

Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela

Therapization and emotions in the SEL's policy enactment in the school

Alfonso Bonhomme Manríquez *

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Chile (abonhomme@uahurtado.cl)

Nicolás Schöngut-Grollmus 

Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile (nicolas.schongut@uoh.cl)

*Autor para correspondencia.

Recibido: 09-agosto-2022

Aceptado: 03-enero-2023

Publicado: 15-marzo-2023

Citación recomendada: Bonhomme, A. & Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>

RESUMEN

Desde su introducción, el concepto de inteligencia emocional ha motivado el desarrollo de estudios orientados a demostrar la importancia de las emociones y la posibilidad de convertirlas en capacidades posibles de ser desarrolladas y/o entrenadas. Este estudio analizó la forma en que las y los profesionales encargados de poner en práctica políticas e iniciativas de Aprendizaje Social y Emocional (ASE) en establecimientos educativos chilenos, han significado lo emocional al operacionalizar dichos procesos. Mediante entrevistas narrativas en profundidad a 12 actores de enseñanza básica (directores, psicólogos y psicólogas educacionales, encargados y encargadas de convivencia, profesores y profesoras jefe), se evidencia que los significados de lo emocional se imbrican en los modos de abordar políticas de ASE que se basan en un ethos terapéutico-cultural manifestado en la terapización del espacio educativo, con el propósito de educar en una particular manera de hablar sobre las emociones y en clave afectiva, favoreciendo el desarrollo de un estilo introspectivo/afectivo. Se discuten las implicancias de entender el desarrollo socio-emocional como el de un tipo de habla, así como los problemas de extender las lógicas terapéuticas a los espacios escolares.

Palabras clave: aprendizaje social y emocional, educación, emociones, escuela terapéutica, ethos terapéutico

ABSTRACT

Since its introduction, emotional intelligence concept has motivated several studies aimed at demonstrating the importance of emotions and the possibility of converting them into capabilities susceptible of being developed and/or trained. This study analyzed the manner in which the professionals responsible for implementing Social and Emotional Learning (SEL) policies and initiatives in Chilean educational establishments have signified the emotional in operationalizing these processes. Through in-depth narrative interviews with 12 elementary school actors (principals, educational psychologists, coexistence managers, and head teachers), it is evidenced that meanings of the emotional are imbricated in the ways of approaching SLE policies which are based on a therapeutic-cultural ethos manifested in the therapization of educational spaces, with the purpose of educating in a particular way of talking about emotions and in an affective key, favoring the development of an introspective/affective style. We discuss the implications of understanding socio-emotional development as a type of speech, as well as the problems of extending therapeutic logics to school spaces.

Keywords: education, emotions, social and emotional learning, therapeutic school, therapeutic ethos

Financiamiento: Proyecto de Tesis Doctoral "Lo emocional en la puesta en práctica de políticas de Aprendizaje Social y Emocional en la escuela: Una aproximación narrativa". Financiado por ANID, Folio 21190581

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En las últimas décadas, vivimos una “inflación de lo afectivo y lo emocional, como si una suerte de *magma sentimental* se expandiera (...) e inundara las relaciones sociales en general” (Abramowski, 2010, p. 22). Este *magma* se entiende como expansión de un discurso sobre lo emocional que va tomando terreno tanto en las escuelas como en la configuración de las políticas públicas educativas. Esto es lo que Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014) han denominado como *giro emocional en la educación*: un exacerbado incremento de estudios acerca de la importancia, aplicación, diseño y evaluación de programas orientados al desarrollo de la dimensión emocional dentro de los establecimientos educativos; proliferación que se ha mantenido incansablemente desde mediados de los ‘90 a la fecha.

Con la introducción del concepto de *inteligencia emocional* por Mayer y Salovey (1990) en los albores de los ‘90, han emergido una serie de estudios orientados a demostrar, por un lado, la importancia de las emociones en diversas áreas de la vida institucional y, por el otro, la posibilidad de convertir las emociones en una serie de capacidades posibles de ser desarrolladas y/o entrenadas (Illouz, 2010). Más precisamente, la inteligencia emocional se define como la habilidad para evaluar las propias emociones y las de otros para discriminarlas “y usar esa información para guiar el pensamiento y la acción” (Mayer & Salovey, 1990, p. 189). Acorde con esta perspectiva, y en consonancia con este giro emocional, organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) alientan a los países a propulsar políticas educativas que promuevan el desarrollo de las denominadas habilidades blandas, donde destacan las habilidades socioemocionales - concebidas como unas de las más importantes para la inserción al mercado laboral en el siglo XXI (Banco Mundial, 2015). Según la OCDE (2016), los jóvenes “al controlar las emociones y adaptarse al cambio, también pueden estar más preparados para capear las tormentas de la vida, como la pérdida del empleo, la desintegración familiar, la internación y la victimización” (p. 26). Asimismo, la OCDE (2017) aplicó la primera prueba PISA de Bienestar Subjetivo en 2015, constituyendo un hito en lo que respecta a evaluar dimensiones divergentes respecto de lo cognitivo, con foco en la salud mental de estudiantes.

En esta línea, en países como Chile han proliferado políticas que apuntan al desarrollo socioemocional de los y las estudiantes, tales son los casos de, por ejemplo: la definición de Educación como un proceso integral, propuesta en la Ley General de Educación (Ley No. 20.370, 2009); el Plan Nacional de Convivencia Escolar, en su versión actualizada (MINEDUC, 2019); Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT); así como ciertos Estándares Pedagógicos; entre otras políticas vigentes. Además, intentos por expandir la forma en que se mide y entiende la calidad de la educación, han derivado en la incorporación, a partir del 2014, de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), como complementos a los indicadores académicos medidos por el SIMCE, donde se encuentran los factores de autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, entre otros (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). En adición, durante el confinamiento debido a la crisis sanitaria del año 2020, el Ministerio de Educación elaboró una serie de documentos que destacan por el uso directo del concepto ‘socioemocional’ (Ministerio de Educación, 2021), Entre ellos una guía de autocuidado llamado *Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente*, basado en los principios de la Inteligencia Emocional y de la Psicología Positiva (Ministerio de Educación, 2020). También una guía para un regreso a clases socioemocionalmente seguro (Ministerio de Educación, 2021) y un repositorio de herramientas denominado “Set de Convivencia Escolar y Aprendizaje Socioemocional” (Ministerio de Educación, 2021). Finalmente, el 2021 se implementó el “Diagnóstico Integral de Aprendizajes” que incorpora herramientas de evaluación que entregan información diagnóstica sobre los aprendizajes socioemocionales de las y los estudiantes (Agencia de la Calidad de la Educación 2021).

