La construcción de lo emocional en la política educativa chilena y en las representaciones de profesores(as): Una aproximación desde los Estudios Críticos del Discurso

The construction of the emotional dimension in Chilean education policy and in teachers' representations: A Critical Discourse Studies approach

Mg. Manuel Alejandro Álvarez Espinoza
Becario ANID
Beca de Doctorado Nacional, folio 21220170

Dirección de la Tesis:

Profesora Tutora: Dra. Camila Cárdenas Neira (Universidad Austral de Chile)
Profesora Tutora: Dra. Alba Zambrano Constanzo (Universidad de La Frontera)
Profesora Tutora Externa: Dra. Alejandra Cebrelli (Universidad Nacional de Salta, Argentina)

2 de marzo de 2026

A mi madre, María Teresa, por tantas cosas, pero sobre todo por haber querido siempre lo mejor para mí.

A Manuel, ese joven obrero que hacía ayudantía de matemáticas a sus compañeros de trabajo en la Universidad Técnica del Estado, y que años más tarde fue mi padre.

A María Ester y Leonor, mi tribu, mi fortaleza.

Agradecimientos

Este escrito es el resultado de una labor de cuatro años que no es —ni podría haber sido— un camino en solitario. Las reflexiones, las preguntas y la indagación han sido mediadas siempre por las palabras de otros(as), en un diálogo permanente, que no ha hecho sino enriquecer mi forma de ver y aproximarme a la comprensión de la realidad: palabras hechas de otros recorridos y otras conversaciones, palabras de experiencia, palabras ofrecidas desinteresadamente, y también palabras de apoyo que me han prestado soporte en aquellos momentos difíciles de esta trayectoria de aprendizaje.

Agradezco profundamente a Camila Cárdenas su guía paciente y siempre lúcida, llena de rigor intelectual, confianza y generosidad, que me ofreció su amplio conocimiento del igualmente vasto campo del análisis discursivo. A Alba Zambrano, mi agradecimiento sincero por su permanente guía y apoyo, así como por su clara comprensión de la comunidad como fundamento ineludible de las relaciones humanas, y de aquellas prácticas que denominamos psicología y educación. Mi gratitud también va hacia Alejandra Cebrelli, por su decidido apoyo a esta investigación en su etapa de proyecto, y su valiosa contribución de elementos para su concreción. A Mario Álvarez agradezco su impulso decisivo de invitarme a pensar y estructurar mi propuesta de investigación desde el cruce transdisciplinar, por convocarme además a pensar e investigar en el campo de la comunicación política, en definitiva, por su entrañable vocación de hacer universidad con los estudiantes. A Edgar Cabanas, de la UNED-Madrid, agradezco el hecho de haber apoyado mi pasantía en España y haber contribuido con sus aportes y comentarios siempre acertados en el segundo de los estudios que componen esta investigación.

Deseo agradecer, además —y muy especialmente—, a cada uno(a) de los(as) profesores(as) que aceptaron compartir conmigo su experiencia profesional y personal en la etapa de entrevistas y en el taller de devolución de resultados. Después de años de conocer el mundo de la educación y de los(as) profesores(as), sigo aprendiendo de ellos(as) como desde el primer momento, en que tuve la oportunidad de desarrollar mi labor como psicólogo en escuelas urbanas y rurales del sur de Chile. Sigo sintiendo el mismo profundo

respeto por su trabajo y apreciando cada vez con mayor conciencia la complejidad e importancia de la tarea que desarrollan que, sin lugar a dudas, merece reconocimiento y apoyo, pero que fundamentalmente requiere transformaciones culturales, económicas, organizativas y educativas que los sustenten. Es mi esperanza que este esfuerzo de investigación de alguna manera muestre sus frutos en el plano del trabajo cotidiano que los(as) profesores(as) chilenos desarrollan hoy, y especialmente, ante los nuevos desafíos y luchas que la educación —en cuanto actividad de transmisión cultural y cuidado— enfrenta y deberá enfrentar en el futuro.

Agradezco igualmente a Diego Palacios y Alfonso Bonhomme las inquietudes de investigación compartidas y las conversaciones siempre fructíferas que han marcado una senda incipiente de aprendizajes, amistad y colaboración académica.

A quienes más amo, mi familia, Mari y Leo, agradecer las conversaciones evocadoras, su cariño, aliento y comprensión permanentes. Este esfuerzo no hubiera sido posible sin ustedes, porque ustedes son su sentido más profundo.

A la Universidad Austral de Chile agradezco otorgarme el permiso de perfeccionamiento que me ha permitido contar con el tiempo necesario para desarrollar estos estudios doctorales. Hago extensivo este agradecimiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), por concederme la Beca de Doctorado Nacional, folio 21220170.

INDICE GENERAL

Contenidos	Página
Agradecimientos	4
Resumen	8
Capítulo 1. Introducción general	14
Primera Parte. Coordenadas de investigación	**35**
Capítulo 2. Encuadre teórico-epistemológico	36
Estudios Críticos del Discurso	37
El ACD de Norman Fairclough: modelo tridimensional	39
Principios epistemológicos del ACD	41
Representaciones discursivas	43
Teoría del *enacment*	47
La noción de audiencia	53
La audiencia y el texto en el modelo *encoding-decoding*	54
Audiencia difusa	59
Cultura terapéutica y educación terapéutica	61
Estado del arte: emociones y educación en Chile. Perspectivas críticas	66
Referencias	70
Capítulo 3. Marco metodológico	79
Caracterización de la investigación	78
Curso de la investigación	79
Estudio 1. Educar las emociones	82
Estudio 2. Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena	83
Estudio 3. Traducciones docentes de las políticas ASE en Chile	87
Referencias	91

Segunda Parte. La construcción de lo emocional en la educación chilena 98

Capítulo 4. Educate emotions: Notes for a critical examination of Emotional Education proposals 99

Publicado en:
Fossa, P. y Cortés-Rivera, C. (2023). *Affectivity and Learning*, *Bridging the Gap Between Neurosciences, Cultural and Cognitive Psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5

Capítulo 5. Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena:

Un análisis crítico discursivo de la "Bitácora para el autocuidado docente" 129

En prensa. Revista *Discurso y Sociedad* (Scopus Q3)

Capítulo 6. Bricolaje emocional y externalización del cuidado: Traducciones docentes de las políticas de aprendizaje socioemocional en Chile 163

Artículo en revisión. Revista *Psicoperspectivas* (Scopus Q2)

Capítulo 7. Conclusiones generales 190

Anexos 206
Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado 207
Anexo 2. Guion de entrevista a profesores(as) 210
Anexo 3. Encuesta a equipos docentes 212
Anexo 4. Registros de proceso analítico, Estudio 2
Análisis de valoraciones 213
Análisis de transitividad 218
Anexo 5. Árbol de códigos, Estudio 3 225
Anexo 6. Certificado de aceptación de artículo, Estudio 2 239
Anexo 7. Carta de Aprobación, Comité Ético Científico, UFRO 240
Anexo 8. Acuse de recibo de envío, Estudio 3 246

Resumen

La dimensión emocional ha adquirido una centralidad creciente en las sociedades contemporáneas, impulsada por la expansión de una cultura terapéutica que difunde un vocabulario psicológico-emocional para hablar del yo y del bienestar. En educación, este giro se expresa en la proliferación de políticas y programas de aprendizaje socioemocional (ASE), fuertemente influidos por la psicología positiva y la inteligencia emocional, que promueven la formación de sujetos felices, autorregulados y resilientes. En Chile, este proceso se despliega en un sistema escolar altamente mercantilizado, estandarizado y segregado, donde conviven mecanismos de rendición de cuentas de altas consecuencias con un creciente mandato de cuidar y contener emocionalmente a los estudiantes. La presente investigación doctoral se propone comprender cómo se construye discursivamente lo emocional en la política educativa chilena y en las representaciones de profesores(as), examinando tanto un manual ministerial de autocuidado basado en la psicología positiva como los testimonios de docentes que interpretan y traducen este ámbito en su trabajo cotidiano. La investigación se inscribe en los Estudios Críticos del Discurso (ECD), adoptando el modelo tridimensional de Norman Fairclough y articulándolo con herramientas de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y de la Lingüística Cognitiva (LC), así como con la teoría del *enactment* de política y la noción de *audiencia difusa*. Desde un diseño cualitativo, se desarrollan tres estudios complementarios: un análisis teórico-crítico de los modelos predominantes de educación emocional derivados de la psicología positiva y la inteligencia emocional; un análisis crítico discursivo del manual ministerial "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente"; y un estudio empírico basado en entrevistas a docentes de la comuna de Puerto Montt.

El primer estudio sitúa las propuestas de educación emocional *mainstream* como expresión específica de la gubernamentalidad neoliberal en educación. Se muestra que constructos tales como competencias emocionales o bienestar se formulan desde supuestos universalistas, individualistas y descontextualizados, que reducen los problemas estructurales a problemas psicológicos, moralizan la afectividad y promueven una adaptación funcional a las lógicas de mercado. Frente a ello, se discuten alternativas que

conciben las emociones como fenómenos culturales y relacionales, enfatizando el papel de los artefactos culturales y del diálogo en su elaboración. El segundo estudio analiza la Bitácora Docente como caso ejemplar de hibridación entre política pública y género de autoayuda. Por medio de una matriz de análisis *ad hoc* que operacionaliza el modelo tridimensional de Fairclough (ACD) en articulación con determinados recursos lingüísticos, el estudio revela que el documento representa las emociones como entidades universales, individuales y ambivalentes; romantiza el trabajo docente, a la vez que desagencializa al profesorado y desplaza hacia él la responsabilidad del bienestar, psicologizando problemas laborales y educativos complejos, en coherencia con la ideología individualizante de la felicidad, la cual se concibe metafóricamente vinculada a la productividad laboral. El tercer estudio centra la mirada en las representaciones de los(as) docentes. En sus relatos, lo emocional aparece simultáneamente como principio ético-relacional de reconocimiento del estudiantado, condición pedagógica del aprendizaje y mandato institucional burocratizado. En un contexto de precarización e intensificación laboral, las políticas ASE se traducen en dispositivos y protocolos experimentados muchas veces como exigencias formales más que como apoyos efectivos. Ante el déficit de soportes institucionales consistentes, los(as) profesores(as) construyen un *bricolaje emocional*, noción que este estudio propone para denominar al ensamblaje de saberes terapéuticos, experiencia vital y estrategias situadas que los docentes emplean para sostener las demandas de orden socioemocional en el escenario escolar. Este bricolaje permite desplegar tanto una ética del cuidado y una autoridad empática, como la externalización del cuidado hacia los sujetos docentes y la normalización de la autoexplotación. En conjunto, la tesis concluye que la emocionalización de la educación chilena avanza en dos vías: mediante dispositivos de política que refuerzan la gobernanza neoliberal, y a través de prácticas docentes que sostienen, a pesar de todo, el trabajo educativo cotidiano. Ello plantea la necesidad de reorientar las políticas socioemocionales desde el autocuidado individual hacia políticas de cuidado institucional y colectivo, que reconozcan el carácter relacional y situado de las emociones, devuelvan centralidad al juicio profesional docente y aseguren condiciones organizacionales justas para el bienestar educativo.

Abstract

The emotional dimension has acquired growing centrality in contemporary societies, driven by the expansion of a therapeutic culture that disseminates a psychological-emotional vocabulary for speaking about the self and wellbeing. In education, this shift is expressed in the proliferation of social and emotional learning (SEL) policies and programmes, strongly influenced by positive psychology and emotional intelligence, which promote the formation of happy, self-regulated and resilient subjects. In Chile, this process unfolds within a highly marketised, standardised and segregated school system, where high-stakes accountability mechanisms coexist with an expanding mandate to care for and emotionally contain students. This doctoral research aims to understand how the emotional is discursively constructed in Chilean education policy and in teachers' representations, by examining both a ministerial self-care manual grounded in positive psychology and teachers' testimonies through which they interpret and translate this realm in their everyday work. The study is situated within Critical Discourse Studies (CDS), drawing on Norman Fairclough's three-dimensional model and articulating it with tools from Systemic Functional Linguistics (SFL) and Cognitive Linguistics (CL), as well as with policy enactment theory and the notion of diffuse audience. From a qualitative design, three complementary studies are developed: a theoretical-critical analysis of predominant emotional education models derived from positive psychology and emotional intelligence; a critical discourse analysis of the ministerial manual "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente" [Keys to Wellbeing. Logbook for Teacher Self-Care]; and an empirical study based on interviews with teachers in the municipality of Puerto Montt.

