

EDUCAR Y SUSCITAR EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS CRÍTICO DE SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO MORAL

EDUCATE AND AROUSE EMOTIONS IN EDUCATION: CRITICAL ANALYSIS OF ITS CONTRIBUTION TO MORAL DEVELOPMENT

Felipe Nicolás Mujica Johnson

fmujica@live.cl

Universidad Politécnica de Madrid. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Ciudad Universitaria de Madrid, C/ Martín Fierro, 7. CP. 28040. Madrid (España)

Recibido: 15/11/2017

Aceptado: 21/12/2018

Resumen:

Las emociones por largo tiempo han sido poco consideradas en los procesos educativos, sin embargo, frente a la actualización científica y la reflexión pedagógica, se han comenzado a incorporar. Por lo tanto, en este artículo se analiza desde una perspectiva crítica, la propuesta de la educación emocional, que se encuentra basada en la psicología positiva y la inteligencia emocional. A partir de este análisis, se destaca su aporte al desarrollo humano, pero se identifica una inclinación a favor del bienestar y en contra del malestar, que puede generar una educación permisiva o débil a nivel moral. Por lo mismo, se concluye que una educación integral, requiere suscitar emociones positivas y negativas para el bienestar subjetivo, ya que ambas contribuyen al desarrollo moral de las personas.

Palabras clave: educación de la afectividad, emoción, subjetividad, profesión docente, aprendizaje.

Abstract:

Emotions for a long time have been little considered in educational processes, however, in the face of scientific updating and pedagogical reflection, they have begun to be incorporated. Therefore, in this article we analyze from a critical perspective, the proposal of emotional education, which is based on positive psychology and emotional intelligence. From this analysis, its contribution to human development is highlighted, but an inclination in favor of well-being and against discomfort is identified, which can generate a permissive or weak education at the moral level. Therefore, it is concluded that an integral education requires the generation of positive and negative emotions for subjective well-being, since both contribute to the moral development of people.

Keywords: education of affectivity, emotion, subjectivity, teaching profession, learning.

1. Introducción

Las emociones son parte de la dimensión afectiva-social de las personas, por lo que cumplen importantes funciones en la formación personal y social, de modo que una educación integral, en las diferentes etapas del desarrollo humano, debe considerarlas en forma sistemática, ya sea en contextos formales, no formales o informales. No obstante, la concepción histórica-cultural que ha dominado el escenario educativo de las naciones occidentales, ha fundamentado que la esencia del ser humano es de carácter racional, desvalorizando o menospreciando el ámbito emocional, lo cual ignora, el constante entrelazamiento que existe entre estas dos dimensiones (Maturana, 2001). A consecuencia de esta realidad, Santos Guerra (2004), a principios de este siglo publicó un artículo sobre el tema, en el que expone la equivocada hegemonía del ámbito cognitivo por sobre el afectivo, que ha estado presente por largo tiempo en las escuelas. Esto se traduce, en que no es importante lo que sienta el alumnado o el profesorado, ya que el sentir se dejaría al margen del proceso pedagógico, lo cual es imposible, debido a que las personas no pueden educarse en forma fragmentada. En este sentido, lo que ha sucedido es que las emociones han sido ignoradas o reprimidas, lo cual también es un error desde la perspectiva del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).

A modo de aclaración, cuando en este artículo se haga mención al sentir o a los sentimientos, se está haciendo referencia al sentimiento de las emociones (Damasio, 2005), caracterizado por una duración breve. Por lo tanto, no se hace referencia a los sentimientos que tienen una estructura cognitiva distinta a la de las emociones y son más duraderos en el tiempo (Rosas, 2011). Con respecto al significado de la emoción, es posible indicar, que ha sido definida como una “respuesta afectiva intensa y breve que se produce en respuesta a un suceso o a una situación determinada, y que va acompañada a cambios corporales específicos y está relacionada con lo que es importante para nosotros” (Alonso, 2017). Para complementar esta definición, es preciso mencionar los aportes de Reeve (2010), quien señala que las emociones se encuentran formadas por los siguientes cuatro componentes: a) el sentimental o cognitivo-subjetivo: concienciación fenomenológica; b) el de estimulación corporal o biológico: activación fisiológica y respuestas motoras; c) el sentido de intención: motivación dirigida a metas; y d) el social-expresivo o sociocultural: comunicación social.

