidis, J. (2012). Why Science Is Not Necessarily Self-Correcting. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 645–654. doi:10.1177/1745691612464056
- Joseph, D., & Newman, D. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. doi:10.1037/a0017286
- Joseph, D., Jing, J., Newman, D., & O'Boyle, E. (2015). Why Does Self-Reported Emotional Intelligence Predict Job Performance? A Meta-Analytic Investigation of Mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298-342. doi:10.1037/a0037681
- Marco, F. (27 de Agosto de 2019). *Hipótesis Nula*. Recuperado el 4 de Enero de 2020, de Economipedia: <https://economipedia.com/definiciones/hipotesis-nula.html>

- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (Septiembre de 2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-516. doi:10.1037/0003-066X.63.6.503
- Mejía, J. J. (Julio-Diciembre de 2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, 1(17), 10-32. doi:10.14483/23448350.4505
- Merino, C., Navarro, J., & García, W. (2014). Revisión de la consistencia interna del inventario de inteligencia emocional de Bar-On, EQ-I:yv. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 141-154. Recuperado el 3 de Febrero de 2019, de https://www.academia.edu/8971221/Evaluacion_de_la_confiabilidad_del_Inventario_de_Inteligencia_Emocional_de_Bar-On_ICE_NA
- Omar, A., Salessi, S., Urteaga, F. U., & Vaamonde, J. D. (2014). Validación transcultural de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte. *Diversitas*, 10(2), 261-274. doi:10.15332/22563067
- Pacheco, J. C. (2019a). *Formación emocional de docentes para la primera infancia en la universidad*. Bogotá: Universidad Libre.
- Rivera, E., Pons, J., Rosario-Hernández, E., & Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): Análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 148-182.
- Rivera, E., Pons, J., Rosario-Hernández, E., & Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): análisis de propiedades psicométricas . *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 148-182. Recuperado el 2 de Febrero de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1946-20262008000100007
- Roberts, R., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional Intelligence: Toward a Consensus of Models and Measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 821-840. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x

- Salovey, P., & Mayer, J. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado el 2 de Febrero de 2019
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (Junio de 2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(2), 27-50. doi:10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712
- Shareen Iqbal, S., Wallach, J., Khoury, M., Schully, S., & Ioannidis, J. (4 de Enero de 2016). Reproducible Research Practices and Transparency across the Biomedical Literature. *PLOS Biology*, 14(1). Recuperado el 3 de Enero de 2020, de <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002333>
- Townsend, L. (2014). Friedman, Edwin. En D. Leeming (Ed.), *Encyclopedia of Psychology and Religion* (Segunda ed., págs. 693-694). New York: Springer.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*(4), 129-160.
- Ugarriza, N. (s.a.). *Adaptación y estandarización del inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE - JA en jóvenes y adultos. muestra de Lima Metropolitana*. Lima. Recuperado el 3 de Noviembre de 2019, de https://www.academia.edu/16905879/LA_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL
- Ugarriza, N., & Pajares Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*(8), 11-58.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education (TATE)*(xxx), 1-12. doi:10.1016/j.tate.2015.05.008
- Universidad de Lima. (2019). *ICE NA Inventario de la Inteligencia Emocional de BarOn (I-CE)*. Recuperado el 2 de Febrero de 2019,

de Universidad de Lima-Gabinete psicométrico: <http://www.ulima.edu.pe/pregrado/psicologia/gabinete-psicometrico/ice-na-inventario-de-la-inteligencia-emocional-de-baron-i>

Velásquez, P. (2015). *Los resultados de la aplicación del inventario de Inteligencia Emocional Baron (I-CE)*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa, Universidad de Piura-Facultad de Ciencias de la Educación, Piura.

6. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES: CONTENIDOS CURRICULARES Y ACCIÓN DOCENTE VISTOS EN UNA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA INFANTIL

En este capítulo aplicaré el concepto de institucionalización de las emociones en la Licenciatura de Pedagogía Infantil, la cual pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, en Bogotá-Colombia.

Para tal efecto mostraré el esquema y enfoque general de la Licenciatura, para que pueda el lector familiarizarse con el contexto académico del Programa.

Posteriormente haré un análisis de algunas de las asignaturas, aplicando el concepto de “institucionalización emocional”, que para el caso se concreta en los Syllabus o planes de curso. Allí complementaré ese análisis con la actuación de las docentes en el aula, según ellas lo visualizan. La escogencia de las asignaturas la orienté según las pautas “racionalidad/emocionalidad”, siendo una división que se torna artificial, pues la didáctica y la acción en la clase funden tal racionalidad con la emocionalidad.

En un tercer apartado buscaré exponer el área de práctica pedagógica. Es así que haré una breve exposición de la estructura de la Práctica basándome en el análisis que realizaron las profesoras de la Licenciatura Lucía Nossa, Jenny Pulido y Paola Acosta (2018). Igualmente hablaré de la orientación de la práctica según sus microcurrículos, para luego mostrar la percepción que tienen las estudiantes frente a las tutoras de práctica, bien sea en términos de relaciones en lo emocional o en la educación emocional que estas imparten a las futuras docentes.

En el cuarto apartado hablaré muy brevemente del tema de la autorregulación emocional de las docentes en formación, para finalmente, en el quinto, hablar de la acción emocional de ellas dentro de la misma práctica.

Este Capítulo lo he redactado mostrando los hallazgos del estudio, aplazando las conclusiones para el último capítulo de este libro. Me parece que los hallazgos pueden llevar a conclusiones al lector, las cuales

podrá contrastar con las mías (que no siempre tendrán que ser las más completas o adecuadas), y así tomar postura.

Comencemos entonces.

Los resultados del Capítulo 5 nos llevaban a la siguiente pregunta: ¿Qué hace que no exista un incremento en el Cociente de Inteligencia Emocional de las estudiantes a medida que pasan los semestres en la Licenciatura?

A pesar del optimismo de quienes impulsan el enfoque de la Inteligencia Emocional, es evidente que son innumerables los elementos que afectan la conciencia emocional y la autorregulación emocional, en una biografía personal que involucra la familia, los pares, los mensajes de los medios de comunicación, en una línea de tiempo que pasa por la niñez, la adolescencia y la adultez (con una perspectiva de género que marca a la persona), así como de experiencias educativas formales, particulares ellas, que paulatinamente conforman la identidad (y de ella, de manera especial la dimensión emocional).

Es por ello que queda de por medio el interrogante sobre qué impacto tiene la educación emocional formal (de existir) sobre la docente en formación. Lo cierto es que, teniendo en cuenta la flexibilidad y maleabilidad del manejo emocional, sería siempre posible cambiar tal identidad emocional. Hay que recordarlo, como no existe un determinismo biológico en el nivel emocional, la educación y la acción consciente del individuo o de las instituciones impactarán en la regulación emocional del sujeto.

Más aún, el mundo emocional está actuando gracias a la estructura social, las interacciones que se dan entre personas y grupos, así como gracias a los complejos emocionales de la cultura. Uno de los espacios socio-emocionales y cultural-emocionales por excelencia es la institución educativa.

Por ello creo que es importante incorporar un elemento, de varios, que no es despreciable: la educación emocional que se reciba desde la institución educativa. La institucionalización emocional, tal como lo planteo hace un tiempo, Pacheco y Ángel (2010) y Pacheco (2013), traspasa la esfera subjetiva y se asienta en instituciones como la escuela, en las mismas normas (en los espacios jurídico/políticos) o en las costumbres (en el nivel social). Es decir, las emociones se hacen presentes en las instituciones

educativas, en aspectos formales y no formales, ya no solo de interacción, sino en diseños institucionales y normativos. Podemos entender, por tanto, que el currículo hace parte de una intención educativa que considera en ella (bien por ausencia o bien por presencia) los elementos emocionales.

Es así que en los currículos, en los planes de estudio y en los mismos microcurrículos, no se trabaja sistémica y deliberadamente el tema. Y en el caso de que se plantee tal formación, ella queda aislada en unas pocas asignaturas, por lo que la ausencia de un esfuerzo sostenido a través de la formación, así como la ausencia de coherencia e integración curricular (horizontal o vertical) y de un relacionamiento con los otros actores de la comunidad educativa y con el entorno mismo, imposibilitan cambios en la conciencia emocional y en la autorregulación.

Sin embargo, no quiere ello decir que no existan elementos que están presentes en ese desarrollo emocional. A continuación, haré un examen de esta situación a partir del plan de estudios del programa de Pedagogía Infantil, que, planteado formalmente en documentos, puede tener elementos que abren un camino hacia la institucionalización de la educación emocional.

6.1.1 El esquema general del Programa de Pedagogía Infantil

El Proyecto Educativo del Programa de Pedagogía Infantil (PEP)⁷ de la Universidad Libre hacía una descripción de la licenciatura, en donde los estudiantes, durante 10 semestres buscarían obtener su título de pregrado. El objetivo general del programa se planteaba así:

Formar integralmente licenciados en Pedagogía Infantil como líderes con capacidad para proponer, gestionar y dinamizar alternativas contextualizadas y pertinentes orientadas al trabajo pedagógico con las infancias, desde una actitud investigativa (Universidad Libre, 2016?, pág. 6).

⁷ El documento consultado es un resumen frente al original.

Allí, los objetivos específicos se relacionaban con la comprensión del desarrollo infantil, según diferentes enfoques, asociando dimensiones, contextos y prácticas; el diseño de diferentes posturas pedagógicas y didácticas pertinentes; la participación en comunidades investigativas; y la formulación, gestión y evaluación de proyectos pedagógicos. Así, el conocimiento disciplinar, pedagógico/didáctico, la contextualización y la investigación se deberían unir en la formación del futuro licenciado.

El Plan de Estudios (con 170 créditos)⁸ (véase *Figura 6-1 Plan de Estudios del Programa de Pedagogía Infantil*) se organizaba así:

I. El Núcleo Formativo Básico Común (85 créditos), con tres campos de formación: Comunicación, Investigación, Educación y Pedagogía y núcleo de electivas. Aquí se proporcionan al estudiante “los fundamentos teóricos y metodológicos para enfrentar con responsabilidad y éxito su futura labor educativa, mediante el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y de respuesta a problemas planteados en el campo educativo” (Universidad Libre, 2016?). Esta es una formación genérica que debe tener cualquier docente, donde tiene un importante significado la formación en pedagogía, investigación y comunicación.

II. Núcleo Disciplinar (85 créditos), con cuatro campos de formación: desarrollo Infantil; el niño, la niña y su entorno; didácticas; y lúdica y artística. Este núcleo:

... responde a las necesidades de formación de docentes en la primera infancia, a las políticas educativas frente a la educación de niñas y niños desde las perspectivas de integralidad, lúdica y participación, y a las orientaciones para la formación de docentes en educación inicial (Universidad Libre, 2016?).

Una mirada inicial encuentra que 20 créditos se orientan a la formación teórica alrededor del “Desarrollo Infantil”, con asignaturas que se alimentan de teorías sobre el área. Las didácticas (24 créditos de aquellas bautizadas como didácticas, a las que se unen asignaturas asociadas con la lúdica y las artes, 15 créditos) suman aproximadamente 49 créditos.

⁸ En la actualidad el Programa ha sido reestructurado, según los nuevos lineamientos del Ministerio de Educación, y se denomina Licenciatura en Educación Infantil. Se está en un proceso gradual de transición del programa antiguo al programa nuevo.

Existe un área significativa sobre el niño y su entorno, con diez créditos orientados a lo biológico/ecológico, sumándose los primeros auxilios y ecología humana. Como se nota, la didáctica tiene una fuerte presencia en la formación.

La práctica (práctica social de segundo a sexto semestres y práctica pedagógica investigativa de séptimo a noveno semestres), dentro de la formación:

imprime identidad a la profesión, permite el análisis, la interpretación y la acción al incorporar el saber pedagógico en diferentes contextos. Además, posibilita la comunicación y reflexión en relación con el saber, el ser y el hacer. En el programa de Pedagogía Infantil la práctica se asume como proceso formativo donde el estudiante incorpora los saberes adquiridos en los diferentes ejes temáticos de su formación y los traslada a una reflexión permanente del ejercicio docente en lugares donde se encuentra la infancia (Universidad Libre, 2016?, págs. 17-18).

Así, se planteará la integración entre el reconocimiento (de problemáticas y necesidades educativas de los niños), la problematización y la puesta en marcha de proyectos pedagógicos (de un acto educativo entendido como un “campo de tensiones”, regulado “por prácticas específicas en las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas de los grupos humanos que producen determinados discursos” (Universidad Libre, 2016?, pág. 4), los cuales inciden en “la construcción de saberes relacionados con la infancia, la educación y la pedagogía” (Universidad Libre, 2016?, pág. 4). La historia y el contexto, en medio de prácticas sociales, culturales, políticas y económicas, condicionarán, por tanto, el concepto de infancia. Así, el estudiante hará una autoevaluación y reflexión sobre la categoría “infancia” (concepción de infancias), donde el niño y la niña son agentes que se construyen contextualmente, afectando a su vez a esos contextos (tener voz, participación, intercambio), siendo sujetos de derecho.

Como se verá en el análisis que se hace más abajo, la autoevaluación, la reflexividad, el aprendizaje de la disciplina, la contextualización y la aplicación de lo anterior a la práctica, serán todos elementos que, desde el Plan de Estudios, deberán ser incorporados a la formación de los futuros docentes.

Figura 6 -1 Plan de Estudios del Programa de Pedagogía Infantil



6.1.2 Institucionalización emocional: los syllabus y la acción docente

A continuación, daré algunos ejemplos de algunas asignaturas, describiendo la presencia de elementos emocionales⁹. Para tal efecto, las descripciones asumieron categorías de la “inteligencia emocional” para hacer análisis de los syllabus, tal como se ha planteado en el presente texto, para luego tratar la percepción y esquemas de acción de las docentes. Es decir, de manera exploratoria se buscará la ampliación hacia la contextualización de tales elementos emocionales.

6.1.2.1 Ciencias naturales: la preeminencia racional/crítica

Esta asignatura se ofrece en el primer semestre de la carrera. Así:

... las ciencias naturales al igual que otras áreas en la formación de la educación inicial ofrecen una serie de experiencias y conocimientos que abonan una mirada más compleja sobre el ambiente a trabajar con los niños y las niñas. De allí que el presente eje temático ofrezca a los futuros docentes del programa de Pedagogía Infantil un conjunto de saberes que les permitan seleccionar y organizar contenidos de ciencias naturales en diferentes estructuras didácticas. Por lo tanto, los contenidos que se despliegan en este eje temático a la vez que dan cuenta de la especificidad para la educación inicial se convierten en temas de conceptualización y profundización de cada una de la clasificación de las ciencias naturales.

Como se observa, el planteamiento de la asignatura implica un co-aprendizaje sobre las ciencias naturales: que el docente en formación comprenda las ciencias naturales y que éste pueda enseñar tal comprensión a los niños. Obviamente, la didáctica debe integrarse a este conocimiento, lo que es propio de un licenciado en pedagogía infantil.

El docente en formación, en términos de competencias, deberá:

- Comprender el sentido epistemológico de las ciencias naturales.

⁹ A menos que se diga lo contrario, las citas textuales fueron tomadas de los syllabus de la correspondiente asignatura. No se citan las páginas, pues son documentos cortos de trabajo.

- Entender los conceptos básicos relacionados con las ciencias naturales.
- Explorar los temas relacionados con las ciencias naturales para la primera infancia y sus aplicaciones en la vida cotidiana.
- Exponer hipótesis relacionados con las ciencias naturales.
- Aplicar situaciones problémicas en temas relacionados con las ciencias naturales para la primera infancia.
- Desarrollar el pensamiento científico para abordar propuestas de acciones pedagógicas en beneficio de la primera infancia y la solución de problemas.

Si bien es cierto que la primera unidad temática del microcurrículo hace referencia a la pregunta “¿Cuál es la motivación para ser maestra de Pedagogía?”, no es menos cierto que ello desemboca en la comprensión que debe desarrollar el estudiante de este semestre en cuanto reconocer “la importancia de las ciencias naturales en el desarrollo infantil”.

Me parece que aquí el entendimiento del área es preeminentemente racionalista, en una identificación de conocimientos de la ciencia natural entre el futuro maestro y la concepción de lo que debe y puede aprender el niño.

Veamos en detalle estos elementos (Cuadro 6-1 Análisis del syllabus de Ciencias Naturales desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional), teniendo como guía los ítems de la inteligencia emocional de Bar-On.

Cuadro 6-1 Análisis del syllabus de Ciencias Naturales desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional

CARACTERÍSTICA	Descripción
INTRAPERSONAL	
Comprensión de sí mismo (CM)-Asertividad (AS)	No hace referencia a los docentes en formación, hablando más bien de la necesidad de crearle expectativas e intereses al niño. Algo similar sucede con la asertividad, en donde a los niños deben proponérseles enigmas, para ayudarlos a su resolución.
Autoconcepto (AC)- Autorrealización (AR)	El enfoque va dirigido al niño en términos de satisfacer la curiosidad infantil.
Independencia (IN)	Desde la perspectiva didáctica y del aprendizaje busca que los docentes en formación desarrollen el pensamiento científico, para así abordar propuestas de acciones pedagógicas “en beneficio de la primera infancia y la solución de problemas” . Así: La propuesta metodológica a implementar en el curso de ciencias naturales del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, estará fundamentada en una pedagogía crítica, donde las estudiantes busquen obtener y valorar la información acerca de la concepción del mundo y el sentido de la vida con vista a conformar la experiencia pedagógica en una acción participativa donde la investigación- acción se convierta en propuesta dinámica y constante. Este método busca que la solución a los temas planteados se aborden en forma colectiva, mediante un diálogo, en el cual se escuchan los planteamientos de todos los estudiantes, refutando en ocasiones a partir de nuevas preguntas, todo bajo la dirección del profesor quien modera la discusión y conduce a la solución de la situación planteada, en este método de conversación predomina el cuestionamiento, apoyada en las consultas y la plenaria en el aula o en los espacios académicos determinados. Se puede comentar lo siguiente: que el planteamiento alrededor de la pedagogía crítica se basará en el cuestionamiento y el diálogo. Ahora bien, lo que se plantea es que los estudiantes del programa valoren su información acerca la concepción del mundo y el sentido de la vida. Esta valoración debe llevar a la independencia, donde el cuestionamiento basado en conocimiento podría darle al estudiante cierta independencia cognitiva. Pero este efecto (la independencia, desde el punto de vista emocional), sería algo no buscado.

Continúa en la pág. 364

CARACTERÍSTICA	Descripción
	Es la didáctica la que presiona por la independencia: participación activa en las acciones pedagógicas propuestas, participación, reconocimiento de sí mismo y sobre todo un cuestionamiento de los anteriores elementos. De hecho, se busca estimular la comprensión de lecturas, la participación activa en talleres y otras actividades propuestas para el desarrollo las temáticas. Se puede concluir, que la independencia de manera explícita no se trabaja desde lo emocional, teniendo un papel determinante, sin embargo, el diálogo y la discusión.
INTERPERSONAL	
Empatía (EIM)	No se plantea.
Relaciones Interpersonales (RI)	Éstas se fundamentan en la asistencia, en la participación activa y en los aportes en las sesiones presenciales, que incluyen el diálogo y la discusión. Las salidas pedagógicas hacen parte de la entidad el grupo. Nótese que la cercanía emocional e intimidad no se plantean explícitamente.
Responsabilidad Social (RS)	Se expresa en que se establezca una base sólida para futuros aprendizajes y ofrecerle al niño expectativas que le interesen. En otras palabras, esta asignatura buscará que el docente formación desarrollo su contribución a un segmento de la sociedad muy importante: la infancia.
ADAPTABILIDAD	
Solución de Problemas (SP)	El reto pedagógico consiste en introducir al niño en las ciencias naturales y en el saber científico, proponiéndole enigmas y generándole expectativas que le interesen. Desde allí se deben hacer las propuestas y acciones pedagógicas. Será la pedagogía crítica la que favorezca el proceso de solución de problemas: el sentido de la vida, la investigación acción, el trabajo colectivo, el planteamiento de problemas, la discusión y la conversación.
Prueba de la Realidad (PR)	El conocimiento de las ciencias naturales y del saber científico, el conocimiento pedagógico (expresado en propuestas) y la autovaloración son los elementos que deberán dar la prueba de la realidad, para así realizar las propuestas pedagógicas.
Flexibilidad (FL)	Aquí se nota que la evaluación es preferentemente cognitiva. El aprendizaje pedagógico plantea la necesidad de adaptar el conocimiento disciplinar a la propuesta pedagógica. El estudiante de pedagogía infantil deberá comprender el pensamiento científico, pero mediante la reflexividad crítica, tendrá que adaptar su acción pedagógica en beneficio de la niñez y de la resolución de problemas.

Continúa en la pág. 365

CARACTERÍSTICA	Descripción
	Existe flexibilidad, desde la evaluación, cuando frente a aspectos actitudinales, asistencia, cognitivos, participativos, el estudiante de pedagogía se autoreconoce y cuestiona para sí los distintos aspectos.
MANEJO DE LA TENSION	
Manejo del Estrés (ME)	No se plantea explícitamente, aunque detrás de lo anterior se propone que a partir del diálogo y la discusión se llegue a la solución de la situación planteada.
Control de Impulsos (CI)	No se plantea explícitamente, pero el uso dialógico y de discusión, así como la autovaloración y el diseño de propuestas pedagógicas, podrían llevar a ello. Se puede decir que prima la perspectiva racional frente la emocional.
ANIMO GENERAL	
Felicidad (FE)	No se plantea
Optimismo (OP)	No se plantea

Me parece importante recordar que en el sexto semestre de la carrera se imparte una asignatura que se denomina “Didáctica de las Ciencias Naturales”, la cual

proporciona conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los componentes físicos, biológicos, químicos y ambientales del entorno en el cual viven permanentemente los seres humanos y el cual necesitan conocer en profundidad para lograr comprenderse como un eslabón más del proceso ecosistémico terrestre.

Así, en las dos asignaturas aquí nombradas se hacen presentes elementos de las ciencias naturales, inscritas dentro de los hallazgos propios de las “ciencias exactas”, donde los seres vivos se relacionan con su entorno. La presencia racional se evidencia en el pensamiento y actitud científica, junto con su método, que debe llevar a la contrastación y la crítica, dirá el syllabus. El objetivo: desarrollar el pensamiento científico de niños y niñas.

La estrategia didáctica se concentra en la lectura, análisis, reflexión, contrastación, donde hay talleres alrededor de la construcción del pensamiento científico, insertos en el quehacer del maestro. La argumentación y el diseño de propuestas didácticas de intervención en el aula serán centrales, utilizándose además mapas conceptuales, resúmenes y reseñas. Finalmente, la actitud crítica y reflexiva en el aula y fuera de ella se orienta al aprendizaje significativo. El constructivismo es el núcleo pedagógico de estas asignaturas.

¿Cómo es la acción docente?

La Docente entrevistada orienta asignaturas del campo disciplinar denominado “El niño, la niña y su entorno”, con asignaturas como Ciencias Naturales, Educación Ambiental, Turismo Ecológico, Biotecnología y Ecología Humana.

