



Propuesta Educativa

ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Argentina

Nobile, Mariana

Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo

Propuesta Educativa, vol. 1, núm. 51, 2019, Junio, pp. 6-14

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

An abstract, high-contrast image of a large, billowing splash of ink. The top portion of the splash is a deep, vibrant blue, while the bottom portion is a rich, fiery red. The colors blend into each other in the middle, creating a gradient of purple and magenta. The ink has a thick, viscous appearance, with many folds and ripples, giving it a sense of movement and depth. The background is a solid, bright white, which makes the colors of the ink stand out sharply.

Dossier

Emociones y afectos en el mundo educativo

Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo

Introduction: Emotions and affects in the educational realm

MARIANA NOBILE*

FLACSO Argentina - CONICET

¿Por qué un dossier sobre emociones?

Quienes se acerquen a la lectura de este dossier, sin dudas, lo harán desde posturas disímiles y, hasta podríamos hipotetizar, antagónicas. Algunos vendrán buscando ciertas “recetas” que permitan hacer un trabajo con las emociones en el aula, sobre todo con aquellas vistas como “negativas”, mientras que otros visitarán estas páginas con una actitud de sospecha, incluso temor por dar lugar a un tema que fomenta la formación de un sujeto que respondería a las necesidades de la economía de mercado. Si bien ambas posturas pecan de ciertas carencias –unas por reforzar ciertas lecturas unidimensionales, otras por tirar por la borda toda una dimensión de la vida social que resulta rica e imprescindible para los propósitos educativos–, las dos resultan comprensibles en un escenario educativo donde cada vez más nos topamos con ofertas que abogan por la inclusión de una “educación emocional” (EE) en las escuelas.

Sin ir más lejos en el espacio y en el tiempo¹, en 2018 tuvieron lugar una serie de instancias de formación continua dirigida a directivos y docentes de la provincia de Buenos Aires centradas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales²; el mismo año, se presentó un proyecto de ley para garantizar el derecho de todos los educandos a recibir educación emocional en todos los establecimientos del país, para lo cual debía crearse el “Programa Nacional de Educación Emocional”³ –sin mencionar que ya dos provincias han sancionado una ley de este tipo⁴. Asimismo, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires plasma en sus diseños curriculares el trabajo en torno a ciertas habilidades socioemocionales, al tiempo que avanza en el diseño de instrumentos para su evaluación⁵.

Los aportes englobados bajo la denominación de EE –a pesar de que en su interior es posible identificar matices– comparten una matriz discursiva que se nutre de la psicología positiva y los desarrollos sobre la inteligencia emocional. Partiendo de un diagnóstico que denuncia la histórica postergación de las emociones por parte de la escuela, estas propuestas depositan en los programas de EE la resolución de una serie de conflictos y problemáticas que hoy en día se suceden en las escuelas. Problemas asociados al aprendizaje, a la convivencia entre pares y con los docentes, problemáticas entendidas como propias de los adolescentes –como el consumo de sustancias, el embarazo adolescente, la violencia, etc.–, todos ellos podrían ser mi-

Cita recomendada: Nobile, M. (2019), “Emociones y afectos en el mundo educativo”, en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 6 a 14.

tigados por la inclusión de propuestas que apuntan al desarrollo en los estudiantes del autoconocimiento y la autoconciencia de las emociones, la regulación emocional, la autonomía emocional y la empatía.

En este dossier, nos alejamos de este tipo de miradas, las cuales fueron analizadas y criticadas por su invisibilización de dimensiones sociales e institucionales, dejando así de lado el tipo de entramados relacionales en los cuales las emociones y afectos cobran vida. Un análisis detenido de ellas (Nobile, 2017) dejaba al descubierto el foco puesto en que cada individuo trabaje sobre sí mismo, regule sus emociones y conductas, para hacer provecho de ellas y alcanzar el éxito, dejando en la sombra las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas, tanto en general como en los espacios educativos. Algunos autores que abogan por la EE mencionan la vulnerabilidad a la que se ven expuestos los estudiantes, el malestar en las escuelas y las dificultades que encuentran los docentes para realizar su trabajo, pero la respuesta a ello es la necesidad de desarrollar en cada uno competencias emocionales para afrontar las situaciones en las que se está inmerso, sin reponer otros factores que inciden en su configuración. Por último, este tipo de discursos constituyen un *ethos* terapéutico que se lleva bien con el imperativo contemporáneo de “ser uno mismo” que exige de los individuos la responsabilización y la búsqueda del éxito individual, al tiempo que genera nuevas formas de conformismo al promover la adaptabilidad de los sujetos a condiciones de vida atravesadas por procesos de desigualdad social y educativa. Para autores como Abramowski (2018), este tipo de propuestas, que enfatizan la autorregulación y la adaptación, se entroncan claramente con la tradición más conservadora de la educación moral escolar, al tiempo que constituyen respuestas individuales a problemas sociales.