Por consiguiente, la educación del siglo XXI, tiene la gran misión de incorporar una visión unificada del ser humano, donde la razón/emoción (mente/cuerpo), existen en forma integrada (Maturana, 2001; Damasio, 2005; Mora, 2013), haciendo del acto educativo un proceso muy complejo, que debe valorar e incluir la subjetividad de cada estudiante en el diseño pedagógico. Sin embargo, construir una educación formal desde esta perspectiva, requiere repensar sus fines, para lograr trascender la educación tecnocrática o economicista, que reduce la calidad de la educación, al rendimiento en algunas pruebas estandarizadas (Murillo y Román, 2010). Además, requiere considerar la voz de toda la comunidad educativa, tanto de la familia, de los docentes y por sobre todo, del alumnado, para estimular la motivación y la vocación de los escolares. Esto se justifica, en una concepción crítica de la educación, que fomenta la emancipación de las personas (Freire, 2004; Apple, 2011), y en consecuencia, el desarrollo de un razonamiento y una afectividad, que rechace las injusticias sociales. Esto implica, que el alumnado aprenda a comprender, construir y deconstruir su propia afectividad, además, de ser capaz de reconocer las ideologías irresponsables y poco solidarias, que promueven sus ideas neoliberales, anti-democráticas, racistas, xenófobas, sexistas o extremistas en cuanto a temas religiosos o políticos. Por esa razón, una educación integral y crítica, en ningún caso pretende solo transmitir un legado cultural de conocimientos o competencias a las nuevas generaciones, sino que anhela ayudar a los educandos para que logren identificar su vocación en la vida (Marques, 2006), y a su vez, puedan desarrollar una ética socio-política fundada en la solidaridad

(de las personas y de los diferentes pueblos o naciones), la responsabilidad socio-ambiental, el respeto y el amor.

Como ha sido mencionado, parte importante del mundo interno de los educandos, ha sido desvalorado por los sistemas educativos de occidente, que han priorizado la reproducción de saberes, que son posteriormente medidos y comparados con los estándares nacionales e internacionales, concluyendo de esta forma, cuál es el nivel de calidad educativa que tiene un centro escolar, una región y también, una nación. El proyecto de estandarizar el proceso educativo, lo describe bien Zabala (2005), quien refiriéndose a la enseñanza oficial de España, señala que más allá de las grandes declaraciones de principios, la función fundamental que la sociedad ha dado a la educación, es la de establecer una selección de estudiantes en función de las capacidades o habilidades, para que sigan estudios en educación superior, generando una infravaloración del proceso formativo afectivo-social (emocional y ético-moral) que el alumnado experimenta a lo largo de su escolarización.

Justamente, las mayores problemáticas que ha vivenciado y que en la actualidad vive la humanidad, no se encuentran fundadas en el desarrollo intelectual o cognitivo de disciplinas específicas, sino que en el desarrollo intelectual de la moralidad, lo cual sin duda incluye la percepción emocional del alumnado ante las diferentes situaciones sociales. Para ilustrar mejor esta idea, resulta clarificador, tomar el ejemplo de Santos Guerra (2004), quien describe que “fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial” (p. 47). Por esa razón, es totalmente posible, que haya personas que disfruten o en el mejor de los casos, no sientan desagrado, ante las situaciones inmorales, que atentan contra los derechos humanos y la dignidad de las personas. Así mismo, cabe preguntar, ¿qué siente un adolescente hombre que adhiere a una moral machista, ante los ideales del movimiento social feminista que pretende reivindicar un trato igualitario y no sexista? La lógica nos dice que es posible que no sienta agrado o emociones positivas para su bienestar subjetivo, entonces, ¿cuál sería el rol de la formación escolar?, sería ¿educar sus emociones? o ¿suscitarle razonamientos morales y en consecuencia, emociones a favor del feminismo? Ambas propuestas pueden contribuir a una formación crítica de la afectividad, porque el machismo es una ideología que causa daño en el tejido social y se basa en la opresión de un género sobre otro, de modo que exige al profesorado asumir una posición ética-política, lo cual es algo poco común, e incluso mal visto a nivel social, sobre todo en la educación formal que se encuentra bajo la lógica neoliberal o tecnocrática (Puiggrós, 2010; Díez, 2010; Cavieres y Apple, 2016; Nussbaum, 2016).

Este escenario muchas veces ausente de una perspectiva crítica, sumado a la hegemonía del ámbito racional, produce problemáticas en el desarrollo del currículo, debido a que muchas veces no logra captar o respetar los intereses de muchos estudiantes, sobre todo de aquellos que tienen un mal rendimiento académico, ya que son quienes terminan aburriéndose en los centros educativos y sintiendo el deseo de abandonar o desertar su proceso de educación formal (Hargreaves, Earl y Ryan, 2002). Este asunto es muy grave y requiere de la máxima atención, porque no basta con que las personas asistan a un centro escolar para lograr un desarrollo personal, del mismo modo, la educación puede ser obligatoria, gratuita y basada en la equidad, pero eso no asegura su calidad, porque esta se construye en un espacio relacional que requiere tanto voluntades políticas (de los ciudadanos), como la voluntad del educando y del educador. Entonces, hay que resignificar la educación y entenderla como un proceso interactivo entre la subjetividad del estudiante y el entorno sociocultural, en donde la imposición o el adoctrinamiento conductista no sea el principal modo de actuar para educar la dimensión afectiva-social, sino que por el contrario, contribuir al florecimiento integral de los educandos,

por medio de la guía docente, que tendría como principal fin, fomentar la felicidad a través de la realización plena de la vocación personal (Tierno y Escaja, 2006).