The first study situates mainstream emotional education proposals as a specific expression of neoliberal governmentality in education. It shows that constructs such as emotional competences or wellbeing are formulated on universalist, individualist and decontextualised assumptions that reduce structural problems to psychological ones, moralise affectivity and promote functional adaptation to market logics. In contrast, it discusses alternatives that conceive emotions as cultural and relational phenomena, emphasising the role of cultural artefacts and dialogue in their elaboration. The second

study analyses the Bitácora Docente as an exemplary case of hybridisation between public policy and the self-help genre. Through an ad hoc analytic matrix that operationalises Fairclough's three-dimensional model (CDA) in articulation with specific linguistic resources, the study shows that the document represents emotions as universal, individual and ambivalent entities; romanticises teachers' work while simultaneously de-agentivising the teaching profession and shifting responsibility for wellbeing onto it, psychologising complex labour and educational problems, in line with an individualising ideology of happiness, which is metaphorically linked to labour productivity. The third study focuses on teachers' representations. In their accounts, the emotional appears simultaneously as an ethical-relational principle of recognising students, a pedagogical condition for learning and a bureaucratised institutional mandate. In a context of precarisation and work intensification, SEL policies are translated into devices and protocols experienced more often as formal requirements than as effective supports. Faced with a deficit of consistent institutional scaffolds, teachers construct an *emotional bricolage*, a notion this study proposes to name the assemblage of therapeutic knowledges, life experience and situated strategies that teachers use to sustain socioemotional demands in the school setting. This bricolage enables the deployment of both an ethics of care and an empathetic authority, as well as the externalisation of care onto teachers themselves and the normalisation of self-exploitation. Taken together, the thesis concludes that the emotionalisation of Chilean education advances along two paths: through policy devices that reinforce neoliberal governance, and through teachers' practices that sustain, in spite of everything, the daily work of schooling. This points to the need to reorient socioemotional policies away from individual self-care towards institutional and collective care policies that acknowledge the relational and situated character of emotions, restore the centrality of professional teacher judgement and guarantee fair organisational conditions for educational wellbeing.

(…) the crucial moral change was the beginning of a shift from a Protestant ethos of salvation through self-denial toward a therapeutic ethos stressing self-realization in this world—an ethos characterized by an almost obsessive concern with psychic and physical health defined in sweeping terms.

(T. Jackson-Lears, 1983, p. 4)

Hay una ironía dolorosa en el discurso terapéutico. Cuanto más se sitúan las causas del sufrimiento en el yo, más se comprende al yo en términos de sus problemas, y más numerosas son las enfermedades "reales" del yo que se producirán. Debido a que la narrativa terapéutica discute, cataloga y explica aquello que se predica del yo, el yo es invitado a su vez a concebirse a sí mismo como una entidad que padece problemas emocionales y psicológicos. Lejos de ayudar a manejar en los hechos las contradicciones y los problemas de la identidad moderna, el discurso psicológico puede simplemente profundizarlos.

(E. Illouz, 2010, La salvación del alma moderna, p. 307)

Capítulo 1

Introducción general

El estudio de las emociones se ha transformado en un fenómeno relevante en la modernidad tardía. Efectivamente, al amparo de la difusión de la psicología como disciplina académica, a la vez que referente popular, asistimos al predominio de una cultura terapéutica que ha favorecido la proliferación de un lenguaje psicológico y emocional para referirse al yo (Cabanas e Illouz, 2019; Furedi, 2004; Illouz, 2007, 2010; Madsen, 2020). Las referencias emocionales –y, especialmente, la felicidad, a través del auge de la psicología positiva— parecen constituirse en nuevos fundamentos de la acción humana (Binkley, 2011; Cabanas, 2018; Davies, 2016). A tal fenómeno apuntan denominaciones epocales tales como *emotivismo* (Flamarique, 2018), *ethos emocionalizado* (Han, 2014a, 2014b; Illouz, 2007, 2010), o *emocionalización social* (Frevert, 2011; Illouz, 2007, 2010), que destacan la profusa presencia de las emociones en la vida social y su posicionamiento como eje explicativo en ámbitos sociales, culturales, económicos y políticos.

En el campo de la educación, las nociones de *giro emocional* (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014) o *educación terapéutica* (Ecclestone y Hayes, 2009) son indicativas de un movimiento similar. La primera apunta al desplazamiento desde enfoques centrados casi exclusivamente en lo cognitivo y lo conductual hacia una comprensión donde las emociones operan como componentes causales, ubicuos y modelables del aprendizaje, la motivación y el rendimiento. La segunda indica una reconfiguración de la educación como "terapéutica" en su priorización de objetivos de autoestima, bienestar y alfabetización emocional que tienden a relegar las finalidades de tipo académico.

Estos procesos de emocionalización cobran particular relevancia en el marco de las reformas educativas globales que promueven la adopción de principios y prácticas neoliberales (Sahlberg, 2016; Verger et al., 2019). En tal escenario, la dimensión emocional ha adquirido un estatuto privilegiado como matriz cultural e ideológica para reformular la educación, operando como clave que orienta las prácticas pedagógicas y las decisiones de política a escala transnacional (Abramowski y Sorondo, 2022; Zembylas, 2023).

Una de las traducciones más visibles de esta tendencia son las políticas de educación emocional o *aprendizaje socioemocional* (ASE, o SEL según sus siglas en inglés). Surgidas en Estados Unidos a fines del siglo XX, y presentándose como programas universales basados en evidencia y orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales para el éxito personal y escolar (Jones et al., 2019; Meland y Brion-Meisels, 2024), se han posicionado como eje de las agendas educativas globales y locales, siendo promovidas como intervenciones psicoeducativas integrales para mejorar el bienestar, los climas escolares y el rendimiento (Osher et al., 2016; Weissberg y Cascarino, 2013). En la construcción de este consenso técnico-normativo tienen un rol activo diversas organizaciones supranacionales que han elaborado informes recomendando la creación de políticas educativas orientadas al ámbito socioemocional (Banco Mundial, 2015; Bassi et al., 2012; Guerra et al., 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016; UNESCO, 2022, 2024), bajo el supuesto de que vivimos un período de profundas y aceleradas transformaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas y ecológicas que desafían la salud mental y la cohesión social de las poblaciones, lo que haría necesario fortalecer la vida afectiva de las personas. Este tipo de recomendaciones estuvieron particularmente presentes durante la emergencia sanitaria por Covid-19 (Banco Mundial, 2020, 2021; CEPAL-UNESCO, 2020; UNESCO, 2020a, 2020b; UNESCO, BM y UNICEF, 2021) y en el período de postpandemia (UNESCO, 2022, 2024). Consecuentemente, diversos países latinoamericanos vienen implementando programas de educación emocional, habilidades, competencias y/o aprendizaje socioemocional [1], cuyo modelo predominante es CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2022), que deriva de las propuestas de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990) —popularizadas por Goleman (1995) desde hace aproximadamente tres décadas— y de la psicología positiva (Seligman, 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

[1] En la literatura existe una terminología diversa para referirse al ámbito emocional en educación. La denominación más aceptada es *aprendizaje socioemocional*, que es la que ha adoptado también el Ministerio de Educación de Chile.

Las propuestas educativas derivadas de este marco conceptual han enfrentado una serie de críticas relevantes que apuntan tanto a aspectos teóricos e ideológicos como a aspectos éticos (Abramowski, 2017, 2018, 2020; Cabanas, 2018; Cabanas y González-Lamas, 2021; Cornejo et al., 2021; Menéndez, 2018; Nobile, 2017; Organización de Estados Iberoamericanos, 2020; Prieto Egido, 2018). A grandes rasgos, tales críticas señalan su carencia de un andamiaje teórico robusto y coherente al sustentarse en constructos universalizados, reduccionistas y descontextualizados que instituyen una normatividad del sujeto feliz y autorregulado, reforzando a la vez un individualismo adaptativo y una racionalidad estratégica, en continuidad con el ideario neoliberal de la privatización y la estandarización. A ello se suma su exitosa penetración en el sistema educativo, no solo en virtud de políticas educativas, sino fundamentalmente en sintonía con el clima predominante de la cultura conceptualizado como *ethos* o *cultura terapéutica* (Ecclestone y Hayes, 2009; Furedi, 2004; Illouz, 2007), además de su resonancia con características y demandas de la cultura escolar y docente (Abramowski, 2020).

La política educativa en aprendizaje socioemocional

En Chile, de forma desapercibida y en ausencia de una política específica, el sistema educativo viene implementando normativas, programas y diversos materiales orientados a incorporar el componente emocional en la educación formal desde hace al menos 20 años (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017, 2021; Ley N°20.370, 2009; Ministerio de Educación de Chile, 2002, 2019, 2020, 2021a, 2021b, 2021c, 2022, 2024a, 2024b, 2024c). En tal escenario, llamó la atención la publicación por parte del Ministerio de Educación chileno —poco después de la declaración de la emergencia sanitaria— de un manual de autocuidado dirigido a los(as) profesores(as) denominado “Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente” (Ministerio de Educación de Chile, 2020). El tipo de propuestas sobre las emociones, los(as) profesores(as) y el trabajo docente que contiene el documento, además de la excepcionalidad que supone un material oficial de política educativa elaborado en el registro de autoayuda, fueron las principales fuentes de cuestionamiento (Opech, 2020), a la vez que las principales razones para abordar su análisis en esta investigación. A lo

anterior se suma la filiación explícita del documento a la psicología positiva —subárea de la psicología fundada en 1997, de explosivo crecimiento a nivel global y orientada al estudio de las condiciones subjetivas que contribuyen al bienestar y la felicidad de las personas (Seligman, 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000)—, que ha sido objeto de críticas serias a diversos niveles (Cabanas, 2018; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez-Álvarez, 2012, 2013; Van Zyl et al., 2023).

En conjunto, los antecedentes antes expuestos conforman un escenario que nos planteó una serie de preguntas en torno al posicionamiento de lógicas emocionalizantes en la educación: ¿De qué modo(s) "lo emocional" es construido discursivamente en la política pública educativa chilena? ¿Qué representaciones en torno a este ámbito mantienen los actores escolares mayormente interpelados en ella: los(as) profesores(as)? ¿De qué manera(s) tales representaciones de "lo emocional" se traducen en determinados tipos de prácticas en los escenarios escolares?

En consistencia con lo anterior, definimos como propósito de esta investigación indagar tanto en la representación del ámbito emocional en el material de política pública ya señalado, así como en los modos en que el ámbito emocional es interpretado y traducido por parte de los(as) profesores(as). Como enfoque general de trabajo, optamos por una perspectiva basada en los Estudios Críticos del Discurso (ECD), entendidos como un campo interdisciplinario que investiga cómo las prácticas discursivas —textuales, orales y multimodales— producen, reproducen y resisten relaciones de poder e ideologías en contextos específicos, a través de la articulación de análisis lingüístico con teoría social (Fairclough, 1995; Wodak y Meyer, 2015). Los ECD asumen un compromiso explícito con la crítica y el cambio social, integrando los niveles textual, de práctica discursiva e interacción, y de práctica social, con el propósito de desnaturalizar sentidos hegemónicos y abrir posibilidades de transformación (Fairclough, 1995; Wodak y Meyer, 2015).

El carácter de enfoque basal de los ECD en esta investigación se expresa fundamentalmente en nuestro interés explícito por examinar críticamente un material de política educativa que comparte el marco conceptual recién señalado, así como el discurso

de quienes son sus destinatarios(as), intentando explicitar y problematizar sus supuestos para abrir posibilidades y proponer alternativas con sentido de justicia social y teórica, que atiendan a aquellas dimensiones de la realidad (social, económica, cultural, histórica) típicamente ignoradas por las versiones predominantes de la denominada "educación emocional". En un plano más concreto, la perspectiva de los ECD se ha materializado en el diseño y empleo de una matriz de análisis *ad hoc* basada en el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1995), que integra y operacionaliza aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y de la Lingüística Cognitiva (LC), como dispositivo de análisis del texto de política pública, en el segundo estudio de este compendio. Asimismo, en el tercer estudio, las entrevistas docentes fueron tratadas a través de Análisis Temático (Braun y Clarke, 2006) como estrategia de sistematización de los patrones de significado y sentido, en tanto el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1995) proporcionó el marco crítico para su problematización y contextualización socio-política, lo que permitió situar las representaciones docentes de lo emocional en el entramado de políticas educativas, transformaciones del trabajo docente y cultura terapéutica, asegurando con ello profundidad interpretativa y consistencia metodológica.

Los(as) profesores(as) como audiencia de política pública

El doble interés de esta investigación —tanto en la política educativa en cuanto texto, como en su interpretación/ traducción por actores sociales concretos— remite a la teoría de la puesta en acto (teoría de *enactment*) de Stephen Ball (Ball et al., 2011, 2012), que es una aproximación que se ocupa específicamente de la recontextualización de la política educativa, y constituye uno de los enfoques de referencia en esta investigación. Sin embargo, también remite al modelo *encoding-decoding* (Hall, 1973, 1980) de los estudios culturales británicos, paradigma que, si bien proviene de los medios de comunicación masivos, propone un principio que es relevante a los efectos de esta investigación: los procesos de producción de sentido son inseparables de los contextos institucionales, económicos y materiales de su producción y consumo (Morley, 1996; Hall, 1980). Aplicado este modelo a nuestro objeto, nos sugiere que una adecuada comprensión del ámbito

emocional representado en materiales de política pública requiere atender, en conjunto, tanto a su naturaleza textual como a lo que podríamos denominar su "recepción" por parte de los actores escolares. Desde este punto de vista, es posible considerar la política pública educativa como un proceso comunicativo que implica, al menos, dos componentes —mensaje y recepción— configurando la investigación propuesta un estudio de audiencias de política educativa. Desde tal perspectiva, la relevancia de esta investigación radica en que, por una parte, apunta a un ámbito aún escasamente investigado en Chile y, por otra parte, su enfoque permitiría complejizar la comprensión de la recepción de la política pública educativa por parte de uno de sus actores principales, como son los(as) profesores(as). Esta decisión se justifica por dos motivos.