Entonces, ¿cómo considerar las emociones en los espacios educativos para no caer en los atajos de la EE en los que no entran en el horizonte modificar condiciones desiguales existentes? ¿De qué modo concebir y cómo reflexionar sobre los afectos y las emociones? ¿Cuál es su relevancia para la educación, tanto para la investigación socioeducativa como para la pedagogía? ¿Cuál es el propósito de trabajar con las emociones en las escuelas?

El desafío que nos proponemos afrontar con este dossier consiste en generar una reflexión que permita superar las posturas reduccionistas y nos permita asirnos de ciertas herramientas para reflexionar sobre la dimensión emocional y afectiva que atraviesa el ámbito educativo. Es decir, nos interesa proponer una lectura de las emociones en los espacios educativos que desafíe las posturas que ponen el acento en el control y la responsabilidad individual de los estudiantes por el manejo de las emociones, para poner el foco en una dimensión fuertemente condicionada por el tipo de vínculos que se construyen en las instituciones y que resulta relevante para la inclusión social y educativa, para consolidar condiciones que fomenten el desarrollo de proyectos de vida que amplíen los horizontes futuros, que incentiven la creatividad y el aprendizaje, y desafíen la aceptación de posiciones subalternas. No desconocemos que es un tema “resistido” por el mundo académico de la educación, pero el propósito es dar una disputa que permita reponer lo social –relacional– de las emociones y afectos. Para ello, pasaremos revista de modo breve a algunos de los aportes que los estudios sociales acerca de las emociones y afectos han realizado en las últimas décadas.

¿Cómo entender las emociones y afectos? Breve recorrido por los estudios sociales⁶

En los años '70 y '80, la aparición de ciertos estudios pioneros de la sociología y la antropología van dando lugar a cierto "giro emocional" al proponer una reflexión sistemática sobre la dimensión emocional de la vida social, dando inicio a un área de estudios que ya cuenta con cuatro décadas de progresos (Bericat Alastuey, 2016)⁷. Este campo de estudios va a buscar revertir una tradición racionalista imperante que desplazó las emociones al rincón de lo irracional, lo peligroso, lo ingobernable, al tiempo que categorizó a los débiles como "emocionales" –mujeres, niños y clases bajas– construyendo una asociación entre la emoción, la debilidad y la irracionalidad (Lutz, 1986).

Los aportes conceptuales realizados en este campo de estudio parecen establecer ciertos consensos: que las emociones poseen un carácter sociocultural, que son producto de relaciones sociales y que conllevan un componente evaluativo-cognitivo. El énfasis en el carácter sociocultural de las emociones viene a disputar una conceptualización de la emoción cercana al sentido común, que la entiende como algo dado, de carácter individual, impulsivo, fisiológico, que debe ser controlado y regulado (Lutz, 1986; Gould, 2009; entre otros). Tanto desde la antropología, como desde la sociología, se abogó por sacar a la emoción de ese lugar al enfatizar la idea de que las emociones son categorías culturales que median y producen la experiencia afectiva (Barcellos Rezende y Coelho, 2010). Los estudios socioantropológicos marcan que los hombres experimentan afectivamente los acontecimientos de su existencia a través de repertorios culturales diferenciados (Le Breton, 2009). Como tales son construcciones sobre la vida social –no estados que uno posee en su interior– por tanto, están atravesadas por la sociabilidad y el poder. La relativización, la historización así como la contextualización de los discursos emocionales resultaron estrategias de análisis que permitieron desesencializar a las emociones (Lutz y Abu-Lughod, 1990).

Sin negar la presencia del componente biológico, el cual está en estrecha vinculación con la experimentación de sensaciones corporales, se ha enfatizado el componente cognitivo y constructor de las emociones a partir de significados de orden cultural (Hochschild, 1998; Denzin, 2009; Le Breton, 2009). Como señala Illouz,

"...las emociones son significados culturales y relaciones sociales que están muy fusionados, y que es esa estrecha fusión lo que les confiere su carácter enérgico y, por lo tanto, prerreflexivo y a menudo semiconsciente. Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas" (2007: 16).