Según la Docente, en primer semestre, con Ciencias Naturales, se hace un examen para determinar qué preconceptos traen las estudiantes. Lo que se trabaja en los colegios es la biología y lo que ellas usualmente recuerdan es la “célula”. Por tanto, en la asignatura se hace un análisis de la epistemología de la ciencia, de un descubrir los fenómenos naturales

como parte de un entorno, por lo que además se reflexiona en el método científico que es, entre otros, inherente a los niños y las niñas: la exploración hace parte del conocimiento del medio. Pero hay que señalar: las ciencias naturales se componen de física, química, astronomía, ciencias de la vida y ciencias de la tierra. Por ejemplo, las transformaciones de la materia se pueden visualizar como “hacer una sopa”, la cual es una mezcla. Otro ejemplo, el aire pesa y ubica un lugar en el espacio. Con las estudiantes entonces se trabaja con globos y así se avanza en los conceptos.

Señala la Docente entrevistada, en la clase, por medio de ejemplos, a las estudiantes se les rompe el mito de la dificultad de la física y la química.

Más aún, dirá ella, en la cátedra se comienzan trabajando las ciencias de la tierra (geología), como es el caso de las eras geológicas. Se inicia con la parte teórica, pero los conceptos se bajan a palabras básicas y entendibles (en el nivel de los niños y las niñas). Así, por ejemplo, se trabaja con plastilina las capas de la tierra y allí se hace una sensibilización frente al entorno. Con los ecosistemas se da una parte teórica, utilizándose textos sencillos, pues, dirá la docente, “mi intención no es que se vuelvan biólogas”, sino que se utilicen términos básicos, que incluso se puedan utilizar con los niños y las niñas.

La Docente señala que los licenciados en biología miran hacia las ciencias duras y no hacia los niños, lo cual marca el estilo de enseñanza.

De otro lado, la Docente entrevistada ve a la población que llega a primer semestre como una población heterogénea. A veces aparecen estudiantes muy buenas, quienes jalonan los cursos; pero a veces no las hay y los grupos son “flojos”. Eso significa que, aunque uno lleve la misma intencionalidad, los resultados muchas veces son distintos.

¿Influyen los orígenes socioeconómicos y de género en este fenómeno? La Docente señala que las estudiantes provienen de estratos dos y tres, con un origen de familia de niveles máximo de graduados en educación secundaria, por lo que el origen educativo de los padres marca a las estudiantes.

La Docente dice que en el imaginario social está la etiqueta de que son las mujeres quienes deben cumplir un rol de trabajar con niños y quizás ello las lleva a estudiar pedagogía infantil. Lo positivo es que en el área no se

da un conflicto a la hora de afrontar los conceptos técnicosda un conflicto a la hora de afrontar los conceptos técnicos.

Emocionalmente las estudiantes, dirá la docente, no están empoderadas de sus roles. Son un “poco débiles”, un tanto sumisas u obedientes. Académicamente ellas son “cumplidoras” y no van más allá. Quizás los entornos familiares influyen, donde no hay un espíritu de liderazgo.

Pero hay que señalar, dirá ella: el proyecto de grado cambia a las estudiantes. En la práctica social las estudiantes reciben elementos reales del aula, por lo que allí hay un aporte. A medida que las estudiantes avanzan en los semestres, las estudiantes aumentan su dominio cognitivo y su accionar en el aula. Emocionalmente se nota que no hay cambios significativos, aunque algunas niñas, al vivir ciertos eventos personales o de relaciones con compañeras, cambian.

En cuanto al trabajo en grupo, dirá la Docente, hay cierto rechazo y hay que señalarles que deben aprender a laborar en equipo. Son estudiantes conflictivas por diferencias en los trabajos, ya que algunas rinden más que otras, generándose tensión. Se da una negociación en torno a la división del trabajo, por lo que los trabajos grupales se convierten en fragmentos. Cuando hay alguna estudiante con muchas dificultades, a pesar de que se deja en el grupo, no hay apoyo por parte de las otras estudiantes.

La profesora recuerda que en la asignatura de Ecología Humana se trabajó la pedagogía del afecto según tres temas: relación consigo mismo (el autocuidado por ejemplo), en donde se hacían ejercicios de autorreconocimiento; la relación con los otros (competencias ciudadanas), pero ello fue muy difícil, a lo que se añade que la interiorización no se dio; y finalmente, la relación con el entorno, que sí se pudo desarrollar. La reflexión sobre los “otros” a ellas les cuesta, pues es difícil reconocer en qué uno falla, qué es lo que pasa en “mi relación con los demás”. Hay dificultades para “ponerse en los zapatos del otro”, de la empatía, quizás debido a situaciones de crianza, pues “salir de sí” es complicado y plantearse cómo mejorar también. La falta de reconocimiento de sí incide en esas relaciones interpersonales, especialmente en lograr la empatía.

Frente a los problemas de grupo lo que se plantea es que se “debe” trabajar. Algunas veces se hace una conciliación frente a los conflictos internos. De hecho, la “pedagogía del afecto” debería tener un alto peso.

Hay que resaltar, las estudiantes son conformes y tienen pocos ideales. El hecho de llegar a semestres avanzados no significa que la importancia de los ideales sea alta. Hay una tensión entre lo que se les señala a las estudiantes sobre lo que se debería hacer en la profesión y la realidad al momento en que se llega a trabajar en la escuela. Pero hay que resaltar que las estudiantes son muy receptivas ante las actividades y las labores de didáctica.

Finalmente, en el Programa no se trata el tema emocional, aunque se trabaja puntualmente en casos cuando surge algún problema. La idea es levantar la calidad académica y no se plantea una reflexión de “educarlas emocionalmente”.

6.1.2.2 Psicología del Desarrollo Infantil: la tensión entre cognición y emoción

Esta asignatura se imparte en segundo semestre y plantea que el “desarrollo hay que entenderlo como una categoría futura. Cuando establecemos las prioridades de lo que entendemos por desarrollo, en última instancia, no estamos sino afirmando cuál es nuestra visión de lo que queremos en el futuro”. Esta visión del tema implicará una contextualización histórico-social, que busca trascender el mero psicologismo, ya que el

desarrollo individual ocurre en un entramado de relaciones interpersonales y de influencias familiares, culturales, políticas, y sociales que estimulan y orientan ciertos rasgos del desenvolvimiento o retrasan y obstaculizan la aparición de otros. Al adquirir esta noción, los estudiantes serán más sensibles respecto a la diversidad de los entornos sociales y familiares en que viven las infancias y comprenderán el tipo de influencias que ejercen en su desarrollo y desempeño en diferentes espacios donde se desenvuelven (Syllabus).

Así, esta concepción es polisémica, holística e histórica pues cree que no hay un punto de vista exclusivamente verdadero y unidimensional, ya que abarca múltiples factores individuales y colectivos, condicionados históricamente. En consecuencia, las estudiantes de pedagogía infantil deben comprender que el conocimiento del desarrollo del niño es un campo científico abierto, que está en cambio y que es perfeccionable;

aspectos que deben llevar al docente en formación a la curiosidad y a la necesidad de estudio permanente, siempre “a partir de la observación y la reflexión propias”.

Por tanto, al considerar que el desarrollo individual ocurre en un “entramado de relaciones interpersonales y de influencias familiares, culturales, políticas, y sociales que estimulan y orientan ciertos rasgos del desenvolvimiento o retrasan la aparición de otros”, los docentes en formación deberán ser:

más sensibles respecto a la diversidad de los entornos sociales y familiares en que viven las infancias y comprenderán el tipo de influencias que ejercen en su desarrollo y desempeño en diferentes espacios donde se desenvuelven (Syllabus).

Las unidades temáticas abarcan: la revisión de las etapas del desarrollo humano; los diversos enfoques teóricos del desarrollo humano (perspectivas psicogenética, sociocultural, etológica, ecológica, inteligencias múltiples, cognitivista y afectiva); el desarrollo infantil visto desde las políticas públicas; y los nuevos discursos sobre el desarrollo infantil.

En la formación integral de las estudiantes se plantean las siguientes competencias:

- (a) las competencias básicas (interpretativa, argumentativa y propositiva);
- (b) las competencias genéricas (metodologías de aproximación a la infancia, métodos y fuentes adecuados, expresión clara y coherente, diseño de propuestas pedagógicas según el contexto, participación activa para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños); y
- (c) las competencias específicas (observación y análisis del comportamiento y situación de los niño/as -para poderse relacionar con ellos; conocer teorías interdisciplinariamente incluyendo las del desarrollo; comprender las condiciones de la práctica pedagógica y realización de ejercicios para ser agentes de cambio).

Por tanto, la metodología exigirá análisis, discusión, reflexión sobre posturas y teorías del desarrollo psicológico. Además, implicará

la búsqueda creativa de información, el trabajo colaborativo en identificación de necesidades y problemas, el análisis de casos y toma de decisiones; la intervención educativa en contextos reales y la generación de escritos académicos. Se unen la observación, tutorías, aprendizaje estratégico (promoción de la lecto-escritura, representación, aprendizaje conceptual-visual, lectura, apoyos a la composición escrita, recursos para la autoevaluación y reflexión sobre el aprendizaje).

Veamos más en detalle la temática y su relación con la educación emocional (Cuadro 6-2).

Cuadro 6-2 Análisis del syllabus de Psicología del Desarrollo Infantil desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional

CARACTERÍSTICA	Descripción
INTRAPERSONAL	
Comprensión de sí mismo (CM)	No se plantea
Asertividad (AS)	No se plantea
Autoconcepto (AC)	No se plantea
Autorrealización (AR)	La cátedra busca alentar la curiosidad y necesidad de estudio permanente, propiciando el interés por indagar a partir de la observación y la reflexión propias. Utiliza los diferentes paradigmas psicológicos (que incluye a la psicología evolutiva) y la interdisciplinariedad, asumiendo la diversidad, inclusión, equidad y respecto a los derechos de la infancia, donde el estudiante debe ser garante de estos. Así: El estudiante estará en capacidad de comprender el desarrollo humano como una construcción histórica, cultural y científica”, se enfoca en el cuestionamiento de las concepciones personales y socio-históricas acerca del desarrollo y de la construcción de la infancia moderna. Permitirá al participante la identificación y reflexión crítica en torno a los principales presupuestos y controversias relacionados al desarrollo infantil y sus categorías explicativas: universalidad, normalización, periodización y evolución, dicotomía normalidad-anormalidad, educabilidad, correlatos biológicos y sociales, entre otros. Es así que lo aprendido y los métodos propuestos, deberán permitir la solución de problemas propios de la Pedagogía Infantil. En otras palabras, el maestro en formación deberá seleccionar los saberes apropiados para dar “respuesta oportuna y acertada a las diferentes circunstancias que se producen en los espacios de práctica, aportando solución a las mismas”.

Continúa en la pág. 373

CARACTERÍSTICA	Descripción
	Adicionalmente, se utiliza una metodología de aprendizaje colaborativo, que como se dijo fomenta la reflexión, análisis de casos y situaciones reales, que lleven a la conducción de proyectos de estudio o intervención educativa. Llama la atención que entre la bibliografía esté el libro <i>Desarrollo a escala humana de Manfred Max-Neef</i> ¹ , el cual introduce el tema del afecto desde un esquema amplio de desarrollo.
Independencia (IN)	Hay que tener en cuenta este planteamiento: que el desarrollo del niño es un campo de conocimiento abierto, que la base gnoseológica de esta asignatura para el futuro maestro es la curiosidad, la necesidad de estudio permanente, el interés por indagar, utilizando la observación y la reflexión propias. Esa independencia deberá reforzarse por lo dicho arriba: respeto a la diversidad teórica, selección de conocimientos adecuados para la solución de problemas, ser garante activo de los derechos de los niños y afrontamiento de las problemáticas. Como se nota, es una unión entre lo teórico y lo práctico. Esa independencia que, considerando el trabajo colaborativo enfocado a la identificación de necesidades y problemas, incluye la búsqueda estratégica y análisis de materiales audiovisuales, digitales, textuales, asociados al curso. La tutoría, de otro lado, complementa esa búsqueda de información o generación de propuestas. En últimas, cognitivamente hablando, el estudiante deberá comprender el desarrollo humano como una construcción histórica, cultural y científica, que incluso cuestiona las concepciones personales. Por tanto, independencia es igual a reflexión crítica.
INTERPERSONAL	
Empatía (EM)	los valores de considerar la diversidad, inclusión, equidad y respeto a los derechos de la infancia podrán favorecer la empatía. Ello se deberá lograr, además, por medio de la comprensión de los niños (donde el aporte de la psicología del desarrollo es importante, así como la observación, la reflexión y

¹ Hay que recordar que Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn hablaron de diez necesidades humanas y una de ellas es el afecto, con cuatro categorías existenciales: ser (autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor, tener, hacer y estar); tener (amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines); hacer (hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar); y estar (privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro) (Max-Neef, Elizalde, & Hopenhayn, 1993).

CARACTERÍSTICA	Descripción
	la contextualización) y de participar activamente como garantes de los niños. Esa empatía deberá motivar la solución de problemas de la niñez.
Relaciones Interpersonales (RI)	El mensaje de esta área se concentra en la perspectiva de diversidad, inclusión, equidad y respeto a los derechos de la infancia, a lo que se suma el respecto a la diversidad teórica. La otra fuente es la orientación hacia el otro, pues se le pide al estudiante ser garante de los derechos de los niños y desarrollar una actitud de solución de problemas, que como se sabe, se orienta al otro, que es el niño, quien vive en un entorno social y familiar muchas veces problemático. Frente a la metodología de clase, se privilegia el aprendizaje colaborativo, donde el trabajo independiente, que consiste en la construcción de preguntas y reflexiones, es compartido en el aula con los compañeros de grupo.
Responsabilidad Social (RS)	Es el compromiso con la niñez (con una actuación asociada a garantizar el derecho de los niños y la solución de problemas) y por ende de la necesidad de prepararse adecuadamente, lo que garantizaría la responsabilidad social del estudiante. Esa buena preparación debe llevar a que una adecuada contextualización y análisis de la problemática de los niños sea parte de la responsabilidad del estudiante/profesional. La otra dimensión tiene que ver con responder con el aprendizaje colaborativo, ya no solo con el docente, sino con los compañeros, bien sea con trabajo preparado independientemente o bien con la presentación de resultados ante el grupo.
ADAPTABILIDAD	
Solución de Problemas (SP)	Es claro que aquí la adaptabilidad tiene que ver con la comprensión de las teorías (como territorios abiertos), la convicción de que no hay saberes con validez definitiva, la motivación, la observación, la reflexión personal, la comprensión del desarrollo humano infantil son los elementos que enmarcan la orientación básica del curso: la resolución de problemas.

Continúa en la pág. 375

CARACTERÍSTICA	Descripción
	Esa comprensión analítica se complementa con la comprensión de la realidad, en una unión entre la teoría propia de la psicología del desarrollo (en una perspectiva constructivista) y una acción práctica orientada a resolver problemas de la realidad infantil. Se podría decir: en últimas, la preparación teórica y la acción práctica solo se entienden en la medida en que se inserten en la acción de la pedagogía infantil, la cual implica la resolución de problemas. Queda el hecho de que esa resolución de problemas debe contar siempre con aportar y recibir el aporte de los compañeros.
Prueba de la Realidad (PR)	Que el estudiante reflexione, se apropie, que asuma, que comprenda y que actúe serían aspectos que enlazan la subjetividad con el mundo externo. De hecho, la curiosidad y búsqueda de información deberán ser respuestas subjetivas ante los retos de la asignatura. Se puede comentar lo siguiente: No queda clara la relación entre el tema de las problemáticas de la infancia con aspectos tales como la compasión u otras asociadas, como son el amor o la tristeza por el otro. Se podría pensar que las funciones de la diversidad, inclusión, equidad y respeto son funcionales a los aspectos normativos o morales, mas no a los emocionales. ¿Cómo se enlazan la valoración de los “aportes de las teorías” con la comprensión del otro? ¿Cómo la práctica involucra esa teoría desde una perspectiva moral y emocional? Más aún: ¿dónde queda la satisfacción obtenida cuando se enlazan la acción subjetiva, el planeamiento de solución de problemas y la realización de acciones? Sin duda es algo implícito, no declarado por este syllabus. La prueba de realidad, entonces, alimenta a la subjetividad desde la práctica y la teoría, donde los niños y sus necesidades y la misma asignatura son la base evaluativa para los estudiantes en formación. Finalmente, el enfoque constructivista alimentará esa prueba de realidad, al confrontar al estudiante con la realidad.

Continúa en la pág. 376

CARACTERÍSTICA	Descripción
Flexibilidad (FL)	es parte de esta característica asumir que: el conocimiento del desarrollo del niño es un campo científico abierto, en el cual muchos elementos del saber se transforman y perfeccionan continuamente. La convicción de que en este terreno no existen saberes de validez definitiva deberá alentar en los estudiantes la curiosidad y la necesidad del estudio permanente, así como propiciar su interés por indagar a partir de la observación y la reflexión propias. Así, el estudiante: Comprende y problematiza el desarrollo humano infantil de manera pertinente y pedagógica desde los diferentes paradigmas Psicológicos y la interdisciplinariedad, asumiendo una perspectiva de diversidad, inclusión, equidad y respeto a los derechos de la infancia. A esa flexibilidad se unen, el respeto y la valoración de esas teorías, pero también el proponer alternativas de solución. Desde lo didáctico, hay que volver a señalarlo, habrá una progresión en la formación, que es constructivista, que incluye la reflexión y la crítica.
MANEJO DE LA TENSION	
Manejo del Estrés (ME)	En el syllabus no se refleja el desarrollo de actitudes para el manejo del estrés.
Control de Impulsos (CI)	Aquí se ve reflejado por el valor del respeto y la valoración de la teoría, así como la consideración de la diversidad, inclusión, equidad y respeto. La racionalidad (teórica) y la reflexividad deberán aplicarse al diseño y solución de problemas.
	Comentario: pero no necesariamente estas categorías cognitivas se verán reflejadas en la gestión emocional. ¿Prima entonces la perspectiva racionalista? Hay que recordar que de la observación intuitiva se pasa al registro sistemático de los fenómenos, en un esfuerzo de ordenamiento racional.
ANIMO GENERAL	
Felicidad (FE)	No se habla en el documento sobre este estado de ánimo, ni de la alegría, satisfacción, disfrute o relacionados.

Continúa en la pág. 377

CARACTERÍSTICA	Descripción
	Así, se podrían plantear interrogantes como estos: ¿la curiosidad o el interés se relacionarán con la felicidad? ¿De qué manera? ¿Qué tiene que ver la felicidad con la progresión o apropiación de los conocimientos teóricos o prácticos?
Optimismo (OP)	Algo similar sucede con lo que se plantea con la felicidad, pues no aparece en el syllabus.

¿Cómo es la acción docente?

Además de la cátedra de Psicología del Desarrollo Infantil (segundo semestre), la Docente dicta o ha dictado Teorías Cognitivas del Aprendizaje Infantil (tercer semestre), Educación Nutrición y Salud (relacionada con el crecimiento y desarrollo) y Políticas de Infancia.

En Psicología del Desarrollo Infantil, dice la Docente, se enfatiza en el conocimiento y los saberes que debe tener una pedagoga infantil con relación al desarrollo infantil. Todo lo que tiene que ver con el desarrollo integral de los niños, las problemáticas que surgen cuando este desarrollo se potencializa y no se tienen en cuenta los desarrollos protectores que sirven para desarrollo integral de los niños y las niñas. La gran mayoría de los libros hablan del niño, pero no consideran la etapa de la concepción y la primera etapa del bebé.

En esta cátedra se toman referentes teóricos relacionados con el vínculo infantil y en lo cognitivo se tiene en cuenta el desarrollo cognitivo del constructivismo y del desarrollo neurológico. Lo que sucede, dice la profesora entrevistada, es que se desconoce cómo el niño aprende desde el área neurológica, por lo que se aplica esta teoría, desde las neurociencias y se articula con el eje temático de tercer semestre, área que es desconocida en el aprendizaje infantil en la infancia. Se articulan las temáticas, y en tercer semestre se enfatiza en lo cognitivo.

La profesora señala que el niño necesita interacción y la principal interacción se da con el socializador primario que es la familia, en especial papá y mamá. En el desarrollo psicomotriz se traen los lineamientos curriculares para la primera infancia, teniendo fuerte desarrollo personal social. Se articulan los lineamientos con lo político, con lo psicológico y con los teóricos que fundamentan del curso. Entonces no solo se plantea el desarrollo biológico, sino también lo político, lo social y lo emocional.

El enfoque de esta asignatura, dirá la maestra entrevistada, es de tipo biológico y psicosocial, alimentándose de los conocimientos de la psicología (en un ciclo integrado entre Psicología del Desarrollo Infantil y Teorías cognitivas del aprendizaje infantil), por lo que entra en tensión con el mundo emocional de las estudiantes y su heterogeneidad.

Según la docente, la pasión por aprender está presente, por lo que ello se trata de imprimir a las estudiantes, naturalmente con un acompañamiento. Sin embargo, no hay adecuado nivel de lectura, por lo que se desarrollan talleres de lectura crítica (utilizando un libro guía), que deben llevar a una estrategia didáctica.

A “algunas niñas les encanta a veces no ir a la clase y como si no pasara nada. Algunas estudiantes creen que por estudiar pedagogía infantil todo es fácil, pero cuando se encuentran con la rigurosidad, entran en conflicto con la docente” (Entrevista a Docente). En este sentido, aunque la mayoría de las niñas son personas respetuosas y además responsables, según lo señala la Docente, podría decirse que la rigurosidad se ve enfrentada al “facilismo”, lo que incluso enfrenta a unas estudiantes con otras (las “responsables” frente a las “facilistas”).

¿Son sumisas y obedientes las estudiantes o son independientes? Según la docente no son sumisas por ser mujeres, sino más bien ellas tienen sus ideales; es decir, son muy idealistas y no son realistas. Por ejemplo, algunas quieren verse bellas (propio de la mujer) y realizan trabajos con “arandelas artísticas”, con estética, pero se quedan cortas en la escritura, la lectura y la reflexión. De hecho, deberían utilizar un repertorio conceptual pero aplicado a la realidad, teniendo adicionalmente en cuenta el contexto social.

Pero hay muchas estudiantes con baja autoestima en cuanto al rendimiento académico que traen, como por ejemplo en matemáticas. Así, el esfuerzo por ser críticas frente a los autores se enfrenta a ese mundo estético de los trabajos, lo que influye finalmente en reparos a lo que se considera qué es la “evaluación”. La presión por el pensamiento crítico a veces cae mal cuando se exige no “repetir” conceptos, sino construirlos críticamente.

De otro lado, los trabajos en equipo pueden ocultar déficits en algunas niñas. Las estrategias emocionales de búsqueda de apoyo de aquellas que son débiles frente a aquellas que tienen buen rendimiento, tienen que ver con la amistad: las buenas amigas deben dar apoyo a sus otras amigas. A veces se genera exclusión en los trabajos en equipo, cuando se arman grupos de “las buenas con las buenas” y se dan otros grupos de las “malas”. De hecho, se crean imaginarios sobre algunas repitentes, las cuales son excluidas porque no rinden.

La Docente dice que trata de ser transparente, haciendo tutorías de apoyo individual y grupal. Allí, para apoyar a algunas estudiantes, se estimula a las que les va bien (potencialización del liderazgo) para que den apoyo a aquellas que no les va tan bien. A estas últimas se les da apoyo señalándoles las debilidades, para que las superen. Por ejemplo, cuando algunas acuden a las mentiras para excusarse, se les hace reflexionar, para que así corrijan su conducta.

Hay que recordar que muchas estudiantes traen puntajes bajos de las Pruebas Saber 11, por lo que deben reforzar la lectura crítica. La pasión con la cual “construyo mi conocimiento”, que “amo lo que enseño”, va a ser clave. Pero el afecto debe orientarse hacia el ejercicio no solo de lo emocional, sino del uso del conocimiento. Es decir, hay que construir la independencia cognitiva, y la autonomía para aprender, dirá la maestra entrevistada.

