

Cuando las emociones van a la escuela:

una experiencia auto/crítica sobre los programas de inteligencia emocional en escuelas
públicas de Bogotá y Chía (2011-2016)

Por:

Álvaro Esteban Hoyos Ordoñez

Directora:

Marta Cabrera

Maestría en Estudios Culturales

Facultad de Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá

2017

Certificado

Yo, ALVARO ESTEBAN HOYOS ORDOÑEZ, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en ESTUDIOS CULTURALES en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma

Álvaro Esteban Hoyos Ordoñez

1 de agosto 2017

Agradecimientos

En el largo, duro, paciente y hermoso ejercicio de escribir quiero agradecer especialmente a Marta Cabrera por su dedicación, persistencia y recomendaciones en que cada vez este escrito fuera una mejor versión. También quiero agradecerles a mi madre y padre por su apoyo incondicional, simplemente por estar ahí cuando los necesitaba. Agradezco a todxs aquellxs que se cruzaron en mi camino y de alguna forma compartieron la experiencia que me llevo a escribir este texto, especialmente a Silvia Galvis, Rafael García y Rodrigo Vanegas por ser cómplices en este trabajo. Quiero darles las gracias a Eduardo Restrepo y Liliana Vargas porque en diferentes momentos de la maestría también guiaron mi propuesta de investigación.

Contenido

Emociones... tantas cosas por decir: A modo de introducción	6
1. Del por qué quiero hablar de emociones	9
Las emociones en la teoría.....	14
2. ¿Cómo entender este asunto?	31
Analítica de los DSE. <i>Escudriñando con los protagonistas</i>	36
Análisis de las entrevistas a profesionales del programa	36
Análisis de las entrevistas a estudiantes.....	43
3. Comprendiendo cómo se piensan en grupo los discursos sobre la emoción	53
Las voces invisibles: quienes lo vivieron.....	54
Hablando de emociones fuera del trabajo.....	71
4. Discursos sobre la emoción: aspectos por concluir	86
Discursos sobre la emoción sí, pero bien hechos	86
Vivir la experiencia, no solo que me la cuenten	90
A lxs niñxs y familias les gustó y parece funcionar	95
Visión corporativa	97
Discursos sobre la emoción (proclive a la mixtura de conceptos)	98
Referencias citadas	104
Anexos	109

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Círculo en grupo. Fotografía	54
Ilustración 2. Estudiantes reunidos. Fotografía	55
Ilustración 3. Logo programa PDC. Diseño	57
Ilustración 4. Rincón de la calma. Fotografía.....	58
Ilustración 5. Juego de la Sábana. Fotografía.....	59
Ilustración 6. Pintando Mandalas. Fotografía.....	60
Ilustración 7. Poster alusivo a DSE. Fotografía.....	61
Ilustración 8. Poster alusivo a la calma. Fotografía.....	62
Ilustración 9. Poster alusivo a la calma. Fotografía.....	63
Ilustración 10. Actividad: El Péndulo. Fotografía	64
Ilustración 11. Compartiendo el alimento. Fotografía.....	65
Ilustración 12. Estudiante participante AD. Fotografía	67
Ilustración 13. Estudiante participante LU. Fotografía	67
Ilustración 14. Estudiante participante FR. Fotografía.....	67

1. Emociones... tantas cosas por decir: A modo de introducción

“La vida no es un problema que tiene que ser resuelto, sino una realidad que debe ser experimentada”

Søren Kierkegaard

Empezar a trabajar con emociones durante los últimos cinco años fue una decisión coincidente con el trabajo que estaba haciendo en ese momento de mi vida. Desde ese instante, muchas cosas han cambiado, sobre todo mis opiniones sobre la inteligencia emocional (IE) y otros DSE¹ y la experiencia de haber laborado en el campo educativo de Bogotá.

Mi formación en psicología marcó ciertos caminos y posibilidades profesionales que fui analizando (o mejor criticando) y finalmente rechazando con el tiempo y la práctica. Siendo ésta una disciplina que estudia el comportamiento humano, sus aportes al bienestar son innegables, pero también tiene una faceta oscura que usa criterios de las ciencias “puras” objetividad, neutralidad, predicción, mensurabilidad y cuantificación, lo que ha conducido en ocasiones a locuras y catástrofes en nombre de la ciencia, dios o el amor.

Por supuesto que no quiero satanizar a la ciencia en general o a la psicología en particular, sino mostrar las cosas que pueden suceder en nombre de algo aparentemente bueno. De este modo, empecé analizando mi experiencia, lo que me ha llevado a estudiar el tema de las emociones de una forma no tradicional y más bien crítica de su noción de bienestar.

¹ Concepto que será central en esta investigación y más adelante explicaré.

Unos seis años atrás inicié un trabajo que me vinculó con lo emocional y educativo en un mismo escenario, lo que me llevó a confrontarme con el sector privado y público de la educación en toda su complejidad. Esta situación me llenó de interrogaciones, produjo crisis, y todo tipo de malestares, así como también bienestar y otras cosas buenas, pero, sobre todo, me llenó de incógnitas sobre la emoción y sus discursos. Así pues, decidí empezar a configurar esta tesis siendo observador e investigador al mismo tiempo, hasta que resolví renunciar en diciembre de 2016, motivado por un número de razones: no sentía satisfacción con lo que hacía, las relaciones laborales con directivxs no eran las mejores, no existía un ambiente de confianza, había muchos desacuerdos en torno a la manera cómo los temas eran abordados en los espacios educativos y sobre todo, quería enfocar mi tiempo y esfuerzo en solucionar estas dudas por medio de este trabajo de investigación que están leyendo.

Me retiré de allí e hice una retrospectiva sobre esa compleja experiencia sobre cual me preguntaba: ¿Cuál era papel de los discursos sobre la emoción en un escenario educativo? formulé varias respuestas *a priori* que criticaban fuertemente este fenómeno y me hacían obviar otras circunstancias. Para enriquecer la discusión, entrevisté a sus protagonistas: estudiantes y colegas con quienes implementábamos los conocimientos sobre emociones en los colegios. Después vinieron los análisis, las categorías, más análisis, escritura, discusiones, reflexiones y reescrituras que me han llevado a tener este documento final estructurado en cuatro apartados que describen por qué, cuándo y cómo se hizo esta investigación.

En este sentido, en el primer capítulo explico el por qué deseo hablar de emociones y expongo la noción de *discursos sobre la emoción* basándome en algunos referentes teóricos. Igualmente, describo la experiencia educativa en los colegios y cómo se trabaja en general con las emociones en los escenarios educativos. Finalmente, presento algunas de las relaciones de la dimensión emocional con aspectos económicos y políticos.

En el segundo capítulo explico cómo hice la investigación, en particular los rasgos metodológicos (basados en entrevistas, grupos focales y diarios de campo de mis

percepciones *in situ*) y el análisis de los datos recolectados. Posteriormente, en el tercer capítulo, discuto los hallazgos de los grupos focales y las interacciones que de allí surgieron, que me ayudaron a develar cómo entienden y usan los discursos sobre la emoción los protagonistas de esta experiencia.

Por último, a modo de conclusión, recojo los aspectos más importantes de esta investigación resaltando cinco puntos clave respecto al uso de los discursos de la emoción en escenarios educativos: 1.) aunque son proclives a muchas críticas, estos aportan herramientas y habilidades para la vida que lxs participantes posiblemente no podrían adquirir de otra manera; 2) haber vivido la experiencia aportó y complejizó otros conocimiento que ignoraba, asimismo me permitió ser investigador y participante al mismo tiempo; 3.) los discursos sobre la emoción son llamativos en el entorno familiar y académico y de alguna manera parecen funcionar en pro de sus participantes; 4.) contemplé otra dimensión fuera de la pedagógica y entendí las relaciones económicas y organizacionales que dirigían el programa; y 5.) observé cómo la variedad de conceptos alineados con lo emocional producen una mixtura que llamé discursos sobre la emoción, que adoptan nuevas y formas particulares a partir del uso, posiblemente muy alejadas de su origen, o sus intenciones.

De otro modo, respecto a la dimensión emocional se han dicho bastantes cosas desde múltiples disciplinas, pues es un tema que reúne desde el sentido común hasta saberes disciplinares complejos, en este sentido, recojo información, datos y preguntas que fui recolectando durante los casi seis años que involucran mi experiencia en este trabajo de investigación que presento.

1. Del por qué quiero hablar de emociones

“Nuestras convicciones más arraigadas, más indubitables, son las más sospechosas. Ellas constituyen nuestro límite, nuestros confines, nuestra prisión”

José Ortega y Gasset

En los espacios educativos en los que he trabajado observé regularmente que lxs niñxs están constreñidxs por directrices e instrucciones que docentes y familiares (y adultos en general) les imponen. Frases como “cálmate, no seas agresivx”, “no tengas miedo”, “regula tu ira”, “controla tus emociones”, se relacionan, desde mi punto de vista, con formas de inspección y regulación del cuerpo y la mente a través de la dimensión emocional y afectiva, que si bien, vincula a las personas a unas reglas sociales ya establecidas, también coarta y limita expresiones subjetivas, configurando un sujeto homogenizado.

En este contexto, y a partir de mi experiencia en un programa complementario de enseñanza de habilidades para la IE que parecía innovador, llamativo, de renombre e incluso ganador de premios nacionales e internacionales, empecé a desarrollar una serie de preguntas relacionadas con la forma cómo las prácticas de este tipo de programas se inscriben en ciertos discursos sobre la emoción, específicamente sobre la IE y sus supuestos beneficios en contextos académicos.

Fuera de las prácticas pedagógicas en los colegios y las aulas, me preguntaba por la forma cómo surgían este tipo de programas, quién tomaba las decisiones y de dónde provenían sus ingresos, pues su funcionamiento está ligado a una estructura público-privada derivada de los ingresos parafiscales que los contribuyentes hacen al Estado, un porcentaje del cual son

entregados a las cajas de compensación para que sean dirigidos a este tipo de programas. Así, este programa surge en una caja de compensación, donde un grupo de tres psicólogos (incluyéndome) diseñamos un programa bajo la afirmación de uno de sus directivxs, quien afirmaba que “era el tema de moda” y que “había leído un artículo muy interesante en la revista *Harvard Business* sobre inteligencia emocional”.

Si bien los discursos sobre la emoción aplicada a la educación provienen de lo que en Estados Unidos se denomina Social and Emotional Learning² (SEL; aprendizaje social y emocional), estos se congregan bajo una línea de trabajo que afirma que los problemas de comportamiento que inquietan a niñxs y jóvenes están relacionados con factores de riesgo emocional y social. De esta forma, la mejor manera de prevenir tales problemas sería el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales de lxs niñxs en un ambiente confiable y estimulante (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

A partir de esta experiencia surgieron varios interrogantes sobre este tipo de programas, los cuales introducen al/a estudiante en un orden del cual tal vez no quiera hacer parte. El programa fue diseñado inicialmente para atender niñxs en condiciones de vulnerabilidad social. Esta labor se llevaba a cabo dos veces por semana en espacios de 3 a 4 horas en horarios de contrajornada, para que no interrumpiese sus responsabilidades académicas y en dupla (con un profesional de las ciencias humanas y un artista) que “enseñábamos” habilidades de IE a través de diferentes manifestaciones lúdicas y artísticas. Así, trabajábamos de lunes a jueves en los colegios y los viernes nos reuníamos para analizar experiencias y preparar contenidos y materiales para las próximas semanas. De igual manera, el programa ofrecía un almuerzo y los materiales necesarios para desarrollar la labor, aspectos que eran llamativos tanto para las familias como para lxs estudiantes participantes.

² El aprendizaje social y emocional es el proceso a través del cual lxs niñxs y adultos adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, Relaciones y tomar decisiones responsables. Fuente: <http://www.casel.org/what-is-sel/> Consultado 2 de marzo 2016.

Hacíamos reuniones periódicas para convocar e involucrar más niñas y familias en el proceso, eventos que siempre eran bien vistos por la comunidad académica.

A pesar de estos aspectos positivos, las condiciones laborales eran exigentes, y en un principio no se trabajaba en las mejores condiciones. Los grupos superaban los 30 estudiantes y en ocasiones se trabajaba más de las ocho horas laborales y en instalaciones que no eran apropiadas. Esto se debía a que los “jefes” no comprendían las dinámicas *in situ*, y querían aprovechar una mano de obra más bien joven, con poca experiencia, inocente, noble y confiada en aspectos laborales y de relaciones personales en una empresa. Adicionalmente, rendíamos cuentas a un brazo privado que nos pagaba por las cosas que hacíamos en el brazo público donde ejecutábamos nuestras actividades.

Empecé a notar que algunas cosas de las que hacíamos servían, otras sobraban, unas funcionan a medias, otras no eran reconocidas, pero en general, cumplían los objetivos de sostenibilidad financiera, pedagógica y logística.

Así, decidí centrarme en este programa y en la emergencia de discursos sobre la emoción, el afecto, el pensamiento positivo, la asertividad, la empatía, etc., que convergen en la idea de bienestar general en la escuela, la familia y la empresa. Igualmente, reviso las relaciones interpersonales con jefes y compañerxs de trabajo, que incidieron en que me planteara esta investigación.

Los modelos educativos sobre IE empezaron a cobrar relevancia en los escenarios académicos y laborales locales a partir de referentes internacionales. Ejemplo de ello son dos organizaciones que figuran como sitios especializados en el tema de la inteligencia y el aprendizaje emocional en sus páginas web (<http://www.inteligencia-emocional.org> y www.casel.org), y que fueron pioneras en metodologías para instituciones educativas por lo que nos basamos en algunos de sus contenidos. Igualmente, es famoso Daniel Goleman, gurú internacional que ha aprovechado el éxito mediático de la IE, explotando el discurso sobre

las emociones en la empresa con un lenguaje accesible y sustentando su contenido en estudios científicos y ejemplos de personas en situaciones cotidianas.

En el contexto más local, el tema tuvo tanta acogida que varias instituciones educativas públicas y privadas han empezado a implementar propuestas educativas para todos los ciclos educativos en torno a estas habilidades. La Secretaria de Educación Distrital (SED) diseñó un plan en el periodo del alcalde Gustavo Petro (2014), que se desarrolló tímidamente en las IED (institución educativa distrital), como descubrí cuando trabajé en los colegios y conocí los textos impresos que la SED aplicaría, por lo cual mi interés estará centrado en las IED.

Así pues, la idea de que las emociones mejoran las relaciones interpersonales, el nivel académico y el estado intrapersonal está basada en el desarrollo de habilidades para la vida, y enfatiza el mundo emocional, el bienestar propio y común, omitiendo diferencias sociales, económicas y políticas. Por esto, es clave indagar en el surgimiento, transformaciones y modos de legitimación de estos discursos en el contexto del capitalismo.

Así, mi principal interés se dirige a cuestionar los discursos sobre emociones y su aplicación en el campo educativo, entendido éste como “un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes lo prefieren, de la distribución de capital específico [...]” (Bourdieu, 1990: 110). En el campo educativo de Bogotá coexisten diferentes fuerzas, representadas en discursos, que figuran por alguna u otra razón en los imperativos educativos del momento, como los discursos sobre la emoción, y más específicamente, sobre la IE en la escuela. Vale entonces la pena descifrar las razones de la localización de la emoción en un lugar privilegiado, ocupado anteriormente por la formación técnica, artística, humanista o deportiva. Este lugar privilegiado depende entonces del discurso dominante y de las intenciones de las fuerzas dentro del campo.

Otras motivaciones para trabajar sobre esta experiencia tienen que ver con que conozco bien el programa al haber trabajado allí durante casi seis años, lo que me permitió una perspectiva amplia del fenómeno de estudio, una identificación de sus protagonistas, así como de las

dinámicas del sector educativo público y privado. Asimismo, presencié cómo se toman decisiones en una empresa de manera jerárquica, donde las directivas tienen la última palabra, pero hacen creer de forma condescendiente que tu opinión importa, ya que las decisiones se toman en pro de la empresa, en una lógica de austeridad y economía de los recursos, no de lxs profesionales que hacen la labor o lxs niñxs participantes del programa.

De otra parte, me interesa develar aspectos de los discursos de la emoción desde sus protagonistas, es decir, desde lxs estudiantes que participan y lxs profesionales que ejecutan el programa, voces que no se han escuchado, pero que aparecen en las conversaciones de pasillo en las que participaba. Así pues, decidí indagar desde tres frentes: en primer lugar, lxs profesionales que hacían parte del programa, es decir, quienes proponían y desarrollaban el trabajo con lxs estudiantes. En segundo lugar, lxs estudiantes que han participado en el programa, que recibían los contenidos y actividades que lxs profesionales proponían. Y, por último, mi perspectiva como una de las personas que inició en esta experiencia y que quiso ver críticamente este fenómeno, es decir, construir un lugar de enunciación a partir de lo que viví allí.

Así pues, el objetivo primordial de esta investigación es analizar los discursos sobre las emociones a partir de la experiencia educativa de PDC³, lo que permite abrir otros interrogantes: ¿Por qué se ha desarrollado toda una propuesta en torno al discurso sobre la IE y otros discursos sobre la emoción enfocado a que lxs docentes y estudiantes empiecen a apropiarse y aplicar dicho discurso? ¿Qué dispositivos operan allí? ¿Qué incidencias hay en estos escenarios en torno a estos discursos? Estas preguntas desembocan en la pregunta de investigación:

¿Cuáles son los discursos sobre la emoción que se posicionan y legitiman en un programa de inteligencia emocional y habilidades socioemocionales, en algunas Instituciones Educativas

³ Así nombraré al programa en el que participaba, el cual se desarrollaba en algunos colegios públicos de Bogotá.

Distritales de Bogotá (2011 - 2016) a partir de la experiencia específica de lxs participantes y teniendo en cuenta mi experiencia subjetiva en dicho programa?

De esta manera, el objetivo general de esta investigación analiza los discursos sobre la emoción que construyen estudiantes y profesionales participantes en el programa de inteligencia emocional a través de tres objetivos específicos: 1.) Identificar la emergencia de los discursos sobre la emoción que empezaron a permear y transformar los escenarios educativos; 2.) Indagar cómo perciben e implementan lxs participantes los discursos sobre la emoción en el escenario educativo; y 3.) Analizar críticamente las percepciones de lxs participantes en torno a los discursos sobre inteligencia emocional.

Las emociones en la teoría

Para abordar esta investigación explicaré los conceptos más relevantes sobre la emoción y ahondaré en aquellos que permitan hacer un análisis sobre los datos recolectados. Adopto aquí una postura crítica al considerar que los discursos sobre la emoción, como los he denominado, se han convertido en formatos útiles a un sistema económico y a formas hegemónicas de ver el mundo. Algunos trabajos han ilustrado este punto vista, como el artículo de Rafael Manrique (2015), que ve críticamente el concepto de IE como cargado de positivismo, es decir, situado por fuera de una comprensión compleja de la emoción que involucre el estado actual de la persona y obviando variables culturales de clase, sexo, raza y edad. Eva Illouz, por su parte, (2007) explora la conexión entre emociones y capitalismo y la forma como estas se conectaron con un lenguaje terapéutico asociado a competencias comunicativas en el contexto de las empresas, las familias, y en general, la vida pública, estandarizando las emociones y borrando cualquier vestigio subjetivo. En una línea similar, Byung-Chul Han (2014) explica cómo el neoliberalismo ha creado nuevas estrategias para controlar la población, ya no de forma coercitiva, sino a través de herramientas más sofisticadas como el *coaching*, la manipulación de la emoción, la motivación y la

competencia, que lleva a instancias de autoexplotación y constante productividad, creando una clase particular de sujeto con miedo al fracaso y lleno de trastornos como la ansiedad y la depresión.

La génesis de las emociones es, sin embargo, más larga. A finales del siglo XIX el dualismo cartesiano consideraba que el ser humano estaba dividido en dos sustancias inconexas: mente y cuerpo, obviando no solo la relación intrínseca y constante que hay entre ambas, así como la manera como nuestras relaciones con los otros y el ambiente determinan nuestros comportamientos. De cualquier manera, no se contaba con las investigaciones neurofisiológicas que han revelado el papel de las emociones en el comportamiento humano. Así pues, podemos entender la emoción como un complejo conjunto de respuestas neuroquímicas que llevan a que las personas se comporten de una u otra manera de acuerdo a unos aprendizajes y estímulos que el cerebro ha reconocido (Damasio, 2005).

Etimológicamente, emoción viene del latín “*emotio*”, movimiento (hacia afuera), es decir, se trata de un impulso que va del interior al exterior y cuyo objetivo es orientar el actuar en el mundo:

“La emoción es un movimiento hacia fuera, un impulso que nace en el interior de uno y habla al entorno, una sensación que nos dice quiénes somos y nos conecta con el mundo. Puede ser suscitada por un recuerdo, un pensamiento o un acontecimiento exterior. Nos informa sobre el mundo que nos rodea, con mayor rapidez que el pensamiento hipotético-deductivo”. (Fernández Poncela, 2011:4)

La emoción empezó a cobrar relevancia como concepto teórico a finales de los años 70 con trabajos como el de Paul Ekman (1979) sobre las emociones de las culturas del Pacífico sur con poco o nulo contacto con otras civilizaciones, que revela las emociones como fenómenos transculturales. El trabajo de James-Lang (1984-87), de otra parte, mostró que el sistema nervioso crea respuestas fisiológicas a ciertas experiencias (tensión, aceleración

cardiorrespiratoria, sudor, lágrimas, etc.) de las cuales surgen las emociones. El trabajo de Carrol Izard (1984) sobre las emociones diferenciales explica que éstas no solo funcionan como un estímulo ante las experiencias, sino también como sistemas motivacionales que llevan a actuar de forma adaptativa al entorno. Estos y otros trabajos contribuyeron notablemente a la discusión sobre emociones al involucrar variables culturales, sociales, genéticas y subjetivas.

En investigaciones posteriores aparece la noción de IE, que conectaba emoción y la teoría de las inteligencias múltiples⁴ de Howard Gardner (2001). Posteriormente, los profesores universitarios John Mayer y Peter Salovey publicaron en 1990 en Estados Unidos una serie de artículos académicos que desarrollaban de forma más científica la dimensión emocional a través de unos tests que medían diferencias emocionales. Cinco años más tarde, el psicólogo y escritor estadounidense Daniel Goleman recolectó información sobre el comportamiento, las emociones y el cerebro para publicar un libro llamado *Inteligencia Emocional*, *best seller* que popularizaría dicho término y abriría la posibilidad para que cualquier persona en cualquier escenario pudiese ser más “inteligente emocionalmente”, es decir, para que gestione las emociones de acuerdo al contexto, como explico más adelante. Goleman escribiría posteriormente otros libros⁵ sobre IE y sus aplicaciones en el trabajo y la vida cotidiana.

Se puede decir que hoy en día hay tantas definiciones en libros, artículos e Internet, que es difícil encontrar consenso en torno al concepto de IE y más aún, en torno a las emociones en

⁴ Este concepto afirma que la inteligencia es un conjunto de capacidades específicas que implican un nivel de destreza diferente en actividades variadas. De esta manera, la inteligencia deja de considerarse algo unitario y se convierte en un conjunto de elementos independientes, bien diferenciados y relativamente interrelacionados.

⁵ Focus: The Hidden Driver of Excellence (2013); Ecological Intelligence: How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything (2009); Destructive Emotions: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama. (2003); Working with Emotional Intelligence. (1998); Leadership: The Power of Emotional Intelligence - Selected Writings (2011).

general, puesto que se han vinculado con otros términos relacionados, como la misma IE, afecto, felicidad, pensamiento positivo, asertividad, empatía, *mindfulness*, etc., en lo que llamaré en adelante *discursos sobre la emoción* (DSE), es decir, un cúmulo de conceptos diferentes que aparecen en literatura y programas relacionados con el bienestar humano en general. Estos discursos hacen referencia al desarrollo de habilidades para establecer relaciones inter e intrapersonales por medio de la gestión de las emociones, al concebir la dimensión emocional como un aspecto central que orienta el comportamiento por medio del lenguaje, el cual es capaz de exteriorizar la emoción, ponerla en palabras y llevar o no a una acción.