Es importante destacar, que desde una perspectiva crítica y humanista, aquella felicidad no estaría compuesta solo de la percepción de emociones positivas para el bienestar, sino que también requeriría importantes cuotas de malestar subjetivo o emociones negativas para el bienestar subjetivo. Sobre todo, cuando se aplican propuestas educativas que pretendan modificar los aspectos de la dimensión afectiva-social, que se encuentren implicados en una moral indeseada a nivel ético-social. No obstante, es justo en estos procesos, que sería ideal también fomentar el bienestar subjetivo por medio de estrategias educativas, para equilibrar o contrarrestar el malestar subjetivo que se genera por la exigencia pedagógica. En este sentido, tanto las emociones positivas (alegría, diversión, entusiasmo, satisfacción, entre otras) y negativas (enfado, tristeza, miedo, vergüenza, entre otras) para el bienestar subjetivo, son necesarias para una formación integral del alumnado que tienda al respeto de los derechos humanos y a su vez, a la justicia social (Mujica, Inostroza y Orellana, 2018). Por lo mismo, Scheler (2010) plantea que tanto el sufrimiento y el placer, cumplen funciones fundamentales en la vida humana, de modo que “querer negar placer y dolor, o uno de los dos, significaría negar la vida misma” (p. 69).

Con la finalidad de contribuir a la inclusión de las emociones en los diversos procesos educativos, este artículo en una primera parte expone la importancia de deconstruir la hegemonía de la razón por sobre la afectividad. Posteriormente, en una segunda parte del artículo, se analiza desde una perspectiva crítica, la educación de las emociones y por otra parte, la necesidad de suscitar emociones en los educandos.

2. Deconstruir la concepción dualista del ser humano

Uno de los aspectos que se requiere progresar en la práctica pedagógica, es el énfasis en la reproducción descriptiva de contenidos, para ser sustituido por la formación de un sujeto diferenciado que se relaciona a través de su pensamiento y de su afectividad con los aprendizajes, favoreciendo escenarios educativos más inclusivos, que consideren en forma sistemática, aspectos esenciales como los valores morales, las actitudes y las emociones, ya que son la base de cualquier motivación humana (González, 2009). Por ejemplo, se ha señalado que para estimular la curiosidad de los educandos, es preciso atraer su atención por medio de estímulos que susciten emociones positivas para el bienestar subjetivo, favoreciendo factores esenciales para el aprendizaje significativo, como la motivación, la energía y la memoria (Mayorga, 2015). No obstante, producto de corrientes de pensamiento que han desvalorizado a la emoción y sobrevalorado a la razón, se han gestado contextos educativos en los que pensar es más importante que sentir, cuando ambas experiencias son esenciales para el desarrollo humano. Una expresión a nivel mundial de este desequilibrio, es que la calidad educativa ha sido reducida a los resultados obtenidos en el *Programme for International Student Assessment* (PISA). Esta prueba estandarizada, además de excluir en gran medida a la dimensión afectiva de lo que sería la calidad de la educación, genera una hegemonía de algunas disciplinas didácticas, que tienen el sello de ser más intelectuales o científicas, por sobre las disciplinas artísticas-motrices, o con menor énfasis en el intelecto (Rivas, 2015). Justamente por eso, en aquellas didácticas excluidas de la prueba PISA, el alumnado tiene mayores posibilidades de educar su afectividad, por lo que son esenciales para la formación integral y sería absurdo pensar que la dimensión cognitiva no se trabaja en ellas. Sino más bien, lo que sucede es que no se pretende reducir la enseñanza a la dimensión racional del ser humano, la cual es una pretensión que comienza a fracasar, porque se funda en una premisa incorrecta, ya que las emociones por más que se intenten anular o excluir, siempre estarán asociadas al ámbito racional.

Existen motivos para creer que esta forzada e ilusoria hegemonía del ámbito racional cambiará, como los descubrimientos de la neurociencia, que manifiestan la importancia que tienen las emociones y el inconsciente en los procesos mentales (Damasio, 2005; Mora, 2013). Aquellos avances científicos, impulsan una revolución en el proceso educativo, la cual necesitará de mucha reflexión, discusión e investigación, para poder incorporar de forma adecuada estos nuevos saberes en los espacios pedagógicos. Así, se podrá beneficiar al alumnado con la actualización de las políticas educativas, que tienen la oportunidad de innovar en el campo educativo formal, para otorgar importancia a la afectividad del alumnado y producir aprendizajes significativos (Ferrés y Masanet, 2017).