El primero es el alcance de la lectura política que, a partir de los hallazgos de esta investigación, sería posible realizar si se adoptara únicamente el marco de referencia de la teoría de la puesta en acto de S. Ball. En efecto, a partir de su encuadre epistemológico, tal lectura política quedaría restringida a una *micropolítica*, es decir, a una lectura del poder que podríamos denominar como de "intramuros" de la institución escolar que, desde luego, resulta interesante, pero insuficiente en el marco de los ECD (Fairclough, 1989, 1995, 2002, 2008, 2018). Debido a ello, la perspectiva de análisis se complementa con el aporte de los Estudios Culturales, específicamente con la teoría de *encoding-decoding* de Stuart Hall (1973, 1980), que contribuye a situar las codificaciones de los textos y las interpretaciones/ traducciones de las audiencias en un plano político más amplio y consistente con un enfoque discursivo crítico como perspectiva general. Este aspecto lo desarrollamos más detalladamente en el siguiente capítulo.

El segundo motivo refiere al tema central de esta investigación, y resulta de una constatación emergente durante el período de trabajo de campo. Tal constatación consiste en que lo emocional y sus fuentes parecen encontrarse principalmente en la vida cotidiana de las personas —en vivencias personales, en experiencias profesionales, en prácticas de diverso tipo— y está influido por un contexto societal atravesado por la cultura terapéutica. Esto es, por la masiva presencia y disponibilidad de un vocabulario psicológico-emocional en diversos campos de la sociedad, que además es amplificado por los *media*. Tal constatación

(que podría parafrasearse como "lo emocional no es primordialmente un texto, sino una experiencia") resultó decisiva, y nos obligó a revisar la pertinencia y/o suficiencia de las herramientas conceptuales contempladas hasta el momento para abordar la tarea analítica, específicamente el supuesto textualista de la teoría *encoding-decoding*. Esto es, su tendencia a operacionalizar la relación entre texto y audiencia como una relación hermenéutica entre un texto (un mensaje codificado que propone una "lectura preferente") y un lector (una audiencia que lo decodifica en una lectura dominante, negociada u oposicional)[2]. En tal sentido, el material emergente de las entrevistas planteó preguntas que desafiaban nuestros supuestos iniciales: ¿son los textos de política pública educativa, en cuanto *textos*, las fuentes principales de conocimiento de los(as) profesores(as) acerca del ámbito emocional en el contexto de una cultura terapéutica?, ¿en qué sentido puede afirmarse que al interpretar/traducir lo emocional los(as) profesores(as) están traduciendo *textos* (de política pública educativa)?

En este punto resultó particularmente útil la introducción de la noción de *audiencia difusa,* de Abercrombie y Longhurst (1998), que se refiere a una forma de "ser audiencia" expandida y cotidiana, en la cual la distinción entre momentos específicos de consumo mediático y la vida diaria se diluye. La audiencia deja de ser un conjunto reunido frente a un evento determinado y se convierte en un estado social generalizado, en que todos son simultáneamente audiencia y *performers* ante múltiples públicos reales y/o imaginados (Abercrombie y Longhurst, 1998). La noción de audiencia difusa se alinea con la idea de multivocidad interpretativa —presente tanto en la teoría de *enactment*, como en la teoría *encoding-decoding*—, sin embargo, sitúa esta idea de manera más radical en la práctica

[2] En rigor, Hall (1973, 1980) ancló la decodificación en posiciones socioculturales y estructuras de poder. Sin embargo, muchas aplicaciones empíricas de la teoría *encoding-decoding* privilegiaron el evento de lectura y el análisis textual, relegando dimensiones performativas, corporales, interaccionales y tecnomediadas de la recepción (Abercrombie y Longhurst, 1998; Garnham, 2015). Frente a ello, enfoques posteriores, como el de "audiencia difusa", conceptualizaron la decodificación como una práctica situada, multimodal e intersubjetiva que desborda la escena de lectura e incluye conversaciones, performances identitarias, infraestructuras de plataforma y afectos.

cotidiana y en la dispersión de usos, no solo en la lectura textual. En otras palabras, amplía el campo de lectura más allá de la relación texto-lector(a), dirigiéndose hacia una red de contextos de consumo y agencias interpretativas que abarca distintos medios y prácticas culturales. Como veremos, la noción de *audiencia difusa* resultará valiosa a efectos de capturar conceptualmente algunos hallazgos de esta investigación.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Conforme a lo anteriormente expuesto, el objetivo general de esta investigación es: Comprender las representaciones discursivas a partir de las cuales se construye el ámbito emocional tanto en un manual ministerial orientado al autocuidado de profesores(as), como en los testimonios con los que estos actores escolares interpretan lo emocional y lo traducen en los espacios educativos formales donde se desenvuelven.

Objetivos específicos

Por su parte, los objetivos específicos que se despenden del anterior y estructuran la investigación son:

1. Analizar las representaciones discursivas a partir de las cuales se construye el ámbito emocional en el manual ministerial "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente".

2. Analizar las representaciones discursivas a partir de las cuales el ámbito emocional es interpretado y traducido en el escenario escolar por parte de profesores(as) que se desempeñan en establecimientos educacionales de la comuna de Puerto Montt, Región de Los Lagos, Chile.

Panorama general de la investigación

Esta tesis se divide en dos partes. En la primera parte, que comprende los capítulos 2 y 3 de la investigación, presentamos la aproximación teórico-epistemológica y metodológica

que hemos adoptado, además de ofrecer elementos de contexto para la configuración del problema que se aborda.

El Capítulo 1 contiene esta introducción general a la investigación. En el Capítulo 2 damos cuenta de nuestro posicionamiento como investigador —y de esta investigación— en el campo de los Estudios Críticos del Discurso, especificando el modelo general de análisis, además de dos apartados de orden teórico-epistemológico. En el primero de ellos desarrollamos una breve discusión en torno a la noción de *representación discursiva,* que resulta necesaria dada su centralidad en el planteamiento de la investigación. En el segundo, en tanto, nos proponemos realizar una articulación de aspectos acotados de las teorías de la puesta en acto (Ball et al., 2011, 2012), *encoding-decoding* (Hall, 1973, 1980) y audiencia difusa (Abercrombie y Longhurst, 1998), con el fin de conformar un marco conceptual que capture algunas particularidades del objeto de estudio. Cerramos este capítulo con un apartado que revisa algunas características de la cultura terapéutica, además de un estado del arte de la investigación crítica reciente en Chile sobre educación y emociones.

En el Capítulo 3 presentamos el enfoque metodológico de la investigación que, como ya hemos señalado, se fundamenta en los Estudios Críticos del Discurso, adoptando diversos recursos teórico-metodológicos en cada uno de los tres estudios que componen esta investigación, de acuerdo con sus objetivos específicos. En esta sección caracterizamos la configuración metodológica de estos estudios, en coherencia con el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

En la segunda parte, que comprende desde el capítulo 4 al 7, hemos organizado los tres estudios que constituyen centralmente esta investigación doctoral. El primero de ellos —contenido en el Capítulo 4 y publicado como capítulo de libro (Álvarez Espinoza, 2023)—, ofrece una lectura crítica de los modelos predominantes de educación emocional basados en la inteligencia emocional y psicología positiva, situándolos en el marco de la gubernamentalidad neoliberal y en los regímenes de *accountability*. Desde esta perspectiva, sostenemos que nociones clave en estos modelos, como la de competencias emocionales o la de bienestar, presentan importantes sesgos universalistas e individualizantes, por lo cual tienden a reducir los problemas estructurales a problemas psicológicos, junto con moralizar

la afectividad, promoviendo con ello una adaptación y autorregulación funcionales a las lógicas de mercado. En Chile, este tipo de formulaciones se encuentran a la base de una serie de políticas socioemocionales y materiales recientes que consolidan tales tendencias. Frente a ello, sugerimos algunas alternativas sustentadas en enfoques socio-históricos que contemplan una perspectiva cultural de las emociones para reubicar los afectos en prácticas dialógicas y situadas.

En el Capítulo 5 presentamos el segundo estudio, que es un análisis discursivo crítico del manual ministerial "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente", y que será publicado como artículo en el mes de mayo del presente año (Álvarez Espinoza y Cárdenas Neira, en prensa). Metodológicamente, y considerando la naturaleza del objeto, hemos optado por proponer un modelo *ad hoc* —esto es, una estructura analítica diseñada de acuerdo a las características de determinado tipo de corpus— que operacionaliza el modelo tridimensional de Norman Fairclough (ECD) a partir de la integración de propuestas teórico-metodológicas provenientes de la Lingüística Sistémico Funcional (sistema de transitividad y modelo de valoración) y de la Lingüística Cognitiva (metáfora conceptual), para examinar cómo el texto construye el ámbito de lo emocional, a la vez que caracteriza un determinado tipo de sujeto y define responsabilidades. Entre los hallazgos principales se cuentan la representación de las emociones como universales, individuales y ambivalentes; la idealización y responsabilización individual a la vez que la desagencialización de los(as) profesores(as), la reducción psicologizante de los problemas educativos, y el uso de metáforas que representan la felicidad como un objeto de cálculo económico y un trabajo interno. Concluimos que el documento ministerial, anclado en la psicología positiva y el género de autoayuda, refuerza una gubernamentalidad neoliberal e ideologías individualizantes del bienestar, desatendiendo las dimensiones estructurales —sociales, económicas, culturales, históricas— y contribuyendo a modelar subjetividades docentes/estudiantiles funcionales al rendimiento. Finalmente, abogamos por modelos de bienestar educativo no reductivos, situados y comunitarios.

En el Capítulo 6 incluimos el tercer trabajo, un estudio cualitativo —enviado recientemente a publicación— que, desde un enfoque que articula el *enacment* de política, estudios de audiencia y Estudios Críticos del Discurso, analiza los modos a través de los cuales profesores(as) de la comuna de Puerto Montt, sur de Chile, interpretan y traducen el ámbito emocional en su trabajo cotidiano. A partir de 16 entrevistas semiestructuradas y un taller de devolución/ validación de resultados, y empleando Análisis Temático y ACD (modelo tridimensional de Fairclough) como técnicas de análisis, los principales resultados señalan que "lo emocional" se configura simultáneamente como: a) un principio ético-relacional y de reconocimiento del estudiante como sujeto; b) una condición pedagógica del aprender que exige escucha; c) un mandato institucional difuso y burocratizado que, en tanto es gobernado por indicadores y evidencia, se torna contradictorio y fuente de performatividad y desgaste profesional; y d) un ensamblaje de saberes terapéuticos y experiencia vital que el profesorado moviliza para sostener la vida escolar en ausencia de soportes institucionales, y que proponemos denominar con la noción de *bricolaje emocional*. Estas representaciones se vinculan a un fenómeno central que es la reconfiguración de la autoridad docente como "autoridad empática", en un contexto escolar en que coexisten la burocratización del cuidado, la intensificación laboral y microcomunidades de sostén. Cerramos este trabajo señalando la importancia de reconocer el carácter relacional de las emociones en los escenarios educativos, la necesidad de devolver la centralidad al juicio profesional colectivo de los equipos docentes, así como proveer condiciones organizacionales que hagan de la ética del cuidado y la autoridad empática capacidades institucionales.

Finalmente, en el Capítulo 7 resumimos y discutimos los hallazgos generales y las implicaciones de la presente investigación, así como sus contribuciones, limitaciones y proyecciones.

Referencias

Abercrombie, N., y Longhurst, B. (1998). *Audiences. A Sociological Theory of Performance and Imagination.* SAGE Publications.

Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos: Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro. (Eds.), *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-271). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. Los avances de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, (10), 9-17. https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240

Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (Eds.), *Resistidas y desafiadas: Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 145-151). FLACSO.

Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, *51*, 63–79. https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739

Agencia de la Calidad de la Educación (2017). *Informe técnico 2017: Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medido a través de cuestionarios*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_tecnico_IDPS_2017.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación (2021). *Diagnóstico integral de aprendizajes*. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl

Álvarez Espinoza, A. (2023). Educate Emotions: Notes for a Critical Examination of Emotional Education Proposals. En P. Fossa y C. Cortés-Rivera (eds.), *Affectivity and Learning*, *Bridging the Gap Between Neurosciences, Cultural and Cognitive Psychology* (pp. 267-285). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_15

Álvarez Espinoza, A., y Cárdenas Neira, C. (en prensa). Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena. Un análisis crítico discursivo de la "Bitácora para el autocuidado docente". *Discurso y Sociedad, 20*(2).

Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203153185

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., y Hoskins, K. (2011). Policy Actors: Doing Policy Work in Schools. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, *32*(4), 611-624. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564

Banco Mundial (2015). *Las emociones valen tanto como los conocimientos.* http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos

Banco Mundial (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Grupo Banco Mundial. http://hdl.handle.net/10986/33696

Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. Grupo Banco Mundial. http://hdl.handle.net/10986/35276

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina.* Banco Interamericano de Desarrollo (BID). http://dx.doi.org/10.18235/0012582

Binkley, S. (2011). Happiness, positive psychology and the program of neoliberal governmentality. *Subjectivity, 4*(4), 371-394. http://philosophyofculture.org/happiness_positive_psychology_binkley.pdf

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cabanas, E. (2018). Positive Psychology and the legitimation of individualism. *Theory and Psychology, 28* (1), 3-19. https://doi.org/10.1177/0959354317747988

Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas.* Paidós.