En este sentido, expresar alegría, tristeza o miedo implica reconocer un estado emocional, lo que posibilitaría actuar para mantenerlo o superarlo, este actuar es lo que Butler (1993) llamaría un acto performativo, es decir, gestos, expresiones o acciones mantenidas por medio de los signos corporales u otros medios discursivos, de forma iterativa, produciendo así emociones y otras acciones humanas. Asimismo, las emociones están en constante transformación desde que se conciben hasta que se expresan, lo que hace que aparezcan discursivamente de diferentes maneras (en las interacciones humanas, en los libros, sueños, en fin, en la cotidianidad).

Así pues, los DSE son un eje que vincula las nociones asociadas a la emoción provenientes de diferentes saberes disciplinares con el objetivo de unificar un conjunto de elementos que operan en escenarios similares y con intenciones parecidas, pues en algún grado, sus prácticas y discursos están relacionadas con aspectos emocionales.

Estos discursos y prácticas aparecieron en escenarios académicos de investigación científica y poco a poco han aterrizado en escenarios como la escuela y la empresa, para mediar en las relaciones humanas y dictar estándares de comportamiento. En este sentido, y de acuerdo con Foucault (2005), la producción de discurso está a la vez seleccionada y controlada por

operaciones que tienen por función invocar sus poderes y peligros y dominar el acontecimiento aleatorio, con la intención de controlar y entrar en un régimen de dominación que inspeccione los aspectos que le competen. Sin embargo, al pensar que estos discursos buscan formas de ser hegemónicos dentro un saber científico o pseudocientífico que sostiene, argumenta y ubica los DSE en dicho soporte, es fácil imaginar que pueden operar desde allí como única verdad.

Desde luego, si uno se sitúa en el nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizá, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo). (Foucault, 2005:19)

Su condición excluyente está apoyada en una base institucional, llámese ciencia, empresa, Estado, etc., que, a partir una serie de prácticas como la pedagogía, los talleres, programas sociales, revistas, artículos científicos, libros, “gurús”, y demás, reforzada y acompañada de criterios y avales de verdad absoluta, llevan a la sanación y a estados completos de bienestar, además de tener pretensiones de progreso, éxito, felicidad y otros imaginarios de perfección humana.

De esta manera, lo que se busca es hacer un análisis de los discursos que circulan en la sociedad partiendo de su operatividad en las prácticas y no en el sujeto, ya que, al ser hechos lingüísticos, son a su vez actos de habla que se involucran y viven en la práctica social cotidiana, por lo cual el énfasis estará en las prácticas sociales, como también lo hace ver Foucault (2005).

Para los fines prácticos de este trabajo, discurso será entendido como lo definió Foucault (2008) en sus cursos del College de France (1978-1979), es decir, como esas prácticas del poder que normalizan cuerpos y sujetos de acuerdo a intereses particulares, controlando los gestos, la formas de hacer, y de ser de las personas; en este proceso el sujeto es encauzado en una disciplinarización permanente ejercida por las instituciones.

No obstante, esta primera definición, que funcionaba muy bien en el siglo XIX o principios del XX, donde la cárcel, la escuela y el hospital tenían ese objetivo, está un poco alejada del contexto actual. En efecto, los espacios de disciplinarización ya no se enmarcan en espacios cerrados y controlados constantemente a manera de panóptico. El contexto neoliberal contemporáneo encauza más bien al sujeto en un marco de aparente libertad, donde puede moverse con soltura, pero siendo limitado por una estructura económica, donde se le dice que “puede hacer lo que quiere”, pero si no tiene los medios o el capital (en el sentido de Bourdieu) para escalar socialmente y entrar en regímenes de competencia capitalista, no podrá generar cambios en su vida.

Apoyando y reforzando esta perspectiva aparecen los discursos sobre la emoción que se vinculan con el éxito, el progreso y la felicidad, que parecen factores positivos, pero que conllevan ciertas “perversiones”. Ejemplo de ello es la advertencia de Mabel Moraña sobre los nuevos procesos de configuración que surgen de desconocidas formas de dominación y marginalidad correspondientes a pulsiones, donde la dimensión emocional, pasional, o de bienestar, juega un papel protagónico “que se suma a los factores más tradicionalmente asociados a la formación de conciencia social y a la construcción de imaginarios colectivos”. (2012: 314). Estos discursos determinan nuevas prácticas vinculadas a formas de comportamiento que buscan caminos hacia estados de bienestar justificando casi cualquier medio para llegar a ello (crear guerras, subalternizar, discriminar, racializar).

En este sentido, los discursos producen conocimiento a través del lenguaje, pero son producidos por una práctica discursiva que vincula significados, de esta forma, toda práctica social es productora de sentido y, por tanto, discursiva, como muestra Stuart Hall (1992). De igual manera, refiriéndome de nuevo a la cita de Foucault donde afirma que en “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, y dominar el acontecimiento aleatorio [...]” (1992:5). Para este caso, la conjugación de poderes está relacionada con una red que implica instituciones públicas y privadas que confluyen en el campo educativo, donde surge la tensión de estas fuerzas.

La unidad de los discursos sobre la locura no estaría fundada sobre la existencia del objeto "locura", o la constitución de un horizonte único de objetividad: sería el juego de las reglas que hacen posible durante un período determinado la aparición de objetos, objetos recortados por medidas de discriminación y de represión, objetos que se diferencian en la práctica cotidiana, en la jurisprudencia, en la casuística religiosa, en el diagnóstico de los médicos, objetos que se manifiestan en descripciones patológicas, objetos que están como cercados por códigos o recetas de medicación, de tratamiento, de cuidados. (Foucault. 2002: 53)

Por consiguiente, la emoción surgió en un momento histórico específico como un discurso (validado por criterios de veracidad y reproductibilidad comprobada) destinado a mejorar las relaciones humanas, principalmente en las empresas y más recientemente en las escuelas. Las condiciones de emergencia de este discurso se relacionan puntualmente con instituciones como la familia, la escuela y las organizaciones en tanto ejes de control que permiten instaurar métodos de vigilancia e inspección de la conducta a partir, justamente, de factores emocionales. De este modo, un discurso orienta la emoción de una forma particular, alrededor de supuestos estructurados por unas disciplinas que se edifican en diferentes formas

discursivas, no obstante, estos discursos están anudados a relaciones de poder que elaboran y promueven ciertas formas de dominación.

Sin embargo, los estudios sobre la emoción, el afecto, la felicidad y otros similares encuentran dificultades para una definición concreta, pues no hay consensos científicos, y sí abundan definiciones provenientes de las ciencias básicas, humanas y económicas. Adicionalmente, estos términos se confunden con otros como sentimientos, pasiones, afecto, bienestar, etc. “Los distintos autores asignan diferentes valores y características, por ejemplo, a emociones, sentimientos, pasiones y deseos, según su duración, foco, intensidad, modalidades de proyección” (Moraña, 2012: 318).

La psicología ha tenido un papel primordial en la interpretación de las emociones aplicadas a escenarios de la cotidianidad: trabajo, familia, y más recientemente la escuela. Otras ciencias como la sociología, la antropología y la filosofía las han analizado en menor proporción, así como las ciencias económicas. Esto lleva a considerar que la dimensión emocional y los discursos que la rodean corresponden a la generalidad de la vida, pues enmarca todos los escenarios y posibilidades de actuar y moverse en el mundo, por eso emoción es *moverse*⁶.

Ahora bien, es en el sector económico y laboral donde surge la necesidad de vincular el campo emocional de la esfera privada con la esfera pública, relacionándolo con las labores diarias de trabajo. Se empezó a pensar en la necesidad de tener un vínculo con el lado sensible de las personas para mejorar las relaciones laborales entre empleados, lo cual llevaría a generar una mayor producción, como lo demostró el experimento Hawthorne⁷. Desde otro

⁶ <http://etimologias.dechile.net/?emocio.n> (Fecha consulta 15 junio 2017).

⁷ Elton Mayo, profesor de Harvard y sus colaboradores estudiaron en 1927 en la Western Electric Company, situada en Hawthorne, cerca de Chicago, los efectos de las características físicas del ambiente de trabajo sobre productividad de lxs trabajadores. Sus experimentos y estudios se prolongarían hasta 1932 y sus resultados sorprendieron por igual a lxs investigadores y a los gerentes de la planta al encontrar que las condiciones

punto de vista, se problematizaron las relaciones laborales abriéndole campo a la psicología para solucionar las dificultades en las empresas, fue así que “se construyó una nueva forma de sociabilidad y emoción fundada en dos motivos culturales importantes: el de ‘igualdad’ y el de ‘cooperación’, dado que las relaciones se establecían entre personas que se consideraban pares y que el objetivo de esas relaciones era cooperar a los efectos de hacer más eficiente el trabajo” (Illouz, 2007: 47). No obstante, pienso que estas nuevas estrategias empezaron a ser nuevas formas de control, más sutiles, que generaron mayor receptividad entre los empleados, lo que a su vez facilitó procesos de enajenación, donde entre más se sumerge uno en la empresa, cada vez es menos dueño de sí mismo.

Si bien temas como la emoción, los sentimientos, la afectividad y los discursos posteriores sobre el bienestar personal que enmarcaron estos referentes han tenido cierta acogida debido parcialmente a su notable promoción publicitaria (en autobiografías, testimonios, *talk shows*, *reality shows*), estos discursos empiezan a aparecer a principios del siglo XX⁸.

Con la inserción del concepto de IE, ésta sería entendida como: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997: 10). Desde mi punto de vista, la suma de estas habilidades constituye un discurso que se circunscribe en unas prácticas bien definidas de control, heredadas del conductismo psicológico, que busca la inspección y

sociopsicológicas del ambiente laboral podían tener mucha más importancia que las condiciones físicas. Tomado de: http://www.ugr.es/~aula_psi/EXPERIMENTOS_DE_HAWTHORNE.htm Consultado febrero 15 de 2017.

⁸ En materia de libros vale la pena mencionar: ¿Quién se ha llevado mi queso?, Padre Rico Padre Pobre, El mejor vendedor del mundo, Como ganar amigos e influir sobre las personas y Los 7 hábitos de las personas altamente efectivas. En programas de televisión son muy conocidos The Oprah Winfrey Show, El Show de Cristina, y otros *reality shows* que “juegan” con las emociones de sus participantes y espectadores, cuyos contenidos presentan performances muy evidentes alrededor de lo emocional.

control de la conducta humana a partir de un discurso terapéutico que ofrece “una serie de técnicas para tomar conciencia de las propias emociones y necesidades, pero también convierte las emociones en objetos externos al sujeto que deben ser observados y controlados” (Illouz, 2007:84). Esto generó la racionalización y despersonalización de la emoción, llevándola “fuera” del cuerpo para ser estudiada como un objeto cognitivo susceptible de manipulación y control, es decir, ya no pertenecía a la esfera privada, no era algo íntimo y propio, sino pública y apta para su regulación. Moraña (2012) explica esto a partir de su definición del llamado *giro afectivo*:

“El “giro afectivo” propone más bien una liberación de la instancia representacional y un estudio del afecto como forma desterritorializada, fluctuante e impersonal de energía que circula a través de lo social sin someterse a normas ni reconocer fronteras. Afecto nombra así un impulso que, como el de la sexualidad estudiada por Freud y reenfocado por Foucault, permite la problematización de las formas de conocimiento y de las conductas sociales, así como de los procesos de institucionalización del poder y sus asentamientos (inter)subjetivos. El afecto es, en este sentido, una vía de acceso a lo real, lo simbólico y a lo imaginario, una latencia que depende de (y de la cual dependen) formas de dominación y los procesos de subjetivación que ellas generan y a partir de las cuales el poder mismo es configurado y reconfigurado en constantes devenires”. (2012: 323)

Así, siguiendo a Foucault (2002), es necesario responder algunos interrogantes en la emergencia de las emociones como objeto del discurso: 1.) ¿Dónde surge ese discurso? Es decir, un lugar físico donde aparece por vez primera; 2.) Instancias de delimitación, o sea aquellas que ponen límites a su saber; y 3.) Rejillas de especificación, según cómo se clasifica y reagrupa para conformar diferentes objetos del discurso. Los discursos sobre la IE o la emoción operarían en esta lógica, ya que debe existir un momento fundacional, una época bien definida (los años 90) que marca el auge teórico e investigativo de estos temas, así como

interés en dirigirlo hacia las escuelas; unos temas o directrices que lo limitan a una forma de expresar sus ideas, es decir, unos temas que le corresponden y lugares donde puede desarrollarse, como la familia, la escuela, la empresa, el ambiente científico y sistemas de clasificación que le permiten ubicarse y recrearse en otros discurso, por ejemplo, al tener relación con otros discursos puede operar en temas emocionales, pensamiento positivo, afectividad y habilidades para la vida en general.

Lo emocional nace en el cuerpo, allí se produce a partir de una interacción con los otros y su entorno “el control de la sociedad sobre los individuos no se efectúa solo por la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo” (Foucault, 1977: 210). Es así que los discursos sobre la emoción atraviesan no solo la mente, sino también el cuerpo, dictando unas formas particulares de comportamiento. En este sentido, los discursos sobre la emoción, en tanto prácticas, marcan una forma particular de comportamiento, de actuar, es decir, de gobernar mente y cuerpo, pues ofrecen directrices claras sobre cómo la emoción, en general y de manera preponderante debe mantener, controlar o regular cualquier comportamiento que se considere desviado, raro, o simplemente diferente, es decir, “lograr que los sujetos hagan coincidir sus deseos, necesidades, aspiraciones y estilos de vida con objetivos técnicamente designados de antemano” (Castro- Gómez, 2009:193).

Para ejemplificar esto, la propuesta teórica de la SED de la socioafectividad⁹ (como es llamada por ellxs) guarda una relación muy cercana con mejoras académicas y actitudinales, al ser entendida como “el proceso mediante el cual los niños, jóvenes y adultos adquieren el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, con el fin de establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles.” (SED, 2014. p. 24). Esta definición es próxima a los planteamientos de la IE, donde es claro el imperativo de controlar las emociones en pro de mejores relaciones humanas a

⁹ Otro concepto que se enmarca dentro de lo que llamo DSE.

través de tres componentes: el primero se relaciona con las habilidades que permiten el desarrollo emocional; el segundo se refiere al proceso de desarrollo moral que va desde la regulación heterónoma hasta la autónoma, y el tercero se refiere al desarrollo social, en el que se da la comprensión de los otros. Así pues, socioafectividad e IE son conceptos que guardan bastante relación, por cuanto plantean postulados similares y pertenecerían a los DSE.

En un documento distribuido por la SED que propone la reorganización curricular por ciclos se sugiere la idea de Manfred Max-Neef “sobre la necesidad de transformar las relaciones y la vivencia de valores humanos que hacen posible la creación de una sociedad participativa y democrática. El punto de partida aquí es la escuela, como espacio que posibilita el desarrollo humano integral” (SED, 2014, 15). Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional, en consenso con las secretarías de educación, desarrollaron una propuesta de educación de calidad de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 “Camino a la Prosperidad”. “En concordancia con esta política, el 15 de marzo de 2013 el Congreso de la República, expidió la Ley 1620 de 2013; a través de la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2014: 5). Así, estas políticas empiezan a generar un marcador claro en cuanto a los tipos de sujetos, cuerpos y poblaciones que se quieren y desean constituir a futuro.

Esta política educativa le solicita a la escuela desarrollar las capacidades y actitudes para alcanzar dicho proyecto de manera que empiece a implementar la propuesta desarrollada por la SED, que fue poco difundida e implementada ya que solo se hizo una investigación que terminó en la impresión de unas cartillas para ser distribuidas en los colegios públicos. No obstante, esta intención no trascendió. Sin embargo, el sector privado (colegios privados y programas complementarios) también ha empezado a involucrarse en la formación

emocional, vinculando estos contenidos en sus currículos. En este sentido, Martha Nussbaum (2012) destaca la urgencia de responder a las necesidades del ser humano de manera que cada individuo sea el agente principal de su desarrollo y pueda contribuir al plan global de cada nación, lo que evidencia el interés biopolítico de esta estrategia, que desea que cada estudiante apropie las habilidades emocionales para ser consecuente con el plan educativo que se quiere llevar a cabo.

Para la consolidación de este proyecto se requiere la participación de diferentes instituciones (públicas y privadas) que permitan su producción y reproducción en la intervención activa de formación de ciudadanos, para dar un ejemplo, serían los ministerios, secretarías de educación, escuelas, cajas de compensación, investigadores-expertos, “por medio de los cuales es posible construir ciudadanos con una manera de pensar, actuar e incluso sentir, acorde con las necesidades del proyecto sociopolítico en vigencia” (Cadena Ruiz, 2004: 12). Así pues, el objetivo es gobernar, entendiéndolo desde el punto de vista de Foucault (1981), como la capacidad de situar los cuerpos y las vidas de los ciudadanos para conducirlos a un fin conveniente.

En la década de los años 90, la idea de desarrollo personal se ligó a las potencialidades humanas y conceptos “como estabilidad emocional, crecimiento psicoafectivo, fortalecimiento de la autoimagen y estimulación temprana invadieron, como en algún momento lo hicieron la higiene, la disciplina y la moralidad (...) El nuevo sujeto, además de responsable y trabajador, se caracterizó por su capacidad para imaginar, opinar y sentir de manera permanente” (Cadena Ruiz, 2004: 23). Estas nuevas concepciones del sujeto moderno lo ubicaron en un lugar privilegiado en los aspectos personales (emocionales y afectivos), tanto en la familia, el trabajo y la escuela.

Este tipo de análisis no son divulgados desde los enfoques de la escuela tradicional puesto que su postura crítica no le atribuye características positivas a este fenómeno en la escuela,

por el contrario, resalta algunos aspectos que limitan la subjetividad y creatividad humana en escenarios escolares, anudado a estrategias de control físico y emocional. Por ello, es un discurso delicado en los espacios académicos, ya que ha tomado fuerza como posibilidad complementaria a las problemáticas actuales de la escuela. En este sentido, es menester del/a investigador/a comunicar una idea clara y explícita a través de análisis juiciosos, rigurosos y críticos.

La relación entre gubernamentalidad y DSE es pertinente, ya que según Foucault (2006), la primera se refería a tres cosas. Primero, a las instituciones, procedimientos y tácticas que permiten ejercer una forma específica de poder que tiene como objetivo la población, como sistema que le permite operar la economía política y por instrumento los dispositivos de seguridad o disciplinamiento. Segundo, se entiende como la tendencia de ejercer una línea de fuerza que dirigió a una distinción del poder del "gobierno" sobre otras formas de poder. Por último, gubernamentalidad es el proceso mediante el cual el Estado de justicia se fue convirtiendo en el Estado administrativo que se "gubernamentalizó" poco a poco.

En la misma línea argumentativa, Murray Li (2007) define la gubernamentalidad como un escenario donde, a diferencia de la disciplina (que busca reformar mediante la supervisión detallada en barrios cerrados, prisiones, asilos, escuelas), el gobierno se preocupa por el bienestar de la población en general, siendo su propósito aumentar y mejorar su condición social.

En otras palabras, el objetivo de la gubernamentalidad es fomentar procesos que generen beneficios y mitigar aquellos que son menos beneficiosos, o más bien perjudiciales para la población, y pueden operar en toda una nación, o en subgrupos divididos por género, o ubicación, edad, ingresos o raza, cada uno con deficiencias identificables que sirven como puntos de entrada para las intervenciones correctivas. Así, los programas y discursos cuyo contenido es la emoción como estrategia de gubernamentalidad son presentados como

posibilidades no dogmáticas a través de múltiples estrategias (talleres, programas, modelos pedagógicos y más recientemente políticas públicas en el caso de la escuela). De esta forma, se observan múltiples formas de homogenización a los intereses de un gobierno que permiten normalizar las subjetividades de un grupo de personas. No obstante, también existe la posibilidad que surjan rasgos de resistencia y crítica de estos grupos a las estrategias normalizadoras. En este sentido, también es posible que como estrategia de respuesta a estas resistencias se tengan preparadas alternativas de respuesta que contrarresten la subversión.

Teniendo en cuenta los postulados teóricos de esta propuesta de investigación, decidí dirigir mis preguntas e hipótesis a la experiencia pedagógica particular en la cual participé como fundador e investigador un programa de IE dirigido a colegios distritales de Bogotá que implicaba a docentes, directivos, padres y madres de familia. El nombre “inteligencia emocional” era simplemente un eslogan que vendía la imagen de un programa novedoso que trabajaba con temas actuales y que vinculaba el discurso de la psicología y las artes en una propuesta armoniosa y llamativa para los colegios. Sin embargo, este eslogan está cargado de los mismos discursos que contienen otros 140 programas¹⁰ de IE en 19 departamentos de Colombia, con algunas diferencias metodológicas, pero revestidos con el manto de la innovación y de cambios positivos para los participantes que, por lo general, están en condiciones socialmente vulnerables.

Mi postura frente a este proceso es crítica, y me llevó a reinterpretar mi labor como psicólogo (disciplina en la que me formé), así como el contexto educativo y las lógicas que lo gobiernan. Mi análisis aborda el programa desde mi experiencia y las de estudiantes y profesores participantes.

¹⁰ De acuerdo a la Fundación Santillana que en el año 2013 participaron en un concurso nacional acerca de las mejores experiencias educativas en el país alrededor de la Inteligencia Emocional. http://www.premiosantillana.com.co/pdf/PREMIO_2013.pdf Consultado abril 2014.

Ahora bien, tratándose de una investigación en estudios culturales, considero importante la posibilidad de construir un discurso desde varias disciplinas, desde múltiples ópticas de un mismo fenómeno, en este sentido, puedo elaborar una nueva forma de ver la emociones, ya que todo aspecto vital puede entenderse a través del lente de la cultura, como lo afirma Grossberg (2009) donde los estudios culturales “tendrían que ser interdisciplinarios y antidisciplinarios; deberían transformar las disciplinas aun a medida que se servían de ellas, y tendrían que ser reflexivos sobre las maneras como hacían esto, haciéndose conscientes de sus propias condiciones de producción de conocimiento” (2009: 24).

Con esta posibilidad, no agoto la discusión en una o dos disciplinas, sino que hago uso de aquellas que aportan a esta investigación, a saber, la historia, la filosofía, la psicología, la sociología, la educación y la biología. Asimismo, apoyarme en las posibilidades del pluralismo metodológico me permiten indagar desde múltiples métodos el fenómeno, condición que enriquece y nutre de conocimiento este proceso, sin ceñirse a una sola metodología que pudiese delimitar la forma de investigar y así restringir el hallazgo de datos, por ello me apoyo en hacer algunos análisis del discurso, así como un enfoque autoetnográfico que vincula mi subjetividad a esta investigación.

No quiero establecer categoría preconcebidas y ubicarme en lógicas deterministas y esencialistas, al contrario, quiero evitar estas dicotomías y ver las polifonías que allí surjan, es decir, observar detalladamente donde se construye ese objeto de estudio y donde ocurren sus prácticas, dicho en otras palabras, trabajar desde un contextualismo radical. Siguiendo a Grossberg “[...] hallar un modo de conservar la complejidad de la realidad humana, para rehusarse a reducir la vida humana o el poder a una dimensión, a un eje, a un marco explicativo” (2009:24), así, comprender este fenómeno implica dar cuenta de otras perspectivas y cambios que no son bien vistos ni bien recibidos en general, y que generan molestias dentro de ciertos sectores tradicionales de la educación y las disciplinas que funcionan en este campo.