Las expectativas del mundo ideal tienen que ser materializadas en la carrera, para que no se genere frustración y afecte la autoestima. No es solo “amar a los niños”, que es algo que se trae desde antes de entrar a la universidad, sino que hay que transformar el accionar, sabiendo sobre psicología infantil, del desarrollo del niño, de los agentes que potencializan ese desarrollo (como es la docente de pedagogía infantil). La maestra debe saber cómo se desarrolla el potencial de los niños y para ello es clave la psicología del desarrollo, dirá la docente entrevistada.

Es necesario que a las estudiantes, a pesar de venir de contextos problemáticos, de rendir poco, se les pueda corregir con “amor”, de manera progresiva. Así, si el segundo semestre era de adaptación, ya en el tercero se puede exigir más. La historia de vida de esfuerzo y dedicación, llevan al mejoramiento: “yo aplico mi historia personal” como ser humano. Si uno se organiza mentalmente, uno puede ser mejor, señalará la entrevistada. Si el pensamiento se aplica y articula con la práctica (sin fragmentación), las cosas se pueden hacer mejor.

Hay que recordarlo, dirá la Docente: las profesoras de la universidad son líderes y ello se ha planteado en las reuniones del Programa. Es decir, a las docentes en formación hay que acompañarlas y orientarlas, hasta incluso en problemas de pareja. Se trata entonces de “empoderarlas”.

Finalmente, dirá la entrevistada: “Me encanta lo que hago, tengo sentido de pertenencia en donde trabajo. Mi historia de vida es de esfuerzo y disciplina, de ir subiendo... siendo una preocupada de aportarle algo a la educación”.

6.1.2.3 Educación para la sexualidad: el complemento entre cognición y emoción

Esta cátedra se imparte en sexto semestre. El Syllabus, en su parte introductoria dice:

El propósito de este eje temático es abordar el estudio de la Sexualidad y la Afectividad como un componente fundamental para el desarrollo humano, desde una mirada que revele su construcción en los procesos de socialización dados durante todo el transcurso de la vida. Desde esta perspectiva, se pretende superar la visión centrada en lo biológico, abordando procesos como la configuración de la identidad personal y colectiva (Syllabus).

En otras palabras, habría una relación entre sexualidad (biología) y afectividad (identidad). Se unen además los derechos y responsabilidades compartidas, la superación de los tabúes, la expresión humana, la salud y el placer.

La perspectiva de género se hace presente, pues aquí se apuesta por una sociedad justa y democrática, de una convivencia en igualdad de condiciones de hombres y mujeres, sin discriminación y por tanto de una “educación afectiva y sexual de calidad”, que se inserta en una cultura y sus valores, con unas prácticas sociales y que atraviesa el plano de lo privado.

En este sentido, el Syllabus manifiesta dos propósitos específicos: contribuir a la formación integral de los estudiantes de Pedagogía Infantil (comprensión de la dimensión sexual y afectiva en pro de una sociedad más equitativa) y que los estudiantes de este programa puedan diseñar propuestas de intervención pedagógica para la formación integral de los niños y las niñas. Se entiende que los temas sean los siguientes:

- Comprensiones acerca de la sexualidad, sexo, género, relaciones sexuales, amor.
- Propuestas de programas sobre educación sexual.
- Construcción de propuestas didácticas incluyentes para los niños y niñas de 0-6 años.
- Historia de la sexualidad.
- La sexualidad en el niño/a Perspectivas acerca del desarrollo de la sexualidad infantil.
- El género como categoría y construcción sociocultural.
- Identidad, roles y perspectiva de género.
- La dimensión biológica de la sexualidad.
- Los derechos sexuales y reproductivos, la importancia de conocer para decidir.
- Prevención del abuso sexual infantil.

La estrategia didáctica se fundamenta en que

la reflexión y conciencia de la educación para la sexualidad debe iniciar por sí mismo para luego si pensar en programas y proyectos dirigidos a los niños y niñas...

Como proceso, la educación para la sexualidad deberá vincular las propias experiencias de las pedagogas en formación para que de esta manera se construya y deconstruyan imaginarios en torno a esta dimensión humana, superando mitos y creencias en torno a ella, para así lograr vislumbrar la importante labor del docente como agente de promoción del autocuidado y la “prevención-abolición ” del abuso sexual, como una de las peores formas de maltrato infantil y violencia contra el género humano (Syllabus).

Es así que se propone ya no solo un conocimiento teórico sobre el tema, sino que se busca un autorreconocimiento que lleve a que los planteamientos sobre la sexualidad y la niñez se asocien con la experiencia de vida o vivencias de la docente en formación. Y más aún, que ello se refleje en propuestas para la acción pedagógica.

Veamos el detalle de este enfoque de la educación emocional (Cuadro 6-3)

Cuadro 6-3 Análisis del syllabus de Educación para la Sexualidad desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional

CARACTERÍSTICA	Descripción
INTRAPERSONAL Comprensión de sí mismo (CM)- Autorrealización (AR)	Señala el programa, que una de sus metas es “Identificar, interpretar y analizar de manera clara la importancia de la dimensión sexual en el ser humano, desde su propia vivencia y el autoconocimiento de sí mismo(a)”. Ello implica al estudiante, quien: Identifica, interpreta y analiza de manera clara la importancia de la dimensión sexual del ser humano, desde su propia vivencia y el autoconocimiento de sí mismo(a), comprende y conoce la importancia de la construcción de género, los conceptos básicos relacionados con la sexualidad y la forma como ésta debe abordarse en niños y niñas para garantizar su salud sexual. Se unen dos elementos: el autorreconocimiento (vivencia y autoconocimiento de sí mismo) de la dimensión sexual del docente en formación con los conceptos básicos sobre sexualidad. A ellos se une el abordamiento educativo para niños y niñas. Se entiende entonces que el futuro maestro comprenda “la educación sexual como acción intencionada, dirigida a la concienciación de la sexualidad como manifestación del afecto en el intercambio subjetivo de lo que también nos hace más humanos”; lo cual considera la orientación de género. Aquí el mensaje no solamente se orienta al respeto, sino también al “cuidado se sí mismo” y de los otros, de una acción intencionada, dirigida a la “concienciación de la sexualidad como manifestación del afecto en el intercambio subjetivo de lo que también nos hace más humanos”. La metodología de clase propone una fundamentación teórica, la realización de un portafolio (reseñas de lectura) como preparatorio a las clases; presentaciones y exposiciones realizadas por cada estudiante (indagación, reflexión, elaboración conceptual, argumentación y recontextualización) del ámbito educativo actual. También se hacen talleres y cine foros. Un elemento importante es el de “auto observación del proceso de aprendizaje” y un valor que es el compromiso. Se puede comentar que el proceso no es solamente teórico o práctico hacia los otros, sino que también se orienta al yo. Lo anterior es fundamento para la elaboración de una propuesta, orientada a la solución de problemáticas “que se evidencian en los entornos de la primera infancia” y la garantía de los derechos y la salud sexual de los niños. Así:

Continúa en la pág. 384

CARACTERÍSTICA	Descripción
	Para el diseño de las propuestas, se realizará seguimiento a la producción escrita de las mismas, así como a su coherencia y pertinencia para la educación inicial y primeros grados de la educación básica, propuestas en las que se involucren a las familias y en las que los niños, niñas y maestras sean sus principales protagonistas. Se detectan dos elementos: la reflexión teórica/racional y la acción, las cuales deberán involucrar a las familias, a los niños y a las niñas. Se comprende que esa autoconciencia y construcción hacia sí contribuirán a la autorrealización.
Asertividad (AS)	No se presenta
Autoconcepto (AC)	No se presenta
Independencia (IN)	La independencia, que tiene como fundamento el autorreconocimiento, se asociará al cuidado de sí mismo y de los otros, en una actitud proactiva, intencionada orientada al intercambio subjetivo. Desde la didáctica, el trabajo independiente, la participación, los talleres sobre derechos, la orientación a que sea el docente en formación quien diseñe programas para la solución de problemas, deberían fortalecer la autonomía del estudiante de pedagogía infantil. En efecto, este estudiante, así no se diga explícitamente en el programa, deberá indagar, reflexionar, elaborar conceptos, argumentar y recontextualizar, en donde la autobservación del proceso de aprendizaje se hace presente, elementos todos que hacen parte del proceso formativo y la evaluación. Nótese que en el programa se habla de la participación individual asociada a la argumentación, que implica iniciativa y por ende cierto grado de autonomía.
INTERPERSONAL	
Empatía (EM)- Responsabilidad Social (RS)	Los niños están primero, donde el docente debe ser garante de los derechos de cada infante. A ello se suma el respeto y cuidado del otro, donde la educación sexual entendida como una manifestación del afecto, se encuentra inmersa en el intercambio subjetivo que “nos hace más humanos”. La responsabilidad social implica proponer “alternativas de solución para afrontar las problemáticas que se evidencian en los entornos de la primera infancia”, entendiéndose que la dimensión sexual implica al ser humano, tanto en su vivencia como en el autoconocimiento de sí mismo. La prevención del abuso sexual a los niños va a ser fundamental en términos de la responsabilidad y el actuar del futuro docente.

Continúa en la pág. 385

CARACTERÍSTICA	Descripción
	El cuidado de sí es vecino del cuidado de los otros, tal como se observa en el programa, lo que implica una asociación entre el <i>yo (mí mismo)</i> y el <i>yo del otro</i> ¹ . La concienciación de la propia sexualidad lleva al respeto y comprensión del otro y el intercambio subjetivo propio de la condición humana. La generalización se plantea como que el docente en formación identifique, interprete y analice la importancia de la dimensión sexual del ser humano. La discusión y el debate de un tema tan álgido como es el de la sexualidad, considerando teorías y distintos puntos de vista, deberían llevar a la comprensión. Y ello debería facilitar la forma en que debe el maestro abordar a los niños y niñas para garantizar los derechos y la salud sexual de niños y niñas.
Relaciones Interpersonales (RI)	Aquí se puede pensar, a modo de comentario, que la reflexividad, el entendimiento de los conceptos, la contextualización, son elementos que deberán facilitar la empatía. Estos deberán hacer parte de las propuestas en educación sexual a los niños y niñas.
ADAPTABILIDAD	Como arriba se ha señalado, el componente interpersonal es importante en la medida misma de la profesión docente, la cual se orienta decididamente a los otros: “los(as) niños(as) y adolescentes requieren de procesos educativos en donde se exalten actitudes de respeto y cuidado de sí mismo y de los otros”. Desde lo didáctico se pide una participación activa en tareas colectivas como talleres, clases, las discusiones y debates sobre conceptos y teorías, cine foros, donde existen puntos de vista contrapuestos. Esa reflexión sobre la sexualidad (como autoconocimiento) lleva al problema del abordaje del tema con niños y niñas, para así garantizar la salud sexual de estos.
Solución de Problemas (SP)	El enfoque pedagógico se concentra en plantear solución de problemas, en el requerimiento de los niños por una educación que incluya el afecto. Es decir, utilizar “los métodos y a las fuentes adecuadas que les permita [a los docentes en formación] la solución de problemas propios de su campo profesional”. Así, la resolución de problemas implica proponer alternativas para afrontar las problemáticas de la primera infancia, lo que exige identificar, interpretar y analizar la dimensión sexual, las vivencias y el autoconocimiento de sí mismo, evaluando y aplicando teorías, que pueden estar contrapuestas. La práctica y el autoconocimiento, aunque a veces podrían enfrentarse en el mundo educativo, en realidad se busca que sean complementarios.

Continúa en la pág. 386

¹ Estos términos son de este texto y no del programa analizado.

CARACTERÍSTICA	Descripción
Prueba de la Realidad (PR)	Aquí la asignatura propone el reconocimiento de la subjetividad (concienciación de la sexualidad) del docente en formación para asociarlo con las actitudes, el respeto, el cuidado de sí mismo y de los otros, elementos que deben tener los niños y niñas. Ellos se enlazarán con la participación, dentro de la asignatura, en las actividades de clase y extralase, de unir lo teórico con lo práctico, de trabajar los derechos sexuales y reproductivos, aplicados a la solución de problemas propios de la educación infantil y, en últimas, de utilizar todo ese conocimiento para proponer alternativas de solución para afrontar las problemáticas de la infancia y el entorno relacionado. Como proceso de aprendizaje, el estudiante de pedagogía infantil debe hacer suyo el conocimiento, para luego ponerlo en práctica en el escenario del aula. Nótese que es interesante constatar que en esta cátedra de educación sexual para el desarrollo, se junta el recuento biográfico de las vivencias del docente en formación con las necesidades que se plantean para los niños y niñas. Más aún, no solo se propone un conocimiento vivencial, sino que a este se juntan los fundamentos teóricos sobre la sexualidad. Así, el proceso de identificación, interpretación, análisis y argumentación se ve atravesado por el autorreconocimiento y la situación de los niños. Más aún, el proceso formativo (con temáticas provenientes de la teoría) pasa por la discusión y socialización con el curso, que incluyen las reflexiones correspondientes, para así dar paso a una sensibilización sobre la importancia de la construcción de género y sexualidad, la cual debe abordarse con los niños. De esta manera, las propuestas de solución pueden llegar a plantear el involucramiento con las familias de los niños. Ello, además, deberá tener un impacto formativo: la valoración que le dé el estudiante de pedagogía al proceso de esta asignatura y a su propia formación. Así, la auto observación es un proceso metacognitivo expresamente formulado. Sin embargo, hay que señalarlo, no se explicita el manejo emocional que se puede dar a ese autorreconocimiento.
Flexibilidad (FL)	Conocer para decidir es una de las frases emblemáticas frente a los derechos sexuales y reproductivos. Así, la reflexividad se aplica no solo a la auto-observación, o a la reflexión, sino también a la elaboración de propuestas que consideren la situación específica del infante y su entorno. De hecho, el profesional en educación infantil “Propone alternativas de solución para afrontar las problemáticas que se evidencian en los entornos de la primera infancia”. Además, podrá “identificar, interpretar y analizar de manera clara la importancia de la dimensión sexual en el ser humano, desde su propia vivencia y el autoconocimiento de sí mismo(a)”. Ello debería llevar a variar la acción según las condiciones internas y externas del docente en formación. La actitud de discusión, debate, reflexión y consideración de puntos de vista contrapuestos, facilitará la construcción de posturas flexibles, más aún cuando se incorporan elementos teóricos al tema.

Continúa en la pág. 387

CARACTERÍSTICA	Descripción
	La evaluación propuesta incorpora flexibilidad pues ella se realiza como una reflexión acerca del método de clase (argumentativo, reflexivo, contextualizador, etc.), que hace parte de un proceso de formación que pretende ser permanente.
MANEJO DE LA TENSION	
Manejo del Estrés (ME)	En el programa no se nombran explícitamente el manejo de las emociones o más específicamente la regulación del estrés. Es cierto que se propicia un autoconocimiento general (relacionado con la perspectiva de educación sexual), que seguramente explorará las causas inmersas en la biografía personal, pero el punto tiene que ver con el manejo del estrés, es decir soportar eventos adversos y situaciones estresantes, para salir adelante sin derrumbarse. Estos elementos no se nombran en lo referente al manejo del estrés, aunque se propicia, como se dijo, el autoconocimiento y de allí la autonomía y la responsabilidad.
Control de Impulsos (CI)	Aquí el control no se muestra por la represión o freno a los impulsos, sino por realizar propuestas que, entre otros, aplica la racionalidad y el autoconocimiento para modificar pedagógicamente el entorno. Es, entonces, acudir a métodos y fuentes adecuadas, que permitan la solución de problemas y alternativas de solución. Finalmente, el programa plantea impulsar el debate, lo que lleva a solucionar las controversias mediante el uso de instrumentos que las solucionen.
ANIMO GENERAL	
Felicidad (FE)	No se nombra.
Optimismo (OP)	No se nombra.

¿Cómo es la acción docente?

La Educación para la Sexualidad se da en sexto semestre. La profesora entrevistada habla de su experiencia con un grupo equilibrado y excepcional. El curso comenzó por la diferenciación entre sexo, género y sexualidad, donde las estudiantes no conocían los términos, pero de los cuales se apropiaron rápidamente. De interés particular fue la identificación de estas docentes en formación con su identidad de mujer, incluyendo la aceptación social y disfrute de la sexualidad.

El hecho de ser mujer, señala la Docente, implica que las estudiantes se reconozcan como tales, donde identitariamente la mujeres tienen algunos oficios determinados diferentes a los hombres. Pero hoy en día la mujer se empodera en varios espacios, tanto en el hogar, la pareja, el estudio y el trabajo. Las docentes en formación de ese curso hablan del término “equidad” (no de “igualdad”), en un empoderamiento que se asocia a la autoestima y al autoconcepto. En el caso del lesbianismo, por ejemplo, las estudiantes hablan de que esas chicas tienen problemas de autoestima y autorreconocimiento, recuerda la profesora entrevistada.

En el grupo excepcional, que pasó por la cátedra, se notaba la vocación por la profesión y no la extensión del rol de mujer y del cuidado ampliado a la pedagogía infantil. Quizás allí se encontraban como excepción a dos niñas.

Ahora bien, lo anteriormente enunciado es más la excepción que la regla. De hecho, todavía se presenta hacia el sexto semestre una cierta falta de empoderamiento en las estudiantes no excepcionales.

¿Cómo se autoperciben las estudiantes? Son femeninas, se auto-reconocen y las emociones se expresan en la práctica docente con los niños, pero sin dejarse llevar por la afectividad. La docente entrevistada señala que la maestra debe saber actuar y orientar al niño, por ejemplo, cuando a él niño le da una pataleta. O sea, la docente que afronte la situación debe ser equilibrada y no debe apegarse a un niño en específico, ya que descuidaría a los otros.

¿Pueden las estudiantes reconocer sus emociones? El grupo excepcional podía reconocer sus emociones en los talleres que se realizaban. Obviamente había dos niñas que se apartaban por su alto grado de

inseguridad y de personalidades dependientes, lo que particularmente se reflejaba en una de ellas cuando se hacían presentes situaciones de tensión: respondía defensivamente. Aunque la otra estudiante era muy noble, era necesario trabajar con ella. La Docente entrevistada señala, adicionalmente, que las niñas más inseguras tendían a aislarse del resto del grupo. El grupo a veces las apoyaba e incluso les exigía rendimiento, señala la profesora. Finalmente, dice la profesora entrevistada, las nuevas noticias muestran que la segunda estudiante ha cambiado bastante y de manera positiva.

En la práctica, en los momentos críticos la docente en formación debe estar en capacidad de dar apoyo emocional a un niño en particular, pero sin afectarse ni apegarse. Hay que atender a todos los niños, trabajando con equidad, teniendo una madurez cognitiva y emocional. Así, tiene que aprender a evaluar la situación, viendo lo cognitivo, actitudinal o procedimental. En el mundo real algunas niñas lo logran y otras no. La Docente entrevistada habla de que a medida que algunas niñas avanzan en la carrera, logran aprender ese manejo. De hecho, han logrado encontrar satisfacción en sus trabajos. Allí, la clave es también el apoyo por parte de los docentes en la práctica.

¿El programa educa a las niñas emocionalmente? En el área disciplinar las compañeras docentes empoderan a las estudiantes, lo que no es claro en la formación básica (Núcleo Común). Usualmente en el programa se trabajan casos específicos de estudiantes, se consideran sus condiciones particulares y se busca ayudarlas. Sin embargo, se presentan situaciones contradictorias en la formación básica, pues además no hay coordinación con el área disciplinar.

¿Qué se podría implementar? Reunirse con las estudiantes para lograr empoderamiento, pues no hay que dejarlas sueltas. Más aún, ello fomenta reconocimiento dentro del programa, donde las niñas nuevas podrían llegar a percibir a las que ya llevan más tiempo en la formación. Todavía no se puede evaluar la nueva figura de acompañamiento o consejería. En momentos de crisis se acude a psicología, además se han diseñado un taller de trabajo en equipo. En el programa antes se tenían docentes líderes por semestre, pero no se “aparecían” por tener múltiples actividades y no se escuchaba a la estudiante, señala la Docente entrevistada.

6.1.2.4 El área artística: de la instrumentalización a la humanización a través de las emociones¹

El arte no solo revela la herida colonial, sino que puede contribuir a su sanación²

En este apartado hago una exposición de las cátedras de artes plásticas y música, pues ellas ilustran intensamente el tema de formación emocional en la Licenciatura.

Que la mayoría de docentes para la infancia sean de género femenino implica que muchas de ellas han sufrido o sufrirán del sexismo proveniente de la sociedad. Igualmente, las estructuras familiares despóticas y los sistemas escolares conductistas y autoritarios, también las han golpeado:

La autoestima de algunas niñas está muy afectada. A veces es porque el novio las dejó, porque en la casa las maltratan, porque sus papás a veces son muy duros, porque entre ellas una llega muy linda y pomposa y la otra no. Algunos profesores las han maltratado, por lo que llegan muy temerosas, en cosas tales como expresarse, hablar (Entrevista con docente de artes).

¿Qué puede hacer un programa de Pedagogía Infantil al respecto?

Cuando las docentes en formación se enfrentan a las áreas de arte, reflejan el fenómeno descrito; y más aún, también sus limitaciones provenientes del sexismo y autoritarismo.

Como dice la profesora de Educación artística: “Yo les propongo, armemos un discurso desde del arte. Entonces ellas sienten temor, porque creen que las otras se van a burlar...”

Y dice la docente de educación musical:

Las estudiantes le tienen pánico a cantar y continuamente dicen “yo canto feo”. Hay un hito cultural muy duro. No cantan ni siquiera una ronda o cantan muy suave (aunque antes han visto

1 Nota: el texto de este numeral fue presentado en el I Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas, que se realizó en la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA, en agosto de 2017.

2 Francisco Carballo y Luis Alfonso Herrera Robles, parafraseando a Mignolo, en el prólogo de “Habitar la frontera...” Mignolo, (2015, pág. 17).

Rondas y Juegos como materia). La dificultad es entonativa y es cultural, donde se juzga muy duro no cantar o no llevar un ritmo.

Y la maestra de Artes señala:

En mi clase establezco desde el principio un parámetro: “nadie se burla de nadie. En mi clase todo el mundo puede hablar y opinar, porque en este espacio vinimos a aprender. Y si alguna de ustedes dice algo que está mal, las demás escuchamos, aprendemos y miramos cómo lo corregimos”. Y eso lo hago en todas las clases. Por eso en todas mis clases la gente habla y discute (Entrevista con docente de artes).

Y surge el camino del arte. Como señala la docente de Música: “Que la persona ‘sea’ a través de las artes”. Motivar, mostrar los aspectos técnicos, fomentar la reflexividad y eliminar los bloqueos de las docentes en formación, son funciones que impulsa la docente de la Cátedra de Educación Artística:

El 80% de las niñas hacen las actividades de clase mecánicamente. Sin embargo, en clase “yo las motivo muchísimo”, tratando de buscar experiencias y actividades desde lo didáctico, desde la clase. Se generan experiencias, de materiales, de autores y las trato de enamorar y convencer... Sé que las estudiantes están motivadas cuando despiertan un gusto... En mi clase está prohibido el decir “no puedo” y mejor procuro que se cambie por la conclusión de que “yo soy muy capaz y miren las cosas hermosas que estoy haciendo”. No está permitido decir “esto me quedó horrible y lo voy a romper”. Mejor, les digo, todo lo que hagamos es maravillosamente espectacular.