Cabanas, E., y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: Déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33*(2), 65-85. https://doi.org/10.14201/teri.25433

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022). *Marco de SEL de CASEL. ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* http://hdl.handle.net/11362/45904

Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R., y Parra-Moreno, D. (2021). Educación Emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos, 6,* 1-24. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681

Davies, W. (2016). *La industria de la felicidad*. Malpaso.

Ecclestone, K., y Hayes, D. (2009). Changing the subject: The educational implication of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 371-389. https://doi.org/10.1080/03054980902934662

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language.* Longman.

Fairclough, N. (2002). Language in new capitalism. *Discourse & Society, 13*(2), 163-166. https://doi.org/10.1177/0957926502013002404

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, *2*(1), 170-185. http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf

Fairclough, N. (2018) CDS as dialectical reasoning. En J. Flowerdew y J. Richardson (Eds.) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 18-38). Routledge.

Flamarique, L. (2018). La emergencia del paradigma emocional: una clave de la transformación de las sociedades modernas. *Anuario De Historia De La Iglesia*, 27, 121-141. http://dx.doi.org/10.15581/007.27.121-141

Frevert, U. (2011). *Emotions in history. Lost and found*. Central European University Press.

Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.

Garnham, N. (2015). Political economy and cultural studies: Reconciliation or divorce? *Réseaux, 192*(4), 45–65. https://doi.org/10.1080/15295039509366919

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual.* Kairós.

Guerra, N., Modecki, K., y Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The PRACTICE Model.* World Bank Group. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20643

Hall, S. (1980). Encoding/decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe y P. Willis (Eds.)*, Culture, Media, Language* (pp. 117-127). Hutchinson.

Hall, S. (1973). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. En R. Soto (Ed.), *Discurso y poder en Stuart Hall* (pp. 217-244). Huancayo.

Han, B. C. (2014a). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder.* Herder.

Han, B. C. (2014b). *La agonía del Eros.* Herder.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo.* Katz.

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna*. *Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda.* Katz.

Jones, S., McGarrah, M., y Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: a principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, *54*(3), 129–143. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776.

Ley No. 20.370 (2009). *Ley General de Educación*. Gobierno de Chile. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=

Madsen, O. (2020). Therapeutic cultures. Historical perspectives. En D. Nehring, O. Madsen, E. Cabanas. Ch. Mills y D. Kerrigan (Eds.)*, The Routledge International Handbook of Global Therapeutic Cultures* (pp. 14-24). Routledge.

Meland, E., y Brion-Meisels, G. (2024). An integrative model for culturally sustaining SEL in the classroom. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *3*. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100042.

Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía, 76* (269), 7-23. https://revistadepedagogia.org/lxxvi/no-269/aproximacion-critica-ala-inteligencia-emocional-como-discurso-dominante-en-el-ambitoeducativo/101400035355/

Ministerio de Educación de Chile (2002). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación. https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2017/10/Politica_Nacional_de_Convivencia_Escolar_2002.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2020). *Claves para el bienestar: Bitácora para el autocuidado docente*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14519

Ministerio de Educación de Chile (2021a). *Formación integral y convivencia escolar*. Ministerio de Educación. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/set-de-convivencia-escolar-y-aprendizaje-socioemocional/

Ministerio de Educación de Chile (2021b). *Marco para la buena enseñanza. Estándares de la profesión docente.* Ministerio de Educación. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2021c). *Preparando el espacio para un regreso a clases socioemocionalmente seguro*. Ediciones MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2022). *Protocolo de respuesta a situaciones de desregulación emocional y conductual en establecimientos educacionales*. Ediciones MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2024a). *Política Nacional de Convivencia Educativa. Marco de Actuación y Visión Institucional*. Ediciones MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2024b). *Plan de Acción. Política Nacional de Convivencia Educativa. 2024–2030*. Ediciones MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2024c). *Plan de Reactivación Educativa 2024*. Ediciones MINEDUC.

Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales.* Amorrortu.

Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, *20*, 22-33. https://www.redalyc.org/pdf/550/55053517003.pdf

Opech, 2020. El bienestar/malestar emocional de los/as docentes y la "bitácora" del abandono. https://radio.uchile.cl/2020/08/18/el-bienestarmalestar-emocional-de-losas-docentes-y-la-bitacora-del-abandono/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-elprogreso-social-9789264253292-es.html

Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (04 de agosto de 2020). *Seminario "Educación Emocional: análisis crítico, preguntas y desafíos"* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=iA9EuLoNqxo

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., y Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, *40* (1), 644–681. https://doi.org/10.3102/0091732X16673595

Pekrun, R., y Linnenbrink-García, L. (Eds.). (2014). *International Handbook of Emotions in Education.* Routledge.

Pérez-Álvarez, M. (2012). Positive psychology: Sympathetic magic. *Papeles del Psicólogo*, *33*(3), 183-201. https://www.psychologistpapers.com/English/2137.pdf

Pérez-Álvarez, M. (2013). Positive psychology and its friends revealed. *Papeles del Psicólogo*, *34*(3), 208-226. https://www.papelesdelpsicologo.es/English/2279.pdf

Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI, 21*(1), 303-320. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014

Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144). https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*, 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad.* Vergara.

Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.5

UNESCO (2020a). *Reunión Global sobre la Educación 2020. Sesión extraordinaria de la educación post-COVID-19.* https://en.unesco.org/sites/default/files/2020_gem_background_paper_es.pdf

UNESCO (2020b). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-%20IKjLWfyOTQ

UNESCO, BM y UNICEF (2021). *Misión: Recuperar la educación en 2021*. https://www.unicef.org/media/98876/file/Mission%20:%20Recovering%20Education%20in%20%202021.pdf

UNESCO (2022). *Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Ediciones UNESCO.

UNESCO (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems*. Ediciones UNESCO.

Van Zyl, L., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B., y Donaldson, S. (2023). The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology, 19*(2), 206-235. https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956

Verger, A., Parcerisa, L., y Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review, 71*, 5-30. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045

Weissberg, R., y Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*, *95*(2), 8-13. https://doi.org/10.1177/003172171309500203.

Wodak, R., y Meyer, M. (2015). *Methods of critical discourse studies*. Sage.

Zembylas, M. (2023). The affective ideology of the OECD global competence framework: implications for intercultural communication education. *Pedagogy, Culture & Society*, *31*(2), 305–323. https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164336

Primera parte

Coordenadas de investigación

Capítulo 2

Encuadre teórico-epistemológico

En este capítulo desarrollamos una reflexión en torno a la dimensión epistemológica, es decir, aquella dimensión referida al posicionamiento que asumimos como investigadores al abordar el objeto de estudio, la que, a su vez, organiza y da estructura a las decisiones de orden teórico y metodológico de la investigación. A tal efecto, caracterizamos el Análisis Crítico de Discurso (ACD) en el marco de la tradición de los Estudios Críticos del Discurso (ECD). Describimos el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1995), así como los supuestos ontoepistémicos que le sirven de fundamento. Además, abordamos en este capítulo algunos aspectos que, junto con lo anterior, constituyen el encuadre teórico-epistemológico de esta investigación. Primero, presentamos una discusión acotada en torno a la noción de *representación discursiva*, que resulta necesaria dada su centralidad en esta propuesta investigativa. En segundo término, y debido a que este trabajo se plantea como un estudio de audiencias de política educativa, desarrollamos una argumentación orientada a la integración de determinados aspectos de las perspectivas de la teoría de *enactment* (Ball et al., 2011, 2012), *encoding-decoding* (Hall, 1973, 1980) y audiencia difusa (Abercrombie y Longhurst, 1998), con el fin de establecer un marco comprensivo y de interpretación adecuado a las características de la investigación. Finalmente, concluimos este capítulo ofreciendo dos apartados: uno referido a la cultura terapéutica, y otro, al estado del arte de la investigación crítica reciente en Chile en el ámbito de las emociones, políticas educativas y educación.

Estudios Críticos del Discurso

Los Estudios Críticos de Discurso (ECD)[1] son un campo de investigación interdisciplinar que tiene sus orígenes en la Lingüística Crítica (Fowler et al., 1979), y que aborda la relación entre el lenguaje y la sociedad a partir de dos propósitos fundamentales: la denuncia de los modos de dominación estructurados por determinadas formas semióticas, y la elaboración de alternativas que se orienten a la transformación social, todo ello en un contexto signado por reestructuraciones radicales del capitalismo con diversas consecuencias sociales (Fairclough, 2003, 2018).

De modo menos inmediato, pero central en su formulación, la dimensión simbólica y cultural de los procesos de dominación en las sociedades capitalistas —destacada por los marxismos occidentales: Estudios Culturales, Escuela de Frankfurt, Althusser, Gramsci— se constituye en una fuente fundamental de los ECD, al igual que Bakhtin y Foucault, con sus desarrollos en torno al dialogismo y el orden del discurso, respectivamente (Fairclough, 1992; Fairclough y Wodak, 2000).

Más allá de estos orígenes, su desarrollo articulado en torno a la denominación inicial de "Análisis Crítico de Discurso" [ECD] data de inicios de la década de los 90 del siglo pasado a partir de un simposio en el que participaron Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Günther Kress, Theo Van Leeuwen y Ruth Wodak, que son considerados como sus fundadores y autores más representativos (Wodak, 2003). De acuerdo con Wodak (2003), el propósito del Análisis Crítico de Discurso [ECD] es estudiar

> ya sean éstas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. En otras palabras, el ACD [ECD] se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene

[1] La denominación *Estudios Críticos del Discurso* pretende enfatizar su dimensión de enfoque o perspectiva de trabajo amplio, a la vez que evitar la interpretación errónea que considera al *Análisis Crítico del Discurso* únicamente como un método o forma de análisis específico (Van Dijk, 2003, 2016). De acuerdo a esto, en lo sucesivo reservaremos el empleo de este último término para indicar la práctica analítica o alguna corriente específica dentro del campo, con excepción de referencias relativamente clásicas, que emplean "ACD" para aludir al enfoque amplio. En este caso, se ha mantenido la denominación, indicando con corchetes "[ECD]" para señalarlo.

> expresada, señalada, constituida, legitimada, etc., por los usos del lenguaje (es decir en el discurso). (p. 19)

Los ECD proponen la centralidad del lenguaje en la vida social, subrayando el hecho de que el lenguaje es a la vez acción y práctica social, con efectos en la constitución de representaciones, interacciones sociales e identidades, en un determinado contexto sociohistórico (Íñiguez, 2003; Martín Rojo, 2001). Destacamos tres aspectos como rasgos característicos de esta perspectiva:

a) *Enfoque no reduccionista.* Los ECD representan un enfoque que emplea intensivamente herramientas de análisis provenientes de la lingüística, pero que evita reducir la dinámica de la vida social a sus dimensiones discursivas. Esta orientación aparece reflejada en que, a la vez que se reconoce que el lenguaje deriva de la estructuración del orden social, plantea asimismo que ese orden social adquiere su forma y su funcionalidad a partir de los usos del lenguaje, entendido como una forma de acción.

b) *Carácter crítico.* La vocación crítica de los ECD se ve reflejada en el interés por aproximarse a los modos en que el discurso participa en la mantención o el sostenimiento de relaciones de dominación, así como también a las maneras en que se abren posibilidades de resistencia a la hegemonía desde el discurso mismo. Lo anterior implica un interés por la democratización y emancipación social, además de un compromiso con las personas y los colectivos desfavorecidos. Se trataría, entonces, de generar nuevos conocimientos, visibilizar situaciones de injusticia y/o desigualdad y desnaturalizar lo dado, abriendo así nuevas posibilidades de autocomprensión y acción social para los sujetos sociales (Martín Rojo, 2001).

c) *Vocación Interdisciplinar.* El empleo riguroso de las herramientas analíticas de la lingüística por parte de los ECD es consistente con un enfoque que incorpora elementos epistémicos, teóricos y metodológicos de las ciencias sociales.

La caracterización anterior no equivale a afirmar la homogeneidad del movimiento. Resulta preciso señalar que dentro de los ECD existen orientaciones diversas que contienen

variantes teóricas y metodológicas. Es el caso de la orientación cognitiva (Teun A. Van Dijk), el método histórico-discursivo (Ruth Wodak), la perspectiva semiótica social (Günther Kress y Theo Van Leeuwen) y la perspectiva de cambio sociocultural y cambio discursivo (Norman Fairclough). A continuación, presentaremos los aspectos principales de esta última orientación.

El Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough: el modelo tridimensional

Fairclough (1989) entiende el *discurso* como lenguaje en uso y lo concibe como una práctica social, esto es, un "proceso de interacción social del cual el texto es sólo una parte. Este proceso incluye además el proceso de producción, del cual el texto es un producto, y el proceso de interacción, del cual el texto es un recurso" (p. 22). El análisis del discurso, en tanto, se orienta a indagar de qué manera los textos orales o escritos operan dentro de una práctica sociocultural. La tesis central de este autor es que para lograr una adecuada comprensión del capitalismo en las últimas décadas —capitalismo avanzado o tardío—, y de los fenómenos de reconfiguración social implicados, resulta necesario atender a las modificaciones en las prácticas discursivas en que dichos procesos de cambio se expresan a la vez que se sostienen. Recíprocamente, la comprensión de los discursos producidos en los diversos ámbitos de la vida social actual exige adoptar una perspectiva de valoración del cambio sociocultural (Fairclough, 1995).