De otro modo, este trabajo también implica una práctica política, pues no se queda en la mera descripción del fenómeno, sino que busca intervenir la realidad y generar transformaciones, a partir de las relaciones que como investigador y participante establecí con quienes compartieron y estuvieron involucrados en experiencias similares, es decir, la idea es exponer esas contrariedades personales que tuvieron relación con quienes también la vivieron, de este modo la apuesta política, está en “[...] producir conocimiento que ayude a la gente a entender que el mundo es cambiante y que ofrezca algunas indicaciones en cómo cambiarlo” (Grossberg, 1997: 267). En este sentido, el trabajo propuesto busca desentrañar algunas situaciones esencializadas, para así desnaturalizar formas y normas aceptadas socialmente, por ejemplo, el enfoque terapéutico y clínico que tienen las emociones en la escuela, con el fin de diagnosticar y tratar o que las emociones sean un tema que solo se trate desde la psicología.

En otras palabras, es lograr esclarecer formas diferentes de ver el mundo para que las personas involucradas en estos contextos se les permitan construir una postura crítica ante lo que aprenden y viven en la cotidianidad, en este caso, los DSE. De esta manera, busco que dichos discursos, salgan de la “zona de confort” ubicada, desde mi punto de vista en la disciplina psicológica donde parecen funcionar muy bien para que puedan verse y analizarse desde otros contextos que los confronte y ponga en duda, es decir, que los pueda traer a otra dimensión y posibilitar otras formas de lectura, para entenderlos y discutirlos. En este sentido, esta discusión servirá para que los DSE salgan a la luz de otras maneras, ya no solo dentro del plano de la emoción, sino de una dimensión social más amplia entendiendo su influencia en la complejidad humana.

Por consiguiente, desarrollar un trabajo desde los estudios culturales no implica alimentar el corpus de conocimiento y seguir reproduciendo modelos de producción científica para publicar por publicar, por el contrario, se busca dar a conocer otras realidades, desde una perspectiva intelectual y política que pueda generar espacios de transformación social.

2. ¿Cómo entender este asunto?

“Sostendré aquí que el auge de este concepto está relacionado con el hecho evidente de que la globalización está alcanzando una dimensión universal. Se necesitan seres humanos homogéneos que tengan la impresión de libertad, autenticidad y expresividad”

Rafael Manrique Solana

El diseño metodológico para esta investigación está basado en un pluralismo metodológico que usa dos formas de abordar la información, por un lado, el análisis etnográfico de la experiencia educativa, así como un enfoque autoetnográfico que habla de mi experiencia como investigador y participante al mismo tiempo, y por el otro, un análisis del discurso de las expresiones y afirmaciones de sus participantes.

La etnografía de la escuela se puede entender como una descripción de la cultura (prácticas, discursos, símbolo y significados) de una comunidad, en este caso, educativa. De este modo, se busca dar cuenta de los aspectos más relevantes observados durante la experiencia educativa basada en DSE, es decir, que tiene un carácter situado, para un lugar y personas en concreto.

Así pues, fue necesario aprender y desarrollar dos habilidades (Álvarez: 2011): *el extrañamiento y el ser uno más*, de manera que, como investigador, pudiera dejarme sorprender por cualquier fenómeno o situación que ocurriese y por la necesidad de hacer parte de la misma experiencia que investigaba (aspecto que fue más fácil de llevar a cabo),

de este modo, recolectar la información sería más provechosa y jugosa de analizar. Usando como principales técnicas de recolección de información una constante observación participante, así como entrevistas, grupos focales y elicitación visual (PEI), con lo que logré reunir datos relevantes y específicos sobre lxs participantes de la investigación.

Así pues, desde la perspectiva autoetnográfica explicaré cómo percibí los diferentes fenómenos que lxs participantes también vivieron. No obstante, desde este rol de investigador-participante pretendo reconstruir desde mis narrativas un nuevo texto-contexto para que el lector pueda entender esta realidad desde mi subjetividad y la de lxs participantes.

Por otro lado, usé el análisis del discurso, que, como etiqueta generalizada, puede hacer referencia a diferentes prácticas de análisis que no implican una estructura estable (a modo de seguir una receta), pero es en este caso, una forma apropiada de abordar la experiencia de lxs entrevistadxs. De esta manera, analicé las intervenciones de las entrevistas y grupos focales para poder categorizar e identificar los aspectos más relevantes que dieran pistas sobre los DSE, es decir, cómo se concebían en la experiencia del programa PDC.

De igual manera, este análisis sirvió para entender el contexto desde el cual participaban, que dio lugar a cómo se ubicaban conceptual y discursivamente en su entorno, como bien lo explica Iñiguez, L. (2003) en cuanto que las intenciones de un hablante o la interpretación de su discurso son inseparables del contexto donde se produce, es decir, las interacciones entre los hablantes están marcadas por un contexto. Esto ocurre con las personas entrevistadas en esta investigación, cuyos discursos fueron expresados en un contexto, bien sea el escolar u organizacional.

De igual manera, Hall (1997) arguye que las acciones e interacciones entre los hablantes solo cobran sentido si se convierten en objeto de conocimiento dentro del discurso, por lo que afirma, siguiendo a Foucault, que sólo podemos tener conocimiento de las cosas si tienen un

sentido, y este es dado por el discurso y no por las cosas en sí mismas. Así, temas como locura, sexualidad, y en este caso particular, la emoción, sólo existen significativamente dentro del discurso que sobre ellxs se pronuncia. De este modo, el estudio de estos discursos (sobre la emoción en particular) debe incluir los siguientes elementos:

1. Enunciados sobre emoción que den cierto conocimiento sobre estas cosas.
2. Las reglas que prescriben ciertos modos de hablar sobre estos tópicos y excluyen otros modos en un momento histórico particular.
3. Sujetos que de alguna manera personifican el discurso; con los atributos que esperamos que estos sujetos deben tener, dado el modo como el conocimiento sobre estos tópicos ha sido construido en un tiempo determinado.
4. Cómo este conocimiento sobre el tópico adquiere autoridad, un sentido de encarnar la 'verdad'; constituyendo 'la verdad del asunto', en un momento histórico definido.
5. Las prácticas dentro de las instituciones para trabajar con estos sujetos, cuya conducta es regulada y organizada de acuerdo con estas ideas.
6. Reconocimiento de que un diferente discurso o episteme va a sugerir un momento histórico posterior, que suplanta el existente, abriendo una nueva formación discursiva, y produciendo, a su vez, nuevas concepciones de 'locura', o 'castigo', o 'sexualidad', nuevos discursos con el poder y autoridad, la 'verdad', para regular las prácticas sociales de modo nuevo.

Se puede entender que el discurso está principalmente historizado, es decir, que solo significa y tiene valor de verdad dentro de un lapso cronológico específico, rodeado de elementos que posibilitaron su existencia.

En este caso, es claro que siempre han existido las emociones y se ha hablado sobre ellas, pero la IE, como un modo específico de estudio, regulación y control emocional que se vincula con ambientes sociales como familia, escuela y empresa, solo ha sido posible en las tres últimas décadas en conexión con otros discursos de los cuales también se ha nutrido,

como el discurso psicológico, el de superación personal, la autoayuda y otros que procuran estados generales de bienestar.

Dentro de este marco, cabe plantear la propuesta de análisis de Potter y Wheterell (1996), donde las interacciones discursivas se crean y adquieren sentido a partir de los significados que las personas les atribuyen a sus experiencias, que complementa la propuesta de Foucault, a través de otras categorías de análisis (función, construcción, variación y repertorio interpretativo) que iré explicando. Adicionalmente, relaciona los discursos con el lugar de enunciación, es decir, con el contexto que se producen y la posición particular que se tenga allí, donde tiene solo sentido para sus participantes y analistas que comprendan el contexto.

En este sentido, la categoría *función* hace referencia a la intención de acción que tiene el lenguaje, es decir, que las personas hacen cosas cuando hablan, e incitan a actuar de determinadas maneras. No obstante, esto no es fácil de identificar desde un principio, ya que la función no está disponible desde el inicio del discurso, éste puede ir surgiendo en el análisis a partir de las interpretaciones que el investigador va encontrando. Así, la función tiene como objetivo saber qué intención tienen las expresiones, hacia donde se dirigen, e identificar el propósito y posibles consecuencias del discurso.

La variación o variabilidad describe la multiplicidad de orígenes y formas de expresar una idea, en este sentido, varía por grupos sociales, intenciones políticas, educación y las personalidades de donde emergen, teniendo en cuenta que estas varían también en relación a la función que tengan en sus discursos. La variabilidad también proporciona formas cambiantes, inconsistentes y modificadas de sus realidades. Sin embargo, esto puede ser contradictorio porque algunas disciplinas pueden concebir al humano como un ser coherente y cohesionado, aspecto que no es del todo cierto, pues desde un análisis de la variabilidad se pueden determinar diferentes funciones del discurso. Así, “El hecho de que el discurso esté orientado, conscientemente o no, hacia unas funciones particulares, que a su vez provocan un

montón de variabilidad lingüística, nos indica que el discurso se está usando constructivamente” (Potter y Wheterell, 1996:2), ya que el lenguaje se conecta y se construye con unas intenciones para obtener unos efectos determinados. Así, la variabilidad es tanto un índice de la función como un índice de las distintas maneras en que se puede fabricar una explicación, como lo explican los autores.

Siguiendo esta estructura, el concepto de construcción es pertinente por tres razones. En primer lugar, lleva al lugar donde se fabrica el discurso a partir de las características propias de su lugar de origen o del hablante. En segundo lugar, de la variedad de recursos lingüísticos, algunos se usarán y otros no. Por último, se resalta que el discurso está orientado hacia la acción; el discurso construye la realidad. Es decir, analizar cómo se constituye el discurso, siendo éste el principal objetivo de investigación, lleva a que el análisis del discurso dependa del estudio de la variabilidad en lo referente a su construcción y a las funciones que podría desempeñar.

El repertorio interpretativo, como última herramienta del análisis del discurso, permite identificar algunas regularidades en el discurso que no se pueden identificar a nivel de un hablante en particular. Las inconsistencias y las diferencias son propias del discurso, sin embargo, existen unidades lingüísticas vinculadas e internamente consistentes que se denominan repertorios interpretativos. Estos, a su vez, se pueden comprender como los aspectos esenciales que lxs hablantes utilizan para construir sus acciones y procesos cognitivos. Estos repertorios están conformados por una limitada gama de términos y conceptos utilizados de una manera gramatical y contextualmente específica basadas en unas formas de comunicación con uso de metáforas o tropos, siendo esto visible en grupos o comunidades que conviven en una realidad y comparte formas comunicativas específicas.

Analítica de los DSE

Escudriñando con lxs protagonistas

Las entrevistas son de carácter semiestructurado, lo cual permite una forma más abierta y manejable de acuerdo a las intervenciones de las personas entrevistadas. Estará organizada en torno a unas guías, en la que se encuentran los temas de interés, así como las principales cuestiones a resolver, que también se abordaron en grupos focales. Así, se entrevistaron a tres estudiantes que habían pasado por el programa PDC y a tres profesionales que diseñan e implementan el programa, posteriormente se hicieron dos grupos focales: uno, con otras tres estudiantes que también habían pasado por el programa y otro con lxs mismos profesionales que habían sido entrevistados. El análisis cualitativo fue apoyado por el software Atlas.ti.

Análisis de las entrevistas a profesionales del programa

Las entrevistas iniciaron con una persona que hizo parte del equipo del programa PDC. Ella es psicóloga con maestría en psicología de la salud, trabajó tres años en esta experiencia y manifiesta que le interesa y apasiona el trabajo que hace.

Posteriormente, se entrevistaron a dos personas más del mismo grupo de trabajo: uno es artista escénico y lleva cuatro años vinculado al programa y el otro es antropólogo y músico y lleva dos años vinculado al programa. Estas personas no fueron seleccionadas al azar, pues el objetivo era obtener respuestas y puntos de vista diferentes para hallar contrastes o, por el contrario, similitudes en sus percepciones acerca de los DSE, partiendo que cada entrevistado proviene de diferentes disciplinas y cosmovisiones.

Para las entrevistas se creó una guía de preguntas a partir de un modelo de entrevista semiestructurada, que se puede consultar en los Anexos.

Posteriormente se transcribieron las tres entrevistas y se hizo un primer análisis para identificar categorías en común a través de una codificación. Las subcategorías que se identificaron son:

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. Apertura a la vida | 11. IE genera nuevas formas de relación |
| 2. Consumo | 12. IE y otros discursos |
| 3. Falsas expectativas | 13. Involucrar familias |
| 4. Felicidad | 14. Lidiar con docentes |
| 5. Frustración | 15. Limitaciones corporativas |
| 6. Definición de IE | 16. Lúdica y Arte |
| 7. IE correctiva | 17. Medición y Evaluación |
| 8. IE como diálogo y reflexión | 18. Tiempos cortos |
| 9. IE que genera cambios | |
| 10. IE labor desgastante | |

Estas categorías se dividen en dos grandes categorías: críticas y aspectos positivos o beneficios de la IE. En cuanto a las críticas, se puede deducir que lxs entrevistadxs coinciden en tres aspectos: 1.) la IE está relacionada con discursos de la superación personal que parten de literatura de autoayuda, y que se asumen como novedosos y exitosos para desarrollar en diferentes ambientes, sea el escolar u organizacional; 2.) Conciben que es difícil de llevar a cabo la medición y evaluación de algo intangible y los resultados están determinados por autorreportes que muestran deseabilidad social, es decir, que se responde lo que el investigador quiere escuchar, de otro modo, la evaluación es incompleta y solo evalúa unos aspectos olvidando otros, a su vez, las personas entrevistadas afirman que el proyecto solo es un requisito administrativo para sustentar la viabilidad futura del programa, pues los instrumentos de evaluación no están bien contruidos o están incompletos; y 3.) La IE está limitada en este caso por cuestiones corporativas, ya que es patrocinada por una institución privada cuya lógica es vertical y burocrática, lo que complejiza y entorpece los procesos del

programa, que no se abordan desde una lógica pedagógica, académica e investigativa, sino desde estándares administrativos.

De forma particular, se encuentran críticas que relacionan DSE y prácticas de consumo que apuntan a que el discurso emocional es una mercancía que se compra y se vende en diferentes formatos: libros, programas, películas, etc.: “pero eso también viene cultural también, viene impuesto a veces por lo que las grandes cadenas del mercado nos quieran vender, nos quieren vender emociones positivas, nos quieren vender felicidad, y tranquilidad, porque se demuestra que cuando una persona le entras por ese lado emocional positivo, la persona actúa hace lo que tú quieres que haga” (RO¹¹).

También se critican los DSE como una práctica correctiva que busca moldear comportamientos tanto en la escuela como en la empresa para fines conductuales enmarcados en determinadas políticas institucionales y culturales: “y todo es para que haya un ambiente en los colegios distritales y públicos de Bogotá, que de pronto son de los que puedo hablar un poco, para que la gente al menos pueda durar sus seis horas de jornada académica sin lastimarse, porque vemos que en los colegios públicos esto es una labor de contención, es pura contención” (RA¹²). Este ejemplo evidencia la situación de convivencia en que los colegios públicos se encuentran, donde le dan un espacio de reconocimiento a los DSE. De alguna manera, observé que estas afirmaciones tienen una plena relación con la experiencia de PDC y otros escenarios educativos y organizacionales, ya que los DSE son introducidos en una lógica de mercado con prometedores resultados.

Otras críticas apuntan a lo desgastante y frustrante que resulta la experiencia de IE, ya que se trabaja con poblaciones que son vulneradas en muchos aspectos y que la labor se ve

¹¹ RO, antropólogo, músico. Bogotá, entrevista realizada en marzo 5 de 2016

¹² RA, artista escénico, actor. Bogotá, entrevista realizada en marzo 6 de 2016

interrumpida o cortada con frecuencia. Otro aspecto que critican tiene que ver con algunos docentes de las escuelas del Distrito donde se desarrolla el programa, quienes manifiestan que, al ser ejecutados y financiados por empresas privadas, este tipo de programas tienen como objetivo propiciar la privatización y tercerización de la educación pública de manera soterrada (como ha ocurrido con los colegios en concesión), por lo que lo obstaculizan y critican, afirmando que los tiempos cortos de ejecución del programa limitan y dejan a medias el proceso. No obstante, no se trataba de un número representativo, ya que muchos docentes y directivos apoyan los procesos en las escuelas, que les significa cierto reconocimiento en la comunidad educativa, ya que demuestra preocupación por sus estudiantes al involucrar diferentes programas, lúdicos, deportivos y en este caso sobre IE, que además son gratuitos y traen beneficios a los estudiantes. Estas parecen ser posiciones opuestas, pero son realmente caras de la misma moneda. No obstante, creo que ambas partes tienen algo de razón en sus postulados, pues la mano privada en escenarios públicos es cada vez más visible, y de otra parte, estas intervenciones tienen alguna incidencia positiva en la comunidad académica.

En cuanto a los beneficios, las respuestas se agruparon así: 1.) apertura hacia la vida y felicidad, que asume que los DSE permite a las personas (en este caso estudiantes de colegios públicos) mostrar sus sentimientos, lo que genera estados asociados a la felicidad: “el programa [...]... es una oportunidad de apertura, un espacio concreto donde la persona se abre emocionalmente, entonces no se va juzgar, no estamos diciendo si las emociones son buenas o malas, entonces estamos diciendo que es un campo donde la persona puede ser otra, en el momento en que abre sus emociones y ese alivio y ese alivio emocional ya es lo que a la persona la hace sentir bienestar y tranquila y empieza a asociar al programa o la IE con esas sensaciones positivas por eso te digo que lo emocional es un anclaje impresionante porque es la brecha hacia adoptar o no ciertos comportamientos.” (SI¹³). Desde esta dimensión se asume que los DSE inciden en que las personas adopten estilos de comportamiento y vida más saludables, en un espacio de tranquilidad y paz. Desde mi

¹³ SI, psicóloga, magister en psicología de la salud. Bogotá, entrevista realizada en febrero 25 de 2016

perspectiva, son escenarios que les sirven a muchxs jóvenes al brindarles un espacio de confianza y poder ser, aspectos que el colegio reprimía en algún grado. Así pues, en estas posturas los DSE tienen gran legitimidad en los escenarios escolares.

Aquí aparece la IE (y los DSE) como aspectos positivos, pero emergen también factores ligados a maneras de modificar y administrar condiciones vitales en las diferentes esferas donde actúe el sujeto, mezclando y confundiendo términos, por ejemplo, redefiniendo la felicidad en términos de éxito y consumo: “La felicidad es el grado de consumo y la mayor cantidad de objetos que se adquieran y el éxito es que tanto yo acumulo, entonces yo creo que eso hace que se prostituya la IE que se plantea también como una forma de llegar a esa forma de consumo no desmedido pero sí controlado” (RO). De igual manera, se sigue observando que los DSE están involucrados en lógicas de consumo, que implican transacciones diarias en diferentes escenarios de interacción humana.

En segundo lugar, 2.) la IE se percibe como una herramienta que posibilita el diálogo y reflexión entre pares, docentes y padres de familia, es decir, que permite que lxs estudiantes puedan generar espacios de diálogo y comunicación cada vez más amables, guiadxs por sus estados emocionales, mediante estrategias de regulación emocional: “los beneficios es que se pueden generar unos ambientes un poco más amables, no tan hostiles, a partir de construcción de normas o pactos entre todos que nos benefician a todos, [...] la parte emocional es un pretexto para conocer al humano, por qué está triste, por qué está feliz, por qué está tan apático, por qué está tan escéptico” (RA). De la misma manera, la IE se presenta como una oportunidad para que los procesos truncados puedan ser facilitados, es decir, para que puedan fluir de mejor manera, sin interrupciones o se vean perjudicados por malas relaciones sociales entre sus integrantes. En tercer lugar, 3.) La IE aparece como un elemento que genera cambios en lxs estudiantes, unos grandes y otros más pequeños, pero ciertamente observables: “Chicos que les encanta interrumpir, les encanta hablar, no se miden, comienzan a escuchar, comienzan entrar en dinámica de silencio, comienzan a ser económicos con su

palabra, esos son unos cambios que me parecen son interesantes y que si se llevara a más tiempo serían mucho más claros” (RA), así estos cambios están ligados a estados comportamentales ideales que ahora la emoción gobierna y dirige, como un elemento central en el trabajo de la escuela.

En cuarto lugar, 4.) La IE genera nuevas formas de relación con el mundo, y cambios inesperados: “cuando yo comprendo que el niño realmente está teniendo una apertura de su mundo, cuando yo comprendo que el niño realmente está sintiendo emociones, para avanzar hacia lo que él se propuso, pues eran emergentes que no podría verbalizar, porque no había una habilidad que yo estuviera enseñando propiamente, pero que es, y significaba más que lo que quería que controlaran” (SI). Estos hallazgos son realmente interesantes pues aparecían comportamientos sorprendentes e inesperados y que no eran propiamente habilidades que se enmarcaran en los DSE, sino más bien, “efectos secundarios” del programa. Estas formas de comportamiento eran consideradas positivas por las familias.

La lúdica y el arte aparecen como un tema central en el desarrollo de esta experiencia de IE, pues es la herramienta metodológica para implementar las habilidades de IE; en este sentido, se resalta que es un “gancho” para que las personas se vinculen afectivamente al proceso de IE, ya que facilita el aprendizaje de las habilidades y lo hace más ameno, práctico y divertido para lxs estudiantes involucrados : “el juego y las artes, el juego como esa realidad que los chicos interpretan como un salirse de, pero nosotros sabemos perfectamente que es una forma de ser sincero. En el juego los chicos son sinceros de cómo esas emociones afloran. Esa competencia es agresión, esa pasividad aflora y la otra parte es todo lo artístico cómo el arte es esa forma de sentir de expresar eso interno, digamos que ese es el primer motor de cómo se hace que afloran las emociones, o que se trasmitan, o se plasmen” (RA). Emerge un vínculo entre lo lúdico y artístico para el análisis de lo emocional, formas facilitadoras para que lxs participantes expresen de manera espontánea y sincera su estado emocional. Este fue un gran descubrimiento, al ver que tanto lo artístico (teatro, artes plásticas, música, danza,

cine) como lo lúdico (juegos diseñados para trabajar con las emociones), lograban conectar de manera sensible y fácil con lxs jóvenes participantes, dejando de lado el contenido acartonado de la psicología (por ejemplo, temas netamente teóricos y lenguajes científicos y crípticos). Esto incomodaba a algunxs de lxs profesionales que trabajaban allí, pues consideraban que su labor se había convertido en el trabajo de un recreacionista. De cualquier modo, para muchxs de nosotrxs descubrir el potencial del juego y las artes con los DSE fue de gran ayuda para aplicar en el trabajo con niñxs. Asimismo, implicó una lucha con quienes dirigían el programa y algunxs docentes en los colegios donde lo ejecutábamos, pues no era fácil convencerles sobre la importancia del juego y las artes en el aprendizaje de cualquier contenido, sobre todo con las nuevas generaciones que educan.

Finalmente, la IE se asume como la “capacidad para utilizar las emociones en pro de un beneficio personal” (RO), como “unas pautas comportamentales que se han introducido dentro de diferentes sistemas organizacionales para que las personas, sus integrantes puedan generar unos espacios de comunicación, acordes a lo que podría denominarse un ambiente armónico” (SI), también es definida como “algo muy novedoso, para mí es una forma de organizar todo el tema de la emoción [...] la IE es como se plantea desde todo el tema de la emoción y como la emoción es dirigida a un propósito en específico” (RA).

En estas definiciones, la IE emerge como una forma funcional de orientar la emoción a propósitos específicos de comportamiento relacionando lo emocional con lo comportamental que organiza, pone pautas y utiliza las emociones en pro de un objetivo específico, que reúne y apropia otros DSE, unificando su objetivo final. Es una herramienta utilitaria para las organizaciones, incluida la escuela. Así pues, se puede aseverar que la IE y los DSE son vistos como elementos que organizan y controlan comportamientos de acuerdo a unos estándares deseables.