Así, por ejemplo, en artes, les digo: “tomen este libro, lo leen, en 20 días hacemos una mesa redonda y cada una de ustedes me va a contar cuáles son los aportes”. Yo no les solicito resumen ni nada, pero desde allí comienzan a armar un discurso desde el arte y al finalizar el curso tienen alguna posición de lo que es ese arte. Eso me gusta, porque logro articular lo teórico con esa parte práctica, la cual se ve en las exposiciones que se hacen al final, donde ellas exponen sus trabajos y hablan sobre ellos (Entrevista con docente de artes).

Y nos dice la docente de educación musical:

Ellas bailan y llevan el ritmo, pero cuando se sacan del contexto, para hacer un pulso se bloquean. Entonces se vuelve al baile, y allí se examina el ritmo y se va al otro contexto se muestra que sí pueden. Ellas encuentran un espacio de liberación y se sueltan, pues “todas estamos en lo mismo”.

El enfoque es claro, ya que la dicotomía entre artista profesional y el aficionado aquí se rompe. Dirá la docente de artes:

Las artes pretenden, en la primera infancia, alcanzar a formar un ser humano sensible, estético, con sentido crítico, con pensamiento divergente, creativo, imaginativo, con capacidad de asombro y sobre todo que pueda resolver los problemas. La educación artística busca obtener un desarrollo en donde el niño se pueda expresar libremente.

La parte artística está vinculada con la parte sensible y la parte emocional del ser humano. En esta educación no se pretende formar un genio artístico. El arte busca seres sensibles y afectuosos, que estén en comunión y contacto con el ambiente que los rodea y los mismos seres humanos, con cordialidad, donde el arte busca que las personas sean.

Y agrega la profesora de educación musical:

... la docente de preescolar debe trabajar con los niños, pero debe ser sensible enormemente y parte de ello está en la música: que pueda cantar, que pueda llevar un ritmo, que pueda organizar la expresión sonora de los niños cuando tocan todos los instrumentos, que pueda hacer un montaje sonoro-musical con los niños.

En consecuencia, dice la docente de artes:

La maestra de primera infancia debe ser sensible y creativa. Hay que recordar que no se nace creativo, sino que la creatividad se desarrolla con el paso de los años. Pero en algunos casos se acaba, porque algunos maestros se encargan de eso. La maestra debe ser una persona que maneja un discurso desde el arte, que tenga una mirada desde los diversos lenguajes artísticos, que conozca mínimamente algunos aspectos sobre música, teatro, danza, pintura, literatura... que conozca esos ambientes

o esos lenguajes. Ellos sensibilizan, humanizan y desarrollan el pensamiento divergente.

Es claro, si los niños aprenden a vivir con las artes y sus maestras a no tener miedo y entender el papel humanizante de la experiencia estética, la formación humana escapará del instrumentalismo y buscará rutas con menos temor y vergüenza. Como dice la docente de educación musical:

El objetivo final es que debe haber fundamentos metodológicos y didácticos. Que ellas sin ser músicas, tengan las bases musicales para trabajar con los niños. Ideal es que un maestro especializado trabaje con los niños. Pero la docente de preescolar debe trabajar con los niños, pero debe ser sensible enormemente y parte de ello está en la música, en que pueda cantar, que pueda llevar un ritmo, que pueda organizar la expresión sonora de los niños cuando tocan todos los instrumentos, que pueda hacer un montaje sonoro-musical con los niños.

6.1.3 La práctica pedagógica

6.1.3.1 La práctica pedagógica: visión general

En una sistematización realizada por tres docentes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Libre (Nossa, Pulido, & Acosta, 2018), y que se publicó como artículo, se planteó un análisis de la práctica pedagógica, que me parece, describe adecuadamente el enfoque que el Programa le ha dado a ella.

Según esta sistematización, para algunos docentes la práctica es vista como el “lugar que es susceptible de descubrir los aprendizajes de los estudiantes a través de la puesta en escena de su acervo académico, lo cual, de facto, les permite también, afrontar las condiciones propias del acto educativo institucionalizado” (Nossa, Pulido, & Acosta, 2018, pág. 123).

Es interesante la hipótesis del artículo en el sentido de que:

el maestro en ejercicio (si se quiere, quien posee un título) ya no transitaría por la práctica pedagógica y entonces, este sería un saber que se construiría exclusivamente durante el proceso

de formación universitaria. Esta idea se instala fuertemente en las enunciaciones cotidianas de muchos docentes y subyace en esta la mirada de un proceso anclado en el tiempo” (Nossa, Pulido, & Acosta, 2018, pág. 124).

¿Dónde quedaría el aprendizaje (educación) posterior? Más aún, ¿qué pasa si la práctica recibida nunca consideró la educación emocional? ¿Se reproducirá entonces la tradición?

Ciertamente el cambio de dirección de programa, según las autoras, trajo cambios, aumentando el diálogo académico entre docentes y estudiantes. Por ejemplo, una profesora resalta que en la práctica las estudiantes muestran la “responsabilidad, el respeto hacia la infancia” (Nossa, Pulido, & Acosta, 2018, pág. 125), lo cual, podría decirse, fue un resultado que emergió desde la práctica, en tanto desarrollo del compromiso, del cumplimiento en la asistencia, del significado y de la responsabilidad con la práctica misma, señalarán las autoras. Más aún, la práctica fue reconceptualizada, en donde el aprendizaje significativo se asociará con las didácticas específicas, llegándose a la idea de que los niños son activos y propositivos. Según las autoras, un elemento adicional se debe considerar: que el área de investigación, integrada a la práctica y al mismo enfoque crítico (al modo freireano), generará la posibilidad, según una docente entrevistada, de “personas críticas, reflexivas, garantes de los derechos y transformadores de conocimientos, poner en contexto saberes y adquirir competencias profesionales propios del pedagogo infantil” (Nossa, Pulido, & Acosta, 2018, pág. 129).

¿Podrían los cambios institucionales introducir la educación emocional en el currículo y en la práctica pedagógica? Así, es fundamental la actitud hacia el cambio por parte de los y las docentes del programa, lo que puede dar apertura a nuevos elementos.

Infelizmente, a pesar de que surge el interrogante sobre las emociones en relación a la práctica, en la sistematización presentada en el artículo de Nossa, Pulido y Acosta (2018) no se da una respuesta sobre el tema.

Me parece que es posible pensar que aquí el análisis de las autoras se orienta básicamente a la relación entre la formación racionalista

(significativa y dialógica) y la practicidad de la labor docente. El lugar de la emocionalidad no se halla desarrollado en el artículo publicado.

6.1.3.2 La orientación de la práctica según los microcurrículos

La perspectiva reflexiva y crítica, arriba enunciada, se confirma en los syllabus del primer y de segundo nivel de la práctica pedagógica e investigativa, que se dan en séptimo y octavo semestres. Allí se integrarán los dos elementos clave.

En primer lugar, estará la práctica pedagógica como tal:

... la práctica se entiende como escenario formativo desde el cual se interpelan diversas imágenes y concepciones frente a infancia, juventud, educación, pedagogía, didáctica (...), allí, surgen interrogantes que tensionan estos y las relaciones que mantienen entre sí a fin de encontrar nuevos horizontes que apoyen la recontextualización del conocimiento (*Syllabus 7mo. semestre*).

En segundo lugar, se encuentra el proyecto investigativo, el cual:

... busca trazar como apuesta pedagógica, pero también como escenario de encuentro y discusión, la pregunta por la pregunta, el debate por el cómo y para qué nos preguntamos y de qué manera se revierte ello en los acercamientos a la investigación, o en sentido estricto, al proceso mismo de construcción de conocimiento (*Syllabus 7mo. semestre*).

Una síntesis de ambos niveles se expresa en el syllabus:

Así pues, [el] PROYECTO INVESTIGATIVO Y PRACTICA DOCENTE I, es un espacio de reflexión a la formación y al quehacer profesional que les permite a las estudiantes no solo comprender el mundo en el que le corresponde actuar, sino también le ofrece criterios orientadores para entenderse con los niños y niñas en las acciones pedagógicas en el aula y otros contextos. En ese sentido, las estudiantes redimensionaran su labor docente a partir de la práctica pedagógica investigativa, donde surgirán propuestas de aplicación directa que de alguna manera orientaran los procesos educativos investigativos en el aula o en otros espacios alternativos educativos en donde se atiende la Infancia (*Syllabus 7mo. semestre*).

En el último semestre de práctica, se esperará un desarrollo de la confrontación crítica entre teoría y práctica (que no es lineal), lo que cristalizará en el informe escrito que es el documento de grado.

Sin embargo, y me parece importante señalarlo, en los tres syllabus no se presentan explícitamente aspectos asociados a competencias o habilidades emocionales.

6.1.3.3 La percepción de las docentes en formación en torno a las tutoras de práctica

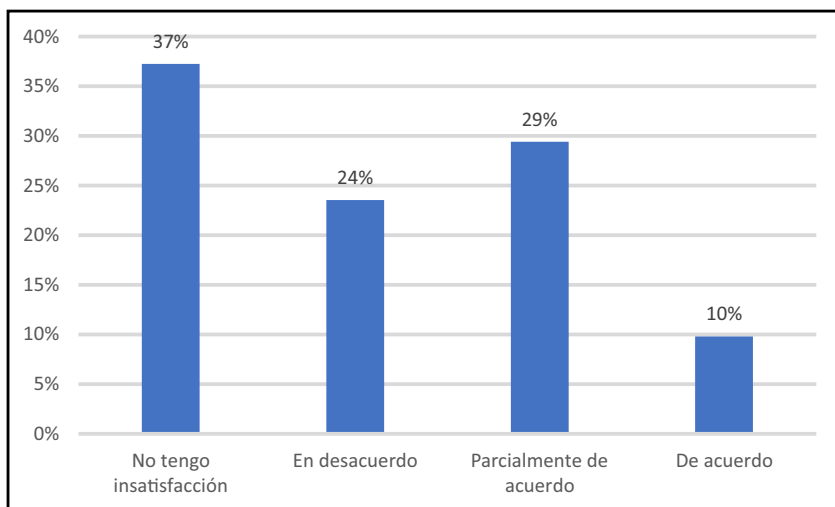
¿Cómo perciben las docentes en formación el apoyo emocional por parte de las tutoras de práctica? Para ello voy a utilizar una encuesta que les apliqué a las futuras docentes.

Lo primero que pude constatar es el nivel de insatisfacción o satisfacción durante la práctica, en especial la que se ha denominado aquí práctica pedagógica e investigativa, la cual se realiza entre 7mo. y 10mo. semestres. De hecho, para el total de la población de docentes en formación del programa, existe algún nivel de insatisfacción (43%) o mucha (6%). Es muy posible que ello tenga algo que ver la práctica. De hecho, el amor durante la práctica (95% y que con alta probabilidad se orienta a los niños) y haber experimentado alegría (100%), lleva a pensar que la insatisfacción sobre la práctica se focaliza en otras fuentes.

Así, por ejemplo, ante la pregunta sobre si una fuente insatisfacción frente a la profesión se debía a las directoras de curso (en la práctica), las estudiantes de 7mo. a 10mo. semestres contestaron que en un 37% no tenían insatisfacción, mientras que un 45% parcialmente consideraban estar de acuerdo con tal afirmación y un 14% de totalmente de acuerdo.

La Figura 6-2 muestra que, si la satisfacción ronda al 37% de las estudiantes de práctica entre séptimo y décimo semestres, un 29% está de acuerdo parcialmente con que la insatisfacción se debe a las relaciones negativas con el tutor de práctica, sumándose un 10%, quien está de acuerdo totalmente con esta afirmación. Es decir, para un 39% de las estudiantes (aproximadamente cuatro de cada diez), un origen de insatisfacción se da por su relación con el tutor de práctica.

Figura 6-2 Posible insatisfacción frente a su profesión debida a relaciones negativas con el tutor de práctica (semestre 7 a 10)



El tema es complejo si consideramos que un 26% de las estudiantes de estos semestres creen (parcialmente) que las fuentes de insatisfacción son tanto la docente titular de curso en donde se realiza la práctica, como el tutor de práctica, sumándose un 6% que está totalmente de acuerdo con que ambos elementos son fuente de tal insatisfacción, llegando a un significativo 32% que asocian a ambos.

A continuación, voy a hablar de la relación y educación emocionales que se dan entre las tutoras y las estudiantes, según las perciben estas últimas.

El primer tipo de respuestas hace referencia a aquellas que ayudan a perfilar el tipo de relación emocional de las estudiantes frente a las tutoras de práctica. De hecho, evalúan el nivel de autorregulación y control emocional frente a los problemas que surgen frente a estas docentes. En efecto, la Figura 6-3 *Reacción autorregulatoria de las estudiantes frente a dificultades con las tutoras* (semestres 7 a 10) presenta tres situaciones conflictivas ante las tutoras y el nivel de control autorregulatorio de las estudiantes.

Una primera hace referencia a la reacción cuando la directora de práctica da noticias que a la mayoría de las estudiantes las hace felices, pero que

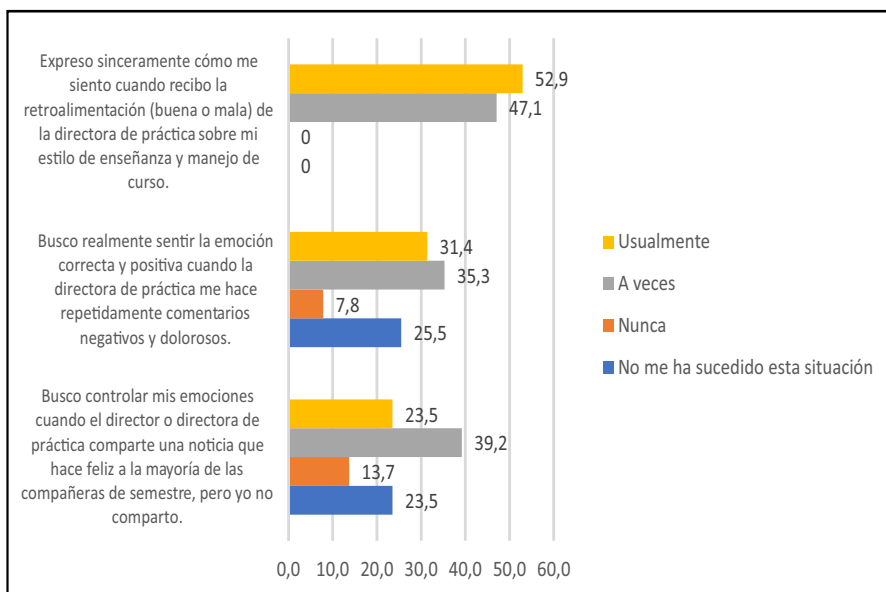
genera desacuerdo con la respondiente en el cuestionario. Si bien es cierto que a un 23,5% no le ha sucedido esta situación, podemos hablar sobre las reacciones de aquellas que si han experimentado la contrariedad. La dificultad de control emocional le sucede a la mayoría de estudiantes, con la excepción del 23,5%, o sea que tres de cada cuatro experimentan dificultades en tal control

Una segunda hace referencia a las críticas *ad hominem* que hace la tutora, es decir de “comentarios negativos y dolorosos” que van dirigidos a la persona. En este caso, si a una cuarta parte de las estudiantes manifiesta que nunca le ha sucedido una situación de ese talante, el resto sí lo manifiesta (tres de cada cuatro). Es interesante constatar que un 31,4% se autorregula buscando una emoción positiva como respuesta, pero un 43,1% tiene dificultades para autorregularse y un 7,8% nunca se regula. con ese tipo de respuesta.

La tercera referencia tiene que ver con la retroalimentación (buena o mala) que la directora de práctica le hace a la estudiante sobre el manejo del curso y el estilo de enseñanza. Quizás, al estar involucrada la posibilidad de comentarios positivos y el hecho de hacerse presente una evaluación frente a la acción pedagógica, la reacción cambia: un 52,9% siempre se expresa sinceramente los sentimientos, mientras que un 47,1% a veces se muestra sincero. Lo que sí se constata es que todas han recibido retroalimentación de la directora de práctica.

Cuando se observa a la proporción de estudiantes que usualmente busca una emoción positiva ante los comentarios dolorosos de la directora de práctica (32,1% del total), dos de cada tres de esta parte de docentes en formación, expresa a veces sinceridad sobre lo que siente cuando recibe retroalimentación (buena o mala) sobre su estilo de enseñanza y manejo de clase. Ello lleva a pensar que algunas estudiantes que se autorregulan buscan emociones positivas, pero sin expresar su desagrado. Ello es coherente con el hecho de que de que una de cada cuatro estudiantes, aunque se expresa sinceramente frente a la crítica académica, a veces no lo hace ante los ataques personales.

Figura 6-3 Reacción autorregulatoria de las estudiantes frente a dificultades con las tutoras (semestres 7 a 10)



Podemos pasar ahora a describir los tipos de enseñanza que en educación emocional reciben las docentes en formación por parte de sus tutores. Para ello cabe la pregunta: ¿Cómo es la percepción que tienen las estudiantes de pedagogía infantil sobre la acción de los (las) tutor(a)s de práctica en cuanto a la enseñanza de tópicos de educación emocional?

La Figura 6-4 muestra la percepción que tienen las estudiantes en el tópico de educación emocional desde la práctica docente. Allí he querido ilustrar la diferencia entre la primera parte de la carrera (en donde la práctica es práctica social) y la segunda parte (práctica pedagógica e investigativa).

Es interesante constatar que en general el apoyo (en educación emocional) es más intenso durante la segunda parte de la carrera (semestres 7 a 10) frente a la primera parte (semestres 2 a 6). Ello se explica parcialmente a causa de que el manejo de grupo es distinto durante la práctica social frente a la práctica pedagógica.

Lo anterior no quiere decir que los elementos formativos no se encuentren. El elemento que más se trabaja por parte del tutor, según la mirada de las estudiantes entre séptimo y décimo semestres, es el atinente a los

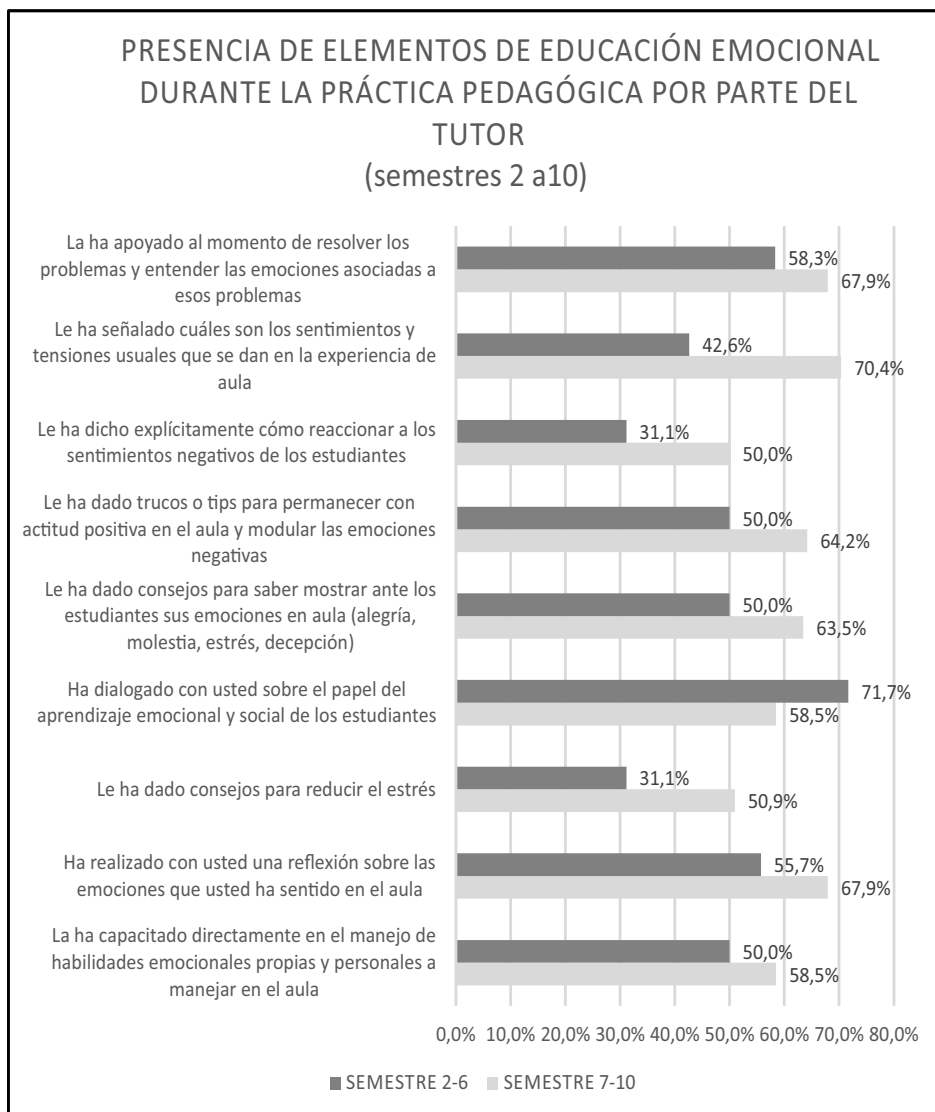
sentimientos y tensiones que se dan en la experiencia de aula, pues siete de cada diez estudiantes lo tenían presente al momento de la indagación. Es interesante constatar que en la primera parte de la carrera la discusión de este tema no es tan intensa, pues, aunque presente (cuatro de cada diez lo señalan), no es un tema tan importante.

Ello se liga a un trabajo más general, que hace referencia al trabajo de “reflexión sobre las emociones” que se sienten en el aula, donde dos de cada tres estudiantes la reportan.

En esa segunda parte de la carrera, cuando efectivamente sucede la práctica pedagógica, dos de cada tres estudiantes consideran que el tutor las ha apoyado en el momento de resolver problemas y entender las emociones asociadas a esos problemas.

Son un tanto menos fuertes estos elementos: dar trucos para permanecer positivas en el aula y modular las emociones negativas (64,2%), cómo mostrar alegría ante los pequeños (63,5%); pero son menos los consejos para reducir el estrés (50,9%), así como una “capacitación directa” sobre el manejo de las habilidades emocionales propias y personales a manejar en el aula (58,5%) o el diálogo sobre el papel emocional y social de los estudiantes (58,5%).

Figura 6-4 Percepción general de la educación emocional para la práctica docente por parte del director de práctica



Nota: no se consideraron estudiantes de primer y quinto semestres.

Quiero entonces resaltar lo siguiente: la primera parte de la carrera no prepara significativamente a las estudiantes respecto de su emocionalidad en el mundo del aula (y de la práctica docente), en tanto que la temática se hace presente en la segunda parte. En este sentido, se podría pensar que hay cierta separación entre las observaciones que se hacen en

la práctica social frente a las acciones pedagógicas que se hacen en la práctica docente. De particular debilidad, hay que decirlo, es el tema del manejo de los sentimientos negativos de los niños y los consejos para manejar el estrés en el aula. Ello ha sucedido especialmente en los dos últimos semestres de la carrera, lo que se explica parcialmente porque ya se ha realizado la práctica pedagógica y se está en proceso de redacción del trabajo de grado, lo que contrasta con el octavo semestre (que es el anterior) donde un 64,7% de las estudiantes sí han recibido consejos para reducir el estrés.

¿Cómo perciben las estudiantes el apoyo del tutor en octavo semestre en los temas de manejo emocional?