En la consagración de los estudios de validez, diseño y evaluación de programas orientados a desarrollar habilidades socio-afectivas, el concepto más consensuado y sistematizado para hablar de las capacidades que se encuentran a la base de esta dimensión, es el de *Aprendizaje Social y Emocional* (ASE), elaborado por la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2022). Este organismo desglosa el ASE en cinco dimensiones: autocontrol; conciencia de sí mismo; toma de decisiones responsablemente; habilidades relacionales y; conciencia social. Si bien la noción de ASE intenta aportar una perspectiva más amplia y completa que la noción de Inteligencia Emocional, la lógica en que se sustenta es la misma: un cúmulo de competencias y habilidades individuales definidas de antemano y

que pueden ser estandarizadas y desarrolladas mediante un entrenamiento sistemático, gracias a actividades e instancias propicias para su aprendizaje (Barría-Herrera et al., 2021; Ecclestone, 2012; Menéndez, 2018). A esta inserción de programas específicos de ASE en las escuelas se le ha denominado Educación Emocional, debido a su fuerte inclinación a intervenir en las formas de sentir de los/as estudiantes y su comportamiento, pero reconociendo el componente emocional de su conducta y su pensamiento (Abramowski, 2017; Cornejo et al., 2021; Nobile, 2017; Sorondo, 2020).

La emergencia y alcances de este tipo de propuestas educativas han sido ampliamente analizadas por diversos autores, quienes, de manera crítica, anticipan las implicancias ético-políticas de sus enfoques, tanto en el desarrollo de las y los estudiantes (Bonhomme, 2021; Menéndez, 2018; Nobile, 2017), como en lo que respecta al trabajo y (des)profesionalización de los/as docentes (Cornejo et al., 2020; Sorondo, 2020; Toledo & Bonhomme, 2019).

La creciente preocupación por las dimensiones socio-afectivas del aprendizaje y del desarrollo personal de los/as estudiantes no es nueva, y se ha manifestado en una serie de políticas que traen consigo variados profesionales de diversas áreas para aportar al sistema educativo, ampliando y complejizando las problemáticas educacionales (ver Toro-Blanco, 2018). Este artículo procura mostrar las formas en que lo emocional es significado en la puesta en práctica de las y los docentes y profesionales de la educación a cargo de implementar iniciativas de Aprendizaje Social y Emocional. Se propone que lo emocional es capaz de articularse con lo que se llama *ethos terapéutico* (Illouz, 2010), llegando a constituir una ‘terapización’ de la educación o, más en concreto, una escuela terapéutica (Ecclestone, 2012; Ecclestone & Hayes, 2009).

La idea principal del estudio es analizar la forma en que profesionales dan sentido a la dimensión emocional, que está a la base de las recientes políticas e iniciativas de ASE y cómo estas personas ponen en práctica esas políticas. Se propone que tanto la puesta en práctica y el sentido se aúnan en la configuración y desarrollo de un sujeto con un *estilo emocional* propio de un *ethos* terapéutico, lo que termina ‘terapizando’ la escuela y volviéndola una *escuela terapéutica*.

En primer lugar, revisamos conceptualmente la forma en que las emociones son articuladas bajo la lógica terapéutica en la conformación de un estilo emocional introspectivo, para luego mostrar cómo las y los profesionales encargados de poner en práctica iniciativas de ASE en escuelas chilenas acuden a ideas terapéuticas, justificando una ‘terapización’ de la educación, esperando desarrollar -individual pero colectivamente- en las y los estudiantes, un estilo introspectivo/afectivo, como forma de prevenir malestares asociados a sus procesos de aprendizaje y a problemas emocionales.

Ethos terapéutico y la ‘terapización’ de la educación

La socióloga y estudiosa cultural Eva Illouz (2010) plantea la importancia de estudiar la terapia y el lenguaje terapéutico (*ethos* terapéutico) como forma de expresión cultural, puesto que “no hay otro marco cultural -con la excepción del liberalismo político y el lenguaje de la eficiencia económica basada en el mercado- que haya ejercido una influencia tan decisiva en los modelos del yo del siglo XX” (p. 17). Esto puesto que, el *ethos* terapéutico no se puede considerar simplemente en tanto la masificación de los servicios de terapia psicológica, sino que “la perspectiva terapéutica ha sido institucionalizada en varias esferas sociales de las sociedades contemporáneas” (Illouz, 2010, p. 17). En este sentido, podemos encontrar un gran despliegue de saberes y lenguajes terapéuticos y psicológicos en campos como las organizaciones, industrias, la milicia, el sector judicial, las escuelas e instituciones educativas, entre otras. (Illouz, 2010; Rose, 2019). Dicho despliegue no depende solo de la existencia de profesionales de la psicología (profesionales psi), sino que tiene que ver con la forma en que el lenguaje y técnicas terapéuticas impregnan y transforman las formas en que operan las diversas áreas de lo social (Illouz, 2010).

Lo que imprime relevancia al estudio de lo terapéutico en la educación, es que este constructo, al ser considerado como fenómeno cultural, trae consigo un particular *estilo emocional* (Illouz, 2010), definido a través de “la combinación de modos como una cultura comienza a preocuparse por ciertas emociones y crea técnicas específicas -lingüísticas, científicas, rituales- para aprehenderlas” (Illouz, 2010, p. 28). De

esta forma se “establece un estilo emocional cuando se formula una nueva ‘imaginación interpersonal’, esto es, un nuevo modo de pensar la relación del yo con otros, imaginando sus potencialidades e implementándolas en la práctica” (Illouz, 2010, p. 28). Esto hace que el *giro emocional en la educación* (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014) tenga una connotación particular si se toma con seriedad el *ethos* terapéutico dentro del marco cultural de las escuelas chilenas.