El carácter relacional de las emociones alude no solo a las interacciones que se dan en el micro nivel sino también aquellas que sostenemos con otros objetos del mundo social; es en la interacción social donde se generan y habitan las emociones (Collins, 1990; Scheff, 2000; Hochschild, 2008), por ende, resulta insoslayable el componente político y normativo que las atraviesa para dar cuenta del tipo de emocionalidad que se genera. A esta altura esto parece parte del "sentido común" sociológico, pero no es de extrañar el énfasis puesto a este aspecto luego de años de conceptualizar a las emociones como esas fuerzas internas, meramente individuales, que respondían a impulsos naturales universales codificados genéticamente que hay que domar (Lutz, 1986; Boler, 1999), concepciones que aún se las observa en distintos discursos –incluso en los que enmarcamos dentro de la EE.

Hochschild (1990) afirma que la emoción es ese “sentido” –equivalente a la vista o al olfato– que nos informa acerca de nuestra relación con el mundo. Esto nos lleva a tener en cuenta los procesos de poder, dominación y desigualdad que tienen lugar en las sociedades capitalistas, ya que, más allá de ciertas pretensiones igualitarias, al entrar en interacción con otros, diferentes elementos se ponen en juego que denotan las posiciones desiguales en el espacio social. Las características de las relaciones sociales construidas en la interacción ejercen una influencia decisiva en los tipos de emocionalidad que se configuran.

Por otra parte, se ha puesto un fuerte énfasis en marcar el componente cognitivo, lo cual lleva a que la emoción y la razón dejen de ser vistas como irreconciliables, aportando a la superación de esta dicotomía. Thoits (1989), en su estado del arte en torno a los estudios sociológicos sobre emociones, menciona cuatro elementos que están presentes en las diferentes definiciones relevadas: una evaluación de un estímulo situacional; cambios en las sensaciones corporales; la inhibición o liberación de gestos expresivos; por último, etiquetas culturales que se aplican a esta constelación de elementos presentes. De este modo, al entrar en interacción en un contexto particular uno realiza una evaluación de la situación –no necesariamente consciente– que genera cambios en las sensaciones experimentadas por el sujeto y sobre los cuales uno aplica cierta categoría sociocultural que le permite la comprensión de lo que está sintiendo (Le Breton, 2009; Hochschild, 2008). De este modo, al hablar de una evaluación lúcida de una situación –no siempre consciente–, la mirada se direcciona hacia el componente cognitivo, remarcando que “...la emoción y los sentimientos también son ingredientes activos de la conducta racional” (Hochschild, 2008: 116).

En los años 2000, surgen una serie de aportes a los cuales se los conoce como “giro afectivo” o “*affect studies*”, los cuales retoman las teorizaciones filosóficas de Spinoza y Deleuze, que enfatizan la capacidad de los cuerpos de afectar y ser afectados (Masumi, 2010; Gould, 2009). Para estos desarrollos, el afecto es entendido como la intensidad vivenciada corporalmente que encierra una potencialidad y que no es completamente capturable y descriptible en palabras; mientras que la emoción alude a la interpretación que se hace de esas sensaciones corporales, estando modelada por los significados socioculturales (Illouz, 2010). De esta forma podríamos comprender que la intensidad propia del afecto lleva a que uno intente explicar aquello que está sintiendo, traducirlo en palabras y brindarle una forma enunciativa, un *emotive*⁸ en términos de William Reddy (1997). La idea de emoción alude a una forma de conciencia de las sensaciones propias, personales; sensaciones que habitan en el yo, pero que son fenómenos relacionales, por tanto, deben ser entendidas e interpretadas en términos de relaciones sociales (Denzin, 2009).

De esta manera, desde las ciencias sociales se aboga por un tratamiento de las emociones que no las recorte del contexto situacional de emergencia, que indague en la relación de los sujetos con el mundo que los rodea y con el tipo de vínculos que entablan con otros que cohabitan dicho mundo.

Emociones, educación y desigualdades

Recuperar estos aspectos a la hora de hablar de emociones en el ámbito educativo es problematizar su relación con los procesos de producción y reproducción de las desigualdades socioeducativas y el modo en que estos fabrican subjetividades diferentes.