Fairclough (1989, 1995) propone un modelo teórico de tres dimensiones para pensar el discurso y aproximarse a su análisis. De acuerdo con este modelo, un evento discursivo es considerado como: a) un *texto*, entendido como una pieza de lenguaje escrito o hablado; b) un caso de *práctica discursiva*, que implica procesos de producción e interpretación de textos y; c) parte integral de una *práctica social*, que implica referentes situacionales e institucionales que le otorgan contexto al evento discursivo (ver Esquema 1). A continuación, especificaremos brevemente los principales rasgos de estas dimensiones:

1) *El discurso como texto. Desde esta perspectiva, el texto es entendido como una pieza de* lenguaje escrito o hablado, que contribuye a la constitución de: a) acciones/relaciones sociales (plano de la interacción), b) sistemas de

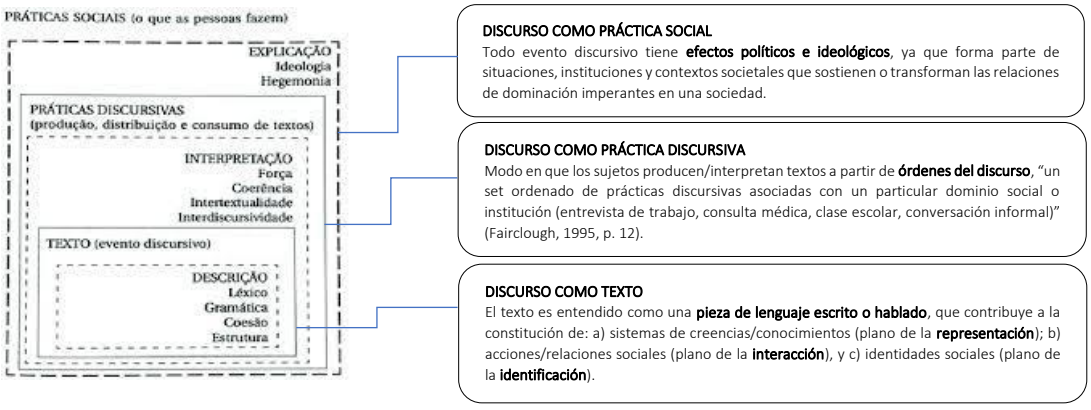
creencias/conocimientos (plano de la representación), y c) identidades sociales (plano de la identificación). Un manual de un curso de capacitación, una alocución o una conversación, una editorial, información publicada en una web o el texto de una política pública, son ejemplos de textos, cada uno de ellos actualizándose en una determinada situación social. En concordancia con las metafunciones distinguidas por Halliday (1978), cada uno de estos textos contribuye a producir: i) determinadas representaciones de la realidad, ii) un determinado tipo de relación social, y iii) determinadas identidades sociales. La pregunta que se intenta responder en este nivel es: cómo los aspectos gramaticales, lexicales, fonológicos, de cohesión y estructura textuales producen (o no) determinados efectos de sentido en los planos recién señalados, lo que implica un ejercicio de análisis lingüístico acabado del texto o textos analizados (Stecher, 2010).

2) *El discurso como práctica discursiva.* En esta dimensión, el énfasis está puesto en el modo en que los sujetos producen e interpretan textos a partir de un conjunto de recursos discursivos disponibles en la sociedad y relativamente estables: los órdenes del discurso, que suponen formas específicas y características de usar el lenguaje. Fairclough (1995) los define como "un set ordenado de prácticas discursivas asociadas con un particular dominio social o institución (entrevista de trabajo, consulta médica, clase escolar, conversación informal)" (p. 12), y se los puede considerar como el aspecto discursivo del orden social, por ende, sufren modificaciones conforme se transforman a su vez los procesos sociohistóricos a los que corresponden. Puede considerarse esta dimensión como de central importancia dentro del modelo, debido a que permite la articulación de los niveles estructural y textual como evento específico. Dicha articulación permite visualizar la manera en que los sujetos recurren a y hacen empleo de un determinado set de discursos disponibles y legitimados en cierto escenario social (orden del discurso), empleo que define simultáneamente una reproducción a la vez que —en dirección opuesta— una recreación creativa de patrones de práctica discursiva que permite determinados

grados de novedad, en virtud de la agencia humana y de la naturaleza heterogénea de los órdenes del discurso.

c) *El discurso como práctica social.* Esta dimensión destaca que todo evento discursivo tiene efectos políticos e ideológicos, ya que forma parte de situaciones, instituciones y contextos societales que sostienen o transforman las relaciones de dominación imperantes en una sociedad. Fairclough (1989, 1992) distingue varios niveles de abstracción en estas condicionantes: el nivel situacional social, que es el más concreto y que se materializa en interacciones o situaciones muy concretas en las que el evento discursivo tiene lugar; el nivel institucional del cual la situación social forma parte; y el nivel societal, que incluye las estructuras políticas, económicas, culturales y sus interrelaciones.

Siguiendo a Gramsci, Fairclough (1995) afirma que el establecimiento de la hegemonía supone una dinámica por la cual un grupo adquiere poder, y supone además un control discursivo en diversos ámbitos de la sociedad, cuestión esta última que se lograría a través de la estabilización de diversos órdenes del discurso, conquistando el sentido común. De este modo, al actuar desde el sentido común, los sujetos estarían reproduciendo y naturalizando determinado orden del discurso, funcional a los grupos sociales dominantes, en un proceso denominado reproducción ideológica. Sin embargo, al ser la hegemonía un proceso de estabilización siempre provisoria, se encuentra abierta a la resistencia y eventual transformación, lo que implicaría un cambio en el orden del discurso.



Esquema 1. Modelo tridimensional de Fairclough. Adaptado de Fairclough (1995).

Principios epistemológicos del Análisis Crítico del Discurso

Epistemológicamente, la propuesta de Fairclough se caracteriza por la adopción del realismo crítico de Roy Bhaskar (Palacios, 2020). En tal contexto, se plantea que el conocimiento de la realidad requiere de tres características: estratificación, relación y transformación. Respecto de la primera de ellas, conviene recordar que para Fairclough la realidad se organiza desde niveles más abstractos hacia niveles más concretos (estructuras sociales y eventos discursivos, respectivamente), los cuales se relacionan dialécticamente, esto es, donde no hay determinismo sino una relación recíproca entre ellos, que implica una superación de visiones estructuralistas. Como ya hemos señalado, la instancia mediadora entre ellos son las prácticas sociales —que corresponden al segundo nivel del modelo tridimensional— concebidas como articulaciones de elementos semióticos y materiales, a través de cuales los sujetos tienen la capacidad agencial de influir en la realidad.

La segunda característica —visión relacional— toma a la semiosis como categoría fundamental, entre otras dimensiones posibles, que mantiene asociaciones dialécticas con los sujetos, las relaciones sociales y el mundo material. A su vez, como las estructuras de la realidad social tienen un carácter eminentemente relacional, en tanto representan el resultado abierto de la presencia de sujetos vinculados en complejas relaciones y en distintas condiciones de despliegue de proyectos individuales y colectivos, es preciso examinar detenidamente el papel que tiene la semiosis en su estructuración.

El tercer y último rasgo es la transformación, que implica —en consonancia con Marx— un reconocimiento del plano de la práctica como ámbito en el que se juega el valor de las propuestas de cambio. En tal sentido, para Fairclough (1995) el estudio crítico de las dimensiones semióticas está al servicio tanto de una disputa sobre el lenguaje, como —y, sobre todo— de su impacto en la construcción concreta de nuevas condiciones que faciliten la liberación de los grupos más desfavorecidos.

Representaciones discursivas

La noción de *representaciones discursivas* no ha sido definida explícitamente, ni ha recibido tratamiento sistemático en la literatura. Este hecho ha facilitado su empleo amplio y heterogéneo en el contexto de diversas disciplinas, especialmente en los ECD (Núñez, 2024). Su origen se sitúa en la tradición de las *representaciones sociales* de Moscovici (1979), que —a partir de la noción de *representaciones colectivas,* de Durkheim—, define como "un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (p. 18). Por lo tanto, básicamente, el término *representaciones sociales* refiere a formas de conocimiento social que organizan el sentido común. De acuerdo con Moscovici y Vignaux (1994, citado en Gutiérrez Vidrio, 2006), en las décadas posteriores, los desarrollos de esta línea de trabajo pueden localizarse en dos direcciones. Por una parte, la hipótesis del núcleo central —presente en los trabajos de autores como Abric y Guimelli— que propone que toda representación social incluye elementos cognitivos estables (denominados núcleos centrales) alrededor de los cuales se organizan elementos cognitivos periféricos. Por otra parte, el aspecto discursivo de las representaciones sociales, es decir, las relaciones mutuas entre la comunicación, el lenguaje y las representaciones, que es un aspecto esencial y usualmente relegado de la teoría a consecuencia de las orientaciones predominantes en la psicología social (Gutiérrez Vidrio, 2006; Moscovici, 1993).

El reconocimiento del carácter discursivo de las representaciones sociales resulta crucial, en el sentido de que estas representaciones son configuradas a través del lenguaje, a la vez que generadas en procesos comunicativos (Gutiérrez Vidrio, 2006, 2023), aspecto que ha sido relevado por diversos autores(as) cuyo interés se centra en la dimensión discursiva de los fenómenos sociales. En tal dirección, los desarrollos teóricos y empíricos que enfatizan la materialidad lingüística de las representaciones han facilitado su progresiva adopción por autores(as) adscritos a los estudios discursivos, especialmente en su variante crítica (Núñez, 2024). Ejemplo de lo anterior es la propuesta de Van Dijk (2002) de la noción de *representaciones mentales* como nexo entre el discurso y la cognición política. Se trataría

de construcciones compartidas por los actores sociales, moldeadas en los procesos de socialización —educación formal, consumo mediático y conversación cotidiana (Van Dijk, 2003a)—, definidas por este autor como "formas de cognición social" (2002, p. 4) que se integran en modelos mentales que median entre la experiencia individual, las configuraciones colectivas de la política y el discurso político. Al basarse en el plano ideológico, estas *representaciones mentales* podrían tanto reproducir como impugnar el orden social. Al mismo tiempo, Van Dijk (2002) muestra reservas respecto de la noción de representaciones sociales, debido a la falta de una teoría discursiva explícita que explique la manera en que estas se construyen y reproducen. En línea similar, Fairclough (1992, 1995), recuperando elementos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) en su Teoría Social del Discurso, reconoce las representaciones como parte de uno de los tres aspectos de los efectos constitutivos del discurso, a saber: la configuración de sistemas de creencia y conocimiento. Este aspecto, vinculado a los dos restantes (construcción de identidades y relaciones sociales entre los sujetos) definen, en conjunto, el carácter del proceso de producción e interpretación de los actores, de manera que las representaciones e identidades se juegan en el contexto de determinadas restricciones: estructuras, normas, convenciones internalizadas y prácticas sociales, que determinan los recursos disponibles.

De acuerdo con Núñez (2024), en los primeros años de la década del 2000, comienza a aparecer en la investigación el término *representación discursiva*, probablemente como respuesta a la centralidad atribuida a la dimensión discursiva de las representaciones. A partir de su relación originaria con las representaciones sociales, esta autora identifica cuatro grandes modalidades de concebir las representaciones discursivas en la investigación latinoamericana reciente. En esta tipología, la relación entre representaciones sociales y representaciones discursivas es caracterizada como de: 1) paridad; 2) retroalimentación; 3) subordinación; y 4) accesibilidad (Núñez, 2024). A continuación, explicamos brevemente cada una de estas categorías:

a) Paridad. En esta categoría se ubicarían investigaciones que, o bien emplean los términos *representación social* y *representación discursiva* de manera

intercambiable, o conciben el discurso como una instancia de sustanciación material de las representaciones.

b) Retroalimentación. En esta categoría se incluyen trabajos que tienden a distinguir entre los niveles discursivo/material y social/mental, aunque manteniendo su condicionamiento mutuo: el discurso expresa, a la vez que produce, representaciones.

c) Subordinación. Se ubica en esta categoría una corriente, propia de la variante latinoamericana del ACD, que propone que las *representaciones discursivas* constituyen un tipo de *representación social,* o bien, el componente lingüístico de estas últimas y, por ende, la vía privilegiada para acceder a ellas.

d) Accesibilidad. Esta categoría incluye estudios donde las *representaciones discursivas* se conciben como instancias que materializan los fenómenos cognitivos (*representaciones sociales*), resolviendo el problema epistemológico de su inasibilidad.