Según la Figura 6-5 *Percepción sobre el apoyo del tutor a las estudiantes de octavo semestre en los temas asociados a emociones durante la práctica (%)*, el apoyo del tutor ha sido significativo en el momento crucial que es la práctica pedagógica propiamente dicha (como acción de la estudiante en el aula durante esta segunda parte de la carrera), pues al menos seis o más de cada diez estudiantes ha tenido apoyo. Tres de cada cuatro estudiantes declaran haber recibido capacitación en el manejo de habilidades emocionales, lo que se expresa (para seis de cada diez) en un diálogo sobre el papel del aprendizaje emocional, consejos para reducir el estrés y reflexiones sobre las emociones que se han experimentado en el aula. De todas maneras, dos de cada cinco no afirman recibir tales apoyos.

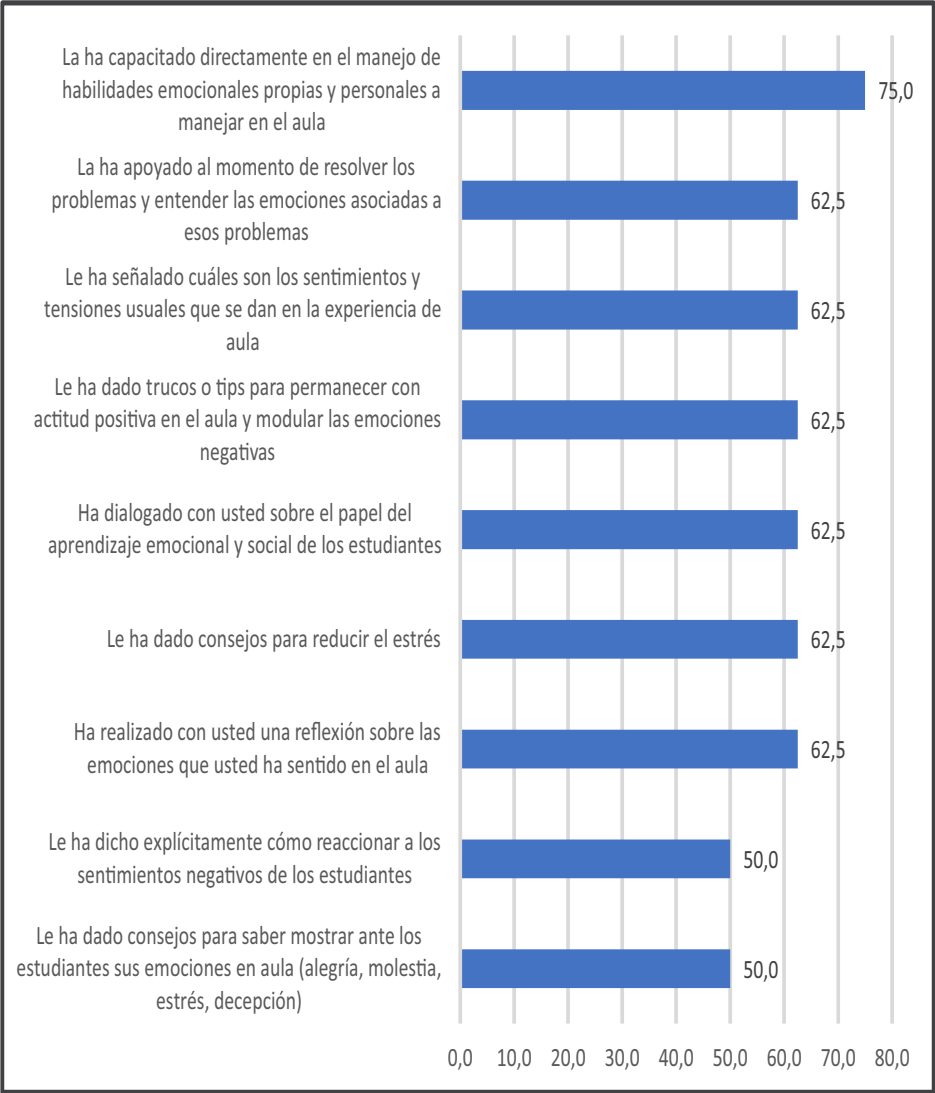
En los ítems de menor apoyo, que se muestran en la Figura 6-5, es decir, en el tema sobre los consejos a las docentes en formación para que sepan mostrar sus emociones positivas o saber reaccionar ante las emociones negativas de los pequeños, una de cada tres de ellas recibió el apoyo en los dos temas y en igual proporción (una de cada tres) no lo recibió.

Una proporción similar podemos ver para la totalidad de la carrera: un 42% señala que no ha recibido apoyo en el tema de expresión de las emociones personales ante los niños o manejar las emociones negativas de éstos, en tanto que un 38% manifiesta que sí lo ha recibido (en ambas dimensiones). De hecho, un 56% sí ha recibido apoyo en lo atinente a mostrar alegría ante los pequeños.

Si tenemos en cuenta el manejo del estrés de la docente en formación junto con las expresiones de alegría ante los niños, se constata que una de cada dos de las estudiantes recibió apoyo en ambos temas.

Es muy posible que los apoyos se den bajo demanda y no por una acción deliberada y sistemática planeada previamente por el docente tutor.

Figura 6-5 Percepción sobre el apoyo del tutor a las estudiantes de octavo semestre en los temas asociados a emociones durante la práctica (%)

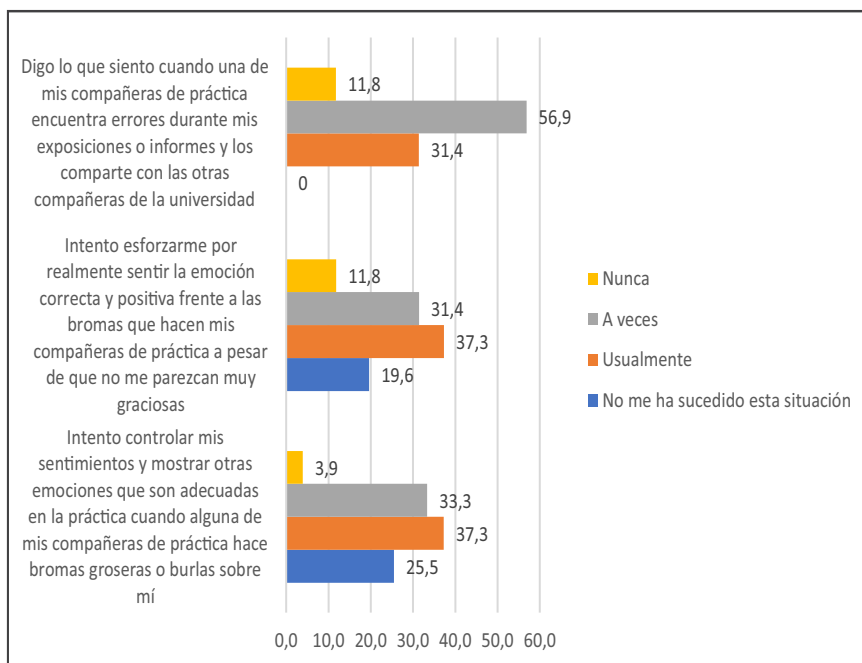


6.1.4 Autorregulación frente a la presión de pares respecto de la práctica

Puede existir presión por parte de las pares hacia la estudiante en el tema de la práctica pedagógica.

En la Figura 6-6 se puede observar la presión de las pares sobre las mismas estudiantes y también el nivel de autorregulación emocional al respecto. En primera instancia se evidencia que una de cada cuatro estudiantes no ha sufrido de bromas groseras o burlas sobre su persona. Es alarmante entonces que tres de cada cuatro sí han recibido tales bromas, de las cuales (37,2% sobre el total) al menos la mitad no puede siempre o controlar sus sentimientos negativos o proponer su manejo por emociones positivas. En segunda instancia, ante las evidentes observaciones o críticas en las socializaciones sobre las prácticas docentes, aproximadamente una de cada tres de las estudiantes expresa sus sentimientos; en tanto que la mitad, a veces lo hace, mientras que una de cada diez nunca los expresa.

Figura 6-6 Autorregulación frente a la presión de pares en el tema de la práctica (semestre 7 a 10)



Los datos muestran que hay tan solo un pequeño grupo de estudiantes (14,9%) que, además de autorregular sus emociones negativas, se propone transformarlas en emociones positivas. Quiero anotar, como relevante, el hecho de que una de cada tres (34,2%) ni ha tenido críticas negativas ante sus trabajos de la práctica, ni bromas groseras de sus pares en torno a su persona.

6.1.5 La acción emocional dentro de la práctica por parte de las estudiantes del programa de Pedagogía Infantil

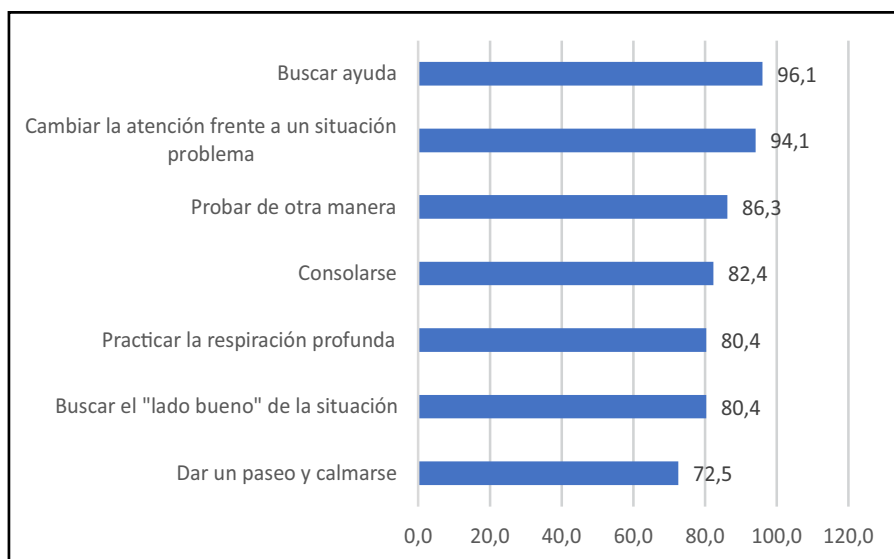
La encuesta reveló que el 91% de las estudiantes en formación elogian el esfuerzo y trabajo de los niños en el aula, haciéndolo también con los niños que menos rinden. De hecho, si al comienzo de la carrera el 87% los hace, en el intermedio la proporción sube a 92% y al finalizar³ es del 95%: es una actitud que siendo alta, asciende paulatinamente.

Es significativo encontrar que tres de cada cuatro estudiantes en formación (o sea un 74%) tanto en el principio como en el intermedio de la carrera manifiestan escuchar a los niños de manera activa, ofreciéndoles ayuda cuando expresan emociones negativas tales como ira, tristeza, miedo, ansiedad, proporción que aumenta al considerarse de cuatro de cada cinco aproximadamente (es decir un 84%) hacen estas labores. En otras palabras, si una de cada cuatro estudiantes a veces hace lo anterior (entre segundo y séptimo semestres), tan solo una de cada diez (entre octavo y décimo semestres) lo hace finalizando la carrera. Hay por tanto un porcentaje significativo de estudiantes que manifiestan realizar tal escucha activa, ayudando a los niños cuando ellos expresan emociones negativas.

Es muy positivo encontrar en las docentes (semestres 7 a 10) que se están formando una aceptación sobre el estilo de manejo que se debe hacer ante situaciones difíciles (Figura 6-7), lo que está reflejando una comprensión sobre la interacción emocional posible en el aula.

³ Aquí se consideró que el comienzo de la carrera va de primera a cuarto semestres, el intermedio de quinto a séptimo y el final de octavo a décimo.

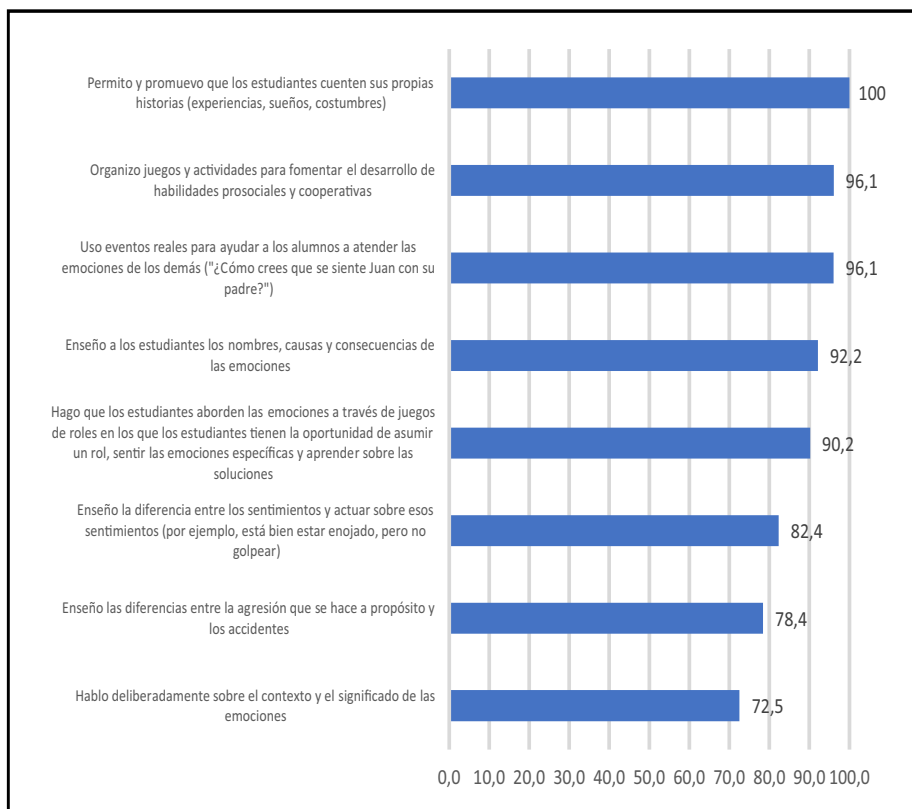
Figura 6-7 Usted en el aula, ante situaciones difíciles, les enseña a sus estudiantes maneras de comportarse emocionalmente en cuanto a (aceptación de la estrategia-estudiantes 7-10 semestres)



De otro lado, cuando se les pregunto a las estudiantes de pedagogía infantil sobre las estrategias que aplican con los niños para el aprendizaje social y emocional (Figura 6-8), de forma unánime todas respondieron que ellas permiten y promueven “que los estudiantes cuenten sus propias historias”, respuesta esperable dentro del marco participativo de las estrategias pedagógicas, que se expresan también en la organización de juegos y actividades para el desarrollo de habilidades prosociales (96,1%), disminuyendo un tanto en cuanto a los juegos de roles y la enseñanza emocional (90,2%).

La acción directa de la maestra (en formación) sobre los niños utiliza preferentemente el método de la ejemplificación (“mirar la situación del otros” y uso empático, con un 96,1%). Pero estos resultados, me parece como posibilidad, podrían estar mostrando más la metodología y menos los contenidos emocionales. De hecho, las acciones de enseñanza directa y deliberada en contenidos emocionales disminuyen: enseñar la diferencia entre los sentimientos y actuar (82,4%), enseñar las diferencias entre la agresión como acción que se hace a propósito y los accidentes (78,4%); hablar deliberadamente sobre el contexto y el significado de las emociones (72,5%).

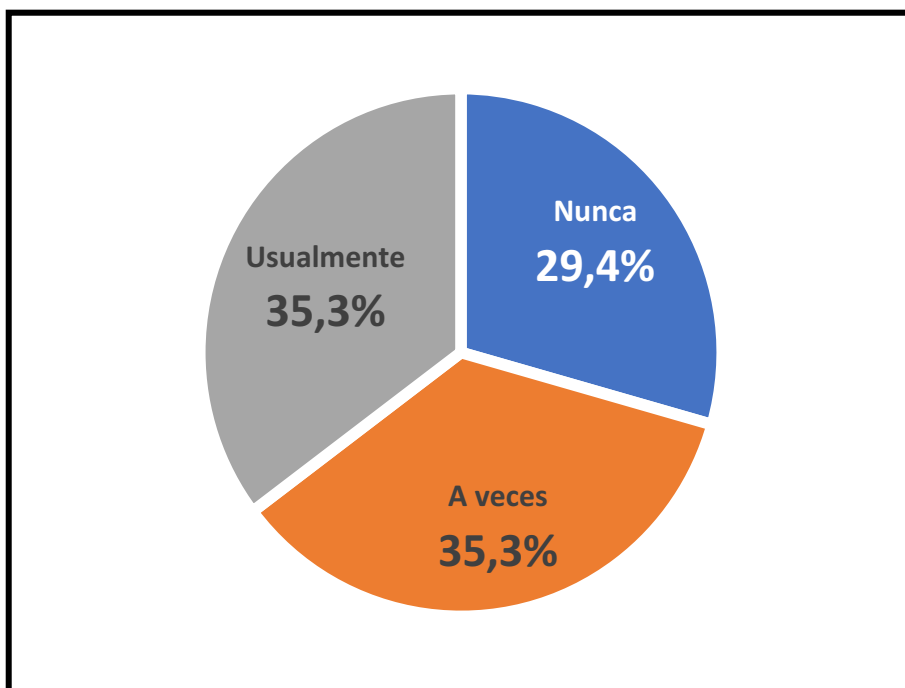
Figura 6-8 Aplicación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje social y emocional (estudiantes 7-10 semestres) Porcentajes



Ese manejo emocional frente a los estudiantes se ve reflejado en un ítem: ¿cómo mostrar buen humor a pesar de no estar bien? Esta autorregulación, propia del enfoque de Hochschild (2003) del *front* (lo que se muestra) y del *back* (lo que está dentro o atrás) exigiría mostrar buen ánimo frente a los niños, a pesar de no tenerlo.

El resultado es interesante, tal como lo muestra la Figura 6-9, pues aproximadamente una de cada tres de las docentes en formación (semestres 7 a 10) siempre finge buen humor frente a los niños, a pesar de no estar bien. También debemos considerar que una de cada tres a veces finge ese buen humor y una de cada tres nunca muestra tal fingimiento.

Figura 6-9 Fingir buen humor cuando se interactúa con los niños, a pesar de no estar bien (7-10 semestres)



En conclusión: aunque existe cierta dispersión en los esfuerzos para tratar los temas emocionales, en especial si se compara la diferencia entre la primera parte de la carrera y la segunda, es interesante constatar que al menos la mitad de las estudiantes percibe que el tema emocional está presente. Debe resaltarse que, para el caso de las estudiantes de octavo, tres de cada cuatro manifestaron que sí se había realizado una capacitación en el manejo de las habilidades emocionales personales a manejar en el aula. Además, las estudiantes de séptimo a décimo muestran aceptación sobre el uso de estrategias de manejo en el aula de niños difíciles.

Apreciados lectores: el tema no acaba aquí, pero les solicito que consideren las conclusiones que voy a dar en el último capítulo de este libro.

6.2 APÉNDICE METODOLÓGICO

La metodología del estudio aplicada para el presente capítulo se desarrolló desde los enfoques cuantitativo y cualitativo. Para el primero

se aplicó una encuesta a 38 estudiantes (de primero a décimo semestre)⁴ y para el segundo se hizo un análisis documental del *Proyecto Educativo del Programa de Pedagogía Infantil* (PEP), de los microcurrículos, de una sistematización sobre el enfoque curricular, realizándose adicionalmente entrevistas a docentes⁵ de la Licenciatura.

I. Aplicación y análisis de la encuesta

Se realizó el siguiente procedimiento:

- a) La encuesta se diseñó desde una perspectiva deductiva, lo que implicó una exploración documental de las categorías teóricas asociadas, para así alimentar las preguntas. Es así que se tomaron las categorías básicas del marco teórico y del estado del arte, en especial de la experiencia SEL.
- b) Se hizo una validación de las preguntas con la Directora de la Licenciatura de Pedagogía Infantil.
- c) Se realizó una prueba piloto con 10 estudiantes, para determinar si las preguntas eran claras. Se procedió entonces a realizar ajustes a éstas, con el fin de obtener una información mucho más clara, confiable y pertinente.
- d) Con la versión final de la encuesta, ésta fue diligenciada por 38 estudiantes desde primero hasta décimo semestre bajo un formulario de Google Docs, vía correo electrónico. A continuación, se expone la cantidad de estudiantes encuestadas, por semestre y por nivel de carrera (Cuadro 6-4).

4 La metodología se explica más detalladamente en el informe de investigación *Formación emocional de docentes para la primera infancia en la universidad* realizado por Pacheco (2019a). Esta parte de la metodología se compartió con las estudiantes Amanda Acosta y Angie Torres, que en su momento eran auxiliares de investigación del proyecto. De allí se derivó el trabajo de grado que les dirigí y que se tituló *Percepción de la identidad en las dimensiones emocional, profesional y de género en las maestras en formación para la Primera Infancia. Un análisis desde la perspectiva decolonial* (Aymara 2018). Se comprenderán las similitudes metodológicas existentes en ambos trabajos.

5 En el presente trabajo se utilizan cinco de estas entrevistas.

Cuadro 6-4 Clasificación de las estudiantes por semestre y nivel de carrera

Semestre	Nivel de carrera	Cantidad
Segundo	Inicio	5
Tercero	Inicio	3
Cuarto	Intermedio	5
Sexto	Intermedio	1
Séptimo	Intermedio	4
Octavo	Final	7
Noveno	Final	6
Décimo	Final	2

En el anterior cuadro se muestra la cantidad de estudiantes encuestadas, con su respectiva clasificación de nivel de carrera: inicio (8 estudiantes), intermedio (10 estudiantes) y final (15 estudiantes).

II) Análisis documental

Para el establecimiento de la ubicación (formal o informal) del tema de las emociones en los contenidos curriculares de la Licenciatura, se realizó el siguiente procedimiento:

a) Se hizo acopio del PEP y de 58 microcurrículos (Syllabus) de las correspondientes asignaturas. Al final se utilizaron ocho asignaturas emblemáticas. Se hizo un análisis del primero y luego se procedió al siguiente paso.

b) Se tomaron los 15 subcomponentes y se caracterizaron con palabras emocionales que se asocian a cada uno de ellos. El método de ubicación se dio por (a) sinonimia o vecindad de significado; y (b) raíces léxicas. En este último caso el QDA MINER posibilita la ubicación de palabras con las respectivas raíces. Los resultados fueron particularmente útiles en el caso del PEP y de los syllabus de las asignaturas analizadas.

c) Se incorporó al programa de análisis QDA MINER el corpus de documentos dentro del proyecto analítico. Igualmente, ello se realizó

con las palabras emocionales asociadas de los 15 subcomponentes de la Inteligencia Emocional.

d) Se ubicaron los segmentos textuales que incluían las palabras emocionales, realizando una depuración de aquellas funcionalmente asociadas al microcurrículo. Por ejemplo, la palabra “libre” que se asocia al subcomponente “Independencia” se desechaba cuando se encontraba en la expresión “Universidad Libre”.

e) Desde el QDA MINER se hizo la clasificación de las expresiones textuales según ocho microcurrículos (del campo disciplinar), haciéndose una interpretación de los términos correspondientes provenientes de la inteligencia emocional. Los microcurrículos trabajados fueron los siguientes: dos que trabajan elementos racionalizadores (Ciencias Naturales y Psicología del Desarrollo Infantil), cuatro que involucran un conocimiento más práctico (Educación para la Sexualidad; Práctica pedagógica e investigativa, esta última con tres microcurrículos) y finalmente dos del área artística (Artes Plásticas y Música).

Después se hizo un nuevo recorrido por los ocho microcurrículos, para afinar la interpretación, la cual se alimentó de las entrevistas a las profesoras.