Refiriéndose en parte a la necesidad de equilibrar la desproporcionada atención al ámbito racional, la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, junto a otras importantes organizaciones vinculadas a la educación, realizó una jornada en Corea del Sur, donde se construyó la declaración de Incheon, que proyecta los desafíos que se esperan lograr al año 2030, en donde se menciona que para mejorar la calidad de los aprendizajes “será necesario definir claramente los resultados pertinentes del aprendizaje en los campos cognitivo y no cognitivo, y evaluarlos continuamente como parte elemental del proceso de enseñanza y aprendizaje” (UNESCO, 2016, p. 33). Esa distinción que se establece entre lo cognitivo y lo no cognitivo, se realiza para poder establecer objetivos orientados al ámbito afectivo, artístico, motriz o racional, pero no es correcto interpretarlas como dimensiones separadas, porque se debe tener en cuenta que lo cognitivo también es parte de lo no cognitivo y viceversa.

Para comprender mejor algunas interpretaciones en torno a la constitución de lo cognitivo y lo no cognitivo, se realizará un breve repaso histórico, abordando los planteamientos de importantes filósofos. La relación entre la mente, compuesta por la razón, y el cuerpo, compuesto por las emociones o las pasiones como se les llamaba antiguamente, es un amplio tema de discusión, que se remonta a la Antigua Grecia. En esta época, la tradición médica hipocrática y la filosofía aristotélica, consideraban al cuerpo humano, como una unidad compuesta por diversos elementos, mientras que por otra parte, Platón y los pitagóricos, sostenían una visión dualista, en la que la razón, proveniente del espíritu, anima el cuerpo, pero no es parte del cuerpo y por lo tanto, en esencia no se integra a las pasiones (Vásquez-Alonso y Manassero-Mas, 2007). Por lo tanto, para deconstruir la visión dualista del cuerpo humano, es fundamental detenerse en los planteamientos de Aristóteles, que también reconocía la existencia del espíritu o alma humana. Este filósofo, argumentaba que aquellas pasiones del cuerpo humano, que generan dolor o placer, son parte del alma humana y cumplen funciones trascendentales, como advertirle a la persona el valor que se encuentra implícito en las diferentes situaciones de la vida, por lo que el ámbito cognitivo (racional) y no cognitivo (irracional) forman una unidad, debido a que los razonamientos, como las creencias o las expectativas, serían parte de las emociones (Casado y Colomo, 2006).

En épocas un poco más recientes, en el siglo XVII y XVIII, esta discusión continuó viva, por medio de la corriente filosófica del racionalismo y el empirismo, no obstante, esta primera se ha posicionado de forma notable en el sistema educativo, estableciendo una visión dualista y reduciendo la cognición al pensamiento. Por ello, para recuperar la implicación de la subjetividad en el sujeto que piensa (González, 2009), es preciso incorporar en la interpretación de lo humano, el componente emotivo de la racionalidad y a la vez, el componente racional de emotividad, debido a que la visión paralela de estas dimensiones, ha generado un excesivo enfoque pedagógico hacia lo intelectual, acompañado de la anulación de lo corporal y por ende, de las emociones (Toro, 2017).

Una concepción del cuerpo que integra estas dimensiones, que han sido consideradas como facultades que viajan por pistas paralelas, es la corporeidad, la cual consideran los significados

que construye cada sujeto, ya que “implica ser-con-el-mundo de manera activa, implica que puedo re-significar el mundo y sus significaciones” (Hurtado, 2008, p. 121). Igualmente, la corporeidad integra lo material e inmaterial, ya que se constituye en un cuerpo que se prolonga en los objetos y las personas, por medio de la sociabilización de la identidad (Grasso, 2006). Así, una educación que considere la corporeidad del alumnado, debe entender que la cultura en cada entorno, comunica a las personas muchos significados a través de los objetos materiales, de su moral y en general, del lenguaje verbal y no verbal.

En síntesis, una concepción educativa que concibe el cuerpo humano en forma unificada o integrada, ha de destacar la presencia del ser humano, tanto del educador, como de los educandos, que se hace visible y perceptible a los demás, por medio de las expresiones de la corporeidad (Toro, 2017). En este sentido, la decisión de incluirse o excluirse de las actividades, de participar activamente o pasivamente en la experiencia educativa y de construir múltiples sentidos en torno a este contexto, es inseparable de los demás sentidos subjetivos que se construyen en los otros espacios de la vida social (González, 2009). Por lo tanto, en el acto pedagógico, hay que aceptar a los educandos como un gran universo subjetivo y generar un ambiente para que puedan expresarlo. Así, los educadores podrán atender a los aspectos que deben ser reforzados y otros modificados, actuando como guías en la co-construcción de sus aprendizajes, que puedan también ser entendidos como la co-transformación de los significados de su mundo interno.