A partir de lo anteriormente expuesto, compartimos con Núñez (2024) que la noción de *representaciones discursivas* refuerza la tesis central de los ECD: el lenguaje no solo representa el mundo, sino que lo produce, en el contexto de las disputas por el poder simbólico, donde los medios de comunicación –entre otras fuentes hegemónicas de legitimación– operan como productores y difusores privilegiados de representaciones discursivas. Su pretendida neutralidad y objetividad contribuye a naturalizar jerarquías y sentidos dominantes, instalando agendas, moldeando experiencias y legitimando criterios de evidencia. Por todo ello, consideramos que las *representaciones discursivas* constituyen una noción fundamental para estudiar cómo se construyen, circulan y sedimentan los marcos de referencia en la vida social.

En la misma línea, creemos que la tipología propuesta por la autora resulta productiva en la medida en que ofrece un esquema clarificador que reduce el riesgo de confusiones conceptuales y consecuentes desajustes metodológicos derivados de la virtual ausencia de definición formal de la noción de *representaciones discursivas.* Ahora bien, a los efectos de

esta investigación, adscribimos a la noción de representaciones discursivas entendida como retroalimentación. Tal opción se basa en que esta manera de concebirlas encuentra fundamento en dos aspectos que resultan consistentes con dos de los marcos teóricos que dan soporte a nuestra investigación: los ECD (específicamente, el modelo tridimensional de Norman Fairclough) y la teoría *encoding-decoding* de Stuart Hall. Tanto la distinción entre los niveles discursivo y social/mental, a la vez que su relación dialéctica y de mutua constitución, forman parte del entramado teórico de estas teorías. En el caso de Fairclough, hemos tratado tales aspectos en el apartado anterior. En el caso de Hall, en este lugar solo adelantaremos que este autor concibe la representación como una práctica significante activa e intrínsecamente ligada a las relaciones de poder, mediante la cual el lenguaje y otros sistemas semióticos producen, antes que reflejan, el sentido de lo social, enfatizando que la realidad social no es preexistente a su significación, sino que es fundamentalmente constituida a través de las prácticas de representación (Hall, 1997). En el siguiente apartado trataremos estos aspectos con mayor profundidad.

Teoría del *enactment*, *encoding-decoding* y audiencia difusa

Hemos señalado que, en el marco de una comprensión de la política pública como proceso comunicativo, esta investigación se propone analizar las representaciones discursivas de lo emocional en dos instancias: primero, en un material de política educativa y, segundo, en los testimonios de docentes. En el plano conceptual que subyace a estos objetivos, en este apartado describimos algunas categorías provenientes de la teoría del *enactment* (también denominada *policy enactment,* o teoría de la puesta en acto) de Stephen Ball (Ball et al., 2011, 2012); de la teoría de *encoding-decoding* (Hall, 1973, 1980) en la tradición de los Estudios Culturales británicos; y de la noción de *audiencia difusa* (Abercrombie y Longhurst, 1998), en diálogo con los estudios de recepción de esta última tradición. Pretendemos con ello explorar cómo estos referentes teóricos pudieran contribuir a aportar comprensión a la política educativa concebida como proceso comunicativo, a través de evaluar sus eventuales tensiones, complementariedades y límites analíticos.

La teoría del *enactment* o puesta en acto

La teoría del *enactment*, desarrollada por Stephen Ball y colaboradores (Ball et al., 2012; Ball et al., 2011a, 2011b; Maguire et al., 2010, 2011, 2015) y sistematizada en su libro *How Schools do Policy* (Ball et al., 2012), constituye una crítica a los modelos lineales y prescriptivos de implementación de políticas educativas. En lugar concebir a las escuelas como receptores pasivos de directrices de política que "bajan" desde los niveles ligados a la toma de decisiones, el enfoque de *enactment* propone comprender cómo las políticas devienen prácticas mediante procesos situados de interpretación, traducción y ensamblaje realizados por múltiples actores en condiciones materiales y simbólicas específicas (Ball et al., 2012). Esta reconceptualización supone un desplazamiento desde la pregunta por la "fidelidad" con que fue aplicada determinada política, hacia un interés por cómo, en qué condiciones o contexto y con qué tipo de efectos fue puesta en acto.

En el plano epistemológico, el planteamiento de la teoría del *enactment* se inscribe en una matriz postestructural y relacional que cuestiona la correspondencia directa entre diseño y ejecución, destacando la indeterminación constitutiva de los textos de política. Es decir, desde este enfoque, sus significados no estarían cerrados, sino que se construyen en

procesos de lectura, negociación y apropiación local, condicionados por factores institucionales, culturas profesionales, regímenes de evaluación y disponibilidad de recursos (Ball et al., 2012).

Teóricamente, Ball y colaboradores (2012) distinguen tres dimensiones en la política: textual, discursiva y práctica –en una dirección similar a la que plantea el modelo tridimensional de Norman Fairclough–. En cuanto textos, las políticas son concebidas como resultado de complejas codificaciones e interpretaciones por parte de una diversidad de actores. La puesta en acto de los actores puede adoptar formas variadas dependiendo de múltiples condiciones. Es así como

> No es posible predecir o asumir cómo los textos serán "actuados" (*act on*), qué efectos inmediatos pueden tener, cuál es el nivel de maniobra con el que se encuentran los actores. La acción puede estar condicionada de distintas formas (y muchas veces muy fuertemente) pero esto no significa que las políticas la determinan (Ball, 1990, en Meo et al., 2011, p. 12).

Por su parte, en su dimensión de discurso, las lecturas de política se configuran en un marco discursivo que limita las posibilidades interpretativas y de actuación (*enactment*). Basándose en los conceptos foucaultianos de *discurso* y *formación discursiva*, Ball (1993) plantea que la política (o ensambles de ellas) constituyen un "ejercicio de poder a través de la producción de 'verdad', y 'conocimiento'" (p. 14). Los discursos tienen una materialidad que se manifiesta en tecnologías políticas y artefactos, sujetos y subjetividades, definiendo lo que es deseable y lo desviado, lo aceptable y lo inapropiado, lo pensable y lo que no es concebible (Ball et al., 2012). Finalmente, en su dimensión práctica, la política se expresa en rutinas, arreglos, artefactos y relaciones que la hacen operativa en los escenarios escolares. La relevancia de esta triple distinción de política radica en que impide situar el texto de política como fuente única de sentido, y obliga a observar la producción de significados en la cotidianeidad escolar (Ball et al., 2012).

Con la noción de "trabajo de política" (*policy work*), Ball et al. (2012) señalan el conjunto de operaciones —distribuidas entre actores y mediadas por contextos situados,

profesionales, materiales y externos— que demanda su puesta en acto. Entre las principales se cuentan los siguientes:

1. *Interpretación.* Los textos de política —leyes, normativas, orientaciones, manuales—usualmente presentan márgenes de indeterminación, por lo que deben ser leídos y hechos inteligibles localmente. Este proceso suele activarse en equipos directivos o unidades técnico-pedagógicas (UTP) mediante reuniones, análisis y producción de resúmenes, que sitúan la política en el propio horizonte institucional (Ball et al., 2012). A este proceso de interpretación se articulan los procesos de narración y encuadre, mediante los cuales el liderazgo debiera elaborar relatos que tiendan a legitimar los sentidos ("qué es lo importante aquí y ahora") y dotar de direccionalidad al conjunto, estableciendo prioridades, énfasis y vínculos con la identidad escolar local.
2. *Selección y priorización.* En el contexto de esta operación, se decide qué componentes de la política adoptar primero, con qué profundidad y ritmo y en qué secuencia, principalmente en consideración de los recursos disponibles. No se trata de una operación meramente técnica, sino que expresa valores profesionales, lecturas del contexto y cálculos de viabilidad, es decir, implica una perspectiva situada por parte de los actores escolares.
3. *Traducción.* Esta operación implica la conversión de las orientaciones generales en instrumentos operables, que incluyen la elaboración de guías, protocolos, rúbricas, plantillas, criterios de seguimiento, además de la definición de roles y responsabilidades. En este movimiento, la política se transforma en "dispositivo" y se vuelve practicable en el día a día (Ball et al., 2012).
4. *Temporalización y organización.* Toda traducción exige, a la vez, insertar las nuevas demandas en cronogramas, horarios, cargas de trabajo, agendas de reuniones y ciclos de rendición de cuentas. Esta operación explicita el carácter material de la política y su dependencia de los tiempos institucionales. En paralelo, el ensamblaje (o acoplamiento) alinea la política con estructuras, rutinas y proyectos preexistentes, buscando coherencias y minimizando fricciones, a pesar de que

usualmente esta operación implica reconfigurar roles, flujos de información y/o secuencias pedagógicas.

5. *Materialización en artefactos (artefacting).* Esta operación consiste en la producción de artefactos que cumplen la función de estabilizar y hacer visible la política. Entre estos artefactos se encuentran planes de mejora, formularios, cartelería, informes o reportes de diverso tipo que, a la vez, devienen en soportes de circulación y memoria institucional. Sin embargo, estos artefactos también pueden desplazar el foco desde fines sustantivos hacia la producción de "trazas" de cumplimiento, especialmente en entornos de rendición de cuentas intensiva (Ball et al., 2012). En este punto cobran relevancia otras operaciones menos visibles, aunque igualmente importantes, tales como la intermediación y el "corretaje" (*brokerage*) entre niveles —e.g., entre ministerio, sostenedor, escuela y aula— y entre lenguajes (e.g., gerencial y pedagógico), a menudo a cargo de directivos, orientadores o administrativos, y el monitoreo y la retroalimentación que revisan avances, identifican rezagos y ajustan dispositivos.
6. Fabricaciones (*fabrications*). Cuando la política opera bajo regímenes de rendición de cuentas, el trabajo de política incluye "fabricar" versiones "creíbles" del desempeño. Resulta importante aclarar que estas "fabricaciones" no equivalen simplemente a una simulación, sino a un modo de manejar las diversas tensiones entre las presiones externas por evidencia y las prioridades pedagógicas internas, a través de la producción de evidencias y narrativas alineadas con estándares e inspecciones propias de este tipo de gobernanza por *accountability* (Ball et al., 2012). Tales operaciones, lejos de ser neutrales, reconfiguran las subjetividades docentes y contribuyen a definir el bien educativo que se privilegia, pudiendo generar priorización de lo medible y prácticas de "enseñanza para la prueba". En tal sentido, este enfoque reconoce un trabajo ético-profesional, en virtud del cual el profesorado negocia la política a partir de criterios éticos de "buen trabajo" y compromisos morales, y un trabajo afectivo, orientado a gestionar las emociones ligadas al cambio, los conflictos y la presión por resultados.

La distribución de todas estas operaciones varía de acuerdo con el tipo de actor educativo y constituye lo que Ball et al. (2012) denominan "posiciones", es decir, el ejercicio de determinados roles vinculados a estas operaciones: en general, los equipos directivos "narran" y priorizan, los mandos medios "traducen" y ensamblan, el profesorado "opera" en el aula, y los profesionales de apoyo "materializan" evidencias y flujos (Ball et al., 2012). Sin embargo, estas posiciones no son fijas: responden a arreglos locales, trayectorias profesionales y culturas organizacionales, entre otras variables (Ball et al., 2012).

Siguiendo a este autor (Ball et al., 2012), la factibilidad y el costo de estas operaciones están mediadas por cuatro contextos: el contexto situado (historia, identidad, demografía y relaciones comunitarias), que aporta memorias y marcas que habilitan o inhiben determinadas opciones; el contexto profesional (valores, repertorios, marcos éticos de trabajo), que distingue lo que es practicable de aquello que no lo es; el contexto material (tiempos, infraestructura, recursos económicos, personal disponible), que establece condiciones de posibilidad concretas; y el contexto externo (rendición de cuentas, inspecciones, competencia), que presiona e incentiva, reordenando las prioridades. Es relevante señalar que estos contextos no representan simples telones de fondo de las operaciones, sino mediaciones activas capaces de moldear el (los) modo(s) en que es recontextualizada la política en cada establecimiento escolar.

Finalmente, este enfoque ha recibido algunas críticas. Destacamos tres de ellas debido a su directa relación con la argumentación que está a la base de la integración conceptual que proponemos en este apartado. En primer lugar, se le atribuye a la teoría del *enactment* un sesgo micro-situado. Esta crítica pone de relieve que la prioridad analítica de la teoría del *enactment* —centrada en la interpretación y la traducción de las políticas en el escenario escolar—, desatiende sistemáticamente las macroestructuras de poder, las economías políticas de las reformas educativas, y los regímenes de rendición de cuentas que predisponen "lo practicable", especialmente en países y sistemas educativos caracterizados por desigualdades estructurales (Rizvi y Lingard, 2010; Verger et al., 2016). En segundo término, y en estrecha relación con lo anterior, se ha señalado el riesgo de relativismo

interpretativo y de limitada capacidad explicativa. Según esta crítica, su énfasis en la dimensión contingente y situada lleva al enfoque a ofrecer descripciones densas y ricas, aunque a costa de su capacidad para identificar regularidades o mecanismos causales (Clarke et al., 2015; Mainardes, 2006). Por último, la crítica se ha dirigido a la categoría de *fabrications*: una categoría que, si bien resulta analíticamente productiva, la ambigüedad normativa desde la que ha sido interpretada facilita que, en muchos casos, se le vea como equivalente a "simulación" o "fingimiento". Si bien tales interpretaciones no toman en consideración que —especialmente en contextos de rendición de cuentas— la producción de evidencias por parte de los actores suele ser la forma pragmática de manejar las tensiones entre fines pedagógicos y demandas externas (Perryman, 2006), la tendencia a sostener este tipo de lecturas es indicativa de una insuficiente atención a los aspectos estructurales que condicionan la dinámica escolar.