Analizar la centralidad de las emociones ayuda a comprender la forma en que éstas se articulan con prácticas específicas y cómo estas refieren a un *estilo emocional* particular. Para la antropóloga Catherine Lutz (1986), la forma en que hablamos y nos relacionamos con nuestras emociones responde a entramados socio-culturales que, en el caso de occidente, difieren de otras culturas y sociedades. En Occidente, las emociones “toman su lugar de complemento natural de los procesos culturales” (Lutz, 1986, p. 295); son un aspecto material sobre el cual la cultura puede operar. En este sentido, las emociones toman relevancia dentro de la actual cultura terapéutica en tanto son construidas como entidades naturales y universales (Lutz, 1986), justamente por su univocidad y su garantía de pureza, adoptando características cruciales para la construcción de un determinado *estilo emocional*.

Al mismo tiempo que las emociones pueden ser indeseables y condenables como un arranque de pasión o de rabia, estas son valorada como expresión de la autenticidad del yo (Lutz, 1986). Bajo el *ethos* terapéutico las emociones deben ser (re)conocibles y constituirse un campo de observación y conocimiento bajo medios terapéuticos (no solo mediante terapia psicológica o psiquiátrica, sino también otros medios socio-culturales impregnados de este discurso, como la autoayuda, coaching, mindfulness, suplementos de revista, programas de televisión, etc.), ya sea para regularlas, controlarlas y hacer uso de ellas en forma ‘correcta’, o para consultarlas y conducir nuestra vida de manera ‘auténtica’.

Bajo este antecedente cultural acerca del *ethos* terapéutico y el rol de las emociones en la construcción de un *estilo emocional*, es que se puede reconocer la expansión de estos discursos y técnicas terapéuticas en la educación. Para Ecclestone y Hayes (2007), la terapización es la forma última de apropiación que han tendido a adoptar las políticas sociales y educativas para la construcción de ‘mejores ciudadanos’. Asimismo, en la educación terapéutica, conceptos como autoestima, alfabetización emocional, bienestar emocional, entre otros, deben ser concebidos como bienes absolutos y preconditionados tanto del aprendizaje como de cualquier tipo de experiencia escolar o logro educativo (Ecclestone & Hayes, 2007). Además, la terapización de la educación se encuentra estrechamente ligada a la noción de ‘vulnerabilidad emocional’, por lo que se justifica la implementación de políticas y despliegues profesionales que apunten a intervenir la vulnerabilidad de los sujetos en clave emocional, de modo que los problemas emocionales forman parte, o son reflejos de las carencias socio-económicas o culturales (Ecclestone & Brunila, 2015). Ante un panorama de crisis, la educación terapéutica aparece como esperanza, en tanto logre desarrollar en la comunidad un estilo introspectivo/afectivo, como una capacidad y tipo de carácter. Esta forma de modificación del carácter sería una actualización o *aggiornamento* de una pedagogía moral civilizatoria, pero depurada de las discusiones ético-políticas pertinentes (Abramowski, 2017; Ecclestone, 2012).

Método

Diseño

Este artículo se desprende de un proyecto que busca analizar las narrativas sobre lo emocional y puesta en práctica por parte de profesionales encargados/as de implementar políticas de Aprendizaje Social y Emocional (ASE). El diseño de investigación deriva de una perspectiva narrativa (Shöngut-Grollmus & Pujol, 2015), donde se admite a la narrativa como una acción performativa y transformadora, en tanto los sujetos que la producen construyen al mismo tiempo su experiencia y los significados de ésta (Shöngut-Grollmus, 2015). Además, el estudio se inspira en las aportaciones teórico-metodológicas de Ball et al. (2012) centradas en la puesta en práctica de políticas educacionales, entendiendo que estas no son reproducidas de manera ciega y linealmente por los actores educativos, sino que son traducidas e interpretadas por los mismos.

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2021, en contexto de confinamiento, y la estrategia de producción de datos fue la entrevista narrativa (Murray, 2018), la que puede tomar forma semiestructurada como no estructurada, según lo que se quiera profundizar (Roulston & Choi, 2018). Con las entrevistas se buscó condensar tanto las significaciones de lo emocional, como la puesta en práctica de las y los profesionales; estas fueron realizadas y grabadas en formato audiovisual mediante la plataforma Zoom y tuvieron una duración de entre 1 h 30 min y 2 h 15 min.

Participantes

Se entrevistó a las y los profesionales encargados de implementar propuestas, iniciativas y políticas de ASE en sus establecimientos escolares, que trabajan con estudiantes de nivel de educación básica. El criterio de selección fue por cargo profesional, considerando su disponibilidad y generalidad dentro de los establecimientos educacionales chilenos, así como el vínculo de los agentes con la labor de promoción, gestión y puesta en práctica de políticas ASE en su institución y se procuró el anonimato tanto de su identidad nominal como el de su establecimiento no usando datos demográficos de los colegios.

Se consideró que las y los profesionales cumplieren con los siguientes criterios de inclusión: Trabajar con estudiantes de enseñanza básica; llevar dos años ejerciendo el cargo en cuestión; estar ejerciendo el cargo en el periodo del trabajo de campo. Como criterio de exclusión: Que las personas entrevistadas no perteneciesen al mismo establecimiento. Además, se buscó que la muestra contemple los tres tipos de dependencia educativa existentes en Chile (Municipal, Particular Subvencionada y Particular Pagada), de esta forma, se entrevistó a un agente según cargo, por cada tipo de dependencia.

En base a lo expresado, los tipos de cargos se muestran en la **Tabla 1**, junto con el número de entrevistados según tipo de establecimiento. Para casi todos los casos se logró entrevistar al mínimo requerido por el diseño metodológico (un representante por cada cargo y tipo de dependencia). No obstante, se optó por entrevistar, transcribir y analizar dos entrevistas realizadas a profesoras jefes de establecimientos particulares subvencionados (ambos distintos), para no faltar al compromiso con las participantes y aprovechar la riqueza de las entrevistas.