3. Educación de las emociones

Las emociones siempre han estado presentes en los procesos educativos, pero ha sido en las últimas décadas, que en el contexto español se ha presentado un notable interés por considerarlas en el quehacer pedagógico (Santos Guerra, 2004) y una de las propuestas que ha surgido para la educación formal, es la educación emocional (Bisquerra et al., 2016; Bisquerra y Hernández, 2017). Esta propuesta, surge en respuesta a las necesidades sociales que el currículo oficial no aborda en términos específicos y que afectan el bienestar de las personas. Por esa razón, Bisquerra et al. (2016), plantean un proceso pedagógico que se enfoque en desarrollar competencias emocionales, con la finalidad de que los aprendices aprendan a tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada sus emociones frente a las diferentes situaciones sociales. Igualmente, enfatiza la importancia de fomentar las emociones positivas y reducir las emociones negativas para el bienestar subjetivo. Asimismo, comparte los principios de la psicología positiva y de la inteligencia emocional, de modo que destaca la importancia de la percepción, comprensión y regulación de las emociones para la salud mental, la interacción social, el éxito académico y un adecuado ambiente de aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra y Hernández, 2017; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2017)

Esta propuesta aborda aspectos que son muy necesarios para el desarrollo socioemocional de las personas, pero es fundamental que sea aplicada desde una perspectiva amplia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), como lo es la formación moral de las personas (Marina, 2005; Mujica et al., 2018). Evitar una educación emocional reducida al ámbito subjetivo o individual, es la base de que la inteligencia emocional sea puesta al servicio de la lógica neoliberal y de las injusticias sociales (Manrique, 2015), debido que las emociones son la respuesta del mundo interno, de la individualidad del ser humano, pero que se encuentra mediada por el factor sociocultural (Rebollo y Hornillo, 2010). En efecto, una de las principales tareas del educador sería comprender los pensamientos, las creencias, los juicios morales o los recuerdos, que significan el sentir del educando.

Un problema, es que la educación emocional transfiere principalmente la responsabilidad a los educandos de construir emociones positivas y la regulación de las emociones negativas para el bienestar subjetivo, olvidando que el entorno educativo tiene una gran responsabilidad en las emociones que ellos perciben. Es por ello, que si un estudiante se encuentra aburrido, enfadado o avergonzado en su contexto educativo, con razones fundadas en la falta de acciones que despierten otro tipo de emociones, como el entusiasmo, la solución no estaría solamente en guiarlo a la conciencia, comprensión o regulación emocional. Esto se fundamenta, en que sus emociones no serían la causa del problema, sino que solo una expresión de su corporeidad que manifiesta la necesidad de un contexto que le otorgue las posibilidades de desarrollar su potencial. En otras palabras, si un estudiante siente miedo antes las amenazas de sus compañeros o vergüenza ante las burlas por su apariencia física, la problemática no está en su sentir, sino que en el contexto que lo vulnera, el cual requiere ser modificado. En sentido contrario, si un estudiante siente alegría y diversión al humillar a una compañera, el anhelo pedagógico no se puede conformar con la regulación de aquellas emociones, sino que con la transformación de aquellas emociones, ya sea por la culpa, la vergüenza o por el miedo a dañar a otra persona.

Por esa razón, una educación emocional que solo se encarga de la percepción, comprensión y regulación de las emociones, sin un análisis crítico que pretenda transformar la realidad, está pasando por alto la posibilidad de asociar la educación emocional con la educación moral. En este sentido, no sería adecuado negar o ignorar la importancia de las apreciaciones de los educandos, con el objetivo de que se mantengan lo más cercano al estado del bienestar subjetivo, puesto que la función que está cumpliendo la emoción negativa para aquel bienestar, es la de manifestar el significado que la persona otorga a la situación y advertir a la persona la necesidad de que la situación sea transformada. Así, con una educación emocional acrítica, se estaría promoviendo que el educando se adapte a las situaciones e ignore sus valorizaciones morales, para evitar o reducir las emociones que producen malestar subjetivo, de tal forma que no afecten su bienestar. Por este motivo, cabe preguntar, qué sucede cuando la valorización del alumnado es moralmente correcta y los cambios deben producirse en el entorno. No sería para nada saludable que el alumnado tenga que ignorar su realidad y evitar cuestionarla, incluso cuando sus apreciaciones no tienen consideración e impacto social, más aún, cuando se sabe la importancia que tiene el pensamiento crítico.

Sin duda que aquella propuesta de educación emocional se encuentra muy bien intencionada y tiene mucho que aportar, sobre todo ante un escenario educativo que había excluido el sentir del alumnado, pero lo más adecuado, es promover que el alumnado regule su emociones pero sin dejar de expresar los significados que se encuentran asociados, de tal modo que no se convierta en un silenciamiento de las emociones. Es preciso comprender, que el cuerpo humano tiene una gran inteligencia y habla con un idioma propio (Grasso, 2006), manifestando la relación de la identidad de cada persona con su entorno y en consecuencia, con sus problemáticas socioculturales.