En la introducción de esta investigación hemos adelantado que la teoría del *enactment* resulta valiosa, en cuanto pone el foco analítico en las interpretaciones/ traducciones de la política que realizan los actores en los escenarios escolares, a la vez que hemos afirmado la necesidad de complementar este enfoque con perspectivas que atiendan con mayor claridad a la dimensión política y estructural. Las críticas a la teoría del *enactment* que acabamos de reseñar apuntan precisamente en esta dirección, y guardan coherencia con la propuesta de esta investigación en el sentido de integrar los aportes de los Estudios Culturales, específicamente algunos aspectos de la teoría de *encoding-decoding* de Stuart Hall (1973, 1980). Dicha integración contribuye a situar las codificaciones de los textos y las interpretaciones/traducciones de las audiencias en una dimensión política más amplia, explícita y consistente con un enfoque discursivo crítico como perspectiva general. Complementariamente, la integración de la noción de *audiencia difusa* de Abercrombie y Longhurst (1998) aporta en la medida en que ubica la idea de multivocidad interpretativa en la práctica cotidiana, en diferentes contextos de consumo y agencias interpretativas, abarcando diversos medios y prácticas culturales, más allá de la relación entre un(a) lector(a) y un texto. Esto último resulta relevante en un escenario social donde el predominio de la

cultura terapéutica (Illouz, 2007, 2010) define la extensa presencia y masificación de discursos, prácticas y vocabularios provenientes del campo de la psicología y la salud mental.

En los apartados siguientes presentamos un panorama sintético del desarrollo histórico de la noción de audiencia en el campo de la comunicación, así como el aporte específico de la teoría *encoding-decoding* a esa dimensión. A continuación, desarrollamos una breve discusión comparativa entre determinadas características de las teorías de *enactment* y de *encoding-decoding*, para luego describir la noción de *audiencia difusa*, justificando su pertinencia para el encuadre teórico propuesto a partir de las características de la cultura terapéutica.

La noción de audiencia

En las teorías clásicas de la comunicación predominó una visión pasiva de la audiencia, apareciendo inerme ante la manipulación y los efectos de los medios (Buckingham, 2013). La pasividad de la audiencia era un supuesto de la comunicación de masas y del modelo de Lasswell, que asume que cada miembro del público de masas es personal y directamente "atacado" por el mensaje (Wolf, 1987) y que delega exclusivamente en los emisores la iniciativa, en tanto los efectos recaen sobre el público. De acuerdo con Wolf (1987), este supuesto era solidario con otros principios, por ejemplo, que la comunicación busca intencionalmente efectos a nivel conductual; que los roles de emisor y destinatario aparecen aislados de las relaciones sociales y los entornos culturales; y que los efectos se producen sobre destinatarios entendidos como sujetos atomizados. Sin embargo, tempranamente en la propia investigación de tradición funcionalista surgieron cuestionamientos al supuesto de pasividad de la audiencia. Fueron Lazarsfeld et al. (1944) en el trabajo *The People choice: how the voter makes up his mind in a presidential election*, quienes propusieron una primera formulación de *audiencia* que la diferencia de las nociones de *masa* o *público.* Esta investigación marca el inicio de los estudios denominados "de efectos limitados", y es la primera que reconoce la capacidad selectiva de la audiencia, definida en términos de búsqueda de contenidos afines con sus opiniones y evitación de aquellas consideradas discordantes (Corominas, 2001; Wolf, 1987). En este tipo de

explicaciones, las diferencias individuales —concebidas en términos de atención, memoria e interpretación selectivas, interés, entre otros— operaban como mediadores de los efectos, rompiendo de esta forma la inmediatez y homogeneidad de los mismos, a la vez que valoraban el papel del destinatario (Wolf, 1987). Posteriormente, el modelo de "usos y gratificaciones" interpretó la actividad de la audiencia como exposición, consumo, decodificación y usos sociales de los medios, prefigurando de cierta forma los estudios culturales de audiencia, aunque diferenciándose de estos últimos en su adhesión al paradigma funcionalista (Corominas, 2001; Nightingale, 1999).

Probablemente esta imagen de relativa pasividad contribuyó a que la audiencia no recibiera atención teórica, al contrario de nociones como "nación" o "clase". Se la concebía casi por defecto: audiencia era cualquier persona que utilizara cualquiera de los medios de comunicación en cualquier circunstancia (Nightingale, 1999). Esta perspectiva respecto de la naturaleza de la audiencia fue compartida tanto por el funcionalismo como por las teorías críticas en comunicación, e imperó hasta la década de 1980, cuando la investigación mediocéntrica y el paradigma de los efectos mostraban ya su agotamiento. A partir de ese momento cobraron importancia los incipientes estudios de audiencia[2] que, en general, propusieron una *audiencia activa*, es decir, la idea de un sujeto que da sentido a su acción no solo mediante sus usos, sino también a través de las dimensiones cognitivas y afectivas (Callejo Gallego, 1995). En tal contexto, y en el marco de los Estudios Culturales británicos, el modelo *encoding-decoding* (Hall, 1973, 1980) resulta fundamental ya, que incorporó una amplia serie de aspectos que mediaban en los procesos comunicativos y de recepción (Nightingale, 1999). De este modo, dicha teoría amplió los objetivos de las investigaciones sobre audiencia —integrándolas a la crítica cultural— a la vez que integrando los dos paradigmas precursores de los estudios culturales: culturalismo y estructuralismo (Hall, 1980a; Nightingale, 1999).

[2] Sin embargo, de acuerdo con Livingstone (2003), se tendió a priorizar en la práctica el análisis de la producción de los textos, en tanto se omitían las actividades interpretativas de las audiencias.

La audiencia y el texto en el modelo *encoding-decoding*

El modelo *encoding-decoding* fue propuesto en 1973 por Stuart Hall (1973, 1980). De acuerdo con Nightingale (1999), se trata de una teoría que orienta el estudio semiótico de los medios de comunicación de masas centrado en el significado. En efecto, Hall (1973) adopta un enfoque semiótico, al tiempo que incorpora "una preocupación por las relaciones sociales del proceso comunicativo y especialmente por los diversos tipos de competencias (en la producción y recepción final) en el uso del lenguaje" (p. 219). Un aspecto distintivo del modelo es la articulación de los paradigmas cultural y estructural[3], que hasta ese momento constituían perspectivas opuestas de análisis, en combinación con el modelo emisor-mensaje-receptor en la comunicación masiva. La clave teórica fundamental en esta integración es Gramsci, a través de su consideración no reduccionista de los fenómenos culturales desde la teoría marxista (Cabello, 2008; Hall, 1980). El viejo problema estructura-agencia es abordado por Hall con herramientas gramscianas, desde una dialéctica que evita los reduccionismos totalizantes —de tipo marxista o funcionalista— e individualizantes (e.g., culturalista). Hall reconoce que los mensajes, si bien son polisémicos, están fundamentalmente estructurados desde el poder, es decir, se encuentran ideológicamente orientados y codificados. A esto Morley (1996, p. 122) le llama "polisemia estructurada". Para Hall, este hecho no resulta en una determinación sobre la audiencia, sino en una decodificación que presenta ciertos grados de libertad a la vez que restricciones, derivadas de un texto que intenciona una "lectura preferente", y ubicando en definitiva a los sujetos en una determinada "posición" ideológica. La audiencia es concebida como activa, siendo el objetivo central del modelo *encoding-decoding* captar el realismo de la experiencia cultural,[4] además de conectar tal experiencia a nivel cotidiano con la realidad del poder a nivel social estructural.

[3] El paradigma culturalista, que tiene a Hoggart, Williams y Thompson como fuentes principales, considera que la cultura "son los significados surgidos de la 'materia prima' material y social de grupos y clases, fundamentados en sus condiciones históricas, mediante los cuales los individuos afrontan su existencia y desarrollan las prácticas y tradiciones que expresan dichos valores" (Cabello, 2008, p.39). Por otra parte, el paradigma estructuralista igualmente se enfrenta al determinismo base-superestructura cuando, por ejemplo, Althusser afirma la "autonomía relativa" de las ideologías al plantearlas como inconscientes (Cabello, 2008).

[4] Esto es característico de los Estudios Culturales británicos, en oposición a una perspectiva norteamericana centrada en la audiencia como sujeto de consumo (Nightingale, 1999).

En este punto, dos preguntas surgen a partir del planteo anterior: ¿a qué tipo de actividad de audiencia se refiere el modelo *encoding-decoding*?, ¿cómo se relaciona esta actividad de la audiencia con el discurso o texto? La primera pregunta puede entenderse como una interrogante acerca del sentido político de la actividad. Efectivamente, existen diferencias conceptuales y políticas entre comprender la actividad como "selectividad" (e.g., *The People Choice*), o como "consumo y usos sociales" (e.g., modelo de "usos y gratificaciones") o en términos de "decodificación guiada/no determinada por una lectura preferente", en el caso del modelo *encoding-decoding* que nos ocupa. Desde un modelo conductista, la actividad como selectividad implica una mera atención a la conducta observable, individual, sin atención a los significados. Desde el modelo sociológico de "usos y gratificaciones", el espectro de actividad se amplía considerablemente, sin embargo, sigue anclado a una visión funcionalista de la sociedad en que la audiencia tiende a ser caracterizada desde el consumo. Desde el modelo *encoding-decoding*, en cambio, el interés está puesto en los tipos de decodificación realizados por la audiencia, actividad que depende del balance entre el plano del poder y de la cultura: por una parte, la sociedad como "formación compleja estructurada en dominancia" (Hall, 1972, en Cabello, 2008, p. 41), y los medios que reproducen determinados mensajes/textos que representan la ideología social dominante[5]; por otra parte, el acceso diferenciado a estructuras comunicativas, y la pertenencia a subculturas por parte de los sujetos como factor mediador de la decodificación. Políticamente, Hall parece afirmar que la experiencia cultural de los sujetos es inseparable de su significado ideológico, y que esa experiencia no remite únicamente a la dimensión individual/psicológica, sino principalmente a su pertenencia o identificación a/con una(s) comunidad(es) de interpretación o subculturas. El significado ideológico de la experiencia de los sujetos se recoge en la noción de *posición* o *código* (Hall, 1973), una especie "de tipos ideales" que dan cuenta de la modalidad de decodificación adoptada por la audiencia. Hall propone tres[6]: a) *código dominante o hegemónico*, en el que la

[5] Probablemente siguiendo a Althusser, Hall plantea que los medios masivos y la escuela son las instituciones principales de desarrollo y mantención de la dominación hegemónica (Cabello, 2008).

[6] Hall (1980) plantea además una cuarta posición. Se trata del *código profesional*, empleado por los profesionales de los medios que transmiten mensajes y que tiende a reproducir el código dominante, con autonomía relativa.

decodificación de la audiencia se alinea con el mensaje según la intención del productor; b) *código negociado*, que contempla una mixtura de elementos de oposición y adaptación al código dominante, incluyendo adaptaciones locales a la definición hegemónica de la situación; y c) *código de oposición*, en que la audiencia decodifica el mensaje empleando un esquema conceptual de referencia opuesto o alternativo (Hall, 1973).

Respecto de la segunda pregunta, como ya hemos señalado, para Hall el texto/discurso es fundamentalmente una expresión de la ideología social dominante, aunque polisémico, y orientado a obtener el consentimiento del público para su decodificación dentro del marco de referencia hegemónico. Las audiencias se relacionan con este texto —y con la "lectura preferente" que portan— a partir de sus características socioculturales, las cuales definen un determinado rango de interpretaciones, implicando a su vez una cierta posición ideológica.

A modo de síntesis

Desde sus respectivos campos, tanto Hall como Ball se enfrentan al problema de la relación entre estructura y agencia, pero desde paradigmas distintos. Hall lo hace desde el neomarxismo gramsciano, en tanto Ball lo hace desde el postestructuralismo de Foucault. Sostenemos que esta diferencia en la filiación ontoepistémica de sus respectivas teorías genera algunas consecuencias relevantes, que refieren tanto a la noción de poder involucrado como a la naturaleza de la interpretación de los actores, lo que redunda inevitablemente en el plano político. Respecto del poder, la filiación gramsciana de Hall lo orienta a afirmar una relación dialéctica entre la dominancia ideológica en la sociedad/medios, y la diversidad —siempre acotada— de decodificaciones posibles por parte de los actores que, en el contexto de la lucha por la hegemonía, tendrían alguna posibilidad de contestar de diversos modos a la ideología dominante. De todas maneras, parece no quedar resuelto teóricamente de qué modo(s) se decantaría el delicado equilibrio entre estructura y agencia que Hall propone.