Tabla 1

Participantes totales por cargo y tipo de establecimiento

Participantes por tipo de establecimiento	No.		
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Directores	1	1	1
Profesores/as jefe	1	2	1
Psicólogos/as	1	1	1
Encargado/a Convivencia	1	1	1
Total por tipo de establecimiento	4	5	4
Total de participantes	13		

Estrategia de análisis

El análisis de los datos se realizó mediante la técnica de Análisis Temático Reflexivo (ATR), considerada un tipo de aproximación específica derivada del Análisis Temático (AT), donde este último puede ser considerado un término general para un conjunto de enfoques, centrada en la identificación de temas (patrones de significado) presentes en los datos (Braun & Clarke, 2006). Lo particular del ATR es que es teóricamente flexible y donde la subjetividad de quien investiga es puesta en primer plano, esto implica que pueda ser utilizada dentro de diferentes marcos para responder y adaptarse a distintos tipos de preguntas de investigación, y donde las elecciones analíticas que realiza la persona investigadora no son neutras, ni tampoco los temas construidos (Braun & Clarke, 2006). En esta estrategia se admite abiertamente la falta de neutralidad y se asume que en la elección temática de los datos ya existe un complejo ejercicio de análisis motivado teóricamente. El análisis tuvo una motivación teórica/deductiva donde la construcción temática estuvo orientada por teorías existentes, haciendo explícitas las elecciones de la persona investigadora en la construcción de los temas de análisis (Braun & Clarke, 2006).

En base a lo anterior, las construcciones temáticas se realizaron deductivamente, aludiendo a dos aspectos centrales acerca de la idea de la terapización según las personas participantes: el lugar y sentido de lo emocional, y los abordajes de orden ‘terapéuticos’ de lo emocional en la escuela. Las entrevistas fueron codificadas temáticamente con el apoyo del software Atlas.ti V.22, para luego ser ordenadas según un criterio de familiarización con los datos, temas y subtemas.

Consideraciones éticas

Se consideró los principios éticos básicos según la convención ética canadiense TCPS2 (2018), relevantes para la acción y trabajos que involucran sujetos, a saber: respeto por las personas, beneficencia (o preocupación por el bienestar), justicia y no maleficencia. Además, el diseño de la investigación, junto con el protocolo de Consentimiento Informado (CI), fueron aprobados por el Comité de Ética de la Universidad Albero Hurtado. Todas las personas participantes voluntariamente y firmaron el CI antes de la entrevista. Asimismo, se leyó junto con ellas sus derechos y el CI, y se les otorgó el espacio para resolver dudas y/o cuestionamientos respecto del proceso u objetivos del proyecto.

Resultados

Los resultados fueron articulados según dos temas principales: 1) el lugar y sentido de lo emocional en la escuela, y 2) el abordaje terapéutico de lo emocional en el espacio educativo. A su vez, cada uno de estos temas se compone de dos subtemas que, articulados entre sí, conformarían la ‘terapización’ del espacio educativo.

El lugar y el sentido de lo emocional

¿Las emociones primero?

Lo emocional es abordado de acuerdo a su centralidad para la vida de los sujetos involucrados y en cuanto a su función dentro de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Entonces, lo emocional se percibe como absoluto, presente en todo ámbito, puesto que permea toda la vida escolar y social. Así lo relata una Encargada de Convivencia Escolar (ECE en adelante):

O sea, yo creo que todo es emocional, todo. Las escuelas son espacios altamente sensibles para mi gusto. Igual yo leo todo un poco desde ahí, entiendo que también es mi lente quizás como muy psicóloga, muy sensible también yo, pero creo que está todo atravesado por lo emocional en la vida cotidiana y en el acto más sencillo de la vida de la escuela. (ECE, Colegio Municipal)

Su lectura acerca de lo emocional está basada, en parte, en su formación profesional (psicóloga), pero esta significación tampoco es una visión meramente anclada en un solo tipo de profesional, por lo cual un director de escuela municipal considera lo siguiente:

Si te pusiese una escala de 1 al 10, colocando que el 1 es lo más importante, por supuesto que la parte emocional la tomaría 1, 2 y 3 y después dejaría el resto, que tiene que ver con lo que te decía, académico. (Director, Colegio Municipal)

La dimensión emocional no solo es valorada en relación al aprendizaje, sino que tendría -o debería tener- un lugar privilegiado de importancia para el quehacer educativo. Lo emocional no solo permea todo ámbito y proceso de la vida escolar, sino que se posiciona, privilegiadamente, entre las preocupaciones más relevantes dentro de la educación. Esta idea será acorde a las campañas que se encuentran a la vanguardia de la innovación educativa dentro del país, como “Las emociones primero” de Fundación 2020 o “Por una ley de Educación Emocional” de Fundación Liderazgo Chile. Esta primacía sostendría jerarquías en torno a las prioridades académicas y a las lógicas de intervención educativa, reforzada por los saberes psicológicos que permiten la entrada de prácticas terapéuticas en lo educativo. Así

cuando realmente estamos en el escenario perfecto para aprender es cuando los niños tienen calma, por eso hoy día también todas las técnicas mindfulness, de respiración, de llegar a un estado en que yo me conecto con mi cuerpo y mente están tan de moda (...), una buena moda, porque si estamos en un estado emocional en donde está habitando la rabia o habitando el miedo o habitando una alegría más eufórica es

probable que no podamos aprender. (Psicóloga educacional, Colegio Particular Pagado)

Para determinadas personas profesionales, este conocimiento no es ajeno a su labor educativa y pedagógica, pues una profesora jefe de nivel básico, indica que

La educación social y emocional es absolutamente transversal a todas mis asignaturas, porque yo me veo enfrentada a conflictos sociales y emocionales independientemente de que estemos en la hora de Orientación o no. (Profesora Jefe, Colegio Particular Pagado)

La transversalidad de lo emocional en este caso no imprime un privilegio a lo emocional por sobre lo académico, aunque deja ver que el ASE no tiene el tiempo ni espacio necesario en el campo educativo, puesto que no debería ser abordado únicamente en Orientación, haciendo que el despliegue curricular de lo socio-emocional se perciba como insuficiente. Esto último demuestra que un abordaje terapéutico/discursivo no es necesariamente el único necesario, así también la primacía de lo emocional como un absoluto, no es lo mismo que afirmar que lo emocional es transversal en la labor educativa y los procesos de aprendizaje.