Las emociones nos hablan de nuestra relación con el mundo, de aquellas posturas políticas e ideológicas encarnadas en los actores sociales, de nuestras preocupaciones. Lejos de pensarlas como estados mentales internos e individuales, como disposiciones psicológicas para afrontar el mundo, los aportes de las ciencias sociales nos permiten sostener que están en esas relaciones. Como dice Ahmed (2015), las emociones hacen cosas, alinean a los individuos con ciertas comunidades, por tanto, es preciso indagar cómo funcionan en concreto.

Históricamente, la institución escolar ha jugado un rol importante en los procesos de construcción de subjetividades. La sociología crítica de la educación de los años '70 nos advirtió de los mecanismos que condicionan las trayectorias y experiencias escolares de los sujetos, en función de su origen sociocultural y económico. Aportes más recientes también problematizan el rol de la escuela en la construcción de cierta experiencia emocional que contribuye a la fabricación de las clases sociales (Reay, 2005), mostrando que las personas experimentan las desigualdades a través de sentimientos y emociones particulares –benevolencia, respeto, compasión, orgullo y envidia, desprecio y vergüenza (Sawyer, 2005). De esta manera, en la cotidianeidad de la escuela se van modelando experiencias que habilitan imaginarios desiguales en torno a los mundos futuros posibles para cada estudiante. Si bien en un contexto contemporáneo de profundos cambios la potencia de la escuela a la hora de modelar subjetividades se ve constantemente desafiada, es preciso no minimizar su labor, especialmente cuando se la ha sancionado como el espacio legítimo de inserción social de los jóvenes.

Las experiencias vividas en los entramados relacionales de las instituciones educativas pueden ser interpretadas ya sea como experiencias en las cuales los sujetos se sienten reconocidos, o por el contrario, como experiencias de invisibilidad social, según la expresividad que éstas conlleven. De esta forma, las situaciones concretas vividas van consolidando una *energía emocional* particular que tiene consecuencias a nivel subjetivo. Randall Collins (1990) denomina emociones duraderas a esos tonos o humores subyacentes que permean la vida social, las cuales tienen una relevancia clave en los sentimientos de solidaridad, en el entusiasmo de participar de cierta situación o bien, ser arrastrado por ella. Así para este autor, la energía emocional constituye un producto duradero de la interacción social, es

“...el tipo de energía que acumulamos a partir de una serie de interacciones exitosas con otros. La energía emocional –que es sin duda un componente importante de la sociabilidad– es la confianza en nosotros mismos que adquirimos al haber obtenido repetidamente un sentido de pertenencia a un grupo social” (Illouz, 2010: 272).

De esta forma, un entramado relacional estructurado en relaciones de respeto y reconocimiento mutuo, permite la acumulación de esa energía emocional. En términos de Watkins (2010), reflejan la capacidad del “afecto” de ser acumulado (Watkins, 2010)⁹, de que esa energía no completamente aprehensible por el lenguaje de la emoción habilite la ampliación del horizonte de acción de los sujetos, percibiendo como alcanzables las metas que se van planteando. Emociones y afectos permiten aquí potenciar la sensación de que uno es dueño de su propio destino, pudiendo proyectar su vida, esto es, sostener un proyecto cuya definición está culturalmente influenciada. Es por ello que las formas de interacción así como el tipo de vínculos que se promuevan entre docentes y estudiantes, juegan un rol relevante ya que inciden en la configuración de la experiencia escolar y en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su lugar en dicho espacio.

Los artículos incluidos en este dossier nos dan pistas para indagar, reflexionar y problematizar el rol de las emociones y afectos en la educación y en las instituciones escolares, enfatizando en las cualidades de las interacciones y vínculos que se construyen allí.

Michalinos Zembylas en su artículo, en base a aportes del giro afectivo, trata de dilucidar esa relación entre emoción y pedagogía. Por un lado, confronta con los discursos en los que perdura la idea de la emoción como algo natural, interno, ahistórico, ya que niegan el componente político y normativo que delimitan reglas del sentir válidas, abogando por la superación de la dicotomía entre emoción y razón. Por otro lado, critica aquellas posturas que buscan modelar los sentimientos de los estudiantes sin reparar en que la experiencia emocional resulta de las relaciones de poder que allí se entranan. De esta manera propone una revisión de la política de las emociones que prevalece en las escuelas, revisando de modo crítico el historial de las emociones que históricamente han tenido lugar.