III. Entrevistas

Se realizaron entrevistas a cinco profesoras del Programa de Pedagogía Infantil en su área disciplinar, quienes impartían las asignaturas de Ciencias Naturales, Psicología del Desarrollo Infantil, Educación para la Sexualidad, Educación Artística y Educación Musical.

En este sentido los temas tratados hicieron referencia a la percepción que los maestros tienen de sus estudiantes, de la forma como afrontan las relaciones con ellas y en especial sobre los aspectos de afrontamiento emocional que, a modo de indicaciones, deben las estudiantes realizar.

IV. Síntesis

El análisis utilizó los resultados de la aplicación de la encuesta, el análisis documental e incorporó las entrevistas realizadas a las cinco de las docentes (que imparten las asignaturas para estos microcurrículos).

Adicionalmente utilizó la sistematización realizada para la práctica docente por Nossa, Pulido, & Acosta (2018).

De allí se extrajeron conclusiones frente a la presencia de elementos asociados a las emociones y acción educativa en las asignaturas tomadas como ejemplo, integrando la observación cuantitativa y la observación cualitativa.

6.3 BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A., & Torres, A. (2018). Percepción de la identidad en las dimensiones emocional, profesional y de género en las maestras en formación para la Primera Infancia. Un análisis desde la perspectiva decolonial (Aymara). Tesis de Licenciatura, Universidad Libre, Bogotá. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15751/Proyecto%20Tesis%20Amanda%20Acosta%20y%20Angie%20Torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hochschild, A. R. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling* (Twentieth Anniversary Edition ed.). Berkeley: University of California Press.

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Uruguay: Editorial Nordan Comunidad.

Nossa, L., Pulido, J. M., & Acosta, N. P. (Enero-Junio de 2018). La práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre: una mirada desde la sistematización de experiencias. *Hojas y Hablas*(15), 116-131. doi:10.29151/hojasyhablasn.15a7

Pacheco, J. C. (2013). Control social de las emociones en el preescolar. *Interacción*, 12, 45-72. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art3.pdf>

Pacheco, J. C., & Ángel, S. (2010). Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar. *Papeles*, 2(4), 37-54. Recuperado el 21 de Julio de 2108, de <http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/69/50>

Universidad Libre. (2016?). *Proyecto Educativo Programa de Pedagogía Infantil*. Bogotá: Universidad Libre.

7. CONCLUSIONES: UN CAMINO ABIERTO

Múltiples son las aristas del tema que he tratado a lo largo de los capítulos. El telón de fondo tiene que ver con el pensamiento social y constructivista de las emociones.

No quiero que se piense que desconozco aspectos biológicos que son evidentes en sí mismos. Las vivencias humanas sin duda tienen que ver con nuestra constitución biológica, por lo que la “visceralidad” está siempre presente. No podría dudar que ante los eventos que el cuerpo experimenta, bien sean exteriores o bien interiores, existen respuestas agradables o desagradables y más allá reacciones fisiológicas asociadas al pulso, la sudoración, la adrenalina, etc. Nuestra humanidad está condicionada casi que genéticamente a estímulos básicos asociados con la supervivencia. Sin embargo, esas reacciones están incorporadas, subsumidas o interrelacionadas intensamente con el mundo artificial/ construido, el social y el simbólico. No quisiera simplemente reducir a meras etiquetas estos tres mundos. La complejidad es tal que estos tres y adicionalmente el mundo natural (biofísico si se quiere) se mezclan intensamente. No es gratuita la simbiosis existente en el tótem entre el animal y el grupo social. Las múltiples deidades, usualmente teñidas de un fuerte antropologismo, asocian complejos naturales, sociales y simbólicos, que son inseparables en su práctica.

Algo similar ocurre con las emociones humanas. Uno podría comenzar con el mundo natural, con la biología corporal. Aquí la hipótesis evolutiva del árbol de la vida liga nuestro cuerpo con nuestros ancestros, es decir, con los primates y los mamíferos. El reduccionismo enraíza las emociones a las conductas y constituciones genéticamente condicionadas de los animales, dando un salto hacia la constitución humana. La gran dificultad se da con el problema de las “otras mentes”. La experiencia humana es trasladada a los animales no-humanos y de allí retorna otra vez hacia los hombres, quizás con el ropaje de la herencia genética de las emociones. Como creo haber demostrado, es demasiado difícil dar tales saltos. Si desde el análisis conductual de los animales no se puede demostrar de manera válida y confiable la similitud de emociones entre diversas especies o de ellas con los humanos, tampoco se puede hacer la analogía entre las estructuras cerebrales de no-humanos y humanos. El argumento en el que me concentré, tomado de la posición constructivista de Lisa

Feldman Barret, Kristen Lindquist y sus colaboradores, es que los intentos localizacionistas de las emociones dentro del cerebro han fracasado y por ello no se pueden comparar con las estructuras de los animales-no humanos. Los esfuerzos de Paul Eckman y sus seguidores de relacionar las emociones con las expresión facial también han fracasado. Lo que se constata es que la ambigüedad está presente y que el contexto cultural condiciona tal expresión.

Sería posible pensar que los intentos del localizacionismo cerebral sean exitosos si se hacen las correcciones a los softwares de fMRI, pero hay elementos que van más allá y que podrían impedir el triunfo de tal empresa. La complejidad del funcionamiento cerebral muestra la acción integrada de múltiples estructuras. Por ello es preferible hablar de “complejos emocionales”, donde las emociones se componen de procesos múltiples, los cuales llevaron a los teóricos de las emociones a considerar procesos que van desde los estímulos, pasando por la memoria emocional, hasta llegar a las conductas frente al entorno.

La visión psicologista tradicional se vió encerrada no solo en el cuerpo, sino también en el sujeto. Las grandes dificultades pasaban por la imposibilidad de analizar el “estímulo”. Me parece que la herencia biologista y conductista del “estímulo”, concebido alrededor de los cinco sentidos tradicionales y la autopercepción corporal, limitó el carácter complejo de los estímulos simbólicos y sociales. Para decirlo de otra manera, los “*objetos* culturales” deben ser interpretados como “*complejos* culturales”: no son meras manchas de colores, sino que pueden corresponder a la “casa de mi infancia feliz”. Así, la unión entre estímulo y memoria, lleva a compuestos emocionales que entrelazan múltiples elementos. Algo similar, si se sigue con el razonamiento anterior, sucederá con la memoria emocional: no son las meras “sensaciones emocionales” las que se encuentran presentes, sino que ellas se asocian a experiencias biográficas de la persona, que como sabemos está inserta en el complejo mundo social y simbólico que ella vivencia. Finalmente, las respuestas a los “estímulos”, fruto de la evaluación (condicionada por las estructuras de conocimiento emocional, social y cognitivo), presentan igual o mayor complejidad. La respuesta no es automática, pues depende del contexto. Y aún más, ella dependerá de la reacción del otro (persona, animal o cosa), lo que supone para el mundo animal (de humanos y no-humanos) una interacción. Los flujos

interactivos llevan a múltiples cambios, por lo que ya no podríamos hablar de emociones, sino de complejos socio-emocionales.

Toda esta ampliación de la perspectiva nos llevará al mundo social y con éste al mundo del poder. Así, los complejos emocionales y socio-emocionales se insertan en los afanes de control (o de liberación) propios de las sociedades jerarquizadas. La “educación emocional”, asociada las más de la veces ahora con la “inteligencia emocional”, la “psicología positiva” o el “coaching emocional”, según mi parecer, se insertan en la regulación que busca disipar las potenciales tormentas que puedan generar las emociones. Por ello, al principio de este libro hablé de la colonialidad del sentir y dentro de ella de la colonialidad emocional a través del apaciguamiento, la felicidad y el miedo. Las posturas decoloniales nos ayudan a avanzar a posibles salidas frente a esta encrucijada: del individualismo y materialismo se pasa a la reciprocidad, complementariedad, dialogicidad, empatía, compasión, ética del cuidado de sí y del otro.

Quisiera dejar aquí en suspenso esta reflexión sobre las emociones, para dar paso a los hallazgos de nuestra investigación y luego retomar la crítica que he venido tratando.

¿Puede un caso cuestionar la teoría? La perspectiva falsacionista de Karl Popper, en una versión moderada, sugiere que hay casos emblemáticos que pueden afectar la integridad de las construcciones teóricas. Es cierto que no existe una visión unificada de lo que son las emociones y también es cierto que existen diversas perspectivas de lo que es la “Inteligencia Emocional”, como más arriba lo comenté. La fragilidad teórica es tal que la explicación de la variación en el Cociente Emocional respecto de la población que estudié llegó a no ser especificada (por su varianza no explicada) en casi un 65%. Los estudios en variaciones culturales concluyen que los estudios estadísticos de “traducción” cultural solo explican el 13,5% de la varianza, mientras que aquellos con elementos socio-culturales el 27,9%. Esto lleva a pensar que el contexto es fundamental a la hora de explicar su incidencia en las emociones, por lo que seguramente habrá que ampliar sus horizontes de estudio, evitando los cierres que muchas veces propone el cuantitativismo.

Teniendo en cuenta esta advertencia, veamos algunas de las conclusiones del estudio que realicé.

7.1 LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LAS DOCENTES EN FORMACIÓN

Si se asumen los resultados del ICE Bar-On, se pueden hacer los siguientes comentarios:

(I) El hallazgo significativo del estudio que hice tiene que ver con que no existe relación entre la formación académica recibida por las estudiantes y la inteligencia emocional, que incluye tanto al *Cociente Emocional* total, a las cinco escalas consideradas, como a las 15 subescalas.

Ello puede explicarse según estas posibilidades:

a) No existe explícitamente y de manera sistemática una formación dentro del currículo asociada a la educación emocional de las estudiantes. Si existen elementos emocionales dentro de la formación, ellos se presentan según la iniciativa de los docentes o por las naturales interacciones que se dan entre los actores educativos, en una fragmentación que no genera continuidad o sistematicidad. El examen del plan de estudios, por ejemplo, muestra que las asignaturas artísticas (que tienen fuertes ingredientes emocionales), se concentran al finalizar la carrera y no pueden impactar progresivamente la formación de las estudiantes.

b) Es de esperarse que las influencias socio-emocionales no se den solamente dentro del aula, sino que se partan del mundo de la vida más amplio de las estudiantes: pares, amigos (o enemigos), relaciones amorosas, familia, medios de comunicación, música, baile, hobbies, etc. En este sentido, una gran variedad de aspectos influirá decisivamente en la constitución (o no) de la inteligencia emocional.

c) A lo anterior se une una fuerte limitación del instrumento de medición: que tan solo observa la inteligencia emocional en un corte de tiempo y que es homogenizador.

La gran hipótesis de la teoría de la Inteligencia Emocional tiene que ver con la posibilidad de su variación, es decir, de su educabilidad. El inventario emocional de Bar-On se aplica en un momento dado y no capta la variación en el tiempo de las variables estudiadas. Ello significa: (i) que no puede comprender los elementos biográficos que se han dado

en la historia de los individuos, por lo que la evolución en la “inteligencia emocional” no puede ser determinada; y (ii) que no capta las variaciones socio-culturales del entorno y de los constituyentes emocionales de los sujetos. En este último sentido, el inventario busca ser universalizante, pues es psicologista. Esto se explicará más abajo.

(II) La segunda consideración es que el *Cociente emocional* de las docentes en formación es ligeramente inferior al de la población en general, según los estándares considerados (población adulta). Más aún, será la *Escala Interpersonal* la que tenga un nivel más bajo, aunque dentro de límites tolerables.

Esto es relevante, pues como lo muestra un estudio realizado en Estados Unidos (Morris, 2018), parte de la satisfacción del docente de preescolar en ejercicio tiene que ver con la relación que se tiene con los colegas. Si las estudiantes no son preparadas para afrontar y regular emociones asociadas a las relaciones interpersonales, tienen alta probabilidad de desarrollar insatisfacción en el trabajo. Aquí la empatía entra en juego y podría ser trabajada.

(III) Igualmente se debe relieves que el puntaje más alto se da en el *Estado de Ánimo General* (100,1), que es el del promedio estándar de la población en general. Sin embargo, lo significativo, es que la *Felicidad* (104,3) y no el *Optimismo* (95,5) es la que marca el alza del indicador (IV) El modelo topográfico se reconceptualiza para el caso de las estudiantes de la licenciatura. La utilidad potencial podría darse en la medida que da indicios de cómo mejorar las relaciones interpersonales: creando nuevas relaciones hasta ahora no existentes. Ellas tienen que ver con la *Responsabilidad Social*, la *Flexibilidad* y el *Autoconcepto*.

Lo sorprendente es que esas *Relaciones Interpersonales*, desde la perspectiva empírica, se correlacionan con la *Comprensión de sí mismo* y la *Autorrealización*, las cuales no fueron previstas por la teoría.

Esta aparición repentina lleva a pensar: ¿es necesaria mayor investigación para sedimentar el modelo? ¿Las *Relaciones interpersonales* están tan solo condicionadas por las características psicológico/subjetivas o son condicionadas por la interacción? Como vimos más arriba, las relaciones de condicionalidad del modelo topográfico tampoco podrán consultar

variables exógenas asociadas a la cultura, la sociedad, la economía o la política.

En efecto, la varianza no explicada del 65% significa que hay otros factores que inciden en el *Cociente Emocional*, pero que dentro del modelo no se pueden visualizar.

(V) El modelo de equilibrio cambia la estrategia: aumentar la *empatía* afectaría a cinco de las quince subescalas. Ello podría acompañarse por el mejoramiento de las *Relaciones Interpersonales* y por la *Asertividad*. Es decir, el alza en estas tres subescalas impactaría fuertemente a la Inteligencia Emocional de las estudiantes. Para subir esa empatía se requeriría aumentar la *Responsabilidad Social*. ¿Cuál de las otras 14 subescalas podrá subir la *Responsabilidad Social*. Los hallazgos muestran que ninguna de ellas podría subir esa *Responsabilidad*. Y entonces, ¿qué elementos podrán subir esta subescala? Los mundo morales y sociales escapan al modelo explicativo.

Algo similar sucede con la *Independencia*, la cual incide sobre la *Prueba de realidad* o la *Autorrealización*, o lo podría hacer sobre la *Asertividad*. Pero, ¿cuál elemento del modelo incide sobre la *Independencia*? Respuesta: ninguno.

Por lo anterior, el modelo no puede “autosostenerse” y deberá acudir a otros elementos no considerados dentro de éste. Tengo que insistir: el modelo presenta un cierre sobre sí mismo y por tanto es limitado. ¿Cuáles elementos hay que trabajar (que hacen parte de esa varianza no explicada)? En nuestro caso, la pedagogía, la didáctica y la educación son elementos complejos, que abarcan aspectos allende el modelo de Bar-On.

La imposibilidad del modelo de comprender el cambio en el tiempo, los elementos biográficos que intervienen, las variaciones socio-culturales, como se dijo arriba, se refuerzan con un elemento adicional: que este modelo no puede comprender la definición de la situación emocional en los procesos interactivos y lingüísticos, por lo que en últimas el modelo de Inteligencia Emocional es fijista y descontextualizado.

7.2 LA UBICACIÓN DEL TEMA DE LAS EMOCIONES EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LA LICENCIATURA Y EN LA ACCIÓN DOCENTE

Quiero entonces hacer la siguiente afirmación: si se considerara que el test de Inteligencia Emocional ha realizado una adecuada evaluación; y si se tiene en cuenta que tiene un relativo cierre, se puede dar un paso muy fructífero: la pedagogía, la didáctica y los diversos elementos involucrados en el proceso educativo aportan los elementos que bien podrían cambiar la educación y el actuar emocionales de los docentes.

Deseo, por tanto, presentar algunos de los elementos clave que desde el estudio de caso nos abren el camino para una educación emocional más amplia.

Si bien es cierto que la medición de la inteligencia emocional no mostró que ella se incrementa a medida que las estudiantes avanzan en la carrera, no es menos cierto que existen elementos de educación emocional en los microcurrículos. La consideración de que el futuro docente incorpore el saber pedagógico de manera contextualizada, posibilitando la comunicación y reflexión con el saber, el ser y el hacer, deberá concretarse en el aula.

El hecho es que dentro de la educación universitaria se da una preeminencia a la formación racional y racional-práctica, que se deberá expresar en lo pedagógico-didáctico. Naturalmente lo práctico significará considerar lo interpersonal desde lo educativo, reconociendo los escenarios y propiciando los aprendizajes. El Programa plantea la unión entre lo individual (expresado en autonomía, responsabilidad y autodisciplina) y lo social (convivencia, solidaridad, tolerancia, respeto y reconocimiento de los otros). En otras palabras, el futuro docente deberá desarrollar la empatía y la comprensión del otro.

7.2.1 La cátedra de ciencias naturales: la razón teórica y la emoción didáctica

El aprendizaje de las futuras maestras en términos de la enseñanza de las ciencias naturales se debería concentrar en “crearle expectativas

e intereses al niño”, proponiéndoles enigmas y posibilitándoles su resolución.

El microcurrículo plantea la pedagogía crítica como esencia del aprendizaje, en un contexto de los hallazgos propios de las “ciencias exactas”: de lo que se trata es de desarrollar el pensamiento científico de niños y niñas. Para ello es necesario que las docentes en formación desarrollen este tipo de conocimiento. La didáctica planteada plantea una acción participativa, dinámica y constante, utilizando el método de conversación, las consultas y la plenaria en aula, a los que se unen los mapas conceptuales, resúmenes y reseñas (enfoque constructivista). En últimas, los conocimientos adquiridos deberían generar a una actitud de aprendizaje autónomo y cuestionador, donde el docente en formación se deberá autoreconocer.

Fiel al constructivismo, la docente de la asignatura hace un recuento de los preconceptos que traen las estudiantes, las cuales tienen el mito de la dificultad de la física y la química, por ejemplo. La reflexión sobre el entorno se orienta al método científico y a la exploración. Por ello, el esfuerzo dentro de la asignatura es eliminar el temor frente a esas “ciencias exactas”.

Va a ser en la asignatura de *Ecología Humana* donde la docente trabaje la pedagogía del afecto: relación consigo mismo (autocuidado) y la relación con los otros (competencias ciudadanas). La dificultad se da en la posibilidad de “ponerse en los zapatos del otro”, por lo que se dan conflictos en las relaciones interpersonales: es difícil lograr la empatía.

Es así, que tanto la disminución del temor como el mejorar las relaciones interpersonales son los retos a lograr y para ello está la didáctica. Para el temor están las explicaciones sencillas (las cuales se asocian con la enseñanza para los pequeños), mientras que para las relaciones se encuentran las labores grupales y el reconocimiento de sí, para salir hacia el otro. Para esto último está la conciliación facilitada por el docente.

Potencialmente hablando, la asignatura puede plantear emociones en la investigación científica más allá del temor. Para tal efecto, según Brun & Kuenzle (2001), se hacen presentes (en términos motivacionales) la curiosidad, la duda, la esperanza, los celos, la valentía, el amor,

la terquedad y la repugnancia. De hecho, la investigación puede ser interesante, emocionante o deprimente; produciendo sorpresas, alegría, satisfacción, realización o a veces, decepción.

Según los mismo autores, las emociones ayudan a la selección de objetos de estudio, de líneas de investigación o de estrategias inferenciales, pues ellas ayudan a la relevancia, a la focalización expresada en escoger, rechazar, clasificar, reclasificar o justificar. Naturalmente ello se hace en una sincronización de sentimientos, actitudes, acciones y circunstancias (Brun & Kuenzle, 2001).

La acción docente dentro del programa, entonces, propone la reflexividad crítica y una enseñanza sencilla de las ciencias, que como didáctica incorpora la curiosidad y el uso de materiales que pueden ser utilizados en clases para niños. Y lo que es muy importante: la eliminación del miedo y el fomento de la autonomía.

7.2.2 Psicología del desarrollo: el papel de la cognición en la formación emocional

El reto del programa de la asignatura comienza por lograr que el maestro (en formación) al finalizar pueda comprender al niño y actuar en consecuencia. Las herramientas cognitivas sobre el “desarrollo infantil” buscan lograr este cometido: la psicología del desarrollo infantil, las teorías cognitivas del aprendizaje infantil y los fundamentos del desarrollo del pensamiento matemático son muestras de ello. La acción, en términos de la estimulación oportuna o de orientación de problemas del niño son muestras de lo otro.

Por ejemplo, la psicología del desarrollo plantea que las estudiantes deben comprender que el desarrollo del niño es un campo científico abierto y perfeccionable: es despertar la curiosidad.

Este debe ser un paso hacia la empatía: ¿qué le sucede al otro? ¿por qué le sucede? ¿qué puedo hacer si está en problemas? ¿lo aceptará?

Quiero permitirme aclarar aspectos de la empatía. El concepto de empatía ha tenido múltiples definiciones, pero fue Davis quien a principios de los años ochenta del siglo XX planteó la multidimensionalidad de la empatía

en dos grandes grupos, como son el cognitivo y el emocional. Para Muñoz y Chaves (2013), los Componentes cognitivos se definen como aquellos que buscan interpretar y comprender la emoción de otros.

Sus elementos son:

Toma de perspectiva: que implica buscar una lógica comprensiva a la situación emocional de los otros (comprender la causa, intensidad y posibles alternativas de solución a lo que les sucede). Fantasía: como una apuesta cognitiva de representarse en la situación de otros, por ejemplo con personajes de cine (pág. 128).

Los Componentes emotivos son los siguientes:

Preocupación empática: Son los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros. Son sentimientos orientados al otro, que pueden derivar en comportamientos de ayuda. Malestar personal o Distrés: Son las reacciones emocionales de ansiedad y malestar que la persona experimenta al observar las vivencias negativas de los demás. Son sentimientos orientados hacia la propia persona, que generalmente producen una reacción de huida e ineficacia en la acción hacia el otro (pág. 128-129).

Más allá, “la empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al., 2004; Mestre, Samper y Frías, 2002)” (Gutiérrez Sanmartín, Escartí Carbonell, & Pascual Baños, 2011, pág. 13). Este sería el camino para relacionar la empatía con la acción.

La cátedra de psicología del desarrollo, tal como se ha planteado en el microcurrículo, considera una perspectiva empática de tipo cognitivo, donde se comprende que el desarrollo individual se da con base en un entramado de relaciones interpersonales y de influencias (culturales, políticas y sociales). ¿Dónde se ubica la sensibilidad? La respuesta es amplia: en comprender esas influencias y su impacto en el desarrollo del niño. Y aquí los temas son bien amplios: psicogénesis, aspectos socioculturales, etología, ecología, inteligencias múltiples, aspectos cognitivistas y afecto.

Como se nota, la comprensión de la maestra respecto del niño pasa por el entendimiento “racional” de los elementos que inciden en el desarrollo infantil. Aquí racional implica el relacionamiento de la estudiante con las ciencias asociadas al desarrollo infantil, en una perspectiva interdisciplinar.

La perspectiva técnico-científica de “ponerse en los zapatos del otro” considera entonces una revaluación de la empatía: ya no es solo el sentido común el que contribuye a la acción empática del maestro, sino el conocimiento más elaborado, el cual prepara para la vivencia empática

Naturalmente el nivel cognitivo, tal como se acaba de decir, no es suficiente. Aquí se sigue la posición de Oxley (2011), quien señala que la empatía tiene una función epistémica, al “darnos el conocimiento y la comprensión de los demás, pero la empatía requiere la aprobación de la emoción de otra persona para que tenga esta función y, en este sentido, la empatía, es normativa” (pág. 36). Así, el conocimiento teórico y aún práctico para el logro de fines, se ve atravesado por la moral.