Análisis de las entrevistas a estudiantes

Se seleccionaron tres estudiantes que habían pasado por diferentes momentos en el programa (3, 2 y 1 año respectivamente) con el objetivo de hacer un recuento de sus experiencias en el programa de IE. Lxs participantes se encuentran en la actualidad en grado noveno, octavo y séptimo y manifiestan que, en general, fue una experiencia gratificante cargada de aprendizajes.

Las entrevistas se realizaron mediante una invitación formal, previo consentimiento y se realizaron en la biblioteca de la IED Laureano Gómez, ubicado en la localidad de Engativá. Para las entrevistas se creó una guía de preguntas a partir de un modelo de entrevista semiestructurada que puede ser consultada en los anexos.

Se transcribieron las tres entrevistas en Word y se hizo un primer análisis por medio de Atlas.ti para identificar categorías en común a través de una codificación, en la cual se identificaron las siguientes subcategorías:

- | | |
|-------------------------|---------------------------------|
| 1. Acoso escolar | 11. Facilitadorxs |
| 2. Actividades | 12. Liderazgo/Trabajo en equipo |
| 3. Almuerzo | 13. Nada |
| 4. Compañía | 14. Calma/No pelear |
| 5. Compartir | 15. Recomendación |
| 6. Definición de IE | 16. Reconocimiento público |
| 7. Comunicación | 17. Reflexión personal. |
| 8. Confianza | 18. Relajarse |
| 9. Experiencia chocante | 19. Resolución de conflicto |
| 10. Experiencia kármica | |

Las subcategorías se agruparon de acuerdo a las tres categorías más representativas: 1.) Para lo que les sirvió; 2.) Lo que les gustó; y 3.) Lo que no les gustó.

Así pues, lxs estudiantes expresan que el programa de PDC les sirvió principalmente para estar calmados y no pelear, siendo esta la respuesta más frecuente: “Si, muchas veces, por ejemplo en la casa, me he salvado mucho de pelear con mi hermano, de retirarse a respirar un momento, a hablar con la almohada por ejemplo, escuchar música relajarme y todo para procurar no pelear con mi hermano” (FE¹⁴); “En general fue una experiencia buena porque aprendí a reflexionar a calmarme y pues aprender a controlarme un poco y a controlar mi ira y todo” (CA¹⁵). Se reitera la idea de la calma, casi como un libreto, debido posiblemente a que lxs profesionales hablamos consciente o inconscientemente sobre estos temas, ya que es el objetivo del programa, de forma que lxs estudiantes apropiaron el discurso.

De igual manera, la resolución de conflictos, como ellxs mismxs lo explican, es otra forma en que la IE ha servido para evitar conflictos con sus compañerxs o en la misma familia evitar peleas con hermanxs u otros familiares. Sin embargo, es curioso que relacionen la resolución de conflictos con la evitación: “A veces cuando me peleo con mi mamá o cosas así, hay momentos en que yo tengo peleas con mi familia, con mi mamá y entonces yo me hago a un lado, no les sigo peleando a ellos, sino que me voy al baño o a mi habitación y me desahogo, pues ya no respondo o de una ni con agresividad, sino más tranquila, a diferencia de como era antes” (CA). En la práctica es difícil observar la resolución de conflictos porque no hay una forma explícita de resolver un conflicto (o por lo menos una que se enseñe en el

¹⁴ FE, estudiante hombre. Bogotá, entrevista realizada en abril 6 de 2016

¹⁵ CA, estudiante mujer. Bogotá, entrevista realizada en abril 6 de 2016

programa), por lo cual esta respuesta también parece amañada a lo que lxs participantes escuchan en su contexto.¹⁶

Lxs participantes también asocian la IE con la relajación: “Me acuerdo mucho de la actividad que nos hicieron ustedes, cuando dejaron todo el salón oscuro nos tocaba acostarnos y pensar en todo lo que nos seguían diciendo y imaginando todo y yo recuerdo que eso nos puso como el estado de calma, uno cuando ya abrió los ojos estaba más relajada. Porque en ese momento me relajé porque yo en ese momento estaba con muchos problemas y fue un momento en el que yo me despejé de todo eso. Simplemente puse mi mente en blanco y me fui imaginando lo que nos iban diciendo” (CA). Es evidente que lxs estudiantes reflejan un estado de calma y relajación en algunas sesiones donde se dispone a hablar o trabajar sobre el tema, les parece gratificante y un espacio de reflexión personal donde evalúan aspectos de su vida, donde parecen desconectarse de sus problemas, sin embargo, estos son estados transitorios de donde regresan a su comportamiento habitual, pues en su mayoría son estudiantes con problemas de disciplina, convivencia y académicos.

Igualmente, el programa de IE les permitía actitudes de liderazgo y trabajo en equipo, así como reflexiones sobre su pensar y actuar; particularmente, los ponía a pensar sobre sus realidades y conflictos personales con otros compañerxs y familiares. Esta posición era asumida por algunxs pocos estudiantes que tenían las características de liderazgo y lograban hacer trabajo en equipo o liderar un grupo.

Por último, lxs participantes sentían que tenían reconocimiento público por participar del programa, ya que se les daba recompensas por sus cambios y mejorías o aportes al programa, sin embargo, aunque lxs entrevistadxs no lo manifestaron, otro grupo de estudiantes también les apenaba informar que pertenecían al programa: “la clausura ha sido una de las pocas veces

¹⁶ Un ejemplo de esto es el *bullying*, cuando el concepto empezó a circular en los entornos educativos y su uso se popularizó, lxs estudiantes lo asumieron para dar cuenta de casi cualquier actitud de un estudiante en contra de otro.

donde recibo un trofeo así, y procuro guardar el recuerdo, recibí el trofeo por muy buena comunicación” (SA¹⁷). Tienen presentes las distinciones y reconocimientos, y consideran que eran un premio a sus nuevas formas de actuar, esto se hacía con el fin de motivar a lxs estudiantes haciendo que sus comportamientos fueran apegados a lo que sentían y expresaban con sus emociones.

Por otro lado, lo que no gustó estuvo relacionado con lo chocante y difícil que fue para ellxs enfrentarse a los primeros días en el programa porque se sentían rarxs, desconocidxs, apenadx y hasta confrontadx por otrxs estudiantes que los retaban y molestaban, rozando esta experiencia con el acoso escolar: “Pues al principio, la verdad fue un poco chocante porque yo era un tímido completo, era una persona muy cerrada y muy difícilmente hacía un amigo, muy difícilmente hablaba con alguien, entonces llegar a PDC y la actitud totalmente diferente a como yo era, un golpe completo, pero después fue mejorando mucho” (SA). Esta experiencia en el PDC se percibe de esa manera porque lxs estudiantes se enfrentan a una forma poco tradicional de trabajo, más horizontal, libre de juicios, señalamientos, apoyada en las artes, librándose de la competencia y pensando más en la cooperación, donde se invita al estudiante a aprender de otra forma a la cual no está acostumbrado.

Una respuesta en particular asoció los DSE con una experiencia *kármica*, explicando que, si uno hace algo bueno, algo bueno se le devuelve, relación que no le gustaba. Esta entrevista en particular estuvo cargada de un discurso religioso cristiano influenciado por los padres y relacionado con ciertos aspectos de la vida diaria: “Tampoco me gustó el ñerismo, es que no me cabe la cabeza para qué una persona se pone piercings, ¿para qué? O sea, *What the Fuck*, o sea, a mí, mi religión me prohíbe hacer cosas de pecado porque soy cristiano y eso a mí me da una cosa.... cuando digo cosas de pecado es cómo robar, mentir, a ver ¿cuál más? Pero uno de los pecados que nunca he podido perdonar en la vida es adorar a otro dios que no empiece con D” (FE). “Una vez que estamos en vacaciones cuando se acabó PDC y estamos

¹⁷ SA, estudiante hombre. Bogotá, entrevista realizada en abril 6 de 2016

en la casa de un amigo y él no paraba de hablar de su *anime*, yo no entiendo cuál es la gracia de ver Dragon Ball, a la traducción de mi religión eso sería señor Satán, Sr. Satán (asombro) entonces ya estaba” (FE). El estudiante actuaba de acuerdo a un “deber ser” que le impone unos sistemas de creencias pero que lo pone en una dicotomía al enfrentarse al mundo real, donde lo que ocurre es todo lo contrario a lo que predica. De manera abstracta, pone en relación los DSE y discursos religiosos que, según él, tiene un vínculo de reciprocidad, donde el uno afecta al otro.

Otras respuestas se referían al almuerzo que ofrece el programa, que les pareció escaso. Aunque este no es un tema propio de la IE, se relacionan con el programa como un beneficio extra.

En términos generales, y fuera de estas limitaciones, lxs participantes se expresaron positivamente en torno al programa, ya que veían en él una ayuda para ser mejores estudiantes, además de percibir otras formas relacionarse, de igual manera consideraban a lxs profesionales del programa más que un/a docente, alguien en quien podían confiar, por otro lado, para algunxs estudiantes el programa era un refugio de sus cotidianidades donde podían descansar y reflexionar sobre sus comportamientos.

En el último grupo de respuestas, lo que más ha gustado del programa son sus actividades de enfoque lúdico y artístico, es decir, lxs estudiantes estaban principalmente motivadxs por participar en estas actividades (donde veo que el discurso psicológico es un pretexto para la actividad y no al revés). Lxs estudiantes participan porque les parecen divertidos los juegos y maneras en que interactuamos con actividades artísticas, plásticas y/o escénicas, por medio de las cuales se involucra un discurso psicológico de las emociones que principalmente busca llevar a lxs estudiantes a estados de calma para controlar sus emociones: “Las actividades... la de los palillos chinos, la del juego del asesino, fueron importantes para mí porque que me ayudaron a concentrarme en lo que era importante que ignorar a los que me trataban mal y

ayudarme a controlarme un poquito” (SA). “Que hubiera más actividades no tanto como del salón, que de copiar y cosas así, si no más lúdicas, que fueran más participativas y ganarse la confianza de lxs estudiantes para uno también poderlos ayudar” (SA). Las actividades gozan de gran reconocimiento porque es por medio de ellas que lxs estudiantes están aprendiendo y disfrutando el aprendizaje, llevando a que esta forma alternativa genere apego hacia el programa.

La compañía, la confianza en el otro y la posibilidad de compartir esos saberes son aspectos que les gustan a lxs estudiantes participantes, ya que consideran que pueden entablar relaciones interpersonales de manera más fácil y que compartir ese conocimiento es bueno para que otras personas también aprendan sobre los DSE: “Aprendí a relacionarme con más gente, gente que no conocía y también ustedes los instructores que me la llevé muy bien con ustedes que me ayudaban que me veían con algún problema y me ayudaban, cosas así. De ustedes, por lo menos tú que conocías más que todo lo que pasaba conmigo, me decías piensa tal cosa, piensa, y también la ayudabas a Holman en eso” (CA). “Pues tanto para ponerlas en práctica como también para ayudar muchas veces a mi hermano cuando tuviera cosas así o también a personas cercanas a mí. O sea, también que el conocimiento no lo tuviera solamente yo sino también transmitírselo a otras personas. Ponía en práctica algunas cosas, y de la que me quedó también apoyo a mi hermano diciéndole no haga eso, piense, haga...” (SA).

De otra manera, el trabajo de lxs facilitadorxs también es llamativo por su particular trato con lxs estudiantes, pues no es el/la profesor/a o directivx sino un/a adulto/a en una relación más horizontal, lo que permite mejorar sus procesos de comunicación: “y el día en que me fui iba a ser un poco triste porque no los iba a volver a ver a ustedes dos y continué mi vida así” (CA). La relación que se establece con lxs estudiantes es muy apreciada por ellxs, pues manifiestan que somos “casi como amigos” y que hay más confianza que con un profesor, debido al carácter no académico de entorno, es decir, la relación no esta medida por una nota.

Como participante del programa, encuentro a menudo contradicciones, así como brechas entre discurso y práctica, pues la IE y los DSE no son más que un nombre publicitario para promocionar otras formas de ser, denominadas habilidades socioemocionales, que involucran una metodología lúdica y artística, que obliga a que el discurso sobre las emociones sea enseñado y aprendido a través del juego y arte.

De este modo, el contenido del programa de IE está formado por diferentes habilidades que nutren o facilitan la expresión emocional, además que el eslogan “IE” goza de reconocimiento en el ámbito académico y escolar, pues es un tema novedoso que lxs directivxs y docentes reconocen dentro del ámbito familiar.

Las expresiones de lxs niñxs son sinceras, pero no dejan de tener la influencia del discurso repetitivo de las emociones, el cual replican sin mucha apropiación, reproduciendo de manera segmentada y más bien irreflexiva lo que son la calma, las emociones, la asertividad y otros términos, cosa que pude confirmar con otrxs estudiantes que parecían no recordar conceptos de los DSE trabajados en el programa al preguntarles en otros espacios o momentos.

En lo personal percibo dos elementos en esta experiencia: uno, que lxs estudiantes asistían por obligación o porque simplemente no tenían nada que hacer en casa o quien los cuidara; y dos, que las instituciones veían en el programa una especie de “guardería” de la cual podían “sacar pecho” porque ayudaba a lxs estudiantes con la dimensión emocional, para que así tuvieran un mejor desempeño académico. En este sentido, había malas interpretaciones de los objetivos del programa, pues muy pocas madres, padres y docentes comprendían qué se hacía allá, si era un lugar para hacer un taller de tareas, si éramos recreacionistas, si se ofrecía refuerzo escolar en algunas materias, etc. Pocas personas tenían claro que allí se trabaja la dimensión emocional desde algunos conceptos teóricos con metodologías lúdico-artísticas, esta definición acartonada y con una jerga de difícil comprensión y retención para las familias eran resumidas y simplificadas a que sus hijxs estaban en PDC, haciendo manualidades o

jugando. Esta descripción subvaloraba lo que realmente se hacía allí y convertía a la IE en un concepto mucho más “digerible”.

Quiero ser claro en este punto y explicar que los DSE y el programa PDC tienen una relación muy cercana, pues, aunque el tema central era la IE, esta era trabajada desde el conjunto de los DSE, que emplea nociones como empatía, asertividad, felicidad, pensamiento positivo, cooperación, etc. Así pues, lxs participantes expresan sus opiniones sobre el programa, pero con clara relación a los discursos que allí circulaban. Sin embargo, había otros efectos que no eran propios de dichos discursos y que también se reflejaban en el comportamiento de lxs estudiantes.

De otro modo, los aprendizajes y disfrute del PDC radicaban en el vínculo que se establecía con los facilitadorxs, pues casi la totalidad de lxs participantes manifiesta en diferentes encuestas que éramos personas confiables y de trato muy amable, por lo cual el aprendizaje se facilitaba, sea el tema que fuere.

Lxs niñxs construyen un discurso de la IE y los DSE alrededor de programa apegado a la funcionalidad de las emociones en el espacio académico y el entorno familiar y social, pues es un facilitador del pensamiento y la acción. En pocas palabras, reproducen el discurso que lxs profesionales aportan. Solo en algunos casos excepcionales de estudiantes más grandes, de 15 o 16 años que he tenido la oportunidad de entrevistar en otras ocasiones, explican con una actitud más crítica que la IE no sirve de mucho porque en su realidad las situaciones son difíciles y a veces extremas, por lo que calmarse y relajarse no va a solucionar sus problemas.

Este es un aspecto muy crítico y real, pues muestra que los DSE no siempre son salvadores o una herramienta útil, pues hay realidades que trascienden estos discursos, como condiciones de pobreza, violencia, hambre, dificultades económicas, raza, género, etc., que implican que la dimensión emocional se deja en otro escenario, ya que es necesario suplir

otras prioridades, como conseguir dinero para vivir diariamente, huir de la violencia, conseguir para comer o evitar como ser discriminado por su condición.

Al empezar este capítulo preguntaba: ¿Cómo entender este asunto? Y me planteé responder desde las voces de sus protagonistas, dejando de lado mi propia voz, que aparece tímidamente entre líneas. Sin embargo, también fui protagonista de esta historia, estuve desde el inicio y concepción del programa hasta el final en un ciclo de casi 6 años donde los cambios en los procesos administrativos dejaron de lado los procesos pedagógicos¹⁸.

Así pues, desde la posibilidad y libertad que tengo de “ensuciar” y “perjudicar” desde mi subjetividad este trabajo, procuraré poner mi voz y exponer mi propia experiencia, pues allí encontré un espacio para definir y hallar diferentes posturas frente a esta investigación, pues la polifonía de voces allí expresadas, posibilitaron enriquecer mi proceso vital.

Este asunto de hablar sobre uno mismo no es tarea fácil, ni tampoco frecuente, pues la contaminación de la educación positivista objetiva que recibí en pregrado deja un lastre difícil de abandonar. No obstante, terminé haciendo una maestría en estudios culturales, decisión que me pareció liberadora respecto a este tema. Mi voz y presencia en esta experiencia siempre estuvo vinculada a un discurso psicológico relacionado con el contexto educativo (razón por la cual fui contratado), sin embargo, construir una idea desde ceros con un tema “innovador” (IE y DSE) creó una situación de privilegio reforzada por lxs jefes con el argumento que se trata de una buena oportunidad para el crecimiento profesional, aprovechando todo el esfuerzo y energía que por lo general tenemos lxs jóvenes recién egresadxs, sin saber que la producción no quedaría a nombre nuestro, sino de la empresa contratante. Este no era un trabajo donde llegabas a ejecutar lo que una persona ordenara, era

¹⁸ Conozco esta situación de primera mano porque mantengo contacto con personas que siguen trabajando allí. Por ejemplo, el hecho de trabajar con duplas: un artista y un humanista, fue eliminado para tener mayor cobertura, la ampliación del horario laboral, mayor número de estudiantes en los grupos e implementación de relaciones más verticales con lxs directivxs.

un espacio para crear, diseñar y posibilitar experiencias pedagógicas diferentes, no obstante, alguien (nosotros mismos) debíamos ejecutar, es decir hacíamos todo, diseñar el programa, ejecutarlo, evaluarlo, modificarlo, etc.

De cualquier modo, empecé a encontrar aspectos administrativos y conceptuales¹⁹ que me generaban cierto escozor y molestia, generando un desbalance que no lograba manejar o comprender al estar inmerso en la dinámica laboral, de forma que terminé distanciándome. Esto me hizo renunciar al trabajo y emprender esta tesis, observando el fenómeno desde afuera y en retrospectiva, tratando de comprender, discutir, sanar y escribir sobre esta experiencia que influyó en mi proceso vital.

Esa voz, mi voz, fue escuchada muchas veces, otras veces fue acallada, fue imprudente y prudente a la vez, también ignorada y tal vez censurada en los juegos de poder que allí se disputaban, sin embargo, con el tiempo empecé a entender ese juego y la posibilidad de conocer al otro(s), sabiendo cuando la voz, esa voz, la mía, tenía algo acertado o desacertado que decir, pero con la necesidad de expresar algo.

Esa posibilidad de expresar algo más surge en esta experiencia de escribir, contar, criticar y de nuevo comprender lo que viví en un momento particular de mi vida, con la ayuda de otras voces, voces que también estuvieron allí, voces a veces silenciadas o poco escuchadas (como la de lxs niñxs participantes) y las voces de otrxs protagonistas que también sentían ganas de expresarse. Qué bueno que este trabajo posibilitó eso: poder expresar, sin miedo, sin censura, lo que algunxs pensábamos acerca de lo vivido.

¹⁹ Con este término hago referencia a aspectos teóricos en los cuales se fundamentaba el programa.

3. Comprendiendo cómo se piensan en grupo los discursos sobre la emoción

“Cuando buscamos a alguien, buscamos en nuestro entorno algo que está dentro de todos”

Hermann Hesse

En este capítulo se analiza la información de dos grupos focales, interpretando sus pensamientos y expresiones en torno a los DSE. El objetivo era ver cómo las afirmaciones en grupo suelen encontrar más puntos de encuentro que puntos disimiles. En primer lugar, analizo el encuentro con estudiantes y finalmente con lxs colegas.

El grupo focal fue realizado con un grupo de tres estudiantes de un colegio femenino de carácter distrital, en el cual se trabajó por medio de la *entrevista por elicitación visual (PEI)* como metodología, para que las estudiantes se expresaran más fácilmente a partir de imágenes con las cuales compartían alguna familiaridad, así pues, la PEI “se ha centrado en las fotos tomadas por el investigador para "romper el hielo" actividad para crear un comfortable espacio de discusión y abrir oportunidades para involucrar niños a fin de no limitar sus respuestas (Collier, 1987; Hazel, 1996)”. De igual manera, ha supuesto "el uso de fotografías para invocar los comentarios, la memoria y en la discusión curso de una entrevista semiestructurada” (Banks, 2001: 87). Este ejercicio resultó fructífero por la manera en la que se desarrollaron las entrevistas.

Se presentaron 11 fotografías que guardan relación cercana con el programa de IE y 3 tres fotografías de las estudiantes participantes, que fueron tomadas hace dos años.

En primer lugar, quiero mostrar las fotos, explicar algunas categorías que emergieron de las expresiones de las estudiantes y finalmente, analizar estas categorías a la luz de mis interpretaciones y experiencias en el programa.

Así pues, el primer paso fue convocar a las estudiantes a este encuentro con bastante antelación y con la presentación de un consentimiento informado que las familias debían firmar para autorizar que la información pudiera ser utilizada para la presente investigación. Finalmente, se hizo el grupo focal y se transcribió el encuentro.

Las voces invisibles: quienes lo vivieron

Una vez reunidas las estudiantes, les expliqué que íbamos a ver unas imágenes relacionadas con sus experiencias en el programa de IE y hacia el final les haría unas preguntas acerca de sus percepciones generales de éste.



Ilustración 1. Círculo en grupo. Foto: Esteban Hoyos. 2015

Aunque las participantes no son protagonistas, encuentran relación en la mayoría de imágenes, pues son actividades propias del programa. En esta primera imagen (Ilustración 1), sus afirmaciones están relacionadas con términos como *confianza*, *libre expresión* y *participación*. Expresan que el círculo es una forma de establecer relaciones de confianza con lxs demás, generando un espacio de libre expresión, donde nadie sanciona a nadie, y la participación es fácil, ya que todos pueden colaborar: “yo veo un grupo de personas que están... que hay compañerismo y hay reunión, hay una conversación. Una situación donde todos hablan, todos trabajan y están unidos, donde hay participación” (AD²⁰).

La disposición circular se usa frecuentemente ya que rompe con la estructura vertical y tradicional de filas en salones, por lo que las estudiantes asumen que es un espacio de mayor libertad para expresarse, donde también posible entablar dialogo y encuentros con lxs pares. Así, el valor que le dan a un simple círculo, como lugar de encuentro, trasciende en las relaciones que se construyen posteriormente, pues son más horizontales, lo cual genera



Ilustración 2. Estudiantes reunidos. Foto: Esteban Hoyos. 2015

²⁰ AD, estudiante mujer de grupo focal. Bogotá, grupo focal realizado en abril 28 de 2016

confianza en el grupo. Este aspecto tan simple determinaba futuras relaciones que algunxs docentes no percibían.

En esta imagen, (Ilustración 2) las estudiantes manifestaron que observan un grupo feliz que hace parte del programa de IE, donde hay una expresión clara de lo que es ser joven en la actualidad (formas de vestir, peinarse, gestos) en otros términos, estereotipos de lo joven, que las tres entrevistadas compartieron. Al igual que en la imagen anterior, expresan que hay una sensación de confianza y tranquilidad, casi de “compinchería”. Hay, sin embargo, una salvedad por parte de alguien que manifestó que no siempre es así, en ciertos momentos pueden presentarse conflictos que perjudican las relaciones, dejando en claro que no todo lo que se ve es como lo que parece: “pues... puede ser que tengan relaciones buenas, pero también puede que tengan relaciones conflictivas, porque algunas veces en los grupos no todo el tiempo es de felicidad, a veces una persona se puede disgustar con otra” (LU²¹).