En síntesis, la principal crítica que se realiza a este enfoque de educación emocional fundado en la psicología positiva y la inteligencia emocional, es que genera una reducción de las posibilidades educativas, generando una hegemonía de las emociones positivas, por sobre las negativas para el bienestar subjetivo. En consecuencia, se pasa por alto la importancia que tiene el sufrimiento, el dolor emocional o el malestar subjetivo para el desarrollo de una moral solidaria, amorosa y democrática, que está dispuesta a sacrificar los deseos o anhelos fundados en la irresponsabilidad o el excesivo egoísmo. Esa idea es muy bien explicada por Prieto (2018), quien la plantea de la siguiente forma:

Sentir dolor por la muerte de un ser querido, o culpa por haber infringido un daño a otra persona, o miedo ante la soledad o el abandono, no son experiencias traumáticas, sino indicadores de ese lazo que nos une a los otros y al mundo. El rechazo de cualquier experiencia vinculada con emociones negativas, conduce a la desmoralización de las acciones (no importan las acciones en sí sino las emociones que generan en los sujetos) al tiempo que a la infravaloración de las posibilidades humanas (p. 313).

Este es un de los fundamentos por los que el valor de las emociones que se establece para el bienestar subjetivo, no tiene que ser generalizado para los otros ámbitos, como el moral (Mujica et al., 2018), sino más bien contextualizado e individualizado, por ejemplo, si una estudiante se encuentra sentada en el aula de clases y una de sus compañeras, la comienza a insultar, la reacción emocional variará entre otros factores del nivel de autoestima, del desarrollo moral y de la comprensión de los problemas que tiene su compañera, por lo que si la reacción es de enfado, responde a la valoración de amenaza, por lo que aquella emoción puede protegerla, en función del instinto de libertad y auto-conservación (Biddulph, 2004). Al contrario, si la reacción hubiese sido de tranquilidad, demostraría que no hubo una apreciación significativamente amenazante, sino más bien puede ser significada en una función compasiva. Cualquiera de las emociones que la estudiante haya sentido, no puede ser valorada como positiva o negativa, sin hacer una referencia concreta con el ámbito que se le está valorando (bienestar subjetivo, moral, aprendizaje, convivencia, entre otros), ya que su significado es de gran complejidad.

4. Emocionar la educación del alumnado

Como se ha mencionado anteriormente, un desarrollo crítico de la percepción, comprensión y regulación de las emociones en los contextos educativos, son aspectos fundamentales para una adecuada educación emocional, pero en ningún caso representan la totalidad de posibilidades que tiene una educación emocional crítica. Al respecto, es fundamental que la educación se proponga suscitar adecuadas emociones desde una perspectiva moral (Marina, 2005), considerando que uno de los grandes problemas en la sociedad, es que hay personas que se divierten, disfrutan o se alegran con el sufrimiento ajeno.

La constante interacción de los educandos con su entorno, es una importante causa de su configuración emocional, y a medida que se descubre que hay emociones beneficiosas y otras perjudiciales para el aprendizaje, la memoria y la motivación intrínseca, tiene un enorme sentido intencionar emociones en el acto educativo, para que la alegría, la diversión, el entusiasmo, la satisfacción y la seguridad, se encuentren presentes en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, y al mismo tiempo, elaborar estrategias para abordar y disminuir, el miedo, la ira, la ansiedad, la vergüenza, la tristeza, la inseguridad y el aburrimiento. La neuroeducación, aporta datos importantes sobre el funcionamiento de la cognición, uno de ellos señala que “la atención es como un foco de luz que se dirige hacia lo que es emocionalmente significativo, activando mecanismos sinápticos de aprendizaje y memoria” (Tacca, 2016, p. 59). Por lo tanto, el profesorado que incorpora esta premisa en su quehacer pedagógico, tendrá presente que la atención se potencia en función de aspectos subjetivos, exigiéndole de alguna forma, interactuar en forma personalizada con los educandos, para favorecer una actitud positiva hacia la enseñanza (Béjar, 2014).

La realidad es que muchos niños, adolescentes, jóvenes y adultos, asisten a la escuela con sentidos subjetivos generadores de miedo, inseguridad, baja autoestima y exclusión, asociados a sus historias de vida, no pueden superar esas barreras simbólico-emocionales frente a las exigencias escolares, generando muchas dificultades para aprender (González, 2009, p. 18), y estas situaciones se pueden volver más difíciles si delante de ellos existe un profesorado que

ignora la afectividad. Uno de los ejemplos más comunes que se produce en el cotidiano quehacer educativo, es el que uno o más alumnos deban exponer un conocimiento, una idea, un proyecto, una ejecución motriz, un poema, una canción, etc., lo cual es una situación que despertará muchas emociones, ya que el exhibir no es mostrar, sino mostrarse, mostrar conocimiento es mostrarse conociendo (Fernández, 2000), de tal manera que se encuentra en juego su autoconcepto y autoestima. En este sentido, es un error creer que los educandos sienten de la misma forma las experiencias educativas o están igual de preparados para asumir los mismos desafíos, tan solo por tener una cierta cantidad de años, estar en un determinado curso o haber participado anteriormente de la misma actividad, ya sea como espectador o protagonista.