Lo emocional en el núcleo de la vulnerabilidad

La pandemia, ayudó a 'democratizar' la vulnerabilidad, pues gran parte de los/as chilenos/as se vieron afectados, de algún u otro modo, tanto emocional como materialmente. En este sentido, las políticas e iniciativas de ASE que emergieron en pandemia, ayudaron a hacer inteligible lo emocional dentro del espacio educativo. No resulta extraño que una preocupación alegórica por las emociones sea celebrada casi como un triunfo por parte de psicólogos y psicólogas educacionales (PsE)

me siento como esperanzada en ese sentido como un poco optimista como ya con esto de la pandemia y las clases virtuales la educación va cambiando hacia dónde queremos en el fondo, como que se entienda que somos seres emocionales, que nos relacionamos, todo eso que hablamos los psicólogos en el fondo. (PsE, Colegio Particular Subvencionado)

Pero nuevamente este efecto no solo es resaltado por psicólogos y psicólogas, sino también por otros profesionales de la educación. Así una directora de colegio Particular Pagado menciona que:

gracias a Dios que hubo pandemia porque yo creo que va a haber una escuela diferente, esperemos y vamos a valorar lo emocional porque también, hay que decirlo así, muchas generaciones lo emocional no lo valoraban. (Directora, Colegio Particular Pagado)

De modo que la pandemia hizo notar una dimensión relegada en la escuela y, gracias a la crisis sanitaria es que se puede comenzar a pensar en una 'nueva educación'. Sin embargo, la urgencia por la dimensión emocional también es resultado del inevitable encierro y del riesgo que imprime el propio espacio privado como lugar de vulneración: el hogar, las familias, son generalmente concebidos como lugar de origen de los problemas emocionales de las y los estudiantes:

De mi contexto [el origen de los problemas emocionales], generalmente son situaciones familiares y claro que se han acentuado ahora por el hecho de estar en casa con la familia en el fondo. (ECE, Colegio Municipal)

De acuerdo con esto, las dinámicas familiares pueden ser vistas como riesgosas, por lo que estas traen consigo, sobre todo en contextos vulnerables. Además, el espacio familiar pasa a ser cuestionado -o eventualmente valorado- por la naturaleza o la falta de estimulación inicial que recibe el niño o la niña

Entonces lo emocional yo pienso que ha tenido que ver mucho con la estimulación inicial y cómo, en una primera instancia, la familia da el espacio de que las sensaciones, los sentimientos puedan visualizarse y no rechazarlos. (PsE, Colegio Particular Pagado)

De este modo, la visualización de los sentimientos, producto de la estimulación temprana recibida por el niño o la niña, configuraría un tipo de competencia emocional, la cual configuraría una diferenciación

temprana y un cierto tipo de estratificación respecto del manejo de las emociones, que puede tener incidencia para el éxito o fracaso educativo de las y los estudiantes.

El abordaje terapéutico de lo emocional

Hablar en clave afectiva

La escuela tiene que proveer aquello que no puede descansar en las familias, y para ello se tiene que transformar y modificar las formas en que esta interviene sobre el desarrollo de sus estudiantes. Una psicóloga lo ve del siguiente modo:

siento que, (...) la escuela hoy en día es demasiado asistencialista, (...) se está metiendo en lugares demasiado complejos y se está haciendo cargo del desarrollo en su completitud de los niños y las niñas porque, obviamente, vienen de familias como disfuncionales, en donde (...) nosotros nos hacíamos cargo pero de todo, desde si comió ese niño, desde que si tenía los útiles, si no tenía los útiles se los conseguíamos, si no tenía ropa, hasta, cuáles son sus valores, por así decirlo, o sus orientaciones para la vida y eso es muy conflictivo a mi parecer porque siento que la educación emocional se ha vuelto como, se ha planteado como una homogeneización de las emociones un poco. (PsE, Colegio Municipal)

Pese a esta percepción crítica de la diversificación de los roles de la escuela, existe un consenso de que esta debiera cambiar sus funciones, pero estos cambios tendrían que ver con aspectos sumamente concretos, de modo que respondan a las demandas ministeriales y a la relevancia sociopolítica que tiene lo emocional actualmente. Así, una docente relata cómo en su colegio se han implementado iniciativas y políticas en este ámbito:

Empezamos a trabajar harto cuando ya vimos que esto venía para largo [políticas de ASE] y se presentó un proyecto de plan socioemocional. (...) Entonces normalmente, todos los días se revisaba, conversamos con los chiquillos, ¿cómo están?, ¿cómo van? (...) de acuerdo con todas las nuevas directrices que dio el Ministerio, nosotros trabajamos 30 minutos de cada clase con el área socioemocional. (Profesora Jefe, Colegio Particular Subvencionado)

Una de las principales formas en que se pone en práctica las políticas de ASE, es hablando en clave emocional acerca de sí mismo/a, o sobre las propias emociones. Esto moviliza a las y los profesionales a poner en el centro de sus actividades a las emociones. Intervenciones generalizadas como talleres, pausas de autoconocimiento, hacer hablar a estudiantes acerca de cómo se sienten; guías especializadas para la introspección, lecturas sobre las emociones, y analizar situaciones en que se implican afectos, reemplazan las intervenciones individuales

cuando yo hice este taller con las niñas ellas valoraban mucho que habláramos de las emociones (...) hacíamos ejercicios tales como: ¿En qué situación siento tristeza?, entonces tenían que anotar, no, primero, ¿cuáles son las emociones?, entonces ellas primero anotan las que conocen y en cada emoción le asocian una experiencia, entonces, no sé, tristeza, ¿cuáles son las situaciones en las que he sentido tristeza? (ECE, Colegio Municipal)

Hablar de emociones en la escuela no es algo trivial, y pasa a tener un espacio localizado y reglado, concibiéndose una práctica institucionalizada en la que diferentes personas profesionales pueden ser asimiladas dentro del aula