Las tres participantes coinciden en el estereotipo de “ñero” entre algunxs personajes de la foto, en una actitud discriminatoria que los relaciona con formas de vestir (pantalón entubado) música que escuchan (rap) forma de expresarse (de manera vulgar y con groserías), y lugares que frecuentan, principalmente, la calle.

En términos generales, percibí que como todxs lxs jóvenes la concepción de grupo es importante, valoran y aprecian la compañía del otro, sobre todo cuando se reúnen en espacios de cooperación, se sienten más empoderados y con mayores posibilidades de hacer cosas.

²¹ LU, estudiante mujer de grupo focal. Bogotá, grupo focal realizado en abril 28 de 2016



Ilustración 3. Logo programa PDC. Diseñado en 2012

Con la Ilustración 3 emanaron sentimientos sobre su experiencia en el programa. En primer lugar, el logo tiene una función publicitaria que lleva a que las estudiantes expresen su sentido de pertenencia a un grupo que compartía intereses y objetivos, esto llevó a un sentimiento de familia, de sentirse unidas por el apoyo de las demás compañeras y el/a facilitador/a encargado. Del mismo modo, el logo les evocó sentimientos de nostalgia y felicidad por el tiempo compartido y los aprendizajes alcanzados, que según ellas están vinculados a un aprendizaje emocional, es decir, que aprendieron a manejar sus emociones, que es lo que busca el programa, además de manejar un léxico emocional y mejorar sus habilidades sociales: “lo relaciono más que todo que durante el programa nos enseñaron que todo tiene una parte lógica y todo tiene una parte sentimental y lo que uno tiene que hacer es saber cómo involucrar juntas en una misma idea. Entonces es más que todo pensar, pero también sentir no sólo hacer las cosas mecánicamente” (FR²²).

A partir de estos aprendizajes, las participantes explican que el programa tiene capacidad de cambiar a las personas, aspecto que reconocen en ellas mismas, al explorar que sus comportamientos son otros y que sus formas de interactuar desde lo emocional son diferentes. Un aspecto que aportó para ese cambio son lxs facilitadorxs o profesorxs, como ellas les

²² FR, estudiante mujer de grupo focal. Bogotá, grupo focal realizado en abril 28 de 2016

llaman, ya que explican que son diferentes a sus profesorxs académicos y son más bien personas cercanas, como amigos, en los cuales confían y que generan posibilidades de cambio: “Me relaciona muchas cosas, me trajo a mí demasiadas cosas y relaciono demasiadas cosas felices que yo viví. En especial lxs profesorxs y la gente lo envuelven de una manera que lo marcan para siempre. PDC a tí te hace redescubrirte totalmente, te hace pensar en otros puntos de vista” (FR).



Ilustración 4. Rincón de la calma. Foto: Karen Ariza. 2014

Esta imagen (Ilustración 4) es de una de las actividades que algunxs facilitadorxs realizan en el programa, y que las participantes recuerdan con agrado, pues consideran que representa un lugar para relajarse y olvidarse de diferentes problemas que las agobiaban. De igual manera, plantean relaciones entre cerebro y corazón, donde ponen en equilibrio lo emocional con lo racional y este lugar les permitía reflexionar acerca de sus situaciones particulares: “el rincón de la calma puede ser cualquier sitio de nuestra casa en cualquier momento en que la

desesperación y la ira nos estén matando y el estrés [...] el rincón de la calma es ese lugar como para pensar para relajarse. Es muy bueno” (AD).

Esta estrategia lúdica facilitaba que lxs estudiantes entraran en un estado de calma más rápidamente, pero siento que no funcionaba con todxs de la misma forma, pues sentía que dependía de las circunstancias en que se hayan alterado emocionalmente lxs estudiantes y del nivel de respeto y seriedad con que asumían la actividad, pues algunxs estudiantes podía utilizar el espacio como evasión para asumir otros roles.



Ilustración 5. Juego de la Sábana. Foto: Esteban Hoyos. 2016

Esta imagen (Ilustración 5) evocó incentivos para hacer otras cosas, es decir, la posibilidad de hacer otras actividades, despejar su mente y después reflexionar para hacer sus actividades cotidianas, asimismo les evoca tranquilidad pues eran actividades que se realizaban en ambientes tranquilos y de confianza, donde podían expresar de forma espontánea y natural, además de ser un contexto de confianza.

Se observa que los juegos les rememoraban situaciones placenteras, sin embargo, en algunas actividades lúdicas había conflicto, peleas o agresiones verbales. Esto servía de pretexto para explicar la importancia del juego como un laboratorio donde se ponen a prueba diferentes situaciones, donde lxs jóvenes actuaban y uno como facilitador de los talleres intervenía y enseñaba los contenidos que llevaban a un deber ser de acuerdo a unos lineamientos de conducta, que, si bien parecían dogmáticos, era uno de los objetivos del programa. No obstante, en ocasiones estas situaciones podían tomar otro sentido y aprovecharlas de forma pedagógica para abarcar otros contenidos fuera del programa PDC



Ilustración 6. Pintando Mandalas. Foto: Esteban Hoyos. 2016

Las estudiantes también recuerdan el ejercicio de las mandalas (Ilustración 6) como una forma de estar tranquilas y felices con sus compañeras: “las imágenes dan como tranquilidad, captan la atención en cómo estar feliz porque Pilos era un lugar para estar feliz” (AD). Asimismo, las participantes expresaron que actividades como esta eran espacios de aceptación donde nadie criticaba a nadie ni se juzgaba por sus formas de ser, actuar o intervenir los mandalas: “pues sí... lo bueno era que en ocasiones que no tenías que pintar bonito, no importaba si lo pintaban por fuera o si quedaba con negro o blanco. Eran los

colores que tú quisieras y acá lo bueno es que nunca hubo discriminación si tú eras gordita o eras bajita” (AD).

Aprovechamos la “moda” de las mandalas para llegar a estados de relajamiento y la usamos como herramienta para que la mayoría de jóvenes lograran enfocar su atención, aunque no todas lo lograban. Esto me dio a entender que hay una gran variedad en lxs estudiantes y que no es posible generalizar en contextos educativos, o mejor dicho, trabajar por un “ellxs” cuando no hay la comprensión de un “yo”, es decir, cuando no se comprende la individualidad es muy difícil entender la comunidad.



Ilustración 7. Poster alusivo a DSE. Foto: Karen Ariza. 2014

Esta imagen (Ilustración 7) evocó bienestar en las participantes, pues frases como estas las incentivaban a generar pensamientos positivos ante las adversidades cotidianas: “eso estaba muy cerca al rincón de la calma en ese momento todo le parece malo, todo es terrible todo es la embarrada del siglo. Y cuando veía a que uno podría pensar en algo lindo, para mí era como pensar que también hay cosas buenas, que no todo era malo y que todo tiene solución en algún momento” (LU).

De igual manera, frases como esta les recuerda las personas con quienes compartieron, donde pensar en algo lindo también implicaba pensar en personas que habían sido lindas con ellas, generando un ambiente familiar y de aceptación donde todas eran bienvenidas.

Aunque estos pensamientos pueden representar aspectos provechosos, como adquirir actitudes positivas ante adversidades, siento que algunas personas también pueden llevar a extremos estos pensamientos, de manera que sus “pensamientos positivos” desdibujan la realidad, haciendo que actúen de forma errática, además individualiza y borra el concepto de colectividad, lo que lleva a que la persona se culpabilice y acepte que lo que ocurre en su entorno es resultado de sus actos (Ehrenreich, 2011), trayendo esto más complicaciones y confusiones en sus pensamientos y acciones. De nuevo explico que no es posible generalizar en estos contextos.



Ilustración 8. Poster alusivo a la calma. Foto: Karen Ariza. 2014

Esta palabra particular (Ilustración 8) suscitó diferentes significados, pues podía soñar agresiva o suave dependiendo del contexto. La palabra “cálmate” parece imperativa, pues lleva implícito un llamado al orden, un volver a la calma después de alguna exaltación emocional. Las estudiantes reconocen que esta palabra puede interpretarse de muchas formas: “pienso que es como un término universal, porque la palabra cálmate uno le puede

dar muchos sentidos dependiendo la situación. Por ejemplo, la situación de Paty, este cálmate es algo como atacante. Hay un cálmate de cómo molestar.... cálmese. Hay un cálmate de cuando uno está pasando por un momento triste que es como un cálmate que todo va a estar bien. Entonces pienso que se puso ahí era para qué si en X momento, de felicidad, tristeza o mucha euforia le diera un significado propio” (FR). No obstante, la palabra “cálmate” es asumida primordialmente como una invitación a la relajación y la tranquilidad y en pocas ocasiones es ofensiva, ya que puede ser entendida, como una instrucción agresiva a dejar de hacer algo o como una palabra que reduce el actuar de la otra persona.



Ilustración 9. Poster alusivo a la calma. Foto: Karen Ariza. 2014

Este tipo de frases (Ilustración 9) son representativas del programa y hacen parte de un módulo de trabajo (llamado La Calma) e invitan a relajarse, en este caso, por medio de la respiración consciente.

Sin embargo, una de las participantes también afirma que la respiración profunda no funciona cuando la emoción es muy fuerte: “a veces no funciona porque uno está llevado por la rabia con todo el mundo” (AD). Esto obedece a las limitaciones del concepto de inteligencia o control emocional, debido a situaciones ajenas y propias de la emoción, es decir, que difícilmente se puede tener un control absoluto de la emoción, aun menos en adolescentes

que actúan más impulsivamente, ya que, a nivel cerebral, se activa la parte más instintiva y primitiva del cerebro, haciéndoles actuar de formas inesperadas.

Estas situaciones eran frecuentes, pues los contextos de los colegios públicos no son fáciles, más bien son hostiles y conflictivos, debido en parte a la convivencia de diferentes formas de entender y asumir las interacciones sociales, por lo que a veces respirar profundo no bastaba.



Ilustración 10. Actividad: El Péndulo: Esteban Hoyos. 2015

Esta imagen (Ilustración 10) es bastante clara y las participantes coincidieron en que evoca confianza: “porque se nota que la niña está completamente relajada sobre el cuerpo de la otra y yo francamente eso no lo hago con cualquiera. Yo pienso en la confianza” (FR).

Esta imagen representa uno de los procesos importantes en el programa, ya que lleva a que lxs estudiantes empiecen a generar espacios de confianza con sus compañerxs, no obstante, es algo que se dificulta construir por los contextos adversos en que conviven. La construcción de la confianza es un elemento que se trabajaba a diario con lxs estudiantes, logrando estructurar unas relaciones cercanas entre lxs profesionales del programa y ellxs mismos. No

obstante, las relaciones entre ellxs como pares eran más difíciles de seguir, pues la confianza era algo que elaboraban fuera de nuestro espacio, ya que entre ellxs, la realidad fuera de nuestro programa era otra, nuestro espacio era un lugar controlado, por fuera del él, los gobernaban otras reglas (de su grupo, de la calle, del salón, de sus profesorxs, etc.)



Ilustración 11. Compartiendo el alimento. Foto: Esteban Hoyos. 2015

Esta imagen (Ilustración 11) muestra el escenario familiar de compartir la comida, experiencias, secretos y cotidianidades como integrantes de un mismo grupo: “compartían el jugo, el arroz o la ensalada, además no solamente la comida, sino de que uno tiene la compañía en el almuerzo porque normalmente uno está solo, como yo que almuerzo sola con mi Paquita (mascota), entonces uno algunas veces se siente solo mientras que así fuera con las compañeras de diferentes cursos, uno se sentía acompañada, uno sentía como una familia y charlaba” (LU).

De otro modo, las estudiantes hacen una reflexión religiosa en torno a una oración o agradecimiento no religioso que se hace a la hora del almuerzo “Había una oración que decía: *'tierra, esto tus frutos nos dio, sol, esto tu luz maduró, sol y tierra bien amados siempre serán*

recordados'. Era lo mejor, a parte de la oración, no es que no crea en Dios, pienso que mi mente es muy joven y está abierta a todas las posibilidades" (FR). "Esa oración no se lo ofrecíamos a Dios, se la ofrecíamos a la tierra. En serio no es que no crea en Dios, yo creo en Dios, pensaría es que la tierra es la que materialmente nos da las cosas, es como decir a Dios que gracias por el almuerzo de hoy, el almuerzo de hoy me lo dio mi mamá por medio de Dios, pero mi mamá es a la que se lo tengo que agradecer, es ella la que se quemó la frente (risas). Entonces yo creo que hay que agradecerle primero a la tierra y después a Dios" (FR).

Fuera del asistencialismo que puede significar ese almuerzo, también era un espacio para compartir y conocer al otro, de igual manera un espacio para saber agradecer un alimento que posiblemente no podían tener en sus hogares.

Por último, se les presentó imágenes de las participantes de hace dos años, cuando habían estado en el programa, queriendo saber cómo se perciben ahora después de haber pasado por la experiencia del de IE.

De forma generalizada, las estudiantes expresaron que sí hubo un aprendizaje de la dimensión emocional, principalmente enfocado al manejo de la calma ante situaciones de alta intensidad emocional. De igual manera, les permitió un autoconocimiento y descubrir nuevas habilidades o gustos por otras actividades como la lectura y la escritura. Esto las ha llevado a presenciar cambios tanto físicos, comportamentales y emocionales en estos dos años, haciéndose conscientes de ello a través de las imágenes.



Ilustración 12. Estudiante participante AD. Foto: Karen Ariza. 2015



Ilustración 13. Estudiante participante LU. Foto: Karen Ariza. 2015



Ilustración 14. Estudiante participante FR. Foto: Karen Ariza. 2015

En general, sus impresiones acerca de sus fotos y su imagen actual fueron de asombro y sorpresa al hacer un contraste entre su yo actual y su yo pasado, atravesado por las experiencias personales vividas a lo largo de dos años. En lo personal, este ejercicio fue muy interesante ya que me permitió recordar algunas imágenes y reflexionar sobre lo sucedido, así como asignarles un nuevo significado a esas experiencias. Dicho de otra manera, me

permitió entender cómo las estudiantes perciben una experiencia de forma totalmente diferente a la nuestra (lxs profesorxs) al vincular los aspectos positivos (su relación de amistad con nosotros, la utilidad del programa para ser mejores personas tanto en el colegio como en la familia) a los contenidos recibidos en el PDC, de este modo, encuentran beneficios y hay pocas críticas sobre su participación en el programa.

Finalmente, se hicieron tres preguntas para concluir con el grupo focal, de modo tal que pudiese llegar a unas conclusiones acerca de su experiencia en el programa de IE.

1. ¿Si hubiera que hablar algo feo o malo del programa algo que le tuvieran que cambiar, eso que disgusto o que generó molestia?

Las participantes no resaltan ningún aspecto negativo del programa, solo los aspectos positivos, así como que el programa dura muy poco. Coinciden particularmente en que lxs facilitadorxs del programa son personas en las cuales confían y que tienen compromiso con su labor “uno no tiene la suficiente confianza para contarle cosas personales a una profesora de X materia, mientras que uno y llega con esos profesores 3 o 4 años no tiene la confianza con ellos, pero mientras que tuvimos con “K” tres o seis meses con ella, a uno le dio la confianza total, uno tuvo esa oportunidad de decirle mira me está pasando esto y le daba a uno consejos muy buenos”. Nos explican de una manera que tú lo puedas entender, donde los adolescentes o niños puedan entender como si fuera entre nosotros” (AD).

Adicionalmente, parecen valorar más los contenidos extracurriculares de la emoción que los propios contenidos académicos, pues le ven más aplicabilidad a la vida diaria. En este sentido, resaltan el saber emocional como un conocimiento práctico que les sirve para solucionar aspectos cotidianos: “Pero a lo que me refiero es a eso... que ustedes no nos están presionando ni con calificaciones, porque eso de las calificaciones me tiene hasta aquí (se señala la frente), profesor de física te odio ni con ponernos tareas, ni tampoco es algo que

nos están obligando a hacer, es algo que nos va a servir para la vida, por ejemplo, yo no entiendo para que me va a servir X al cuadrado, NO NO..... O sea, esas son cosas que de verdad sí sirven y que uno sí usa a diario. Uno no llega a la tienda a decir me da X a las dos de bananos (risas) estas sí son cosas que sirven para vivir” (FR).

¿Para qué le sirvió PDC?

Las estudiantes apuntaron de manera unánime a que el programa les dio herramientas para conocerse mejor, quitarse penas y expresarse de una mejor manera ante lxs demás, les dio la posibilidad de cambiar de aspectos de su personalidad que consideraban difíciles de cambiar, generando más confianza en ellas mismas: “Yo creo que ese fue el cambio más drástico, que me quite la pena y la vergüenza de encima en lo que va corrido de estos dos años. Yo ahora no siento pena por nada, yo ya hago exposiciones canto, bailo o lo que toque hacer yo lo hago. Es lo que más me ayudó a mí” (AD). También “Me enseñó un punto de vista totalmente, diferente me enseñó que no hay respuestas buenas y malas, me enseñó más que todo a desenvolverme en público sin que me dé miedo en lo que lxs demás piensen o yo misma pensar que lo estoy haciendo mal. Creo que eso lo más importante” (FR).

2. ¿Cuál fue la experiencia más significativa en el programa?

Para todas, la experiencia más significativa fue haber compartido un espacio escénico que les permitió otras formas de expresión, consolidando un grupo que consideraban familia: “Entonces ese día, fue algo donde yo simplemente veía un grupo de personas que no conocía de otros grados y aparte de esa experiencia empecé a ver que eran seres humanos muy especiales que tenían mucho que dar. Todos cómo los profesores y las compañeras” (AD).

Las participantes recuerdan su experiencia en el programa de forma positiva y con bastante agrado, además de reunir un conocimiento básico en temáticas emocionales que redundan en

un control emocional orientado al autocontrol y la calma. Si bien tienen estos temas presentes, es importante aclarar que en la conversación también resaltan otros aspectos que no están directamente involucrados con la dimensión emocional, como el compartir con otras compañeras, tener sentido de pertenencia y de familia con el programa y sus integrantes, manejar buenas relaciones con lxs facilitadorxs del programa y tener un espacio alternativo de educación diferente del contexto académico tradicional.

Todo esto ha llevado a que construyan un discurso de lo emocional que frecuentemente establece la calma como un elemento central a partir de diferentes contenidos, que mezclan entre las actividades que realizan y los aprendizajes que de allí derivan.

No hay ningún comentario negativo representativo que implique una reflexión acerca de lo que ocurre en el programa. Se puede afirmar que las estudiantes que han sido entrevistadas tienen una percepción general de agradecimiento por lo aprendido en el programa, reconociendo que la IE que dice enseñar les ha ayudado a ser mejores personas con ellas mismas y con lxs demás. Diría pues, que no solo se aprende de la dimensión emocional, sino de otros aspectos más humanos, como relacionarse con lxs demás y de comprender el contexto sociohistórico en que viven, que lleva también a entender de forma crítica sus realidades, por ejemplo, el tipo de educación que reciben, comprender el contexto social que los rodea y por supuesto cuestionar sobre los contenidos que recibían en el programa.

En este sentido, los discursos que circulan entre lxs participantes son diferentes a los de algunxs colegas en el programa, ya que, en las primeras entrevistas hechas a lxs facilitadorxs, era evidente una postura crítica frente a esta forma de educación emocional, que, sin embargo, trae beneficios a la población vulnerable con que se trabaja, pero que no deja de traer más preguntas que respuestas respecto a la forma en que se explora la dimensión emocional.

Esta diferencia planteada entre lxs profesionales que implementaron el programa y lxs niñxs que lo recibieron como jornada complementaria no sorprende mucho, ya que lxs profesionales conocían aspectos administrativos que lxs jóvenes desconocían, además de una actitud crítica hacia los aspectos políticos y económicos de cómo se lleva el programa PDC al interior de la organización que lo administraba. Por otro lado, lxs jóvenes desconocían estos aspectos, además de no ser de su interés, ellxs solo se quedaban y recibían los contenidos de la IE y DSE, un almuerzo y la experiencia de hacer algo diferente al colegio.

No obstante, observaba que algunxs estudiantes presentaban algún interés por estos aspectos logísticos del programa, así como una preocupación por el bienestar de lxs profesionales que ejecutábamos el programa. Esto, de algún modo, creaba un vínculo de confianza con estxs estudiantes notando rasgos empáticos, que era una de las habilidades que se trabajaban en PDC. Sin embargo, no le quiero atribuir esa habilidad al programa, ya que es posible que también fuera simpatía por nosotros.

Hablando de emociones fuera del trabajo

Por último, se realizó el grupo focal de lxs tres colegas²³ que ya habían sido entrevistados de forma individual con el objetivo de complementar sus respuestas en un encuentro que permitiera encontrar contradicciones o puntos en común y así no perder de vista otras posibilidades de los discursos de la emoción en el campo educativo. Este encuentro se hizo en un lugar fuera del trabajo, en un ambiente de comodidad y confianza, logrando que se sintieran a gusto y los pensamientos y palabras fluyeran en otro escenario diferente al laboral. Lxs tres personajes se conocían bien y podría decir que mantenía una relación de amistad. De esta manera, se les compartió un guion de preguntas con dos días de anterioridad para que

²³ RA, RO, SI, son las mismas personas entrevistadas individualmente, sin embargo, acá participaron en un grupo focal posterior realizado en mayo 14 de 2016.

podieran preparar sus intervenciones, que se puede consultar en los anexos. El grupo focal se transcribió y analizó, encontrando las siguientes subcategorías:

- | | |
|---------------------------|-------------------------------|
| 1. Alienación Corporativa | 8. Limitaciones Corporativas |
| 2. Alternativa Educativa | 9. Políticas Educativas |
| 3. Arte expr. Política | 10. Postura Política Limitada |
| 4. Conciencia Emocional | 11. Recursividad |
| 5. Creación Colectiva | 12. Represión Escolar |
| 6. Emoción-Afecto | 13. Situación Docente |
| 7. Experiencia Nueva | 14. Subvertir Orden |

La categorización permitió unificar cuatro grandes categorías: escuela, dimensión emocional, limitaciones y alternativa educativa.

En primer lugar, la Escuela enmarca la Situación Docente y la Represión Escolar, y representa la situación cotidiana actual en los escenarios escolares de las IED en Bogotá. En este sentido, se evidencian situaciones que vive día a día el gremio docente y que se están convirtiendo en un problema de salud pública debido al estrés y otras enfermedades que llevan a lxs docentes a incapacidades y, por lo tanto, al incumplimiento de su labor.

Cuando explico que el escenario docente está en una situación crítica, me refiero a algo que lxs profesionales que desarrollamos el programa PDC percibimos en los escenarios escolares, pues se tenía frecuente contacto con lxs maestrxs, cuya situación no es la más cómoda en vista de sus muchas necesidades, pero parece no haber voluntad de las instituciones encargadas por mejorar esa situación de acuerdo a mis observaciones y conversaciones con ellxs.

Esta no era una cuestión solo de lxs docentes, sino de carácter más estructural, que implica diferentes actores, instituciones y políticas sobre la labor docente. Uno de los aspectos importantes para esta investigación ha sido la falta de estatus de la docencia escolar en la sociedad, así como el escaso reconocimiento económico y las difíciles condiciones laborales. Algunas estadísticas²⁴ confirman estos escenarios, al igual que lo presenciado en los colegios por quienes trabajamos allí.