Luego de abordar la importancia de suscitar emociones positivas para el bienestar subjetivo, se hará referencia a una de las ideas más impopulares que se expondrán en este artículo, que es la importancia de suscitar emociones negativas para el bienestar subjetivo. Debido a que en las últimas décadas el tema del bienestar ha captado el interés científico, lo cual es muy beneficioso para la salud de las personas, pero el malestar ha quedado relegado a un estado afectivo indeseado y dañino, de modo que para muchas personas podría resultar absurda la necesidad de promoverlo. Sin embargo, en el ámbito educativo, debe mantener su importancia, porque es inevitable cuando se desea lograr transformaciones personales y sociales, a la vez, que cuando se desea prevenir situaciones peligrosas, trágicas o lamentables. Esta necesidad se puede apreciar desde la primera infancia, cuando un bebe desea jugar con un objeto que puede provocarle algún daño, los padres deben quitárselo y alejarlo de su alcance. Si el deseo del bebe era muy grande, este inevitablemente sufrirá, llorará y navegará por la tristeza o el enfado. Lo que es claro, es que la madre y el padre no deseaban hacer sufrir al bebe, sino que protegerlo y a la vez comenzar a enseñarle, que eso no es un juguete. Ya en la escuela, en la educación infantil, estarán los educandos que no querrán compartir sus juguetes o que querrán arrebatárselos a sus compañeras. El educador, deberá enfrentarse a esos deseos e inevitablemente, generar malestar, pero el objetivo no era ese. Luego, con estudiantes mayores estas situaciones se seguirán repitiendo, ya que el ser humano tienen una amplia capacidad de generar deseos, entre los cuales generalmente existirán los que deban ser frustrados o rechazados.

Entonces, cuando se genera un mensaje que desprestigia la importancia del malestar, se corre el riesgo de construir una atmosfera educativa que evita establecer límites a los educandos, con la finalidad de que no se frustren o sientan emociones negativas para su bienestar subjetivo, lo que puede ser denominado, como una educación permisiva. Como se ha explicado, el malestar subjetivo es una consecuencia de una correcta aplicación de los principios valóricos, motivo por el cual, surge la posibilidad, de fomentar el bienestar subjetivo en esas mismas situaciones. Por ejemplo, cuando se le prohíbe a una niña arrebatárselos los juguetes a su compañero, no es necesario tener un trato que agudice el malestar subjetivo que se le generará, sino que lo más coherente, sería realizar esa acción pedagógica por medio de un trato amoroso, cariñoso o amable, que transmita seguridad o confianza a la alumna.

El profesorado de los centros escolares, tiene la gran responsabilidad de incorporar a sus estudiantes en el proyecto educativo, que debe ser lo suficientemente flexible para incorporar las necesidades, intereses, críticas y contribuciones, de quienes le darán vida, es por ello que se dice que educar es un arte, no es para nada algo sencillo, como se ha tratado de establecer por medio de prácticas estandarizadas, por ello ante las prácticas que anulan la esencia pedagógica de la educación, se levanta la voz del magisterio, que recuerda que la profesión del maestro es ante todo vocacional, la cual se fundamenta en la atención de las necesidades del alumnado (Cela y Palou, 2005). Ante este contexto, toma sentido la idea de continuar creando una escuela

abierta, que potencie la libertad de pensamiento y decisión, en donde los educandos participen democráticamente en la transformación social, promoviendo la participación responsable, la mentalidad democrática y crítica, la autoridad contextualizada a su verdadero rol de servicio y se acepte el cambio constante, como un factor inherente de las sociedades democráticas (Ontoria, Gómez, Molina y de Luque, 2006).

El espacio relacional del proceso educativo no se encuentra nunca determinado, sino más bien, se construye en conjunto, y un elemento importantísimo es el lenguaje por el cual cada participante se expresa. Las palabras o los gestos están cargados de significado, por lo que el docente tiene que saber utilizarlos, pensando en que cada una de ellos será una causa para emocionar a sus estudiantes. Al respecto, una propuesta pedagógica basada en la biología del amor, que presenta Maturana y Nisis (1997), consiste precisamente “en que el profesor o profesora acepte la legitimidad de sus alumnos como seres válidos en el presente, corrigiendo sólo su hacer y no su ser” (p. 25). En este sentido, el lenguaje posee un inmenso poder del cual no siempre se es consciente, que es el de seducir a quien escucha, por esa razón, el educador debe aplicarlo en forma adecuada, dejándolo al servicio de un encuentro humano formativo y emancipador (Toro, 2017).