De hecho nosotros teníamos clases a las 9 de la mañana y a partir de agosto los estudiantes están entrando a las 8.30, por lo tanto de esa hora hasta las 9.15 se le llama, y el apoderado sabe que es, el trabajo socioemocional, de hecho está escrito como calendario el trabajo socioemocional de lunes a jueves de 8:30 a 9.15 y el día viernes desde la 8.30 hasta las 9.30, que se da un refuerzo más y ahí las personas que están trabajando en estos momentos como equipo de convivencia, van entrando a los cursos que en realidad van requiriendo la presencia en algunos de los talleres. De esa manera estamos trabajando ahora nosotros. (Director, Colegio Municipal)

Este tipo de intervenciones se presenta como la justificación del/de la psicólogo/a educacional en la sala o en ámbitos o espacios en los que históricamente le había costado insertarse y configurarse como apoyo en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. Bajo un tinte 'terapéutico generalizado', es más

fácil concebir la intervención de profesionales alternativos, aportando en el diseño de materiales socio-emocionales, implementando talleres sobre emociones; abriendo y atendiendo conversaciones que profundizan en la experiencia y que se producen en clave afectiva. Para algunos profesionales esto no deja de ser conflictivo

siento que el hacer talleres para todos y todas de qué es la tristeza, (...) el mismo taller para todas y todos, de qué es, cómo resolver los conflictos, me parece muy 'adoctrinante', eh, porque cada uno de ellos trae consigo una subjetividad, una posición de ser y estar en el mundo muy compleja y distinta, que no cabe en las páginas del ministerio. (PsE, Colegio Municipal)

El tener que desarrollar actividades en clave afectiva para todos y todas, acerca de formas específicas de sentir y actuar individuales, es percibida por la entrevistada como un 'adoctrinamiento', lo que contrasta con la idea generalizada de una docente que piensa en la terapia como algo deseable para todos, todas y cada uno/una de sus estudiantes

Ojalá el día de mañana tener una red de psicología, para que todos los niños pasen una vez al mes por la psicóloga, también para normalizarlo, no como verlo raro porque tiene dificultades o problemas y va a parar al psicólogo, sino que, en algún momento, ojalá pasaran por el psicólogo, y capaz se podrían detectar cosas antes de que se den cuenta que se necesita derivar. (Profesora Jefe, Colegio Particular Subvencionado)

Esta concepción que está a medio camino de la terapización de la escuela, percibe la terapia ya no como una vía de intervención sobre problemas socio-afectivos evidentes, sino como una prevención a la derivación, puesto que

a lo mejor, muchos de estos casos se podrían haber trabajado antes de llegar a este punto [la derivación psicológica individual]. (Profesora Jefe, Colegio Particular Subvencionado)

Esto último se relaciona con aquello que se propone como base y justificación de la terapización de la escuela: el desarrollo de un estilo introspectivo y afectivo.

Desarrollo de un estilo introspectivo/afectivo

Finalmente, los sentidos de lo emocional y la puesta en práctica de políticas e iniciativas de ASE en la escuela, se aúnan en la transformación de las escuelas -y el aula- como espacios terapéuticos, en que se promueve, mediante variadas técnicas y estrategias (talleres, diseño de materiales, lecturas, conversaciones acerca del estado de ánimo y afecciones), hablar en clave afectiva, y lo que se tiene como norte preventivo es el eventual desarrollo de sujetos con un estilo introspectivo y afectivo. De este modo, para una entrevistada

es importante que los niños conozcan cuál es el sentido de la emoción, cuál es el mensaje que cada emoción me da, porque si yo estoy estresado y me permite ponerme las pilas y estudiar y organizarme es súper; si hay algo que me da mucha rabia y me permite decirle a la profesora y lograr poner límites y decirle qué me está pasando, súper también; pero si no sé bien lo que me pasa y no logro conectarme y no logro tampoco decir en palabras lo que estoy sintiendo es probable que empiece a caer en esto y (...) empiece a verse todo mi funcionamiento interferido (...). (PsE, Colegio Particular Pagado)

Bajo estas lógicas de intervención, el desarrollo socio-emocional pasa a entenderse como desarrollo de un estilo introspectivo y afectivo, orientado al conocimiento y manejo del sustrato natural de la emoción que acompaña cualquier actividad. Por lo que ante la pregunta acerca de si se pueden educar las emociones, una participante responde

o sea, podemos, por ejemplo, conocer las emociones, conocer la relación entre nuestro cuerpo y nuestras emociones, en el fondo como hablar de eso, de que eso existe, como "nos pasa", en el fondo, de la importancia de escuchar a nuestro cuerpo. Sí, sí se puede educar a las emociones o también, qué es lo que hacemos cuando sentimos tal emoción. (PsE, Colegio Particular Subvencionado)

Asimismo, un ECE que no tiene como profesión la psicología hace hincapié en la importancia de

enseñar a los chicos a verbalizar emociones, a decir realmente lo que sienta y de que desarrollar empatía es uno de nuestros mayores objetivos, que es difícil, no es inmediato pero que es un proceso, digamos, lineal, ayuda al futuro. (ECE, Colegio Particular Subvencionado)

No obstante, al involucrarse con *estilos de ser* específicos, tanto docentes como otros actores concuerdan que el desarrollo de estas habilidades o capacidades deben ser desarrolladas por todos los estamentos y actores educacionales, desde directivos, apoderados, docentes a estudiantes:

yo siento que las políticas socioafectivas también tienen que involucrar a los tres estamentos; a todos los que hacen funcionar el colegio, que son profesores, administrativos, apoderados y estudiantes, si atacamos solo un área va a ser mucho más lento el cambio que si se abordan los tres estamentos que confluyen. (Profesora Jefe, Colegio Particular Subvencionado)

En palabras de una psicóloga educacional

yo pienso en que los adultos, (...), profesores, profesoras, asistentes de la educación, nosotros nos educamos en un mundo igual distinto, una educación distinta donde no se valoraba tanto tampoco esto emocional (...), nos entendíamos más como seres más racionales, como la importancia del pensamiento, etc., entonces siento que habría que (...) entender la importancia de las emociones, ¿cierto?, de lo emocional y vivirlo en la práctica y, a qué me refiero con eso, por ejemplo desde que entramos a la sala de clases preguntarle a nuestros estudiantes cómo están, cómo se sienten, cómo me siento yo, en el fondo, hablar del mundo de las emociones. (PsE. Colegio Particular Subvencionado)