Aunque esta situación es evidente, el fenómeno es “un secreto a voces”, es decir, todos saben, pero prefieren no hablar, omitiendo y ocultando situaciones que han llevado a la condición actual, como, por ejemplo, la cantidad de estudiantes por salón (40 o más en promedio)

Por otro lado, la represión escolar muestra cómo el contexto escolar está influenciado por modelos represivos y autoritarios de algunxs docentes, comprometiendo la calidad educativa. Estas afirmaciones provienen de las observaciones de lxs profesionales (incluyéndome) y nuestras experiencias en campo, que también presencié en algunos escenarios escolares. Muestra de estas situaciones son el frecuente trato agresivo representado en gritos, amenazas con notas académicas y reportes negativos a familiares. Estos aspectos eran observados por nosotrxs en la generalidad de los colegios públicos, en cursos desde primaria hasta bachillerato. Sin embargo, enfrentar esta situación suponía generar conflictos interinstitucionales y desmejorar las relaciones con los colegios, además de generar roces con docentes que dicen llevar más de 30 años enseñando y creen “sabérselas todas”. En estos escenarios tocaba saber moverse e interactuar, ya que adicionalmente uno estaba en constante

²⁴ “En Bogotá hay 35.300 docentes y 1.700 administrativos. La Asociación Distrital de Educadores, que los agrupa en Bogotá a los profesores sindicalizados, dio a conocer en marzo pasado un balance de las condiciones de salud del magisterio en la capital entre julio y diciembre de 2014, que concluye: “Hubo 5.096 consultas para medicina laboral y las principales causas: trastorno mixto ansiedad/depresión, estrés laboral, disfonía y problemas músculo-esqueléticos. En total se reportaron 2.636 casos de pérdida laboral por problemas de salud, 2.144 mujeres y 482 hombres. Muchos de estos fueron retirados con pensión de invalidez, ya sea por enfermedad laboral o por enfermedad común; otros casos iniciaron sus procesos de pensión con las incapacidades. En cuanto a incapacidades, hubo 19.335, siendo septiembre el mes con mayor número”. Fuente: elespectador.com (Fecha consulta 3 de junio 2017).

observación por la comunidad académica, y lxs profesorxs del programa PDC éramos extraños en los colegios donde se implementaba el programa.

Otra aspecto relacionado con la escuela se refiere a las falencias y falta de herramientas con las que lxs docentes llegan a abordar el aprendizaje desde un enfoque emocional que permita otro tipo de vínculos con lxs estudiantes, esto debido a que ni en la formación docente ni en las políticas educativas se concibe este tipo de formación, ni tampoco se destina un presupuesto para este fin: “teniendo unos espacios donde el niño pueda correr, pueda tirarse al piso, pueda alimentar su cuerpo pueda también descansar y encuentre unos profesores que no están agobiados, por el espacio sino más bien son posibilitadores de nuevas formas de comunicarse, eso requiere dinero, bastante dinero” (RA), es decir, que no hay voluntad administrativa, política y económica por solucionar las situación de lxs docentes en general la calidad educativa pública del país.

La represión escolar refleja en diferentes aspectos, como los espacios panópticos, encerrados, en la formación y la rutina, la metodología memorística, obviando la escuela como un lugar para el intercambio social e ignorando por completo la dimensión emocional, como si no fuese importante: “mira que la educación tradicional sí hace hincapié en dejar de lado las emociones, o sea, a pesar de que eso sea un acto natural que nos rodee, que este sea el 'aceite de las relaciones humanas', a pesar de eso, la educación tradicional sí insiste en que hagas a un lado eso, si perdiste un año no te puedes sentir frustrado, ¿cierto?, te pongo cualquier tipo de rótulo y tienes que aceptarlo y llevarlo con tranquilidad, no puedes expresar todo lo que dices en un aula” (SI). Asimismo, limita la expresión de los cuerpos a unos espacios específicos y a unos estándares de comportamiento, y aquellos que trabajan con el ámbito emocional procuran lo mismo, estandarizarlo: “la parte que se está legitimando de la emoción como tal, es una herramienta del manejo de las emociones como una herramienta, como un mecanismo de normalizar, de movilizar hacia el control” (RA), “[...] tengo niños disfuncionales entonces me meto una clase de IE para que se normalice, para que se sepan

comportar de acuerdo a los estándares que quiere el colegio” (RO). Estas afirmaciones confirman mi percepción normalizadora de la educación que se replica a diario en todos los colegios, que reproducen discursos de control de los cuerpos y las mentes, no muy lejos de los planteamientos de Foucault en *Vigilar y Castigar*.

De este modo, se confirman de alguna manera mi hipótesis respecto a que los DSE son herramientas que normalizan, homogenizan y controlan la población (escolar), aunque instituciones y directivxs no sean del todo conscientes de que las estrategias implementadas en el marco de estos programas tienen el objetivo de manejar los comportamientos mediante cierta manipulación emocional, exponiendo la emoción de cada sujeto, poniéndolo en un escenario de docilidad y fácil control.

Se puede decir que, en esta primera categorización, lxs entrevistadxs coinciden en que la escuela es un escenario que restringe el actuar docente y reprime el actuar de lxs estudiantes.

Las subcategorías Conciencia Emocional, Emoción-Afecto y Recursividad, agrupadas en la categoría Dimensión Emocional, apuntan a que esta alternativa de educación le apuesta a desarrollar una conciencia emocional, es decir que a la emoción sea un primer paso para entrar a la escuela y poder trabajar desde allí, fortaleciendo aspectos relacionados: “Entonces estamos buscando la forma como del afecto, sencillamente, del abrazo, de la calidez, de la cordialidad, de la risa, de la sensatez” (RO), de igual manera afirman que “al existir estos espacios obviamente el niño ya empieza a encontrar una cantidad de posibilidades para buscar sus relaciones a partir de lo que siente porque estamos trabajando a partir de algo muy natural que es el juego, que es el encuentro, entonces a partir de ahí ya se hace un laboratorio político de acuerdos, de estrategias, ¿sí?, y la dimensión emocional pues nunca la vamos a dejar así esté haciendo un curso de mecánica” (RA). En este caso, es claro que lo emocional atraviesa todos los procesos y siempre está presente, representado en lo importante que puede llegar a ser el juego como un espacio simulado de realidad, donde pueden y deben aflorar

muestras emociones. Así, lo emocional, tal vez, solo es un pretexto, pues siempre está presente y guía el comportamiento.

Lxs entrevistadxs se refieren al auge de lo emocional en algunos escenarios educativos, sin embargo, afirman que es difícil reconocerlo como un contenido importante, además de documentar y sistematizar estos procesos que pueden dar pie a investigar sobre el tema en la escuela: “Si nosotros no tenemos la posibilidad de escribir esas experiencias, de entender hasta donde se transforma un espacio de aula o un espacio abierto, gracias al trabajo emocional sea cual sea la metodología, la pedagogía, el modelo, lo que sea, pues no estamos haciendo nada y no se va a transformar en un conocimiento ¿sí? Y no se va a tomar como un modelo, si no se escribe, no se va a tomar como un modelo, entonces yo pienso que lo principal es fortalecer lo emocional en nuestros queridos docente y dos, permitirles también escribir, escribir y formar eso como un conocimiento y como un modelo que funciona” (RO).

Esta situación, desde mi punto de vista, entorpecía y frenaba los procesos pedagógicos, ya que la organización no generaba los espacios ni la motivación para investigar o producir textos alrededor de lo emocional, y esto en un grupo de jóvenes con ganas de investigar y dar más de lo que podían era frustrante y controlador, tanto así que muchos (como yo) nos desanimábamos y empezamos a buscar otros horizontes donde se valorara más nuestro trabajo, ya que era muy difícil mantener solo una actitud de aplicar algo ya hecho, y seguir una labor automática que no presentaba retos, sino que se mantenía en la monotonía cotidiana.

Por otro lado, la recursividad para desarrollar este programa ha llevado a que se pueda aprender desde lo más básico sin necesidad de grandes recursos, pues la emoción está siempre presente: “Eso es lo que puedo decir que me enoja más de una educación tradicional, y es que no se perciban las posibilidades dentro de un aula de clase. Si no que esperen que lleguen, y eso creo que hace diferente a nuestro equipo; y es de cualquier cosa hay un recurso y de cualquier cosa se puede aprender. No solo de un libro, no solo de un tablero, no solo de una

película. Si no que se puede aprender de cualquier cosa” (RA). Esta es una de las posiciones que no comparto al saber que había dinero y disponibilidad para gastarlo en el programa, pero que por razones desconocidas nunca se invertía todo, así como tampoco había algún reconocimiento por hacer esta labor con las “uñas”, es decir, con lo justo.

Las categorías Creación Colectiva, Arte Expresión Política y Subvertir Orden se agruparon bajo Alternativa Educativa, reuniendo los planteamientos generales de lxs entrevistadxs en los que la experiencia de IE no es más que una alternativa educativa que vincula las tres categorías nombradas. En primer lugar, como un espacio de trabajo colaborativo que decanta en una creación colectiva, donde todos o la mayoría del equipo participa en decisiones y en propuestas metodológicas y pedagógicas inherentes al programa: “[...] más bien como una construcción colectiva. Como que en el espacio de PDC, junto con lxs docentes teníamos la posibilidad de construir cosas nuevas, de reinventarnos una educación, de reinventarnos una manera de llevar a lxs niños o digamos de llevar el proceso dentro de un aula, que hasta el momento pues para nadie lo había hecho satisfactorio” (SI). Esto es algo que siempre valoré, pues la percepción de trabajo en comunidad era compartida por la mayoría de quienes hacíamos el programa, aunque hubiera liderazgos y autorías que anulaban el esfuerzo en grupo. En este sentido, la concepción de colectividad también dio fuerza para afrontar lxs directivxs del programa, quienes empezaron a evitar reuniones grupales y a atender máximo uno dos de lxs integrantes, con el fin de debilitar y evitar la concepción de grupo.

De este modo, también se observa que el arte juega un papel importante dentro del programa y es concebido como un expresión política que permite expresar inconformidades frente a los colegios y sus políticas educativas y sobre todo, es una forma para que lxs niñxs y adolescentes puedan expresar sus emociones de otras maneras: “A partir del formato artístico, pues se pueden decir muchas cosas, pero administrativamente, logísticamente no hay espacio para que el arte tenga unas condiciones cómodas, o no cómodas sino unas medio equilibradas para poder manifestarse, para poder manifestar un espíritu crítico por medio del lenguaje del

teatro, de la música pero en mi caso veo que logísticamente, administrativamente, si, no se pueden articular este tipo de propuestas de reflexión porque no hay unos aparatos en donde se puedan proyectar, yo puedo tener bastante ideas pero si no tengo un espacio donde me vean ni modos, o no puedo publicar un libro ni modos” (RA). “[...] políticamente hay bastante postura, tengo bastante postura en las escenas porque en las escenas uno las va desarrollando a formas de ver el mundo, a formas de tratarnos de hacer preguntas. Entonces personalmente no me puedo desligar de ser político y no por el simple hecho de pagar, de pagar impuestos sino porque estoy buscando tener una conciencia sobre aspectos de la vida por medio del arte” (RA).

Esta posibilidad de crear y mostrar diferentes concepciones de mundo a partir de herramientas artísticas posibilita forjar posturas políticas que evidencian una necesidad, una inconformidad o simplemente compartir ideas, lo que también está ligado a intentos de subvertir órdenes establecidos como las directrices de los colegios y de la misma corporación que financia el programa. De esta manera, subvertir significa darle otro sentido, cambiar lo establecido, y así lo ha hecho en alguna medida, resignificando espacios, cambiando condiciones laborales, privilegiando la emoción en espacios que no lo hacen, discutiendo con rectores y coordinadores y llevando a diferentes encuentros y discusiones para hacer ver y conocer una forma alternativa de educar: “en la medida en que intentamos llegar con los chicos a tener una coherencia , lograrlo, ser uno coherente con ellos y que ellos vayan adquiriendo ese, tono, ese tinte, en su quehacer, en su acción, digamos que se convierte en una postura política, puede que no estemos trabajando directamente no sé, con los chicos hablando directamente de política pero nuestro hacer se convierte de esa manera porque intenta subvertir esto que estamos hablando, como la escuela logra enajenar a los sujetos estamos intentando subvertir eso y en esas medidas se convierte en un trabajo político que es visto desde otros ángulos” (RO).

Así, de las experiencias valiosas del programa, como la inclusión del juego y las artes como posibilidad de trabajo intelectual y político con lxs estudiantes, surgió la idea de hacer las cosas de la forma no tradicional, abordando el tema emocional desde otras formas no dogmáticas, más allá de la tradicional clase magistral de contenidos teóricos, o de la concepción bancaria de la educación (Freire, 2005), sino desde la posibilidad que esta fuese práctica y experiencial, irrumpiendo en el orden establecido en las instituciones, es decir, proponer nuevas y diferentes formas de enseñar.

Por último, se agruparon las demás categorías (Alienación Corporativa, Limitaciones Corporativas, Políticas Educativas, Postura Política Limitada) bajo Limitaciones. En este sentido, las afirmaciones muestran que, aunque hay una buena intención e ideas innovadoras en la propuesta alternativa de educación en emociones, hay algunas limitantes corporativas y de políticas educativas. Las primeras expresan prácticas que sumen al empleadx en labores monótonas, como llenar formatos diseñados por la organización, evitando proponer algo diferente. Esto es contradictorio si se piensa que el contexto educativo es un lugar cambiante y propositivo: “con el trabajador que piensa que es un orgullo trabajar en CC²⁵ y nunca cuestiona ese orgullo de donde viene... (Risas) ¡sí!, el trabajador que es el obrero raso, el colombiano raso, como somos la mayoría... emm que le dan una pequeña posibilidad de ver otro panorama y esa pequeña posibilidad de ver otro panorama se lo da la CC, y no tiene otras posibilidades... entonces la caja se vuelve como un tótem y es, o sea me parece que es algo muy (risas) muy importante de ver frente a lo que es el desarrollo de las personas, también cuando no has tenido ningún tipo de alimentación y te empiezan a dar comida, pues usted de pronto se vuelve fiel a esa mano que le está brindando comida” (RA).

Esta afirmación evidencia inconformismo frente a unas directrices ya establecidas, evitando que lxs trabajadores propongan y sean innovadores. La risa evidencia también un poco de sarcasmo frente a esas realidades. Si se analiza de manera más profunda la afirmación, nos

²⁵ Refiere a la empresa que financia y dirige el programa de inteligencia emocional PDC.

lleva a entender la lógica organizacional desde una perspectiva específica, siendo la de lxs trabajadorxs de esta experiencia educativa en particular, constituida por un perfil concreto: personas jóvenes, con poca experiencia, recién egresadas, más bien con poca actitud crítica y que trabajen bajo presión. Un ejemplo de ello es cuando se pidió trabajar al principio del programa con grupos de 35-40 estudiantes en horarios de 8am a 4pm, sin hora de almuerzo, pues tocaba compartir ese espacio con lxs estudiantes. En un principio todxs estaban agradecidos, pero conforme pasaba el tiempo, las circunstancias fueron cambiando, pues ya se conocía el contexto y se pudo exigir mejores condiciones.

Por otro lado, se observaba algo de temor por parte de algunxs profesionales, ya que si opinaban o expresaban alguna idea fuera de la lógica organizacional, esto podría ser usado en su contra, pues desconocían las “represalias” que la organización podría tomar, de esta manera se limitaban otras opiniones por temor a perder el trabajo o desmejorar las condiciones laborales, De alguna manera, este tipo de relaciones estaban y estarán siempre atravesadas por la emoción, (miedo, tristeza, sorpresa e ira), lo cual generaba ciertos comportamientos que permitían o limitaban las acciones frente a la situación laboral.

No obstante, el trabajo emocional emerge también como una forma de control en espacios laborales, así como en la escuela, donde se usa como una forma de gobernar cuerpos y mentes: “en CC, ya noto esos espacios a nivel de relaciones labores como una especie de domesticación ¿Sí?, y para eso la CC siempre quiere pensar en el bienestar de sus trabajadores y pues ahorita empieza a introducir la IE. (Risas fuertes)” (RA), la risa juega aquí un papel importante en la creación de complicidad, como en el grupo, donde se comparten y se burlan simultáneamente, porque no es solo la IE aplicada o enseñada a lxs niñxs, sino que también se aplica al ambiente laboral, en este caso como método de “domesticación” laboral donde se le ensaña al empleadx a cumplir las reglas impuestas por su empleador. No obstante, esta “domesticación” no es solo IE, sino otras formas de persuasión y control en el escenario laboral.

Adicionalmente, las limitaciones corporativas hacen referencia a las barreras que pone la empresa y el presupuesto para desarrollar ideas más innovadoras y creativas, por fuera de la filosofía corporativa vertical y estructurada. De cualquier modo, hay que tener presente que esta experiencia educativa particular tiene una condición especial dentro de la organización, pues tiene un presupuesto mixto, se ofrece a escuelas públicas, es gratuito y tiene como foco la niñez. Sin embargo, las directivas de la organización le han visto potencial en otros escenarios, por ejemplo, la división de Salud y Recreación hizo un pilotaje en el segundo semestre de 2016 con lxs empleadxs para aplicar las herramientas de IE en sus puestos de trabajo como forma de monetizar un producto que implicaba adultos en contextos laborales (que no podía ser monetizado con lxs niñxs en contextos educativos).

En este sentido afirman: “y como que el aprendizaje que uno hace a partir de lo que es una caja de compensación. ¿Cuáles son sus programas, a que se están dirigiendo? ¿sí? ¿Cuál es su proyección? Entonces como conocer de pronto, estar en esa maquinaria, empieza uno a entender, de pronto cuales son las cosas que más le agradan y las que menos le agradan en el entorno institucional” (RA), “se empieza a jugar en una lógica de comprender y hacer el juego a las dinámicas corporativas, es decir, buscar esas fisuras en el sistema que permitan a hacer las cosas de forma diferente. De igual manera, me ha impactado porque juego a partir de lo que es los horarios, juego a partir de lo que son las políticas de una empresa y ahorita quería mencionar sobre el sometimiento del cuerpo (risas) que en los colegios pues están sometiéndole el cuerpo a los niños” (RA). Hay un juego que implica unas reglas y a saber jugar en equipo y generar tácticas, es decir, aquellas maniobras que no tienen un lugar definido en la posición del débil (empleadxs) y que se manifiestan en contra de las estrategias bien establecidas del fuerte (organización) (de Certeau, 2000).

Aquí también se evidencian los factores económicos ocultos en este *aporte social*: “Pues de parte de lo administrativo como eso, se convierte no en algo humano si no en algo para, generar dinero para generar. Como... algo lucrativo, más que un aporte social” (RO).

Claramente, al ser una organización, debe recuperar las inversiones económicas. No obstante, el proceso es un poco perverso, a mi modo de ver, porque un grupo de profesionales (nosotros) crean, diseñan e implementan desde cero toda una propuesta educativa y esta es vendida a su vez y en el momento preciso a otras instituciones bajo otros nombres, generándole más ganancias a la organización.

De otra parte, y pensando en las decisiones políticas de la organización respecto a la ejecución del programa PDC en los colegios públicos, se siente que están muy alejadas del contexto real, pues lxs directivxs desconocen las realidades del contexto, como la diferencia en trabajar con 20 y no de 40 estudiantes, la minucias de convocar a estudiantes y familias, la importancia de mantener a lxs empleadx en constante formación, la necesidad de un presupuesto para elementos básicos del trabajo, estos aspectos se escapan de la mentes directivas, ya que no le interesa pensar en eso, sino en números e indicadores de cumplimiento y cobertura, porque no es un secreto que los valores de calidad se miden en cobertura y poco menos en la calidad de su ejecución. “[...] quien toma las decisiones no están en el aula, no está en el aula y es así y quienes abren los espacios no están en el aula y quienes piensan la educación no están en el aula, o sea lo más ilógico del sistema educativo del país, es que quien piensa la educación nunca ha estado en un ámbito educativo real, o sea, lo piensan desde una hipótesis desde cuando sus años luz era su educación, pero no lo piensan desde lo que está pasando hoy en día”²⁶ (RO). Este aspecto siempre fue relevante, pues las decisiones eran basadas en términos de rendimiento económico y cobertura, y no apegadas a la realidad de los colegios y a términos de calidad, lo cual siempre generó sinsabores entre nosotrxs, quienes ejecutábamos el programa.

De igual manera, “[...] no hay unas políticas públicas que estén atravesando todo el sistema y en la medida que no hayan unas políticas públicas se olvida ese sentido, el sentido político

²⁶ Hago referencia a las decisiones que tomaba la empresa para la ejecución del programa PDC en los colegios públicos, en cuyo proceso estuvimos presentes lxs profesionales.

del docente, se pierde por completo, y eso hace también que las lógicas en las cuales ellas funcionan se vuelvan lineales, que tengan solamente ese norte, yo tengo que cumplir con unas cifras específicas que eso va a sustentar todo, unos, unas ayudas que vamos recibir de terceros y eso hace también que ese sistema se vuelva rígido y se olvide, se olvide de lo humano” (SI). En general, las afirmaciones respecto a las políticas educativas confirman que, mientras no haya una intención real de apostarle a la emoción, será muy difícil desarrollar una educación más humana, sobre todo en un país que está próximo a trabajar en un contexto de posconflicto. Respecto a este hallazgo, es importante resaltar que el trabajo sobre la emoción debe cumplir un papel determinante en el posconflicto, que posibilitaría trabajar sobre procesos de perdón, reconciliación y paz enfocado a las poblaciones que más lo necesiten, pero para ello es necesario un trabajo político que facilite el diseño e implementación de estos procesos, aspecto que ahondaré en las conclusiones.

Por último, esta postura se evidencia que los docentes quieren hacer algo que implique progreso real en términos de derechos, equidad y, en general, mejorar las condiciones laborales. Sin embargo, esta podría estar limitada por la corporación, pues el objetivo es que el docente haga lo que tenga que hacer de acuerdo a unas políticas ya establecidas, donde la expresión personal, humana, emocional y libre no tiene cabida: “al estar en una caja de compensación todo se comienza a diluir (risas) por toda la cuestión administrativa, se pierde esa claridad a veces y entramos en la lógica de los números, en la lógica de datos” (RA). Asimismo, “administrativamente hay muchos impedimentos entonces pueden existir preguntas, pueden resultar reflexiones a nivel político, pero lo que es el andamiaje y lo que es la administración de la política pues nunca le va a tocar a un profesor. El aula está alejada, un profesor puede hacer un muy buen trabajo y generar una conciencia política, pero el profesor está diezmado precisamente por unas condiciones que no le permiten llegar a pensar en eso” (RO). Lo mismo ocurre en otros escenarios, donde hay una represión disimulada y no se puede o se debe hacer más de lo que se pide, lo que también me parece perverso, pues

no hay una motivación para hacer cosas alternativas, sino límites a una labor liberadora como debe ser la educación.

No obstante, las pequeñas acciones son fisuras que permiten presiones de otra índole, política, artística, etc.: “Esa era una de las conclusiones que coincidían, que son estructuras muy fuertes y más grandes que de las intenciones que puede tener uno, pero son esas pequeñas acciones en el aula que lo llevan a considerar esas opciones políticas, una postura política clara” (RO).

En general, el ejercicio de los grupos focales me quitó algunos velos de los ojos, pues me permitió conocer de primera mano las impresiones de algunxs estudiantes y compañerxs de trabajo, me acercó un poco a sus realidades, que en algún grado compartía, pero de las que también disentía. Trataba de no participar en sus intervenciones dado mi rol de investigador. No obstante, encontré mi espacio de participación escribiendo estas palabras, con la cabeza un poco más fría, entendiendo muchos más elementos de esta experiencia después de alejarme y crear mis propias conclusiones a partir de las intervenciones de lxs participantes.

No es fácil estar y no estar ahí, participar y no participar, ser objetivo y no serlo, sin embargo, esta dualidad me ha permitido entender esta experiencia desde múltiples aristas y protagonistas, particularmente desde estar ahí con ellxs, y escuchar lo que piensan (creo yo sin prejuicios y con más sinceridad que en otros momentos) y con la convicción y pasión (porque lo noté) de estar participando y haciendo su trabajo de manera comprometida, en cuanto a lxs compañerxs de trabajo, y con el ánimo de colaborar y compartir la experiencia de forma honesta por parte de las estudiantes del grupo focal.