La empatía tendría la función de proveer el conocimiento de “otras mentes”, de nuevas creencias respecto de los otros, pero también para algunos, implica una aprobación de la emoción de los otros, por lo que tiene una función normativa (Oxley, 2011). Para decirlo de otra manera, la empatía favorece el cambio de perspectiva, de las creencias y juicios que tenemos de los demás, cambiando la motivación para actuar. La empatía lleva a la aparición del otro y de su importancia. Pero, ¿es tan solo la presencia del otro el que genera su relevancia? Aquí, el contexto moral es relevante, pues para mirar al otro es necesario predisponerse, lo cual está asociado a la concepción normativa con tópicos alrededor del respeto, la dignidad, la inclusión, la igualdad o la tolerancia, por ejemplo. No necesariamente la presencia del otro se impone empáticamente. De hecho, la presencia del otro se puede asociar al miedo, al odio, a la insignificancia o al desprecio.

La asignatura de Psicología del Desarrollo plantea un segundo nivel para la empatía y tiene que ver con los valores inclusión, consideración de la diversidad, equidad y respeto a los derechos de la infancia. Más aún, la empatía puede verse favorecida cuando se habla del compromiso con la niñez para otorgar protección, como una Responsabilidad Social.

Por ello la empatía:

resalta las emociones, preocupaciones, razones, intereses y consideraciones particulares de otra persona, de tal manera que son relevantes e importantes para el empatizador, de modo que está motivado para responder a estas preocupaciones (Oxley, 2011, pág. 78).

Cuando la empatía ayuda a una persona a sentir, pensar, imaginar o reflexionar sobre los sentimientos, las razones y las respuestas de otra persona, genera una deliberación empática. La deliberación empática implica tener en cuenta los sentimientos, las razones y los deseos relevantes del otro y la forma en que perciben sus vidas, y pensar en su situación (Oxley, 2011, pág. 80).

La deliberación empática lleva a la toma de posición frente al otro, es decir a un juicio sobre la aceptabilidad o no de sus actos o ser. Es la transición a la simpatía (RAE: “Modo de ser y carácter de una persona que la hacen atractiva o agradable a las demás”) o a la antipatía (RAE: “Sentimiento de aversión que, en mayor o menor grado, se experimenta hacia alguna persona, animal o cosa”).

Ante los dos anteriores elementos, que resumidamente hablan de la preparación empática cognitiva y moral, queda la propia vivencia emocional.

La vivencia se concreta dentro de la didáctica misma, donde la asignatura plantea (en esa fantasía empática) la resolución de problemas, es decir, de la intervención educativa en contextos reales. Se aplaza, sin embargo, esta contextualización a la hora de aplicar los conocimientos en lo que es la práctica social o pedagógica-investigativa.

Es muy posible que, junto con otras asignaturas, la formación logre desarrollar en algún grado, en las docentes en formación, la comprensión del niño no solo en términos de su desarrollo psicológico, sino también contextual. El amor a los niños y la alegría de trabajar con ellos, tal como fue expresado por las estudiantes, con alta seguridad colaboran con la empatía maestra/estudiante.

Cuando esta asignatura propone la reflexión teórica frente al desarrollo del niño y las condiciones del entorno, lleva también a otra perspectiva: los impulsos deben ser regulados al introducirse la reflexión científica de la educación. No basta con el activismo (muchas veces emocional), sino que es necesario el direccionamiento de la acción propuesto por el “deber” ser de la racionalidad de la psicología. No basta con la curiosidad, sino que es necesaria la aplicabilidad de los principios de la psicología a la acción educativa. La regulación emocional se enlaza no solo con ese direccionamiento propuesto desde la racionalidad, sino también por una posibilidad de la formación: si se siguen los principios asociados al desarrollo de la infancia, la acción educativa se potencializa y se bajan los riesgos de violentar a los niños y niñas.

Pero hay que tener en cuenta que (de alguna manera) la acción educativa es una intrusión. El maestro está “certificado” para educar, para direccionar el proceso de formación humana. El tema ético es álgido, pues ciertamente el niño no puede ser un ser abandonado a las fuerzas libres de la “naturaleza”. Por el contrario, su proceso es social y ello se da no solo en la familia, sino también en la escuela. Los fines de la educación son los que están en el trasfondo. No es solo el desarrollo psicológico, es también el bienestar, la felicidad, la autonomía y la libertad humanas. ¿Servirá Manfred Max Neef (presente en la bibliografía de la asignatura) una respuesta? Los factores protectores y el desarrollo integral de los niños y las niñas hacen parte de la perspectiva del actuar de la docente en la cátedra.

La profesora entrevistada, psicóloga pero también filósofa, plantea innovaciones: considerar cómo el niño aprende desde el área neurológica, pero también de la interacción, especialmente dentro de la familia. Para ella lo político y lo psicológico deben estar articulados, es decir lo biológico y psicosocial, para articular la psicología del desarrollo infantil con las teorías cognitivas del aprendizaje infantil.

La tensión entre el aprendizaje teórico, que exige altos niveles de conceptualización, y la heterogeneidad de las estudiantes (donde algunas incluso rechazan la lectura y la densidad teórica, gracias a que tienen una baja autoestima frente a su rendimiento académico) le plantea a la docente el reto de formación emocional: la curiosidad y el esfuerzo podrían

compensar tales problemas y coadyuvar a un cambio en el sentimiento de frustración que puede surgir frente a la exigencia académica.

El apoyo con tutorías (individuales o grupales) se convierte en la vía para estimular el aprendizaje y el liderazgo, y para que exista autosuperación. El “amar lo que enseño” no es suficiente, pues es necesario el uso del conocimiento. Desarrollar entonces la autonomía para aprender es uno de los objetivos de la acción de la docente en esta cátedra.

Para la docente, el mejoramiento, el esfuerzo, la organización y el reconocimiento de la historia personal son claves para ligar el aprendizaje teórico con la práctica y con la misma condición de la docente en formación. Es lo que se llama “empoderamiento”.

¿Corregir con amor? ¿Dos caras del ejercicio autoritario?

7.2.3 Educación para la sexualidad: la perspectiva del autorreconocimiento y el cuidado se sí mismo

En esta asignatura el autorreconocimiento situado es la clave del aprendizaje. Si la dimensión sexual es fundamental en el ser humano, la afectividad también lo es. Aquí, la cátedra unifica ambos conceptos, incorporando además la dimensión de género (sexualidad y condición de mujer), el cuidado de sí mismo y el cuidado del otro (que incluye el respeto), de una actividad que “nos hace más humanos”.

Según cifras del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2019), en Colombia el 35,81% (9335 casos) de los exámenes médico-legales por presunto delito sexual correspondieron a menores de edad entre 0 y 9 años, de los cuales un 78,4% eran niñas. La violencia sexual en general se realiza en gran parte por familiares (47,8%), como son los padrastros, padres, tíos o abuelos y conocidos (23,1%) y sucede en la vivienda (76%), por lo que no es de extrañar que esto también afecte a los niños y niñas. Hay que recordar que esa violencia sexual no solo se da por abuso sexual o acceso carnal violento, sino también por el acoso sexual, la explotación sexual comercial (incluyendo en viajes y turismo), pornografía y trata de niños y niñas. Se estima que “Solo el 5 por ciento de los casos relacionados con delitos de violencia sexual en Colombia han pasado de la etapa de las denuncias y menos del 1 por ciento han

terminado en condenas” (Jules, 2019). ¿Por qué tanta impunidad y falta de denuncia?

El fenómeno es muy complejo. De hecho, la guía sobre violencia sexual de la Fundación *Save the Children* (Orjuela & Rodríguez, 2012) establece 27 factores que pueden incidir sobre el ejercicio de la violencia sexual sobre los niños.

Hay algunos factores que se dan en los niños: “Falta de concienciación del niño o la niña como sujetos de derechos... Niños o niñas que no tienen información sobre situaciones de riesgo o que no tienen información clara sobre sexualidad... Niños o niñas que no tienen vínculos de apego seguro con sus cuidadores o con carencias afectivas... Niños o niñas que crecen en un entorno de violencia de género” (Orjuela & Rodríguez, 2012, pág. 14-16).

La maestra de educación infantil tiene la necesidad de educar a los niños en estos factores. Sin embargo, y esta es una de las virtudes de la cátedra, una reflexión sobre la violencia sexual y sus causas es importante para que las docentes actúen en este sentido. La misma guía sobre violencia sexual habla de factores sociales o familiares que pueden incidir y que pueden no estar claros para las futuras maestras.

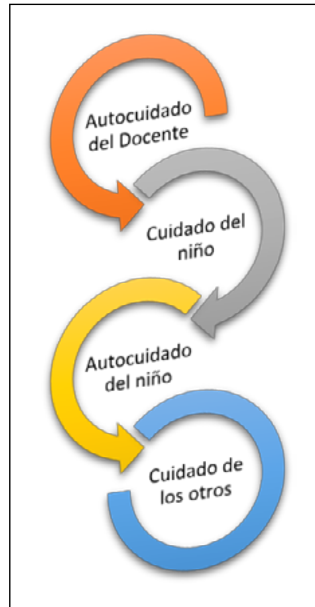
En efecto, según la guía de *Save the Children* (Orjuela & Rodríguez, 2012), hay factores sociales que podrían incidir y que las maestras deben tener claros y no naturalizarlos. Estarían por ejemplo los estereotipos de género que sobrevaloran el cuerpo; la validación social de la violencia y el abuso del poder dentro de las relaciones cercanas; la tolerancia o validación social de ciertas formas de agresión física, de cierto tipo de relaciones sexuales con niños o niñas; el desconocimiento de la trascendencia que tienen las vivencias en la infancia para el desarrollo y la vida de las personas; las falsas creencias sobre la sexualidad infantil y de la sexualidad adulta; el consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas que ha demostrado ser un factor asociado al abuso sexual infantil. Pero también se encuentran factores familiares tales como las relaciones familiares en donde se ejerce el poder de manera abusiva y no equitativa; las dificultades en la comunicación; la distancia emocional y la incapacidad para responder a las necesidades del niño o la niña; la falta de información sobre el desarrollo infantil y sobre

el desarrollo de la sexualidad; la violencia de género; los niños o niñas en situación de desprotección o presencia de otras formas de violencia como negligencia, maltrato físico, etc.

Es así que la cátedra dentro de la Licenciatura plantea temas sobre la sexualidad humana y niñez teniendo en cuenta las consideraciones biológicas, sociales, culturales y educativas. Desde lo didáctico incorpora la reflexión de que la educación para la sexualidad comienza por sí mismo, para luego sí pensar en la educación de los niños: la promoción del cuidado del otro comienza por el autocuidado, incluyendo la prevención del abuso sexual.

El enfoque es interesante, pues debe promover un ciclo tal como se muestra en la Figura 7-1 Ciclo virtuoso de la ética del cuidado. Es así que el punto de partida plantea el autocuidado del docente. Pero ese autocuidado, siguiendo a Foucault (1994), tiene que construirse no solo como una actitud con respecto a sí mismo y a los otros, sino también de un vigilarse, de un hacerse cargo de sí mismo (modificarse, purificarse, transformarse), que podría asociarse a técnicas de meditación, memorización del pasado, examen de conciencia o examen de representaciones que se presentan en la mente. De alguna manera, la cátedra mencionada parte de la vivencia del docente y del autoconocimiento de sí mismo (como recuento biográfico), orientados a la “concienciación” de la sexualidad como manifestación del afecto. La didáctica planteada se orienta a la indagación, reflexión, elaboración conceptual, argumentación, recontextualización, todas estas acciones realizadas en medio de presentaciones, exposiciones, pero también de talleres y cineforos: es la reflexión teórica/racional junto con la acción educativa.

Figura 7-1 Ciclo virtuoso de la ética del cuidado



El método de talleres colectivos propone una situación: pueden existir casos de víctimas de abuso sexual. El mecanismo de taller y las reflexiones se pueden compatibilizar, en primera instancia, desde el modelo de Gross (2014), enunciado en el Capítulo 2. ¿El trabajo en grupo propicia el aprendizaje sobre la selección de la situación (personas, lugares, objetos), cambio en el foco de atención, la evaluación de la situación (por ejemplo, alrededor de la culpa, vergüenza, ira, frustración, indignación y cómo se valoran) o la modulación de la respuesta (comportamentales o fisiológicas), incluyendo el cambio cognitivo?

Los talleres impartidos en la cátedra tienen sentido, pues coinciden con los nuevos descubrimientos sobre la memoria (Nobre & Coull, 2010; Fuster, 2013), que demuestran que la memoria continuamente se está rehaciendo. Más aún, tales talleres son compatibles con los planteamientos del construccionismo emocional con perspectiva cerebral (Barrett, 2018), que demuestran que en últimas las emociones son construidas culturalmente (Mesquita, De Leersnyder, & Dustin, 2014), que están condicionados por el entorno, donde el factor evaluativo/cognitivo condiciona el surgimiento y procesamiento emocional.

Por ejemplo, la página web *Yo soy Mujer* (2018), plantea para el manejo del abuso sexual (desde la perspectiva psicológica) actuar según los siguientes aspectos: escuchar, aceptar la versión de la agresión, no cuestionar, trabajar la culpa y la vergüenza señalando que no se es responsable por lo que sucedió, brindar consuelo y apoyo incondicional (como p. ej. con el abrazo o permitiendo el lloro), vivir el duelo (permitiendo dar rienda suelta al enojo, miedo, tristeza y aislamiento ante la pérdida de confianza, autoestima, seguridad y salud física y emocional), trabajar los sentimientos (permitir los altibajos de humor, de rabia, de tristeza, de reclamo y de miedo), ayudar a tomar decisiones sobre lo que la persona quiere hacer, respetar el ámbito sexual y psicoterapia (enfrentarse al dolor y volver a encontrar la afectividad, confianza y comprensión).

De manera sencilla: la resignificación de las situaciones (en términos de experiencias negativas) tendría que ver con una reconstrucción de la situación que la revalúe cognitiva, moral y emocionalmente. Las nuevas perspectivas solo pueden ser manejadas al modo de ajustes donde la situación en su conjunto (yacente en la memoria) tiene que ser remodelada desde la situación actual (de apoyo positivo por el entorno: escucha, aceptación, dar consuelo y apoyo), de manejo de las emociones provocadas por la situación pasada (enojo, miedo, rabia, tristeza, etc.), de un redimensionamiento moral de lo sucedido (culpa o vergüenza como víctima), comprensión sobre el contexto social y los juicios sociales, generación de esperanza y perdón, o redimensionamiento de la autovalía. En este último punto los nuevos valores alrededor de la sexualidad, de los conceptos de cuerpo y de mujer, así como las posibilidades del afecto alimentan la visión sobre la subjetividad, la valoración y el autocuidado. El respeto y la dignidad nutrirán con seguridad la reconstrucción emocional frente a la sexualidad, más aún cuando se traten los derechos sexuales y reproductivos.

El autorreconocimiento y concientización sobre la sexualidad como parte de la realización humana, así como el papel del afecto enmarcan, según la cátedra, el intercambio subjetivo que “nos hace más humanos” que, junto al respeto, deberán orientar el “cuidado de sí mismo” y además propiciar el respeto por el “otro”.

El paso hacia la necesidad de formar a los niños y niñas (en caso de que la maestra logre tener conciencia y actuar en torno al autocuidado)

hará parte de la consideración del “otro”. En este instante, así lo define la cátedra, la maestra se constituye en garante de los derechos de cada infante. La valoración del cuerpo, la manifestación del afecto y la responsabilidad social para afrontar los entornos de la primera infancia, serán fundamentales.

La cátedra provee un conocimiento que se opone a la naturalización de la violencia y de la agresión sexual (por ejemplo, la tolerancia frente a conductas abusivas), que propone la defensa de los derechos de los niños, que se ve apuntalada por el reconocimiento de que el abuso y la agresión marcan negativamente el destino de los pequeños. Pero en términos formativos: las emociones (negativas y positivas) aportarán a la motivación y la gestión educativa que en primera instancia proteja a los niños y niñas que puedan estar inermes ante la agresión sexual. El planteamiento de la cátedra deberá enseñarle (desde lo cognitivo, lo moral y lo emocional) a la maestra a no ser indiferente cuando detecte signos de abuso sexual sobre los infantes: aquí un adulto (y la institución) se convierten en factores protectores para la infancia.

La cátedra estaría igualmente posibilitada para que la acción educativa de la futura docente se oriente a la consolidación del autocuidado del niño: comprensión de la subjetividad infantil, de su biografía y contexto; generación del respeto de sí mismo y de los otros; respeto por su cuerpo y rechazo a considerar al otro como un objeto (el papel del afecto); posibilidad de decir no y de comunicarse con adultos protectores en el caso de situaciones amenazantes; fortalecimiento de la autoconfianza; y aprendizaje de sus derechos sexuales.

Es posible, de tener éxito, que ello lleve a que en un futuro los niños y niñas cuidados y con autocuidado lleguen a ser adultos más plenos, respetuosos y afectivos.

7.2.4 Las artes como esperanza

7.2.4.1 Humanización y artes

La meta es la búsqueda del enriquecimiento de la vida a pesar de las fuerzas degradantes de la vulgarización, el comercialismo y la deshumanización.

(El Manifiesto Humanista II, [1973] 2005, Artículo Tercero)

Las cátedras de Educación Artística tienen un altísimo potencial para la educación emocional de las futuras maestras.

Me ha parecido que el epígrafe puesto al inicio de este apartado resume cómo en el Manifiesto II se unen la razón, la ética, la moral y las emociones. En el texto se nota la mano de una de sus signatarias iniciales: Maxine Greene. El Manifiesto II, en su Artículo Tercero decía que “Mientras la ciencia hace retroceder los límites de lo conocido, el sentimiento de asombro de la humanidad se renueva continuamente y el arte, la poesía y la música encuentran sus lugares junto con la religión y la ética” (El Manifiesto Humanista II, [1973] 2005, Artículo Tercero).

Todo tiene que ver con los ciudadanos y la democracia. Ya no solamente se trata de cobertura en el marco del cambio del cuidado. Como señala Leon Botstein (1998), en el texto homenaje a Greene: las artes crean motivación para aprender, le dan sentido a la importancia de hacer las cosas, de darle expresión al individualismo y oponerse a los sentimientos grupales negativos. Más aún, les ayuda a los individuos a ser personas que piensan por sí mismas y a darle menos importancia al mito de la realización por el estatus profesional, que dentro del sistema pareciera ser el único importante.

El mismo autor señala que hay un miedo al arte debido al mito de la degeneración humana (sexo, alcohol y drogas), ya que los artistas cuestionan los estándares morales y son iconoclastas, cuestionando incluso a la religión. Además, el estigma se refuerza bajo la consideración de que las artes son inútiles, pues los niños necesitan matemáticas o ciencias. Más aún, se cree que son irracionales y que es incomprendible entender al arte contemporáneo.

Pero el arte tiene otro papel.

La experiencia democrática no puede ser entendida como el acercamiento de las personas a un arte masivo e industrializado para el consumo, en donde solo unos pocos pueden ser los intérpretes o creadores. Y aquí, ni siquiera la contemplación ilustrada (apreciación artística) va a ser suficiente.

Greenne, nos lo recuerda Botstein (1998), lo reafirmará: no se puede pensar que las artes corresponden a “otros” lenguajes que solo unos

pocos manejan. Más bien son parte de nuestro ser humano, de nuestra imaginación estética y he aquí el reto de enseñar y de aprender. La experiencia artística sobrepasa las divisiones de clase, etnia o género.

Así, enlazamos con Greene la propuesta artística como decolonial: no es la erudición ni el consumo masivos los que nos rescatarán, sino un acercamiento humano básico que derribe las barreras discriminatorias y que nos libere del aprisionamiento del consumismo y elitismo de las artes propuestas por el capitalismo.

La escuela, especialmente en los primeros años, nos puede acercar a esa humanización a través de las artes. Y aquí, como se vio más arriba, se puede comenzar con la enseñanza de las artes y la verdadera experiencia vivida por las maestras de preescolar. El acercamiento al mundo de la vida, a la conciencia de que todos compartimos el hecho de ser humanos, que podemos disentir y que podemos “conversar expresivamente” entre nosotros, son posibilidades que nuestras maestras pueden impulsar para lograr una decolonialidad del sentir. Es el rechazo del resentimiento y la dignificación de la vida misma, sin inferiores ni superiores.

Finalmente se invierte el dicho pitagórico y podría ahora decirse: “educad al hombre y no tendréis que castigar al niño”. Maestras educadas emocionalmente educarán niños (después adultos) llenos de vida, esperanza y reconocimiento de sí mismos y de los otros.

7.2.4.2 Decolonialidad y arte

La colonialidad del sentir se expresa en la separación entre el mundo de la vida de las personas y el mundo artístico. Hay dos mecanismos para ello: la profesionalización de las artes y la industrialización de ellas.

La profesionalización viene impulsada por el desarrollo capitalista: se pasó del taller renacentista (con el maestro y sus aprendices) al artista que se especializa en producir su arte, el profesional. Así, las universidades legitiman la distinción entre el artista profesional y el lego o aficionado. Paulatinamente, la producción artística solo es aceptada si se lleva a cabo por profesionales. Ello se resume en esta aseveración: las universidades y los museos garantizan la acumulación de significado (Mignolo, 2015). La profesionalización separa al artista profesional del público. Este último

es mero consumidor, es considerado como aficionado o lego incapaz de producir un “verdadero” arte.

La industrialización de las artes, unida a la sociedad del espectáculo, propicia el consumo masivo de la música (copias millonarias), la literatura (con reproducciones), la pintura (en litografías, por ejemplo), el cine o el teatro, convirtiendo al público en mero espectador. En vez de crear o incluso de interpretar, simplemente se consumen productos adaptados al comercio consumista. Se da una uniformización del sentir muy sutil: los productos culturales generan nuevas necesidades y se adaptan a su vez a los múltiples consumidores.

La discusión se resume así: la profesionalización y la industrialización del arte producen una separación entre los creadores-empresarios y el público, donde este último es un mero consumidor de música, artes plásticas, teatro o literatura, por lo que cambia el locus de la enunciación, como Mignolo lo señalaba en *Conocimiento y desobediencia epistémica*.

Así, de un lado persisten los sentimientos de superioridad de los profesionales y las élites, y de otro lado la inferioridad de las masas, cuyo arte popular es despreciado en sus orígenes y solo se reconoce cuando se comercializa.

Las consecuencias para la emoción son: (a) el miedo y la vergüenza por no interpretar o ser capaz de crear arte; (b) la disminución en los niveles expresivos, ya que los intérpretes son pocos; (c) por tanto, se presentan un amansamiento y un enfriamiento cuando se trata de expresar las emociones a través del arte.

Por ello, el área artística en la Licenciatura de Pedagogía Infantil posibilita un doble propósito: romper tales consecuencias negativas en los emocional para las futuras maestras y por esa vía posibilitarle a los pequeños una expresividad emocional distinta a la que ofrece el mero consumo artístico capitalista.

7.2.5 La práctica pedagógica e investigativa

En la revisión realizada por Nossa, Pulido, & Acosta (2018), respecto del programa educativo, se evidencia la mínima presencia institucionalizada de las emociones. La práctica es planteada alrededor de la actitud crítica,

de un docente garante de los derechos, contextualizado y transformador de los conocimientos. Ello se confirma cuando se hace la revisión de los syllabus de la práctica pedagógica e investigativa.