De esta forma, los esfuerzos orientados a la puesta en práctica de políticas e iniciativas de ASE se han intensificado en la línea de desarrollar un estilo emocional, que llamaremos introspectivo/afectivo, puesto que goza de dos características claves del *ethos* terapéutico cultural: la capacidad de mirar, conocer y consultar las propias emociones y, junto con esto, la capacidad de hablar sobre los diferentes procesos de la vida y de sí mismo en clave afectiva. Ahora bien, si esto se propone como una esperanza ante una crisis, siendo esta forma de habla la principal estrategia de Aprendizaje Social y Emocional, resulta interesante la evaluación que hace una docente sobre este tipo de intervenciones en su establecimiento

Tengo la sensación de que a pesar de que se invierten muchos recursos de tiempo, etc., en hacer esta educación emocional, me queda la sensación de que no, algo no está funcionando, los niños siguen peleando de maneras que por más que les enseñes, por más que hagas herramientas, reflexiones, terminemos llorando en la clase y hagamos catarsis, tres días después igual los ves pegándose. O sea, hay una parte súper frustrante también de la educación emocional. (Profesora Jefe, Colegio Particular Pagado)

A pesar de que la profesora reconoce trabajar en un establecimiento que goza de variados recursos, donde se invierte bastante tiempo y capacitación y, además, un tiempo considerable implementando diversas iniciativas socio-afectivas, esta percibe que los frutos de las intervenciones no tienen el impacto deseado, lo que se vive como frustrante, desafiando la creencia unívoca de que, gracias al autoconocimiento y la inteligencia emocional se resuelvan las crisis educativas en claves civilizatorias.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados, la forma en que se articulan los sentidos de lo emocional y la puesta en práctica de políticas de ASE, es mediante la promoción y formación de un determinado tipo de habla acerca de las emociones y en clave emocional, terapéutica e introspectivo/afectiva. Esto se sostiene en las personas entrevistadas, por un lado, cuando otorgan a lo emocional un espacio indefectiblemente protagónico, en que el estado emocional es precondition del aprendizaje y no un proceso necesariamente transversal. Por otro, cuando lo emocional constituye el sustrato último de la vulnerabilidad, de modo que esta dimensión se aprecia como un aspecto nuclear, imaginariamente interno, donde se hallaría el fin último de cualquier problemática psicosocial. De este modo, los resultados dialogan con el marco teórico en la medida que la terapización se vincula con el valor cultural de las emociones (Lutz, 1986) y la conexión entre un tipo de habla que puede ser considerada dentro de

un género discursivo específico (Wooffitt & Holt, 2011) perteneciente a un *ethos* cultural terapéutico (Illouz, 2010), y este proceso como la internalización de una particular forma de habla (Bertau & Krasten, 2017). Esto último constituiría un aporte creativo por parte de la investigación, debido a que permite reconocer los medios y estrategias a través de los cuales se producen -y reproducen- los estilos emocionales como proceso de desarrollo (Vygotsky, 1934/2014) en la escuela.

Hablar en clave afectiva, puede entenderse como una técnica socio-cultural institucionalizada, que tiene como fin último la configuración de un sujeto emocionalmente regulado, y el espacio educativo como un lugar propicio para esto, lo que nos permitiría “pensar los potenciales generativos -y no solamente restrictivos o coercitivos- que ese encuentro [entre la educación y las nuevas ciencias de la vida] puede llegar a producir” (Rojas-Navarro, 2019, p. 259). El desarrollar un estilo introspectivo/afectivo permitiría ‘hacer cosas’ y ‘conseguir cosas’ en la sociedad; capitalizar las propias emociones, y participar de una sofisticada forma de estratificación social (Bonhomme, 2021; Illouz, 2010), gracias a que las emociones, dentro de culturas terapéuticas, pueden ser tratadas “como un *capital*, es decir, como algo que puede ser adecuadamente acumulado en pos de la adquisición de una identidad social y una ‘distinción’ respetables” (Illouz, 2010, p. 254). La promoción de un estilo introspectivo/afectivo no implica el desarrollo de un individuo desinstitucionalizado, narcisista o socialmente desarraigado, sino por el contrario, la terapización de la educación sería un fenómeno de institucionalización del yo fuertemente arraigado en nuestra cultura (Illouz, 2010). De acuerdo con esto, autores ya han revelado el consorcio entre estas lógicas de desarrollo emocional y las formas de (auto)gestión neoliberal e individualizante (Abramowski, 2022; Bonhomme, 2021; Menéndez, 2018; Sorondo, 2020).

Siguiendo la idea de Ecclestone y Hayes (2005) de que la terapización es la forma última de apropiación que han tendido a adoptar las políticas sociales y educativas en las últimas décadas, cabe preguntarse: ¿qué se gana y qué se pierde cuando pensamos el ASE en términos de hablar en clave afectiva; o cuando consideramos el desarrollo emocional como el desarrollo de un estilo instrospectivo/afectivo? Ante esto, cabe entender lo emocional como transversal, como una función psicológica presente en todo proceso de aprendizaje y desarrollo (Bonhomme, 2021), más que como primordial o absoluto. Este punto es crucial para no confundir, por ejemplo, la labor del psicólogo educacional, en tanto que este es un promotor de un aprendizaje integral y acompañante de los procesos de aprendizaje y desarrollo educacionales, más que un agente que importa lenguajes derivados de los dispositivos terapéuticos al aula.

Ecclestone (2012) habla de la actualización de una antigua pedagogía moral del carácter desprovista de su discusión política. De esta forma, el hablar en clave afectiva se vuelve una condición para el desarrollo de habilidades socio-emocionales, en que la regulación de las emociones se plantea como una de las competencias programáticas del siglo XXI en sociedades neoliberales (Banco Mundial, 2014; OCDE, 2015), donde es inexistente la reflexión acerca de las implicancias socio-políticas que tiene este tipo de habla tanto para la labor educativa, como para el desarrollo de ciudadanos democráticos.