Entre las entrevistas individuales y los grupos focales logré autoexaminar mi paso por ese trabajo y comprender un fenómeno social desde adentro-afuera con todas las complejidades que ello implica y poder llegar así a unas mal llamadas conclusiones, pues no pretendo

concluir, sino seguir construyendo cosas que no comprendía antes y que procuraré entender más adelante.

4. Discursos sobre la emoción: aspectos por concluir

“Todo el mundo ve lo que aparentas ser, pocos experimentan lo que realmente eres”

Maquiavelo

Me parece pretencioso llegar a unas conclusiones, pues no creo que en este tema se pueda concluir, menos aun tratándose de fenómenos sociales en permanente transformación y cambio; más bien puedo hablar de algunos de los hallazgos durante mi experiencia en el programa educativo que me llevaron a entender de otras formas un fenómeno que había visto en un principio desde una sola perspectiva. Así, comento a continuación cuáles fueron estos descubrimientos y cómo desde los estudios culturales se pueden interrumpir algunos sentidos comunes y pensarse lo emocional desde otras perspectivas. Estos descubrimientos son los discursos que allí surgieron desde la historia particular de cada participante y como ellxs reconstruyeron otras formas de entender la dimensión emocional.

Discursos sobre la emoción sí, pero bien hechos

Una de las hipótesis con la que inicié esta investigación estaba relacionada con una visión sesgada sobre la experiencia educativa de IE en la cual trabajé por más de cinco años. Yo pensaba que la IE era una herramienta domesticadora para hacer ciudadanos serviles en

diferentes de formas de explotación y distintas etapas y ámbitos de la vida, empezando por la familia, el colegio y luego la empresa. Esto se hacía a través de la introducción de lo que he llamado *discursos sobre la emoción* (DSE), entendidos como aquellas narrativas que circulan alrededor del tema de las emociones, y que tiene como objetivo trabajar sobre el bienestar humano en general, desarrollando ciertas habilidades que permitan encontrar un equilibrio emocional. Así, habilidades como empatía, asertividad, cooperación, pensamiento positivo, motivación y temáticas que guarden relación hacen parte de los DSE. Estos también implican unas prácticas ya definidas por disciplinas relacionadas con el mundo emocional y las habilidades anteriormente mencionadas, bien sea la psicología, las ciencias de la salud y/o la administración de negocios. Dichas prácticas operan con el fin de ajustar comportamientos a los lineamientos deseables de la institución que los implementa.

El espectro de posibilidades de los DSE involucra aspectos como la adopción de nuevos hábitos, participación en reuniones y eventos, hacer o dejar de hacer ciertas actividades y ser evaluados, que, si bien no son actividades que puedan considerarse negativas *per se*, someten a las personas a procesos de estandarización donde la expresión subjetiva puede verse reducida. No obstante, fui descubriendo y redescubriendo aspectos que no esperaba encontrar o que no me atrevía a reconocer al haber estado inmerso en la experiencia. Ya que el programa estaba diseñado para ser implementado en población vulnerable, que difícilmente tiene acceso a bienes y servicios, comprendí que éste les ofrecía ciertas posibilidades a lxs niñxs y jóvenes que no podrían conseguir en otro lugar. Su función social estaba dirigida a suplir vacíos emocionales o falta de acompañamiento de las madres y padres o darles simplemente un lugar donde podían estar y aprender cosas para la vida, en sus relaciones con la familia y el colegio.

De este modo, en la generalidad de la experiencia, el programa y sus contenidos funcionaban con la mayoría de estudiantes que pasaban por él, cuando digo que funcionaba era porque se observaba un cambio perceptible en la familia, el colegio y nosotros, las personas que

ejecutábamos el programa, pero esta percepción, a mi modo de ver, tenía dos caras: una donde el cambio era bien visto y otra que yo definía como domesticadora, controladora, y sometida a unos estándares ideales. De cualquier modo, empecé a entender que mal o bien, los contenidos servían para lo que eran diseñados e implicaban cambios en el comportamiento y formas de pensar para lxs estudiantes que pasaban por allí.

Aunque en un principio pensé en las bondades del programa, mi percepción fue cambiando, no solo por las condiciones *in situ* del programa, sino por las condiciones administrativas y económicas que lo dirigían, que me llevaron a entender dos cosas: una, que en el sector privado las relaciones jerárquicas son extremadamente verticales, se tengan o no méritos para tomar decisiones, “el que está arriba decide, sin consenso”, pensando económicamente, y no pedagógicamente, como era necesario en nuestro caso; dos, que la perspectiva era utilitarista, pues tenía que mostrar resultados funcionales y qué mejor que trabajar con un tema de moda como la IE, con claros resultados en términos de hacer productiva a la gente, sea en la escuela o la organización.

Sopesar aspectos positivos y negativos implica que en ocasiones un lado cobraba mayor peso que el otro, desbalanceando la situación. En este difícil asunto se ponían en juego diferentes elementos (colegios, familias, estudiantes, dinero, expectativas de cambio, DSE, decisiones directivas), es decir, un entramado donde las emociones y sus discursos se jugaban a diario un lugar.

De otro modo, estudiando y analizando la teoría, así como las entrevistas, y en un ejercicio de autorreflexión, empecé a detectar que los DSE tenían diferentes matices que no lograba diferenciar en un primer momento, matices que emergían en el curso de la experiencia. Así pues, logré identificar por lo menos cuatro formas en que las personas relacionadas con el programa (profesorxs, familias, directivxs, estudiantes) entendían las emociones. En primer lugar, como un tema innovador, tal vez un poco tabú, con impresiones más cercanas al

sentido común, aquí me refiero a padres y madres de familia o estudiantes sin un acercamiento teórico o experiencial al tema de las emociones, cuyas impresiones provenían más de una relación intuitiva con el concepto, cuyas referencias provienen de programas de televisión o Internet.

En segundo lugar, están quienes abordan las emociones desde un enfoque biologicista-social, pues su función orgánica determina comportamientos en el mundo social a través del aprendizaje y las relaciones establecidas entre la emoción y las situaciones que lo preceden y enfrenta, que llevan a evitar, aprovechar o rechazar situaciones y comportamientos. Por lo general, quienes tienen esta percepción son lxs maestros y profesionales que desarrollan el programa, que implica un acercamiento más teórico al concepto y una relación más académica de aprendizaje y enseñanza.

En tercer lugar, se encuentran lxs defensores del enfoque conductista, que le saca el máximo provecho a la emoción para hacer que la personas operen en función de un objetivo que traiga beneficio a la institución, empleando sistemas de recompensas o castigos. En este grupo se encuentran algunxs psicólogos de perfil conductista y personas con cargos administrativos que piensan en términos productivos.

Por último, hay una postura que conecta el enfoque conductista con un enfoque económico, orientado a la venta de programas, cursos o formas de vida relacionado con la emoción. Su relación con los enfoques conductistas se basa en la modificación de comportamientos para llevarlos a estados deseables, que generen mayor rentabilidad a las instituciones. En este sentido, concuerdo con Illouz (2007), quien explica que la IE se convirtió en un concepto clave para los escenarios laborales al descubrir que la competencia emocional tenía que ser una habilidad medible de forma que permitiese clasificar a las personas, convirtiéndose en un nuevo estándar en diferentes contextos como la escuela, donde se clasificaban lxs niñxs con estándares de competencia emocional, discriminando las diferentes subjetividades y

obviando la multiplicidad de características socioculturales que los conformaban (género, raza, situación económica, familias desintegradas, madres cabeza de familia, etc.). Ejemplos de ello puede ser el programa PDC, que también tiene un interés económico al poder ser vendido a instituciones privadas o hacerle adaptaciones empresariales para obtener ganancia económica, o los talleres de *life coaching*, que venden formas “alternativas” para alcanzar el “éxito” profesional y personal, centrados en un enfoque economicista de la vida moderna.

Vivir la experiencia, no solo que me la cuenten

El hecho de haber vivido la experiencia de un programa de IE me dio la posibilidad de analizar y comprender aspectos que tal vez hubieran resultado indescifrables si me los hubiera cuestionado desde lejos. Con esto quiero decir que fue fundamental vivir el proceso “en carne propia”, y no llegar como un extraño a interpretar un mundo desconocido. En este sentido, considero, en la misma línea que Joan Scott, que “cuando se toma a la experiencia como el origen del conocimiento, la visión del sujeto individual (la persona que tuvo la experiencia o el historiador que la relata) se convierte en el basamento de evidencia sobre el que se construye la explicación” (1992, 48). Así, el hecho de haber estado ahí y haber conocido el contexto muestra que hay más de una forma dar cuenta de algo, desde la posibilidad de la diferencia, de ser alguien en el aquí y ahora e interpretar la realidad que me circunda, que me llevó a reconocer la forma en que yo viví este proceso, de forma subjetiva, pero en relación con lxs otrxs protagonistas que también estuvieron allí. Desde esta perspectiva intersubjetiva logré entender este fenómeno desde las posturas tanto de lxs detractorxs como de lxs simpatizantes del programa PDC y los DSE. Así, lxs primeros lográbamos poner en tela de juicio diferente decisiones, sin embargo, a veces no éramos escuchados, pues éramos menos y algunas voces eran muy tímidas, mientras los simpatizantes, con menos cosas que decir, más conformes y alineados a los discursos

dominantes de las temáticas trabajadas, acataban las órdenes y decisiones de “arriba” sin objetar.

Estas diferencias generaban roces y conflictos, así como ciertas dinámicas de poder, ya sea que, por conocimiento, antigüedad o simplemente dominio de la palabra, unas ideas primaban sobre otras, estas otras, eran relegadas o calladas y muchas veces sentenciadas a ser voces ocultas o de “pasillo”. Este tipo de relaciones son casi invisibles, pero ocurrían a diario y generaban posiciones a partir de las afinidades con los contenidos y las propias subjetividades, no obstante, había una clara división entre artistas, psicólogos y profesionales en otras humanidades que debía ser disimulada en el orden laboral y profesional.

En este sentido, mi experiencia allí estuvo mediada, en un principio, por la labor de diseñar con otras colegas una propuesta que involucrara los contenidos de IE para que fueran aplicados en espacios escolares en jornadas complementarias a la académica, adicionalmente, hacía trabajo en aula con estudiantes de colegios públicos de Chía y Bogotá, lo que involucraba a su vez reuniones con docentes, directivos y personal administrativo, dándome una idea de la escuela y la organización, lo que me permitió empezar a estructurar esta investigación y entender qué fue lo útil y lo problemático.

En primer lugar, y con mayor frecuencia, estaban los encuentros con los docentes de planta de las IED y profesionales que ejecutábamos el programa en dichas instituciones. En la mayoría de los casos existía la posibilidad de tener encuentros informales y hablar de cualquier asunto o sobre la “importancia” de lo emocional en la escuela; estos eran espacios de confianza, diálogo, aprendizaje y en ocasiones, de complicidad por los temas afines en educación, igualmente había espacio para la crítica y los puntos opuestos en temas de política, educación, mano privada y trabajo. No obstante, era un ambiente tranquilo.

De otra manera, figuran las personas pertenecientes al aspecto administrativo, privado del programa, con quienes solo existía un vínculo vertical, marcado por unas jerarquías definidas

y procesos burocráticos. En estas relaciones hay unas claras posiciones de poder y una forma hermética y confidencial de obrar en pro de unos intereses desconocidos, envueltas, sin embargo, en un halo de seguridad y confianza, para muchos, perceptiblemente falso.

Por otro lado, estaban las relaciones establecidas con las madres y padres de familia de lxs participantes del programa. Esta relación esporádica en el año escolar estaba mediada por un ambiente confianza y agradecimiento entre las familias y lxs profesionales y de estos encuentros se derivaban conclusiones y mejoras a partir de las recomendaciones de las familias.

En esta práctica hubo ganancias para sus protagonistas en términos de experiencia, es decir, a todxs les aportó en menor o mayor grado que lxs participantes tuvieran la oportunidad aprovechar el tiempo libre y disfrutar del aprendizaje y que lxs profesionales hayan enriquecido su vida profesional, y la organización que dirigía y financiaba el programa ganó en términos de mejor reconocimiento y experiencia en la conformación de programas sociales.

Adicionalmente, se destacan tres elementos de estas observaciones: en primer lugar, una comprensión de lo emocional desde múltiples esferas (ya no solo desde el cuerpo). En este punto hago referencia a que, contrario a como se pensaba en el siglo XX y más aún en el XIX, las emociones no solo pertenecen al régimen biológico, de otro modo, se han vinculado a contextos, sociales, económicos y políticos, jugando roles protagónicos en cuanto *emoiño*²⁷ que mueve e impulsa a realizar cosas. Así pues, la emoción y sus discursos se han salido de los marcos hegemónicos en los cuales habían estado por largo tiempo, centrándose en un saber biológico y psicológico, descubriendo que es posible que los DSE empiecen a aportar desde, para y con otras disciplinas al conocimiento, es decir, estos discursos deben

²⁷ Raíz etimológica latina

entrar en un esfera más social y menos individual e intervenir sobre aspectos económicos, políticos y sociales, (Illouz, 2007; Nussbaum, 2012; Han 2014).

En segundo lugar, la escuela es un laboratorio donde se experimenta (y esto implica cuidado y responsabilidad ética). Desde esta perspectiva propongo que, aunque la escuela es un lugar privilegiado para poner a prueba posturas pedagógicas, ensayar y aprender, también es un lugar que debe ser respetado, no profanado o “manoseado” por cualquier persona o experimento pedagógico, con esto quiero decir, que aunque se popularice el término que la “escuela es un laboratorio”, este requiere respeto y ética, pues allí hay seres humanos expuestos con sus subjetividades y emociones proclives a probar nuevas formas de educar, enseñar y afrontar la vida.

No obstante, también está la posibilidad que cualquier persona o propuesta entre a la escuela o cualquier otro escenario social donde se involucren personas y se “juegue” o “experimente” de formas no convencionales sin medir las posibles consecuencias, como ocurrió en el reconocido experimento de la cárcel de la universidad de Stanford²⁸ o los experimentos sobre obediencia de Milgram²⁹. De esta manera, es importante vincular el aspecto ético a los contextos pedagógicos, sobre todo en lugares donde la educación es de mala calidad y lxs

²⁸ En 1971 científicos de esta universidad planearon un experimento en un escenario simulado de una cárcel, los voluntarios del estudio asumieron roles de presos y otros de guardias, saliéndose de las manos el experimento y viéndose obligados a cancelarlo. <https://explorable.com/es/experimento-de-la-carcel-de-stanford> (Fecha consulta 11 julio 2017).

²⁹ El psicólogo social Stanley Milgram, diseñó un conjunto de experimentos basados en la obediencia, donde un sujeto le aplica descargas eléctricas (falsas) a otro sujeto (cómplice) si sus respuestas a un cuestionario eran erróneas. El incremento de voltaje iba de los 75 a 450 voltios, haciendo que por cada error se incrementara la descarga 15 voltios (que en realidad nunca recibía el sujeto cómplice que estaba en otra habitación). Cuando el sujeto que aplicaba la descarga se sentía incómodo o con ganas de terminar acabar el ejercicio por hacerle daño al otro, el encargado de dirigir el experimento solo le daba la instrucción de continuar hasta el final. El 65% de los sujetos llegaban hasta los 300 voltios una carga considerada peligrosa (además el sujeto cómplice aseguraba tener problemas de corazón antes de iniciar el experimento). Los resultados mostraron que la mayoría de personas siguen instrucciones en momentos de crisis transfiriendo la responsabilidad de los hechos al grupo y personas que lo mandan, asumiendo que solo seguían instrucciones. El estudio fue criticado por cuestiones éticas, ya que era basado en engaños a los participantes de los cuales algunos aseguraron quedar perjudicados emocionalmente después de explicarles el experimento. <https://explorable.com/es/el-experimento-de-milgram> (Fecha consulta 30 julio 2017).

estudiantes y profesorxs están propensos a considerar nuevas alternativas educativas sin medir y estudiar sus consecuencias futuras.

Así, siento que hubo algunos aciertos, como encontrar un vínculo en las emociones, la lúdica y el aprendizaje en escenarios socialmente vulnerables y vulnerados. No obstante, también hubo desaciertos, como tener que desarrollar el programa a base de ensayo y error, es decir, sin tiempo de planeación y desarrollo, sino diseñado e implementado sobre la marcha.

Por último, mi intención es explicar que lo que en un principio era criticado y visto con “malos ojos” por ciertos integrantes de la comunidad educativa (directivxs, docentes, familias y estudiantes), pasó a alabarse y legitimarse en las instituciones. Mi propio cambio de perspectiva tuvo que ver con pasar de conocer y descubrir el tema emocional como novedoso, para luego criticarlo y finalmente aceptarlo como una posibilidad, entendiendo que puede servirles a algunas personas de acuerdo a sus necesidades vitales, ya sea en la escuela o la organización. No obstante, esta experiencia es más compleja, pues es necesario observar con lupa y ojo crítico estos procesos, que pueden implicar también aspectos menos positivos. Mi apuesta ha sido desprenderme de términos binarios para abordar las variadas aristas de esta experiencia educativa.

Desde otro punto vista, había otro conjunto de factores que me hacían ser crítico con el programa, por ejemplo, las limitaciones económicas que frenaban procesos pedagógicos prometedores, o lo monotématico de la IE, pues se convertía en una camisa de fuerza, es decir, el programa se encerró tanto en los DSE, que limitaba el trabajo con otras habilidades o temáticas que podrían enriquecer la experiencia educativa, de forma que propuestas alternativas eran rechazadas bajo el argumento que la IE podía abarcar todo lo necesario en necesidades educativas. En este sentido, fue necesario dudar de este absolutismo de la IE dentro de los DSE al ser un tema novedoso y con capacidad de comercializarse fácilmente en los escenarios educativos y organizacionales, en este sentido, todo lo que incluyera IE era bienvenido y aceptado fácilmente, sin detenerse en los contenidos. Este modelo particular

limitar el universo de saberes sobre la emoción, que quedaba así convertido en un proyecto intervencionista, casi clínico, que pretendía cambiar actitudes, comportamientos y subjetividades como si fuera magia³⁰. La IE y en general los DSE han tenido un protagonismo que puede verse como un fenómeno de moda, que será desplazado cuando otro más novedoso aparezca.

De este modo, considero que los DSE siguen siendo en algún grado herramientas para “domesticar” y mantener condiciones de subalternidad bajo la premisa que es posible mejorar, obviando otras características socioculturales. Creo que este es un punto importante en esta discusión, pues siento que un objetivo central de los DSE en las instituciones es el de controlar a sus poblaciones. si bien esto puede verse como una estrategia para regular comportamientos agresivos, útil en ámbitos como la escuela o la cárcel y posiblemente prolongable en el tiempo en otro tipo de ambientes, es un ideal de ser en el mundo que obvia la expresión subjetiva de cada ser humano.

Adicionalmente, la descripción de esta experiencia permite construir una historia contada por sus protagonistas, es decir, historiza un fenómeno particular a través de las prácticas específicas de quienes la construyeron. En este sentido, esta historia ayuda a construir un contexto más grande en torno a los DSE, cuyos contenidos hegemónicos son poco críticos, por lo que considero que desde esta propuesta se evidencian otras caras de esa moneda.

A lxs niñxs y familias les gustó y parece funcionar

Uno de los aspectos que me costó trabajo admitir era la aceptación generalizada del programa

³⁰ A propósito de esta afirmación, autorxs como Elsa Punset le han otorgado gran poder al tema de superación y desarrollo personal, el cual privilegia la dimensión emocional, en este sentido, esta autora hizo famosa la frase: “No es magia, es inteligencia emocional”, como si ésta tuviera efectos mágicos en las personas. http://elsapunset.com/wp-content/uploads/Biografia_de_ELSA_PUNSET.pdf. (Fecha consulta 12 julio 2017).

PDC por parte de las familias por la labor con sus hijxs, desconociendo el entramado de factores que afectaban al programa.

A partir de esto me surgieron interrogantes sobre qué hacía tan exitoso un programa con problemáticas como las nombradas. En este sentido, observando juiciosamente, determiné que era un fenómeno que se podía observar desde dos polos: el de las familias y del mismo programa y su estructura organizacional. las primeras veían un programa gratis, donde sus hijos e hijas aprovechaban el tiempo libre y se mantenía ocupadxs evitando malgastar su tiempo en actividades ociosas y poco productivas, aspecto que parecía ser importante para las familias, ya que además había cambios observables en términos académicos y comportamentales. Sin embargo, esto me parecía en un principio un programa de adiestramiento sobre pautas ya establecidas por el colegio, como por ejemplo enseñarles a ser “buenxs ciudadanxs”, pero el programa fue mutando, y al incorporarse el juego y las artes se empezaron a crear espacios de mayor libertad y expresión subjetiva entre lxs estudiantes, cosa que empezó a resultar incómoda en algunos colegios en la medida que rompía con el orden establecido en las instituciones educativas, es decir, en algunos colegios la expresión subjetiva y emocional de lxs estudiantes en los espacios comunes era considerado indisciplina, por lo que algunas expresiones lúdicas o artísticas del programa de IE eran mal vistas por varias razones: rompían los reglamentos de manuales de convivencia, eran realizadas en espacios abiertos y comunes, transformaban el panorama cotidiano y eran realizadas por personas ajenas a la institución (lxs profesionales que implementábamos el programa). Este era un fenómeno complejo que generaba miradas tanto aprobatorias como críticas, pero en términos generales era una propuesta bien recibida.

Desde el polo de la organización también había diferentes perspectivas de lxs profesionales que lo implementaban y de lxs directivxs que patrocinaban y decidían; algunxs valoraban y apreciaban lo que hacían y creían casi ciegamente en los DSE, mientras otrxs pensábamos más críticamente, pues considerábamos que estos discursos tienen intereses ocultos de domesticación y control de las poblaciones. Sin desconocer los beneficios que traían a lxs

estudiantes, era importante observar y ser críticos con todas las aristas que se derivaban de allí. De aquí resulta mi siguiente conclusión, relacionada con la visión corporativa, aquella que patrocinaba y administraba el programa.

Visión corporativa

Interpretar la visión corporativa del programa es complejo en la medida que está atravesada por diferentes jerarquías que piensan y operan diferente. En este caso, al ser la empresa CC una caja de compensación, debe apostar por el bienestar de las familias de lxs empleados afiliados. Sin embargo, es una empresa donde el interés económico prima, pues debe generar ganancia y administrarla, y así es, pues se trata de empresas que reciben el 4% de los salarios de todos lxs empleados del país. En cuanto al programa, éste es un servicio que se ofrece de forma gratuita. No obstante, el programa se mide, en primer lugar, en términos de presupuesto, es decir, hay un dinero disponible proveniente de los remanentes de la caja que deben ser reinvertidos en programas sociales como este, así pues, se destinan unos rubros para su funcionamiento.

Hasta acá todo es normal, el problema surge cuando las decisiones pedagógicas están mediadas por las decisiones e intereses económicos, pues las ideas se limitan, recortan y se ven diezmadas, por la frase “no hay dinero para eso”. Esta frase frena desde cuestiones motivacionales hasta de calidad del programa, pasando por mejoras laborales de lxs empleados, lo que lleva al estancamiento de los procesos. Incluso esto está permeado por DSE, ya que implica los sentires de lxs profesionales que allí trabajan y se transporta al escenario donde se implementa y trabajan las emociones.

En general, las lógicas de una empresa, implica que son ajenas a ciertos sentires de sus empleadxs y colaboradorxs, pues los objetivos son de orden económico y de cara a la

competencia entre empresas del mismo segmento, particularmente cuando el énfasis no es la educación sino segmentos más productivos como salud, subsidios, recreación y mercadeo, como es el caso de las cajas de compensación.