A pesar de la insatisfacción de las docentes en formación con respecto a la práctica, allí hacen presencia el amor y la alegría. El papel de la directora de curso (en la institución de práctica) y de la tutora de práctica juegan un papel importante. Es estratégico para las tutoras evitar las críticas *ad hominem* (comentarios negativos y dolorosos sobre los estudiantes), lo que no implica que no se haga retroalimentación. De hecho, el apoyo frente a las tensiones de la práctica por parte de quienes la dirigen es fundamental, lo que ha implicado asesoría para resolver problemas y una comprensión de las emociones asociadas a esos problemas. En la práctica igualmente hacen presencia los tutores a la hora de dar trucos para ser positivo en el aula, modular las emociones negativas, mostrar alegría a los pequeños, reducir el estrés, manejar las habilidades personales en el aula o incluso dialogar sobre el papel emocional y social de los estudiantes. Sin embargo esto se presenta para un poco más de la mitad de las estudiantes en el estudio que realicé. El rol del tutor ha sido crucial en el momento álgido de poner en práctica el proyecto pedagógico-investigativo de las aspirantes a maestras.

De otro lado, me parece importante reconocer que la presión emocional negativa de los pares es demasiado significativa. Aquí la regulación y expresión emocional es problemática, presentándose un alto nivel de inhibición expresiva, más aún cuando no se plantea por parte de las estudiantes la transformación de las emociones negativas en emociones positivas.

El punto es: no existe una acción sistemática y sostenida que apoye emocionalmente a las estudiantes. Sin embargo, tal acción hace presencia en la práctica y por ello podría explicitarse curricularmente tanto para tutores como para practicantes.

7.2.6 Regulación emocional de las docentes en formación en el aula de práctica

¿Aprenden las estudiantes a identificar y seleccionar la situación, es decir, a identificar las emociones en el aula, tanto propias como la de los niños?

En contraste con lo anterior, la acción emocional de las estudiantes en el aula tiene importantes desarrollos: elogio de los esfuerzos y trabajo de los niños en el salón de clases, escucha activa y apoyo ante emociones negativas de los pequeños (ira, tristeza, miedo, ansiedad).

Más aún, las estudiantes manifiestan que buscan enseñarles a los niños y niñas el modo de comportarse emocionalmente dentro del aula: buscar ayuda, cambiar la atención frente a problemas, probar de otra manera, consolarse, respirar profundo, buscar el lado bueno de la situación o dar un paseo y calmarse.

En cuanto al aprendizaje social y emocional también las estudiantes hablan de que promueven el que los estudiantes cuenten sus historias, pero también realizan juegos y actividades prosociales como por ejemplo los juegos de roles. También utilizan la ejemplificación y la enseñanza directa y deliberada de contenidos emocionales.

El control emocional se refleja en que dos de cada tres docentes fingen buen humor en algún momento frente a los niños, a pesar de no estar bien. Aquí se expresa con claridad el trabajo emocional.

7.2.7 La institucionalización de las emociones

La heterogeneidad de los microcurrículos y la ausencia de una formación emocional explícita impartida las futuras docentes desde el Programa, generan una fragmentación y zigzagismo en la educación emocional que explican el bajo impacto sobre la inteligencia emocional (de existir ésta). La institucionalización emocional (Pacheco y Ángel, 2010; y este trabajo) está lejos de consolidarse.

La misma heterogeneidad curricular hace diversa la entrada del mundo de las emociones a la formación de las estudiantes. Sin embargo, los hallazgos del estudio muestran varias lecciones.

La tensión entre racionalidad y emociones tiene que ver con que el “control racional” de la conducta incide en la medida en que direcciona la conducta y sentimientos del docente. El control expresivo de tipo emocional (la razón como cálculo de la razón práctica) se condiciona de diversas maneras. En esta profesión de educación y cuidado, los hallazgos de las ciencias asociadas a la educación dan prescripciones de

aplicación de conceptos sobre la realidad, marcando cursos de acción. La literatura científica propone la viabilidad de la acción metodológica en cuanto aprendizaje, influyendo además en el enfoque pedagógico. Así, la “espontaneidad” da paso a la regulación emocional.

La concepción de unas emociones sumergidas en el mundo subjetivo, intersubjetivo y simbólico, llevan a pensar sobre el papel de la experiencia como un saber integral. La regulación emocional se aplica como un saber en medio del curso de vida educativo, de las experiencias vividas en aula, pero también de la experiencia de la práctica. Los aciertos y desaciertos se expresan en las emociones de agrado o desagrado. Aún más, existe una escisión entre la orientación hacia el “otro” que es el niño versus la orientación hacia el “otro” que es el par, el docente, el tutor o la directora de curso. Curiosamente, las emociones más positivas se dan frente a los niños y por ende se dan en el terreno de la práctica. La conciliación entre el saber profesional de origen científico y la práctica pedagógica (marcada entre otras por el “instinto” emocional) se hace imprescindible.

Es por esto que la educación emocional trasciende la mera práctica pedagógica. Los hallazgos muestran varias posibilidades:

i) La racionalidad, asociada a las ciencias más “duras” y que exige esfuerzo comprensivo y trabajo, puede impregnarse de emociones desde la didáctica. Es decir, mientras que los contenidos son racionales, la didáctica puede y debe tener altos niveles emocionales (alegría, satisfacción, eliminación o control del temor, tolerancia, etc.).

ii) La investigación formativa, igualmente, debe estar atravesada por la emocionalidad, donde se reconozcan no solo las emociones positivas, sino también las negativas. Los impulsos para conocer y las vicisitudes para aprender (frustración, enojo, celos, etc.) deben ser procesadas dentro de la formación educativa.

iii) La comprensión del otro pasa por un “aprestamiento” racional que facilita la empatía. Contraria a la concepción del mundo de la vida común, la comprensión del otro en la profesión docente se alimenta de una orientación alimentada por las ciencias biológicas, educativas, sociales y culturales, que llevan a una comprensión sofisticada. Por ejemplo, comprender el contexto familiar del niño no es una labor meramente

emocional, sino que conlleva la utilización de herramientas científicas que expliquen la conducta y vivencias del infante. Esta dimensión claramente lleva a redireccionar el concepto de empatía. No implica, sin embargo, que no se den las afinidades emocionales propias de “ponerse en los zapatos del otro”.

iv) Si la formación del futuro docente parte desde el “cuidado de sí”, que incluye una claridad del mundo emocional del que es portador, se consolida en una orientación a la acción, la empatía como comprensión del otro, pero sobre todo, el cuidado del otro tendrá ya un sentido no solamente racional, sino también emocional y moral, con una responsabilidad social. El círculo virtuoso del cuidado de sí mismo, del cuidado del otro, de la enseñanza del autocuidado del otro y del cuidado orientado al resto de miembros de la sociedad, podrá impulsarse. Las emociones inmersas empáticamente en las experiencias positivas y negativas, en la exigencia de lograr conciencia y sabiduría para el vivir, reconstruyendo la propia vida, el traslado de esa claridad al cuidado del otro y de allí su replicabilidad, son posibilidades no desdeñosas de la educación.

v) Las artes son indispensables para romper la indiferencia y frío emocionales de nuestra época. Es decir, las vivencias emocionales impulsadas por el aprendizaje artístico, pueden asentarse en la maestra en formación, para que humanicen las relaciones consigo mismas y con el entorno. La eliminación del temor, el acceso a la alegría y la relajación, el reconocimiento de sí, la aceptación del otro, la tolerancia y comprensión expresadas en apoyo emocional, hacen de las artes posibilitadoras de una enseñanza humana. Así, los legos en baile, canto, interpretación de instrumentos musicales, artes escénicas, artes plásticas o visuales, no tendrán temor de desechar la exigencia de lo impecable y perfecto de los intérpretes y artistas profesionales. Es la reconciliación con el gozo y el respeto de sí y de los otros.

vi) Como lo ha predicho la teoría, el apoyo emocional del maestro hacia el docente en formación, sobre todo el la práctica pedagógica, marca la diferencia entre un futuro luminoso o un futuro oscuro. Esa solicitud de apoyo exige la eliminación de la impaciencia y el enojo ante quienes están aprendiendo. Más aún, el afecto liberador (y no juzgador) se expresa en los trucos de regulación emocional y de conductas que se pueden enseñar en torno a la acción dentro del aula, del encuentro entre la futura docente

y sus estudiantes. El apoyo afectivo es sinónimo de acompañamiento, de reconocimiento de la valía del otro, de la empatía.

vii) La institucionalización de las emociones, presente en un pequeño grado, en los microcurrículos, debe ser parte de un deber formativo.

7.3 REFLEXIÓN FINAL: TIRAR LA ESCALERA

Deseo en este último apartado resaltar varios elementos que encontré a lo largo de mi indagación sobre la institucionalización emocional en el programa educativo de la Licenciatura. Me parece importante recordar que el estudio que hice fue exploratorio, pero nos permite avanzar en algunos elementos importantes.

Era necesario pasar por las visciditudes de las neurociencias y el psicologismo biologista, para establecer los límites. Con ello pude establecer las dificultades del encierro individualista y proponer la apertura hacia el mundo educativo y social.

Cuando el pensador austríaco Ludwig Wittgenstein utilizó el término “tirar la escalera”, quiso decir que la comprensión de unos términos iniciales sirve para ascender de un primer piso a uno segundo, quitándole el protagonismo a los primeros para dárselo a los segundos.

Me gustará pensar que esto se logró con el recorrido que hemos hecho.

Epistemología emocional

El estudio de las emociones muestra el giro emocional en la ciencia, pero de manera relevante en la educación y las ciencias sociales. Si bien es cierto que la psicología, en primera instancia, y la neurociencia en segunda, han sido las ciencias dominantes en el análisis emocional, no es menos cierto que el resto de ciencias sociales han entrado pisando fuerte en la discusión.

Quiero volver sobre una de las aristas que más arriba señalé.

Los avances contemporáneos en neurociencia muestran que la visión modular del cerebro no es defendible y ello afecta al programa biologista de las emociones. El meta-análisis realizado por Lisa Barrett (2018), pero

con ella el de Lindquist, Wager, Kober, Bliss-Moreau y Barret (2012), muestran el fracaso de la ubicación de las emociones en el cerebro. Esa crisis del localizacionismo (Carretié, 2016) tendrá fuertes consecuencias a la hora de considerar el innatismo emocional. De hecho, la hipótesis darwinista del árbol de la vida, en donde las emociones tienen funciones adaptativas, puede no solo ser cuestionada desde la misma fisiología cerebral, sino que metodológicamente tiene serias limitaciones.

El afán de los darwinistas por encontrar el continuo evolutivo que enlace a las especies, en nuestro caso de humanos, primates y aún mamíferos, se refleja en los estudios neurocerebrales y de psicología naturalista. La gran dificultad metodológica y epistemológica surge del problema de “otras mentes”, es decir de la posible similitud entre lo que sucede en la mente del investigador, que es el “yo”, con la mente de los investigados (los mamíferos y otros humanos), que hacen parte del “otro”. El único escape posible se daría gracias a la homología de las estructuras cerebrales entre humanos y animales, programa que hasta ahora ha fracasado.

El innatismo biológico de las emociones lleva a que se dé un cierre en la exploración sobre la constitución y construcción de los complejos emocionales. Si las “causas” se remiten a la biología, los elementos sociales, económicos, políticos, culturales y por supuesto los educacionales, no tienen nada que decir. Pero espero haber señalado (aunque sé que esto lo hice esquemáticamente) que estos últimos elementos sí entran en juego.

Quisiera incluso señalar una limitación que no he planteado hasta ahora y que tiene que ver con el lenguaje.

La mezcla del lenguaje interior (subjetivo) con el lenguaje científico de la etología y la biología (objetivo) llevará a grandísimas confusiones.

El “traductor” se convierte en “traidor” (para recordar aquellas palabras italianas de *traduttore*, *traditore*), pues el reduccionismo científico en su afán objetivizador minimiza el valor del contexto.

La dificultad surge en la traducción que se da entre el darle nombre a las emociones y buscar su correlato neurofisiológico, ya que el acto de “nominar”, que es poner nombres, está necesariamente unido al

lenguaje y por esta vía a la sociedad y la cultura. No bastará la intención homogenizadora que pretende pasar de la *folk psychology* (o psicología popular) a la psicología científica.

Los ataques al universalismo psicológico provienen de los construccionistas, vale decir, de un primer escalón que le corresponde a los cognitivistas, pero de un segundo propuesto por los culturalistas. Quiero decirlo con fuerza: las diferencias interculturales llevan a cuestionar tal universalismo y a relativizar el tema de las emociones.

Más aún, la naturalización de las emociones tiene su base en la quimera lingüística que sustantiviza las cualidades, dándoles un estatus de existencia que no tienen. La estructura del lenguaje occidental de *sujeto - verbo ser - predicado* lleva a curiosas consecuencias.

Para decirlo de otra manera, cuando lanzo el enunciado “el balón es rojo”, estoy separando el color rojo del objeto balón. De allí puedo dar un paso impactante: convertir el adjetivo “rojo” en el sustantivo “rojo”, es decir, sustantivizo la cualidad y le doy un estatus de existencia en sí misma. Podría entonces afirmar que “el rojo existe” y este enunciado es una falacia, pues el rojo no es un ente independiente.

Pero si “el rojo no existe”, de manera similar “el miedo no existe”. En efecto, de alguna manera he querido señalar que hago referencia a condiciones miedosas. Así, desde el lenguaje natural humano se pretenden hacer investigaciones científicas, que de base tienen serias deficiencias: investigar entes que no existen.

Quiero agregar un argumento adicional y es que el planteamiento epistemológico antes enunciado migra hacia una culturalización y sociologización de las emociones. El mundo social, a través del lenguaje, crea realidades que “tienen consecuencias reales” para el mundo social e individual. En consecuencia, las emociones están inmersas en el mundo social y cultural y no pueden separarse de él. Es una falacia estudiar las emociones como entes naturales y es más procedente hacerlo como construcciones socio-culturales.

Por lo tanto, los programas psicólogos biólogos van a tener serias limitaciones. En general, la obsesión por despreciar el estímulo (externo) y asentar el proceso emocional dentro del cuerpo, llevó por mucho tiempo

a la psicología a no considerar la gran carga emocional de complejos estímulos propios del mundo de la cultura. Quisiera decirlo de otra manera, el “estímulo” no es en sentido estricto de carácter físico, pues la comunicación humana lleva a que el mensaje esté lleno de significados que afectan la interpretación emocional/cognitiva del receptor. Así, si la palabra “perro” para unos significa afecto y apego, para otros será interpretada como miedo o repulsión. De hecho, las innumerables estructuras cerebrales activadas por el lenguaje y las disposiciones para la acción, permiten comprender que las emociones sólo pueden ser comprendidas desde un conocimiento práctico/contextual. La “evaluación” (*appraisal*) de los cognitivistas se explica por la carga cognoscitiva del conocimiento práctico, el cual es construido e interpretado de manera integral pero a partir de situaciones particulares.

Ahora se vuelve mucho más comprensible la perspectiva de que las emociones son un tipo de conocimiento, cuya función se asocia a la memoria (ya no solo individual, sino también social), permitiendo la anticipación. La expresión emocional se inserta en guiones sociales que permiten anticipar y evaluar situaciones.

Más allá del control capitalista de las emociones

En el Capítulo 3 expuse dos grandes modelos sobre educación emocional y escuela: el SEL (*Social Emotional Learning*) y el RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion*). Ellos tienen la virtud de que, a pesar de fundamentarse en la concepción individualista de la Inteligencia Emocional, construyen el tema de la educación emocional vista desde el entorno completo de la escuela, es decir, desde el sistema socio/cultural y socio/emocional de la institución educativa.

La evaluaciones positivas de los dos modelos podrían ser expresadas en un logro: tener estudiantes con mayor “Inteligencia Emocional”. Parte del secreto se ha dado por la construcción de instituciones orientadas de manera deliberada a construir las condiciones socio/culturales que favorezcan la educación emocional. La gran lección de ambos modelos consiste en romper el cerco individualista, para lograr la construcción de un contexto emocionalmente significativo.

Esto abre una puerta muy ancha. En efecto, ellos plantean un reacomodamiento de la metodología de la educación emocional, pues exigen una institucionalización de la acción educativa y también proponen la posibilidad de reconceptualizar el limitado modelo de la Inteligencia Emocional.

Como espero haber mostrado, la construcción psicologista de la Inteligencia Emocional no puede visualizar el contexto. En contraste, la educación escolar así lo propone con los modelos SEL y RULER, por lo que por esta vía se acepta el inmenso papel de una institucionalización emocional y más allá, de un reconocimiento del papel de la cultura educativa y de una influencia de las interacciones socio/emocionales dentro y fuera del aula.

Para decirlo de otra manera: se hace necesaria la construcción de instituciones y culturas educativas de tipo emocional. Por lo tanto, las ciencias de la educación no pueden solo concebir a los complejos emocionales asentados en los sujetos individuales, sino que ellos se trasladan al mundo más amplio del contexto. A los currículos emocionales se les unen los agentes educativos que intersubjetivamente actúan emocionalmente de manera deliberada.

Allí entra de lleno la reflexión e implementación de los fines de la educación. En mi concepto, la decolonización del sentir implica su incorporación dentro de la escuela. Es el rechazo al miedo, al amansamiento, al eficientismo emocional de la regulación emocional y a la “happycracia” (como lo dirían Cabanas e Illouz) o invasión de las “ciencias y gestiones de la felicidad” para el control.

La propuesta de Arlie Hochschild nos lleva a considerar que la construcción social de las emociones pasa por el examen de los conjuntos de reglas de acción y expresión. Más aún, nos lleva a considerar la categoría de alienación y visualizar el contexto que construye el mundo emocional, pues las exigencias mercantiles se tornan explotadoras y extrañas. La instrumentalización del trabajo emocional (y de las emociones en el trabajo) hace parte de utilizar lo humano para deshumanizar. Por ello, la educación se constituye una vez más en una de las claves para oponerse a la alienación del mercantilismo. Si la educación no considera seriamente esa educación emocional como integrada a la construcción de sociedad y

como parte de la liberación frente al instrumentalismo y la happycracia, simplemente hará el juego a este nuevo reacomodamiento del sistema.

Más aún, la perspectiva decolonial nos empieza a abrir caminos. La gran afectación que tienen las docentes en formación cuando sufren críticas y agresiones de sus pares o incluso de sus maestras, el acentuado individualismo y las grandes dificultades para desarrollar unas adecuadas relaciones interrelacionales o el enfoque competitivo son barreras que no están manejadas en el currículo formal desde la perspectiva emocional. En los ejemplos manejados la educación sexual y la educación artística se acercan a ese ideal decolonial de las emociones. El respeto de sí y del otro, la dialogicidad, el rompimiento del egoísmo, el compañerismo, la eliminación del miedo, la entrada plena de las emociones y el reconocimiento de su potencial constructivo en la identidad y la vida profesional son elementos que se muestran aliados a la hora de decolonizar al ser de la futura maestra de preescolar. En el trabajo que realizamos con Acosta y Torres (2018) Pacheco (2019a) encontramos una alta predisposición de las futuras docentes a concebir las relaciones con los hombres en términos de reciprocidad, complementariedad y solidaridad, muy semejante al ideal de la relación hombre-mujer (*Chacha-Warmi* de los Aymara). Pero es que esta perspectiva atraviesa la identidad de las futuras maestras y puede llevarse quizás a su quehacer profesional.

La salida de la decolonialidad podría integrarse a los currículos nuestros, desprendiéndose de la visión eurocéntrica.

Bienvenida la educación emocional crítica y decolonial. Ese puede ser uno de los mejores aportes que ayuden a la libertad y la equidad. Urge decolonizar las emociones.

7.4 BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A., & Torres, A. (2018). *Percepción de la identidad en las dimensiones emocional, profesional y de género en las maestras en formación para la Primera Infancia. Un análisis desde la perspectiva decolonial (Aymara)*. Tesis de Licenciatura, Universidad Libre, Bogotá. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15751/Proyecto%20Tesis%20Amanda%20Acosta%20y%20Angie%20Torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro*. Barcelona: Paidós.

Botstein, L. (1998). What Role for the Arts? En A. William, & J. Miller (Edits.), *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation* (págs. 62-70). New York: Teacher College Press (Columbia University).

Brun, G., & Kuenzle, D. (2001). Introduction: A New Role for Emotions in Epistemology? En G. Brun, U. Doguoglu, & D. Kuenzle (Edits.), *Epistemology and Emotions* (págs. 1-32). England: Ashgate Publishing Limited.

Carretié, L. (2016). *Anatomía de la mente. Emoción, cognición y cerebro* (Segunda ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Fuster, J. (2013). *The Neuroscience of Freedom and Creativity. Our Predictive Brain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (Segunda ed., págs. 3-20). New York: The Guilford Press.

Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Recuperado el 14 de Julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207003.pdf>.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). *Forensis* 2018. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Obtenido de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf/be4816a4-3da3-1ff0-2779-e7b5e3962d60>

Jules, J. (24 de Mayo de 2019). *El 95 % de casos de violencia sexual podrían quedar en la impunidad*. Recuperado el 22 de Junio de 2019, de RCN Radio: <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/el-95-de-casos-de-violencia-sexual-podrian-quedar-en-la-impunidad>

Lindquist, K., Wager, T., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barret, L. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES*(35), 121-202. Recuperado el 15 de Marzo de 2019

Mesquita, B., De Leersnyder, J., & Dustin, A. (2014). The Cultural Regulation of Emotions. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (págs. 284-301). New York: The Guilford Press.

Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: Barcelona Centre for International Affairs (CIDOB) y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).

Morris, C. L. (2018). *Analysis of Teacher Job Satisfaction in West Tennessee Public Schools. Doctoral Dissertation*. Tennessee: Union University. Obtenido de <https://search.proquest.com/openview/9ded8a046f60300e95832d8f05c62a0e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Muñoz, A. M., & Chaves, L. (Julio-Diciembre de 2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, 123-143.

Nobre, A., & Coull, J. (2010). *Space and Time*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199563456.001.0001

Nossa, L., Pulido, J. M., & Acosta, N. P. (Enero-Junio de 2018). La práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre: una mirada desde la sistematización de experiencias. *Hojas y Hablas* (15), 116-131. doi:10.29151/hojasyhablasn.15a7

Orjuela, L., & Rodríguez, V. (2012). *Violencia sexual contra los niños y las niñas. Abuso y explotación sexual infantil. Guía de material básico para la formación de profesionales*. España: Save the Children España. Obtenido de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia_sexual_contra_losninosylasninas.pdf

Oxley, J. (2011). *The Moral Dimensions of Empathy. Limits and Applications in Ethical Theory and Practice*. London: Palgrave MacMillan.

Pacheco, J. C. (2013). Control social de las emociones en el preescolar. *Interacción*, 12, 45-72. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de http://www.unilibre.edu.co/revista_interaccion/volumen12/art3.pdf

Pacheco, J. C. (2019a). *Formación emocional de docentes para la primera infancia en la universidad*. Bogotá: Universidad Libre.

Pacheco, J. C. (2019b). *Epistemología, Emociones y Educación*. Bogotá: Asociación de Profesores de la Universidad Libre ASPROUL.

Pacheco, J. C., & Ángel, S. (2010). Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar. *Papeles*, 2(4), 37-54. Recuperado el 21 de Julio de 2108, de <http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/69/50>

Yo Soy Mujer. (8 de Marzo de 2018). *Sanar las heridas por abuso sexual*. Recuperado el 22 de Junio de 2019, de <https://yosoymujer.es/sanar-las-heridas-abuso-sexual/>



**UNIVERSIDAD
LIBRE**
Vigencia Internacional



CENTRO DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISBN 978-628-7580-11-4