Por medio del lenguaje que utilicen los docentes, los educandos que tengan un juicio social más formado, podrán percibir si se encuentran frente a un profesorado autoritario o democrático, lo cual condicionará la relación que se pueda establecer, por lo mismo, es fundamental que la actitud del docente sea consecuente con un proyecto formativo democrático y que la escuela se transforme en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el escuchar a los otros, ya no por un favor, sino por el derecho a respetarlos (Freire, 2004). Otra de las estrategias existentes para suscitar adecuadas emociones, es que el profesorado incorpore el optimismo a su quehacer (Béjar, 2014), lo cual transmitirá al alumnado un mensaje de esperanza y confianza hacia su desempeño pedagógico. Igualmente, con el descubrimiento de las neuronas espejos o neuronas de la empatía (Morris, 2014), ahora se sabe que los estados emocionales se pueden contagiar de una persona a otra, lo cual debe ser tomado en cuenta en el diseño pedagógico.

Si bien se ha puesto énfasis en la responsabilidad que tiene el docente en el aprendizaje escolar, no se debe olvidar que los docentes ante todo también son personas, que se emocionan, se equivocan, aprenden de cada experiencia y tienen una identidad incomparable. Además, que por mucha vocación que posean, requieren de un sistema educativo que los apoye y los escuche, lo cual por diferentes motivos, no siempre se concreta. Por estas razones, los educadores acumulan un valioso conocimiento práctico, que incluye el cómo suscitar emociones en sus estudiantes.

4. Conclusión

A través de una perspectiva educativa que entienda al ser humano como una unidad corpórea, se podrá entender que las emociones no son solo una reacción biológica ante algún estímulo concreto, sino que también son la expresión de los sentidos subjetivos que cada persona ha construido a lo largo de su existencia. Por este motivo, valorarlas en forma estandarizada como positivas o negativas, es una visión reduccionista, que ignora sus funciones sociales, que han de ser consideradas por el profesorado para guiar el desarrollo afectivo-social de sus educandos.

Con respecto a la educación y la estimulación de emociones, se puede concluir que ambas propuestas son muy necesarias, pero requieren ser interpretadas desde una perspectiva crítica, para que se encuentren al servicio de la emancipación social y no a disposición del

adoctrinamiento afectivo, que es un anhelo para quienes incluyen fines mercantiles a la educación. Del mismo modo, se ha logrado reconocer la importancia que tiene la experiencia del malestar subjetivo en la vida de las personas, pero, es preciso contrarrestarlo con estrategias pedagógicas que susciten emociones positivas para el bienestar subjetivo. En este sentido, se debe evitar las interpretaciones que instalan el bienestar como una meta suprema en la educación, ya que a través del bienestar subjetivo también se puede generar mucho daño a la sociedad y al medio ambiente.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA.
- Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Béjar, M. (2014). Una mirada sobre la educación. Neuroeducación. *Revista Padres y maestros*, 355, 49-52.
- Biddulph, S. (2004). *El secreto del niño feliz. Una guía imprescindible para padres y educadores*. Madrid: EDAF.
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E... Oriol, X. (2016). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, 47, 1-10.
- Cavieres, E. y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos Cedes*, 36(100), 265-280.
- Cela, J. y Palou, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago: Andrés Bello.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencia empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos aires: Nueva visión.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2017). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 25(52), 51-60. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-05>.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos aires: Siglo veintiuno.

- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la Educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, pp. 1-24.
- Grasso, A. (2006). *La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela*. Castañer, M. *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 9-14.
- Heargraves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2002). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y Motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29(102), 119-136.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 27-44.
- Marques, R. (2006). *Saber educar. Un arte y una vocación*. Madrid: Narcea.
- Maturana, H y Nisis, S. (1997) *Formación Humana y Capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mayorga, L. (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Revista arbor*, 189(759), a004.
- Morris, M. (2014). La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *Revista la vida y la historia*, 3(2), 9-18.
- Mujica, F., Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas* 44, 13-25.
- Ontoria, A., Gómez, J., Molina, A. y de Luque, A. (2002). *Aprendizaje centrado en el alumno*. Madrid: Narcea.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058.
- Puiggrós, A. (2010). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1), 1-1.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Santa Fe: McGraw-Hill.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 145, 5-31.
- Santos Guerra, M. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.

- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
- Tacca, D. (2016). ¿Cómo aprende el que aprende? La importancia de las emociones en el aprendizaje. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 53-65.
- Tierno, B. y Escaja, A. (2006). *Saber educar: guía para padres y profesores*. Madrid: Temas de hoy.
- Toro, J. (2017). *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y marco de acción [en línea]. Consultado el 07 de Octubre de 2017. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
- Vásquez-Alonso, Á. y Manassero-Mas, M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247-271.
- Zabala, A. (2005). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.