El artículo de Megan Watkins, por un lado, nos brinda herramientas en términos metodológicos, al darnos pistas para identificar esos momentos en que ciertos afectos acaparan la atmósfera del aula, de una clase. Por otro lado, resulta de sumo interés el enlace que realiza de la afectividad con la enseñanza y aprendizaje. Lejos de mostrarlos en un afán de alcanzar una regulación tal de las emociones que permita su aprovechamiento en términos de rendimiento académico, en su descripción de situaciones áulicas concretas va mostrando cómo esa dimensión afectiva es producto de un trabajo de enseñanza que demanda tiempo, que se construye en la cotidianidad de la interacción con los alumnos y, especialmente, incide en la predisposición al aprendizaje que desarrollan esos niños. Enmarcados en tradiciones escolares que han escindido el placer y el aprender, aquí vemos cómo la labor docente guarda una potencia de suma riqueza para truncar posturas de desinterés en los alumnos.

Asimismo, postular que la dimensión emocional ha sido negada por la escuela y, por ende, dejada al margen, no termina de ajustarse a la realidad. Una lectura retrospectiva de la bibliografía que aborda el trabajo de disciplinamiento de los cuerpos en las instituciones educativas nos permite vislumbrar el modo en que las sensibilidades eran modeladas por el tipo de relaciones, normas y discursos vigentes en dichas instituciones. Cuando uno interroga la historia saliéndose de la mirada que establece la ausencia de lo afectivo, comienza a resignificar el modo en que las instituciones del sistema educativo establecieron una normatividad específica en torno al sentir y a la expresividad de dicho sentir. Desde una perspectiva propia de la historia cultural, Marina Becerra en su artículo incluido en este dossier muestra cómo las representaciones en torno al amor romántico dan forma al magisterio de nuestro país en un marco de estructuración patriarcal de las relaciones entre los sexos. Así, lo afectivo, y en particular el amor romántico, resulta un eje ordenador de la identidad y de la corporalidad femenina.

Por último, el texto de María Aleu nos muestra los vínculos emocionales de respeto que se tejen en organizaciones educativas creadas con el propósito de fortalecer la relación de los jóvenes y adolescentes con la escuela. Para la autora, el respeto puede ser entendido como un vínculo emocional por medio del cual se expresa reconocimiento recíproco, se garantiza una forma específica de aceptación de sí por los demás que nos confirma en nuestra existencia. Comprender los vínculos de respeto exige necesariamente reconstruir el entramado singular en el que se inscriben y las múltiples relaciones que de esta trama resultan. De esta forma, a lo largo del artículo se muestran cómo se van tejiendo esos vínculos de respeto donde la horizontalidad parece jugar un rol privilegiado, aun-

que la ambigüedad y las jerarquías vistas cada vez más como ilegítimas tensionan esos vínculos.

Cada uno de los aportes aquí reunidos ofrece una puerta de entrada particular a la indagación de las emociones y los afectos en el mundo educativo. Aún quedan pendientes otras entradas que busquen profundizar nuestra comprensión de la dimensión emocional de la vida escolar y abonen a un campo de exploración que todavía tiene mucho por recorrer.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2018), "Respiración artificial. Los avances de la educación emocional en la Argentina", en *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, agosto–octubre 2018. Disponible en: http://revistabordes.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/1_Respiracion_artificial.pdf
- Ahmed, S. (2015), *La política cultural de las emociones*, México, Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Barbalet, J. (1998), *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Barcellos Rezende, C. y Coelho, M. C. (2010), *Antropologia das emoções*, Río de Janeiro, FGV de Bolso.
- Bericat Alastuey, E. (2000), "La sociología de la emoción y la emoción en la sociología", en *Papers. Revista de Sociología*, núm. 62, pp. 145-176.
- Bericat Alastuey, Eduardo (2016), "The Sociology of Emotions: Four Decades of Progress", en *Current Sociology*, vol. 64, núm. 3, pp. 491-513.
- Boler, M. (1999), *Feeling Power. Emotions and Education*, New York, Routledge.
- Collins, R. (1990), "Stratification, emotional energy, and the transient emotions", en Kemper, Th. (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions*, New York, State University of New York Press.
- Denzin, N.K. (2009) [1984], *On Understanding Emotion*, New Brunswick y Londres, Transaction Publishers.
- Gould, D. (2009), *Moving Politics. Emotion and ACTUP's Fight against AIDS*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.
- Hochschild, A. R. (1990), "Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research", en Kemper, Th. D. (Ed.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, New York, State University of New York Press.
- Hochschild, A.R. (1998), "The Sociology of emotions as a way of seeing", en Bendelow, G. y Williams, S. (Ed.), *Emotions in Social Life. Critical Themes and Contemporary Issues*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Hochschild, A.R. (2008) [2003], *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Madrid, Katz.
- Illouz, E. (2007), *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires, Katz.
- Illouz, E. (2010), *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*, Buenos Aires, Katz.
- Le Breton, D. (2009), *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lutz, C. (1986), "Emotion, Thought, and Estrangement: Emotion as a Cultural Category", en *Cultural Anthro-*

pology, vol. 1, núm. 3, pp. 287-309.