Para concluir, es necesario reconocer que lo expuesto no es una forma acabada de entender las intenciones de la política educativa en torno a las emociones. De acuerdo al momento particular que viven las políticas de ASE, en que recién emergen lineamientos concretos -programáticos y estandarizados- sobre la dimensión socio-afectiva, y sumado al periodo de pandemia que reconfiguró las prácticas educativas en este ámbito, lo expresado en esta investigación muestra la forma en que se imbrican procesos culturales, urgencias políticas (sociales y educativas), y la labor diaria que realizan las y los profesionales que deben acudir a sus recursos y a aquellos con los que cuentan sus establecimientos para resolver los mandatos.

El alcance de esta investigación resulta acotado tanto por su periodo histórico como por su diseño metodológico, puesto que un acercamiento etnográfico podría ayudar a complementar las narrativas en lo que respecta a la puesta en práctica de estas políticas e iniciativas. Por otro lado, falta por avanzar en la investigación acerca de la implicancia que tienen ciertas formas de razonamiento que han impregnado -o lo están haciendo- la vida escolar. Existen varios estudios sobre de cómo las lógicas neoliberales han transformado el razonamiento educativo, configurando el managerialismo prescriptivo de formas de

trabajo de las y los profesionales (Sisto et al., 2021). Del mismo modo, es necesario profundizar en cómo los lenguajes derivados de las lógicas psicológicas y terapéuticas impregnan el quehacer profesional de las y los agentes educativos, y el consorcio emergente que se produce entre los diferentes tipos de discursos y prácticas.

Finalmente, este estudio no logra comprender el punto de vista de agentes fundamentales en lo que se refiere a la puesta en práctica de políticas de ASE: Las formas en que las y los estudiantes dan sentido a lo emocional y abordan dichas iniciativas, entendiéndolos como agentes activos en estos procesos, y reconociéndolos, además, como agentes críticos de sus procesos de aprendizaje en esta área.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos: Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. In A. Abramowski & S. Canevaro (Coords.), *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2022). "Darlo todo": La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. In L. Anapios & C. Hammerschmidt (Coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383-404). CLACSO.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2017). *Informe técnico 2017: Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medido a través de cuestionarios*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_tecnico_IDPS_2017.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación (2021). *Diagnóstico integral de aprendizajes*.
<https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl>
- Apablaza, M. (2017). Prácticas 'psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <https://dx.org/10.5027/psicoperspectivas-vpl16-issue3-fulltext-1063>
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como espacio de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 1-19.
- Banco Mundial (2015). *Las emociones valen tanto como los conocimientos [artículo]*.
<http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J., & Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, 6, 59-75.
- Bertau, M. C. & Krasten, A. (2018). Reconsidering interiorization: Self-moving across language spacetimes. *New Ideas in Psychology*, 49, 7-17. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2017.12.001>
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 85-100.
<http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burman, E. (2017). *Deconstructing developmental psychology* (3th ed.). Routledge.
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Cabanas, E. & González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: Déficit científicos y sesgos ideológicos de la Educación Positiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85.
<https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- CASEL (2022). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., & Assaél, J. (2020). Emociones y trabajo docente: Organizando un debate científico ausente en América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 20(1), 332-347.
<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.18>
- Cornejo, R., Vargas, S., Araya, R., & Parra, D. (2021). La educación emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 59-75.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2007). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.

- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to teacher education: Challenging policy discourses of behavioural science and 'vulnerability'. *Research Papers in Education*, 27(4), 463-480. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.690241>
- Ecclestone, K. & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerability subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture and Society*, 23(4), 485-506. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: Terapia, emociones y la cultura de autoayuda*. Katz.
- Ley No. 20.370. (2009). *Ley General de Educación*. Gobierno de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=>
- Lutz, C. (1986). Emotion, thought and estrangement: Emotions as a cultural category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/>
- Ministerio de Educación (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2020). *Claves para el bienestar: Bitácora para el autocuidado docente*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2021, 20 oct.). *Formación integral y convivencia escolar*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/set-de-convivencia-escolar-y-aprendizaje-socioemocional/>
- Murray, M. (2018). Narrative data. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 264-279). SAGE.
- Nóbile, M. (2017). Sobre la 'Educación emocional': Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, 20, 22-33. <http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>
- OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- OCDE (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in Education*. Routledge.
- Rojas-Navarro, S. (2019). Medicalización y neoliberalismo: Imaginando otros futuros en los colegios. *Revista Práxis Educativa* 15(36), 245-264. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5867>
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo: Poder, ética y subjetivación*. Pólvora Editorial.
- Roulston, K. & Choi, M. (2018). Qualitative Interviews. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 233-249). SAGE.
- Schöngut-Grollmus, N. (2015). Perspectiva narrativa e investigación feminista: Posibilidades y desafíos metodológicos. *Psicología Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 110-148. <http://revista.psico.edu.uy/>
- Schöngut-Grollmus, N. & Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: Difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), art. 24. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2207>
- Sisto, V., Ramírez-Casas del Valle, L., Nuñez-Parra, L., & López-Barra, A. (2021). La ética de lo público y la impertinencia del managerialismo como modelo de organización del trabajo en tiempos de crisis. *Psicoperspectivas*, 20(3), 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2443>
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes: El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 9-32. <http://dx.doi.org/10.15366/reps2020.5.2.001>
- Toledo, C. & Bonhomme, A. (2019). Educación y emociones: coordenadas para una teoría vygotskyana de los afectos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23(4), 0-7. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920190193070>
- Toro-Blanco, P. (2018). Una nueva oficina en el liceo: La instalación de los orientadores como política educacional en Chile (c.1946-c.1953). *Revista Historia Caribe*, 13(33), 283-315. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.11>
- TCPS2 (2018). *Ethical conduct for research involving humans*. Secretariat on Responsible Conduct of Research.
- Vygotsky, L. S. (1934/2014). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vygotsky, *Obras escogidas, Tomo II*. (pp. 9-348). Antonio Machado.
- Wooffitt, R. & Holt, N. (2011). *Looking in and speaking out: Introspection, consciousness, communication*. Imprint Academy.