Discursos sobre la emoción (proclive a la mixtura de conceptos)

Al ser complejo el entramado de conceptos que conforman los DSE, he explicado cómo terminan ahí elementos que se relacionan con las emociones, que en términos prácticos y metodológicos, pasan a formar parte de lo emocional o por lo menos lo atraviesan, ya que las diferentes habilidades o conceptos relacionados (empatía, asertividad, pensamiento positivo, *mindfulness*, motivación, relaciones interpersonales, cooperación y hasta felicidad) se conjugan en la búsqueda de equilibrio y bienestar humano. No sé si sea errado mezclar estos conceptos, pero una cosa sí es cierta y es que los programas que trabajan con emociones usan dichos conceptos (como lo deja ver un rastreo de algunos programas que funcionan en el país)³¹ para producir modelos más o menos estándar (con muy pocas variaciones), donde lo innovador ha dejado de serlo, ya que los temas son los mismos y las metodologías son muy similares. Estos son programas enfocados a la población estudiantil de diferentes ciudades de Colombia, tanto a nivel público como privado, donde concuerdan en usar metodologías artísticas y lúdicas para enseñar habilidades similares (empatía, asertividad, pensamiento positivo, IE, resolución de conflictos, etc.) con el fin de mejorar el clima escolar.

En términos generales, los DSE son un fenómeno relativamente reciente, tildado de innovador en diferentes escenarios, que tiene tanto riqueza y posibilidades para un trabajo más humano ligado a procesos emancipatorio del sujeto, como un lado utilitarista, funcional al campo económico y explotador del ser humano. Hacia dónde se incline la balanza lo

³¹ http://www.premiosantillana.com.co/pdf/PREMIO_2013.pdf. En este vínculo se puede profundizar en las temáticas y metodologías usadas por los cinco programas educativos sobre IE, más sobresalientes de acuerdo a la Fundación Santillana. (Fecha consulta 20 marzo 2017).

determina quien diseñe, trabaje e implemente los modelos educativos, y digo educativos porque son procesos que deben involucrar metodologías que enseñen de forma pedagógica sus contenidos a los diferentes grupos humanos que se interesen por ello, para esto es necesario un trabajo desde múltiples disciplinas que enriquezcan sus contenidos y formas de ejecución, así como se evalúen y mejoren los procesos. Sin embargo, es de tener en cuenta que es necesario navegar por las coyunturas específicas de cada proceso, ya sea educativo u organizacional, pues no se puede generalizar, ya que cada contexto tiene sus particularidades en los sujetos e interacciones sociales que allí ocurren, en otras palabras, porque se está haciendo estudios culturales y no hay interés en descubrir reglas generales y universales.

Mi reflexión al final de todo este proceso que viví, compartí, disfruté, sufrí, desdeñé, aplaudí, del que me enorgullecí y al final critiqué, me lleva a pensar y actuar sobre cómo pueden llegar a ser usados los DSE en los escenarios escolares. En este sentido, quienes hemos trabajado allí y comprendemos sus fallas y aciertos, hablamos en ocasiones desde un “deber ser” de propuestas que rompan con modelos destinados a formas serviles y fetichizadas donde se esconde el origen y la intención de los DSE. De esta manera, debo expresar que tomé tres acciones en el proceso de esta tesis: primero, esa experiencia educativa me sofocó, por lo que tomé la determinación de renunciar, de alejarme de ese contexto que empezaba a ser tóxico para mí, y empecé a comprender desde “afuera” y en retrospectiva el este fenómeno de los DSE, lo que me permitió empezar a darle forma a esta tesis. Aunque pueda parecer una acción menor, fue el primer paso para problematizar algo cotidiano, averiguando qué pasaba donde aparentemente no pasaba nada, lo que me permitió comprender múltiples perspectivas.

En segundo lugar, algunas de las acciones de los integrantes del programa implicaban salirnos del marco estructurado y conductista de cierta perspectiva de las emociones. Quienes hacíamos cosas diferentes nos alejábamos de los condicionamientos conductuales para invitar a los jóvenes a acciones más liberadoras desde las artes y el juego, lejos del discurso rígido de las emociones que debía ser impartido en los momentos que realizaban los talleres,

esto implicaba conflictos ocasionales, pero irrumpía en el orden establecido, produciendo otras formas.

Estos conflictos tenían algunas implicaciones, por ejemplo, quienes no seguían los lineamientos recibían llamados de atención, memorandos, eran invitados a discusiones grupales para explicar por qué se hacían o no se hacían ciertas actividades o terminaban metidos en rencillas personales con compañerxs de trabajo. Sin embargo, las acciones que irrumpían tenían resonancia en los oídos que no querían escuchar, pues de algún modo se hacía sentir otra forma de entender los procesos pedagógicos, lo cual generaba un contrapeso a la forma tradicional de hacerlo.

Por último, en conjunto con algunxs integrantes del programa hemos decidido hacer una propuesta audiovisual que vincula los DSE con acciones artísticas y lúdicas³² fuera del nexo corporativo y los intereses económicos y políticos. Esta es una invitación consensuada, donde todxs participamos, aportamos y usamos los DSE en y para la vida cotidiana. Actualmente estamos grabando un piloto para evaluar la recepción de nuestra propuesta. Lo interesante de esta alternativa es entender como herramientas como las artes y el juego rompen con el orden, irrupción que genera molestias porque permite que lxs otrxs (lxs que no se han enterado o querido enterar) vean otras formas de hacer las cosas, que es posible hacer lo mismo de manera diferente y divertida. Adicionalmente, se rompen las reglas, porque es un espacio para la creatividad, es *poiesis*, es creación y desde esta postura toma distancia de lo ya creado, de lo establecido, para poder dar paso a lo nuevo, que siempre asusta, impresiona y genera más dudas que certezas.

Una de esas dudas es generada por el riesgo de incurrir en los mismos DSE y no avanzar en una transformación, pero no se sabrá hasta que esto se ponga a prueba, solo así, y con el

³² Con acciones artísticas y lúdicas quiero hacer referencia a todas aquellas actividades pedagógicas orientadas a que las personas conozcan y apropien los DSE de otras maneras, que involucran expresiones desde el teatro, las artes plásticas, la música, la imagen, y el juego como elemento que permite simular situaciones y posteriormente aplicar en contextos reales.

transcurrir del tiempo, sabremos si es diferente o no. dialogar con la dimensión emocional obliga a la paciencia ya que los procesos de la emoción son lentos, se observan en el tiempo y además son subjetivos, es decir, cada persona los interpreta y apropia de formas diferentes, desde este punto de vista no homogeniza, ni normaliza, como otros discursos que procuran que las personas repliquen discursos y sermones casi a modo de secta (como ocurre actualmente en los famosos encuentros de *coaching*³³).

No es fácil propiciar cambios en las personas, sobre todo cuando están convencidas profundamente de alguna idea, como ha sucedido en el país, donde se ha pensado durante mucho tiempo que la mejor forma de generar una transformación ha sido la guerra y donde apenas recientemente se ven visos de cambio. La situación es parecida con los DSE, en este caso, las personas tienen ciertas ideas sobre su actuar, convencidas de que es la mejor forma, pero cuando se les muestra otra alternativa, una forma diferente desde la cual gestionar su actuar a partir de la comprensión de su dimensión emocional, la pueden aceptar o rechazar: ¿de qué depende esto? A mi modo de ver, tiene que ver con las condiciones socioculturales de las personas, es decir, sus pensamientos, actuar y performance en los espacios donde se desenvuelve están en alguna medida mediados por condiciones de clase, educación, raza, sexo y género.

La posibilidad de construir nuevas formas de trabajar los DSE estarán siempre vinculadas a su entorno, que en la línea de los estudios culturales, implica evolucionar con su propio contexto y saberes, así como entender las tensiones presentes para que emerjan transformaciones.

Así, una alternativa que no busque generalizar ni normalizar, sino comprender lo específico y único que es cada contexto donde ocurre un fenómeno, para generar acciones de

³³ Métodos que implican acompañar, enseñar o entrenar grupos de personas, con el fin de conseguir metas o desarrollar habilidades específicas, con un gran énfasis en los aspectos subjetivos de las personas, especialmente de la dimensión emocional.

transformación implica una postura política que procura construir nuevas formas de interacción.

En consecuencia, cae bien la idea de desfeticizar los DSE, dejar de pensarlos como elementos milagrosos que cambiarán la vida de las personas en beneficio de los intereses de alguna institución (escuela, organización). Es necesario que este conjunto de prácticas no sea servil a intereses políticos ni económicos. Siendo este un primer paso, sería necesario también desvincular los DSE de cualquier discurso mesiánico pues las emociones están allí, en cada persona y éstas confluyen con otras, dando lugar a la diferencia, a lo subjetivo y particular en cada persona. No obstante, esa diferencia, podría ser sustituida por la homogenización y control, donde todos piensan, actúan y se relacionan de forma similar, sustrayendo la expresión subjetiva de los escenarios académicos y laborales, ejerciendo también inspección y vigilancia.

Así, cuando se ha empezado a reconocer el papel de la dimensión emocional en los escenarios culturales, es importante también reconocer que los DSE pueden operar bien sea en escenarios de homogenización normativa o en espacios de liberación y expresión subjetiva.

En general, propongo que los DSE empiecen a entender el contexto donde entran y se vinculan con un grupo de personas, cosa que no depende de estos discursos, sino de la forma, en que son introducidos, quienes y como lo hacen y sobre todo los usos que se les da. No obstante, no es solo responsabilidad de estos discursos, pues el ser humano también tiene la posibilidad de discernir, reflexionar y actuar es dueño de su agencia y capacidad de intervenir para transformar su contexto en un escenario donde está presente lo posible y lo imposible y así, en esta tensión poder construir un lugar de enunciación desde al cual se pueden cambiar o sugerir nuevos significados.

Suena idílico, y tal vez onírico, pero ¿acaso los estudios culturales no sirven para eso, para construir nuevas formas de relaciones entre nosotros, procurando la transformación social? Si ese es el caso, la voluntad y la acción está en nosotros, en gestionar y propiciar ese cambio.

Referencias citadas

- Álvarez, C. (2011) El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, núm. 2, 2011, pp. 267-279 Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. Thousand Oaks: Sage.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. London:
- Cadena Ruiz, A. (2004) *Proyectos sociopolíticos, poblacionales y familias: de las políticas de higiene al control a través del afecto. Colombia 1900-1999*. CESO. Universidad de los Andes. Documento N° 76.
- Castro-Gómez, S. (2009) “Máquinas deseantes”. En: *Tejidos Oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1920-1930)*. Universidad Javeriana, Bogotá.
- Collier, J. (1987). *Visual anthropology’s contributions to the field of anthropology*. *Visual Anthropology*, 1, 37-46.
- Damasio, A. (1996) *El error de Descartes la emoción, la razón y el cerebro humano*. Grijalbo. Barcelona.
- Damasio, A. (2005) *En Busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Ed. Crítica. Barcelona, 2005.
- De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, 1999.
- Denzin, N & Lincoln, Y (2011) *El Campo de la Investigación Cualitativa. Volumen I*. Ed. Gedisa. Barcelona. España.
- Decreto 1729 de 2008. Presidencia de la Republica, Ministerio de Protección Social y Ministerio de Educación Nacional.
- Edwards, D. y Potter, J. (1992). *Discursive Psychology* (pp. 2-3). Londres: Sage.

- Ekman, P. (1979) Expresiones faciales de la Emoción. *Annual Review of Psychology*. 30, 527-554
- Ehrenreich, B. (2011) *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*. Ed. Turner. Madrid.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 63-93. Universidad de Zaragoza.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, (2009) La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. ISSN 0213-8646. Vol. 6 (23,3) (2009), 85-108.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, (2009b) La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Fernández Berrocal, P y Extremera Pacheco, N. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 63-93. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
- Fernández-Berrocal *et al* (2008) La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696- 2095 N° 15 Vol. 6 (2) pp. 421-436.
- Fernández Berrocal, P y Extremera Pacheco, N. (2009) La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3) (2009), 85-108. ISSN 0213-8646
- Fernández Poncela, A.M. (2011) *Antropología de las emociones y teoría del sentimiento*. *Revista Versión Nueva Época*. Junio, Número 26 ISSN: 0188-8242.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1977) Conferencia El nacimiento de la medicina social, *Revista centroamericana de Ciencias de la Salud* (1977); conferencia en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, octubre de 1974. *Dits et Écrits*, II, p. 210.

- Foucault, M. (1981) Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1992) El orden del discurso. Traducción de Alberto González Troyano. Tusquets Editores, Buenos Aires, 1992. Título original: L'ordre du discours, 1970
- Foucault, M. (2002) La arqueología del saber. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, M. (2006) Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978 - Fondo de Cultura Económica - Buenos Aires.
- Foucault, M. (2008) Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France (1978-1979). Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Santillana (2014) ¿Educamos para la vida? Inteligencia emocional, una mirada a la práctica. Editorial Santillana S.A. Bogotá.
- Gardner, H. (2001) Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica.
- Grossberg, L. (1997). Bringing it all back home. Essays on Cultural Studies. Durham: Duke University Press. En: Restrepo (2009) Apuntes sobre estudios culturales. Archivo digital recuperado en marzo de 2015. www.ramwan.net/restrepo/documentos/apuntes%20sobre%20eecs.doc
- Grossberg, L. (2009) El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construcción y complejidad. Tabula Rasa, (10), 13-48. Recuperado en 10 de mayo de 2015, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892009000100002&lng=es&tlng=es.
- Hall, S. (1997), Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas.
- Han, Byung-Chul (2014) Psicopolítica, Editorial Herder.
- Hazel, N. (1996). Eliciting techniques with young people. Guildford, UK: University of Surrey Press
- Illouz, E. (2007) Intimidades Congeladas. Las Emociones en el Capitalismo. Katz Editores.

- Íñiguez, L. (2003) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona. Editorial UOC.
- Izard, C.E. (1984): *Emotion cognition relationships and human development*. En C.E. Izard; J. Kagan y R.B. Zajonc (Eds.). *Emotion, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley 789 de 2002. Capítulo V. Congreso de Colombia.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1990) *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing, Co, Inc.
- Mayer, J.D. & Salovey, P (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf (23/04/2015)
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2004) *Emotional Intelligence: Theory, findings and implications*. *Psychological Inquiry*. Vol. 15, N°3 pp. 197-215.
- Manrique, R. (2015) *La cuestión de la inteligencia emocional*. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 2015; 35 (128), 801-814. doi: 10.4321/S0211-57352015000400008
- Foucault, M. (1964) "Marx, Freud, Nietzsche" *Coloquio filosófico de Royaumont*.
- Moraña, M. (2012) *El Lenguaje de la Emociones. Afecto y Cultura en América Latina*. *Postscriptum. El afecto En la caja de herramientas*. Washington University in Saint Louis. En: <https://pages.wustl.edu/files/pages/imce/mabelmorana/sbmw3mab.pdf>
- Murray Li, T. (2007) *Governmentality*. *Anthropologica*; 2007; 49, 2; CBCA Reference. University of Toronto.
- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta de desarrollo humano*. México. Editorial Paidós. <http://www.yorku.ca/rcoombe/publications/LiCoombeAnthropologica.pdf>
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Potter, J. y Wetherell, M. (1996) El Análisis del Discurso y la Identificación de los Repertorios Interpretativos. En Gordo, A.J. y Linaza, J.L. Psicologías, Discursos y Poder (PDP). España: Visor.

Secretaria de Educación Distrital (2014) Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el Afecto. Reorganización Curricular por Ciclos. Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, Subsecretaria de Calidad y Pertinencia. ISBN 978-958-8878-25-6.

Scott, J. W. (1992) Experiencia. Traducción de Moisés Silva. En: Feminists Theorize the Political. Routledge.

www.casel.org

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

www.casel.org/what-is-sel/

What is SEL? Social and emotional learning (SEL)

www.elsapunset.com/

www.elsapunset.com/wp-content/uploads/Biografia_de_ELSA_PUNSET.pdf

www.http://etimologias.dechile.net/?emocio.n

www.dechile.net. Etimologías Latín

www.explorable.com/

www.explorable.com/es/experimento-de-la-carcel-de-stanford

www.explorable.com/es/el-experimento-de-milgram

www.inteligencia-emocional.org

Inteligencia Emocional

www.premiosantillana.com.co/pdf/PREMIO_2013

Premio Santillana Experiencias Educativas

www.ugr.es/~aula_psi/EXPERIMENTOS_DE_HAWTHORNE.htm

PID Aula - Psi. Proyecto de Innovación Docente. Aula virtual de Psicología

Anexos

GUIA DE PREGUNTAS PROFESIONALES

1. ¿Qué es la IE para usted?
2. ¿Cómo describiría la experiencia de la educación emocional en los colegios?
3. ¿Trabajar con la dimensión emocional es difícil, ¿cómo lo abordan ustedes?
4. Describa de manera clara, la experiencia de trabajo (programa de IE en colegios) en la cual usted labora.
5. ¿Para qué sirve la IE? ¿Cuáles son los beneficios y aspectos positivos de la IE en la escuela? ¿Se perciben cambios en lxs estudiantes y/o docentes?
6. ¿Cuál es el “gancho” que la hace tan novedosa y apetecida en diferentes campos?
7. ¿Qué aspectos se podrían mejorar para que la IE se desarrolle de mejor manera en la escuela?
8. ¿Cuáles críticas le haría a la IE en general y en la escuela?
9. ¿Ha experimentado situaciones de frustración o decepción con el desarrollo de la IE en la escuela? ¿Debido a que?
10. ¿La IE se puede medir? ¿Cómo se mide?
11. ¿Cómo es recibida la IE en las escuelas, por lxs docentes y por lxs estudiantes?

GUIA DE PREGUNTAS ESTUDIANTES

1. ¿Explícame como tu experiencia en PDC?
2. ¿Qué te gustó del programa?
3. ¿Qué no te gustó del programa?
4. ¿En algún momento has puesto en práctica lo que has aprendido sobre IE?
5. ¿Qué recuerdas haber aprendido en el programa?
6. ¿Qué mejorarías del programa?
7. ¿Cuál es la experiencia que más recuerdas y que hay sido significativa para ti en el programa?
8. ¿Para qué te sirvió aprender cosas sobre IE?
9. ¿Cómo aplicaste la IE en la familia y compañerxs o profesorxs? ¿Sirve o no sirve la IE?
10. ¿Por qué entraste al programa?

PREGUNTAS GRUPO FOCAL COLEGAS

1. ¿Que labor desempeña en el programa de inteligencia emocional?
2. Desde lo que usted realiza ¿hay alguna postura política? ¿Cuál?
3. Comparando el sistema educativo tradicional de los colegios donde trabajan y la propuesta alternativa de educación emocional que ustedes desarrollan ¿Cuáles son las diferencias?
4. ¿Ustedes creen que lxs niñxs si aprenden algo de la dimensión emocional y/o aprenden otras cosas?
5. ¿Cómo ha impactado esta experiencia pedagógica, su ser, su subjetividad?
6. ¿Cuál sería una estrategia para que la dimensión emocional tenga mayor presencia en los escenarios académicos?
7. ¿De qué manera se está legitimando o criticando los discursos de la emoción en la escuela?

ANEXO 2

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
(Licencia de uso)**

Bogotá, D.C., 9 de noviembre de 2017

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Cuidad

Los suscritos:

Álvaro Esteban Hoyos Ordoñez , con C.C. No 80.188.894
_____, con C.C. No _____
_____, con C.C. No _____

En mi (nuestra) calidad de autor (es) exclusivo (s) de la obra titulada:

Cuando las emociones van a la escuela: una experiencia auto/crítica sobre los programas de inteligencia emocional en escuelas públicas de Bogotá y Chía (2011 - 2016)

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Sí No

cual:

presentado y aprobado en el año 2017 , por medio del presente escrito autorizo (autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	X	
3. La consulta electrónica - on line (a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)		X
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer		X
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet		X
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de

acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

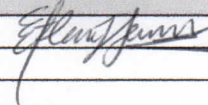
Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
Álvaro Esteban Hoyos Ordoñez	80.188.894	

FACULTAD: Ciencias Sociales

PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Estudios Culturales

ANEXO 3
BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO						
<p>Cuando las emociones van a la escuela: una experiencia auto/crítica sobre los programas de inteligencia emocional en escuelas públicas de Bogotá y Chía (2011-2016)</p>						
SUBTÍTULO, SI LO TIENE						
AUTOR O AUTORES						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
Hoyos Ordoñez			Alvaro Esteban			
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
Cabrera Ardila			Marta Jimena			
FACULTAD						
Ciencias Sociales						
PROGRAMA ACADÉMICO						
Tipo de programa (seleccione con "x")						
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado			
		X				
Nombre del programa académico						
Maestría en Estudios Culturales						
Nombres y apellidos del director del programa académico						
Eduardo Restrepo						
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:						
Magister en Estudios Culturales						
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):						
CIUDAD		AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			NÚMERO DE PÁGINAS	
Bogotá		2017			111	
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
					X	
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
<p>Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.</p>						

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Emociones			Emotions		
Discursos sobre la emoción			Discourses on emotions		
Experiencia			Experience		
Estudios Culturales			Cultural <u>Studies</u>		
Discurso			Discourse		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
Resumen					
<p>El propósito del trabajo es identificar cuáles son los discursos sobre la emoción que se posicionan y legitiman en un programa de inteligencia emocional y habilidades socioemocionales a través de la experiencia del autor en diferentes colegios de Bogotá y Chía. En este sentido, se explica la noción de discursos sobre la emoción basándose en algunos referentes teóricos, igualmente se describe cómo se trabajan las emociones en los escenarios educativos, posteriormente, se presentan algunas de las relaciones de la dimensión emocional con aspectos económicos y políticos.</p> <p>En el siguiente apartado se explica cómo se hizo la investigación, en particular los rasgos metodológicos (basados en entrevistas, grupos focales y diarios de campo) y el análisis de los datos recolectados. Posteriormente, se discuten los hallazgos de los grupos focales y las interacciones que de allí surgieron.</p> <p>Por último, se recogen los aspectos más importantes de esta investigación resaltando cinco puntos clave respecto al uso de los discursos de la emoción en escenarios educativos: 1.) aunque son proclives a muchas críticas, estos aportan herramientas y habilidades para la vida; 2) la experiencia como autor de esta investigación aportó y complejizó otros conocimiento que ignoraba; 3.) los discursos sobre la emoción son llamativos en el entorno familiar y académico y de alguna manera parecen funcionar en pro de sus participantes; 4.) Entender las relaciones económicas, mercantiles y organizacionales de lo emocional; y 5.) Los conceptos alineados con lo emocional producen una mixtura que llamados discursos sobre la emoción, concepto clave para entender esta investigación.</p>					

Abstract

The purpose of this research is to identify which are the discourses on emotion that are positioned and legitimized in a program of emotional intelligence and socio-emotional skills through the experience of the author in different schools of Bogotá and Chía. In this respect, the notion of the discourses on emotion is explained based on some theoretical referents; likewise, describes the way the emotions are handled in educational scenarios. Subsequently, some of the relations of the emotional dimension with economic and political aspects are presented.

The next section explains how the investigation was conducted. It particularly shows the methodological features (based on interviews, focus groups, daily field journal) and the analysis of the data collected. Later, the findings of the focus groups and the interactions that arose from there are discussed.

Finally, the most significant aspects of this research were gathered, highlighting five key points regarding the use of the discourses on emotion in educational scenarios: 1.) although they are prone to many critics, their use contributes with tools and skills for life; 2.) the experience as author of this research contributed and allowed me finding knowledge I ignored; 3.) the discourses on emotion in the familiar and academic environment are remarkable and somehow work in the interest of their participants; 4.) understand the economic, mercantile and organizational relations of the emotional and 5.) the concepts aligned with the emotional produce a mixture called discourses on emotion, a key concept to understand this research.