- Lutz, C. y Abu-Lughod, L. (Eds) (1990), *Language and the Politics of Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Massumi, B. (2010), "The Future Birth of the Affective Fact: The Political Ontology of Threat", en Greggs, M. y Seigworth, G. (Ed.), *The Affect Theory Reader*, Durham y Londres, Duke University Press.
- Nobile, M. (2017), "Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", en *Digithum*, núm. 20, pp. 22-33.
- Nobile, M. (2018), "Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas", en Felitti, Karina y Andrea Rizzoti (coords.) *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Reay, D. (2005), "Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class", en *Sociology*, núm. 39, pp. 911-928.
- Reddy, W. (1997), "Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions", en *Current Anthropology*, vol. 38, núm. 3, pp. 327-351.
- Sawyer, A. (2005), *The Moral Significance of Class*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Scheff, Th. (2000), "Shame and the Social Bond: A Sociological Theory", en *Sociological Theory*, vol. 18, núm. 1, pp. 84-99.
- Thoits, P. (1989), "The Sociology of Emotions", en *Annual Review of Sociology*, vol. 15, pp. 317-342.
- Watkins, M. (2010), "Desiring Recognition, Accumulating Affect", en Gregg, M. y Seigworth, G. (Ed.), *The Affect Theory Reader*, Durham y Londres, Duke University Press.

Documentos jurídicos

- Programa Nacional de Educación Emocional. Proyecto de Ley S-813/18. Disponible en: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/403283/downloadPdf>

Notas

- ¹ Las propuestas de Educación Emocional distan de ser una moda local. En distintas latitudes es posible identificar propuestas de este tipo, muchas de ellas promovidas desde organismos internacionales.
- ² Ver: <http://abc.gob.ar/redescuelas/clima-escolar-y-educaci%C3%B3n-emocional-un-desaf%C3%ADo-para-las-escuelas-de-la-red>
- ³ Proyecto de Ley S-813/18, presentado por la senadora rionegrina María M. Odarda (RIO – Frente Progresista), con el respaldo del psicólogo sanjuanino Lucas Malaisi, promotor de esta iniciativa.
- ⁴ Las provincias que cuentan con legislación sancionada al respecto son Corrientes (Ley 6398/2016) y Misiones (Ley VI N° 209/2018).
- ⁵ La Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la encargada de desarrollar estos instrumentos de evaluación. Ver: <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/habilidades-socioemocionales>
- ⁶ En este apartado se retoman fragmentos publicados en Nobile, 2018.
- ⁷ Si bien en los orígenes de las ciencias sociales las pasiones, sentimientos y afectos están presentes en las obras de los autores clásicos, para Bericat (2000) el tratamiento que hacen de ellos en términos teóricos resulta pobre. Entre estas obras y los años '70, pareciera haber un bache temporal que "expulsa" de la sociología a las

emociones como recurso explicativo plausible de ciertos fenómenos sociales (Barbalet, 1998). Los trabajos de Norbert Elias, C. Wright Mills y Erving Goffman constituyen claras excepciones.

- ⁸ Para Reddy (1997), un *"emotive"* es un intento de nombrar un estado afectivo que embarga al sujeto y como tal, le resulta indescifrable. El nombrarlo por medio de un *"emotive"* –una forma de expresión–, no sólo describe ese estado afectivo, sino que lo modela, lo altera.
- ⁹ Watkins (2010) busca poner el foco en la capacidad del afecto de ser acumulado, retenido, en forma de disposiciones que modelan las subjetividades, a partir del mismo proceso pedagógico, en la relación de docentes y alumnos en el marco de una clase presencial. Para la autora, la relación pedagógica involucra un proceso de reconocimiento mutuo a través de transacciones afectivas que en el mismo momento, simultáneamente, puede cultivar el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Los momentos de reconocimiento, de este modo, funcionan como una fuerza afectiva. A través de la reiteración de experiencias similares y, por ende, afectos similares, son acumulados en formas que podemos considerar como disposiciones que predisponen a uno a actuar y a reaccionar de modos particulares.



Mariana Nobile es doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: mnobile@flacso.org.ar