Por su parte, la propuesta de Ball supone considerar la política bajo la noción de poder de Foucault: un poder distribuido en los discursos de conocimiento/saber, los cuales a su vez nos producen como sujetos. Cabe preguntarse de qué manera en ese planteo el sujeto pudiera convertirse en un actor "que hace política". Este punto parece ser reconocido por el propio Ball (2015) cuando señala:

> Buscamos tener nuestro propio pastel ontológico y comérnoslo también. Nos movemos promiscuamente entre la agencia creativa del profesorado, base necesaria para la puesta en práctica, y las maneras en que los discursos y las tecnologías de política movilizan pretensiones de verdad y constituyen, más que reflejar, la realidad social. (p. 2, la traducción es nuestra)

Lo anterior parece relacionarse con que la adhesión a la noción de *discurso* de Foucault presenta dificultades a Ball para conectar de forma teóricamente consistente con los sujetos actores de política, a través del constructo dual texto-discurso que emplea el autor para tratar la política en las dimensiones de agencia-estructura, respectivamente. Sin embargo, debemos reconocer que la categoría "discurso" resulta enormemente útil como distinción conceptual, ya que apunta a procesos menos visibles de la política, pero donde parecen radicar la mayoría de sus impactos (Beech y Meo, 2016).

En cuanto a la interpretación de los actores, la noción de *posición* (o *código*) en Hall señala claramente que se trata de un sujeto que se posiciona respecto de un referente ideológico —a través de decodificaciones dominantes, negociadas o de oposición— y ese posicionamiento no sería individual, sino que remitiría a comunidad(es) de interpretación. Ball emplea el mismo término (*posición),* adquiriendo, sin embargo, un sentido distinto, ya que se refiere más bien a roles individuales que eventualmente adoptan los actores para operar la política en el contexto escolar (e.g., las posiciones de los actores como "narradores", "emprendedores", "críticos", entusiastas" o "novatos" respecto de una determinada política), aspecto que revela su perspectiva micropolítica del poder.

Finalmente, y a pesar de que ambos modelos son en gran medida inconmensurables, nos parece que el modelo de Hall brinda consistencia a la relación discurso/sujeto en el

contexto del valioso trabajo de Ball. Creemos que la integración de este aspecto aporta coherencia interna a esta investigación y, sobre todo, amplía las posibilidades de conectar conceptualmente la dimensión de la práctica educativa con definiciones políticas de nivel macro, en un escenario educativo condicionado por reformas globales y poder transnacional, cuestión central en la tarea de elaborar alternativas consistentes y pertinentes en el ámbito educativo de nuestro país y a nivel latinoamericano.

En su obra *Audiences*, Abercrombie y Longhurst (1998) reconocen el valor de la teoría *encoding-decoding* de Hall (que denominan *paradigma incorporación/resistencia*) en cuanto logra politizar el análisis del significado. Sin embargo, advierten sus límites en el contexto de una ecología mediática en la que las audiencias actúan, juegan y performan identidades más allá de lo contemplado en el encuadre binario del enfoque de Hall —*polisemia estructurada*, por una parte, y *posiciones*, por otra—, a partir de lo cual proponen una ampliación de la noción de audiencia. A continuación, presentaremos una breve síntesis de la aproximación de estos autores, centrándonos en la noción de *audiencia difusa,* que nos parece relevante de incorporar en el planteo teórico de esta investigación.

Audiencia difusa

Abercrombie y Longhurst (1998) señalan que, a comienzos de los años setenta, la propuesta de Stuart Hall (1973, 1980) logró reubicar el estudio de las audiencias, oponiéndose al conductismo a la base de los estudios de efectos y a la psicología individual que fundamentaba aproximaciones como la de "usos y gratificaciones". Su enfoque de codificación/decodificación introdujo la idea de una sociedad "estructurada en dominancia", con medios que reproducen textos bajo una "polisemia estructurada" y posibles posiciones de lectura de las audiencias —dominante, negociada u oposicional—, desplazando el foco de interés hacia la ideología y la hegemonía. Estos supuestos implican que los medios no reflejan una realidad dada, sino que la construyen en el contexto de luchas por la hegemonía del sentido; a la vez que las recepciones diferenciales no son de naturaleza individual ni remiten al plano psicológico, sino que se anclan en posiciones sociales y culturales.

Sin embargo, Abercrombie y Longhurst (1998) plantean que dos dinámicas históricas tensionaron esta matriz. Por una parte, el propio desarrollo del ecosistema mediático: la proliferación de textos y géneros, la fragmentación postfordista de la producción, la circulación transmedial y las rutinas de recepción de baja intensidad tuvieron como consecuencia la erosión de la escena de decodificación, operacionalizada en la práctica como acto discreto de lectura. Por otra parte, los propios desarrollos empíricos asociados a la idea de audiencia activa propuesta por el enfoque *encoding-decoding* —además de cierta ambigüedad teórica en el balance entre estructura y agencia (esto es, entre la "polisemia estructurada" de los textos y las diversas posibles "posiciones" de lectura de las audiencias)— abrió progresivamente un flanco de difícil manejo, que acarreó el debilitamiento de su marco comprensivo general, basado en la ideología y la lucha por la hegemonía (Garnham, 2015).

De acuerdo con estos autores, tal conjunto de presiones (junto con una serie de críticas que no abordaremos en este lugar)[7] justificarían el paso hacia un modelo alternativo, que constituye su propuesta, y al cual denominan "paradigma de espectáculo/performance". En continuidad con la teoría *encoding-decoding*, este paradigma no abandonaría el problema del poder, conservando la premisa de que los medios no son transparentes. Ahora bien, este aspecto pierde centralidad en favor de la descripción acerca de qué hacen las audiencias con los medios: de qué modo(s) los sujetos performan identidades, cómo el espectáculo estetiza lo cotidiano y el consumo deviene en actuación social. En dicho contexto, los autores emplean la noción de *audiencia difusa* para referirse a una forma de "ser audiencia"

[7] Las críticas de Abercrombie y Longhurst (1998) a la aproximación teórica de Stuart Hall (que denominan *paradigma integración-resistencia*) pueden sintetizarse en varios ejes. Primero, al privilegiar el significado preferente y la triada de decodificación dominante/negociada/oposicional, no se representaría adecuadamente la diversidad situada de usos y la ambivalencia textual. Segundo, la oscilación irresuelta entre texto y audiencia (es decir, en el plano de la estructura-agencia), sin estabilizar un marco que contenga la posible variabilidad. Tercero, una concepción unitaria del poder, centrada en el concepto de *clase*, que resulta problemática frente a lecturas foucaultianas y evidencias empíricas que mostrarían que cuando múltiples ejes de poder se entrecruzan (raza, género, entre otros) la idea de resistencia pierde parte importante de su sentido inicial. Cuarto, los autores apuntan a que afirmar la agencia interpretativa no equivale a suponer la presencia de oposición política; en tal sentido, afirman la presencia de una cierta confusión conceptual entre actividad y resistencia. Quinto, el desfase histórico hace que el aparato teórico de Hall no capture adecuadamente las recepciones rutinarias, de baja intensidad y multitarea en entornos transmediales.

expandida y cotidiana, en la cual la distinción entre momentos específicos de consumo mediático y la vida diaria tiende a diluirse. Desde esta perspectiva, el término "audiencia" ya no remite a un colectivo reunido frente a un evento determinado, sino que pasa a designar un estado social generalizado, en el cual las personas son simultáneamente audiencia y *performers* ante múltiples públicos reales y/o imaginados (Abercrombie y Longhurst, 1998). La noción de audiencia difusa se alinea igualmente con la idea de diversidad interpretativa, no obstante, la sitúa en la práctica cotidiana y en la dispersión de usos, más allá de la situación de decodificación textual, ampliando el campo de lectura hacia una red de contextos de consumo y agencias interpretativas que abarca distintos medios y prácticas culturales.

A efectos de esta investigación, sostenemos que la noción de audiencia difusa permite recoger y describir de manera productiva el (los) modo(s) en que el profesorado enmarca, interpreta y traduce en el escenario escolar determinado tipo de políticas educativas —en este caso, políticas que plantean mandatos de orden socioemocional— en un contexto social atravesado por una cultura terapéutica, donde los marcos psicológicos y emocionales colonizan el espacio público y educativo. En tal sentido, creemos que la adopción de este marco teórico proveniente de la comunicación en el ámbito de la educación, representa una aportación interdisciplinar que contribuye a la identificación conceptual de las relaciones que estas formas de recontextualización docente mantienen tanto con dinámicas de poder como con las características de la cultura terapéutica.

Cultura terapéutica y educación terapéutica

La noción de *cultura terapéutica* refiere a la expansión de lógicas, vocabulario, prácticas y discursos provenientes de la psicología, la psicoterapia y la salud mental hacia múltiples ámbitos sociales, entre ellos la educación, el trabajo, la política y las relaciones interpersonales (Furedi, 2004; Illouz, 2007, 2010). Resulta interesante revisar el desarrollo de estas ideas en perspectiva histórica, ya que contribuye a reconocer su origen y dimensionar su presencia en la sociedad estadounidense, primero, en la cultura occidental, y después, hasta su extensión global en la actualidad.

Madsen (2020) plantea que este *ethos terapéutico* se sedimenta a lo largo del siglo XX, a partir de la influencia freudiana en el imaginario cultural europeo y especialmente estadounidense. Berger (1965) formula el primer tratamiento sistemático del impacto social del psicoanálisis, en cuanto una forma de comprensión de la naturaleza humana y un lenguaje que deviene en un marco interpretativo de la realidad. Por su parte, en su influyente obra *El triunfo de lo terapéutico: usos de la fe después de Freud,* Philip Rieff (1966) señala una mutación civilizatoria en la que la religión cede el centro de la vida cultural a la psicología, desplazando el "orden sagrado" que estructuraba motivos, límites y obligaciones, para instaurar el yo como fin último (Rieff, 1987b). Siguiendo a Rieff, este desplazamiento fundamental se expresa en un vaciamiento de la cultura —orientada tradicionalmente hacia propósitos comunitarios—, a partir del momento en que la salud psíquica sustituye a la salvación, y la autorrealización se convierte en un criterio normativo. Inspirado en Durkheim, Rieff sostiene que el ámbito de lo sagrado es necesario culturalmente, como aspecto que cumple la tarea de regular la tensión entre las necesidades individuales y el orden social. En ausencia de ese anclaje, la cultura terapéutica produce lo que denomina *hombre psicológico (psychological man*): un sujeto dominado por impulsos egoístas, que resultan estériles tanto para la sociedad como para el mismo individuo (Rieff, 1987b).

Posteriormente, Christopher Lasch, en su obra *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations* (1979), se basa en el *hombre psicológico* de Rieff para proponer que el contramovimiento radical de los años 60' fue reemplazado, durante la década posterior, por un interés en uno mismo y en el autodesarrollo, donde

> lo que importa es la autosuperación psicológica: ponerse en contacto con sus sentimientos, comer alimentos saludables, tomar lecciones de ballet o de danza del vientre, sumergirse en la sabiduría de Oriente, salir a correr, aprender a "relacionarse", superar el "miedo al placer". (Lasch, 1991, p. 4, la traducción es nuestra)

Lasch conceptualiza la "cultura del narcisismo" como una formación histórico-moral en que las subjetividades se dirigen prioritariamente a la gestión privada del bienestar, desplazando y neutralizando la crítica social y el horizonte de cambio colectivo. Las críticas

de Rieff y Lasch a la emergencia de la cultura terapéutica son similares, aunque tienen raíces ideológicas opuestas: mientras Rieff presenta a la cultura terapéutica como una forma de desacralización social, Lasch destaca su función de legitimación del *statu quo* a través de la despolitización y la psicologización del sufrimiento, que tiene como consecuencia la inhibición de solidaridades transformadoras (Madsen, 2020).

En la década de 1980, Jackson Lears (1983) se enfrenta a las interpretaciones de Rieff y Lasch que, a su juicio, sobredimensionan el peso del psicoanálisis en cuanto origen de la cultura terapéutica, situándola —consecuentemente— en una tendencia cultural e institucional más amplia, prefigurada ya a fines del siglo XIX. En el período que va de 1880 a 1930, Lears identifica un viraje moral desde el ascetismo protestante enfocado en la abnegación, hacia una cultura terapéutica que privilegia la salud psíquica y física, la motivación y la autenticidad como fines seculares de la vida moderna (Lears, 1983). Lears propone que este *ethos* —aunque extensamente presente en otras culturas— desarrolla una particularidad en Estados Unidos, al desacoplarse de los marcos comunitarios y religiosos, para convertirse en un proyecto individual de "cuidado de sí" como respuesta social a un sentimiento de pérdida. El autor vincula este giro al origen de la cultura de consumo. En este sentido, para Lears la publicidad no solo incentivaría el acto de comprar, sino que, junto con ello, fabricaría deseos y subjetividades al prometer autorrealización y bienestar en el mercado, reemplazando el vocabulario ascético propio de la tradición protestante (e.g., virtud y deber) por otro de orden terapéutico. Desde esta perspectiva, el *ethos terapéutico* se constituiría en un lenguaje cuyo rasgo principal es acoplar subjetividad y capitalismo, a través de la definición de los fines morales en una clave de autorrealización.

Por su parte, Ulrich Beck (1992) conceptualiza la modernidad tardía como "sociedad del riesgo", un régimen en el que cobran centralidad los riesgos originados en los mismos procesos de modernización, los cuales son gestionados bajo condiciones de incertidumbre y pueden tener efectos colaterales imprevisibles. Beck (1992) considera los riesgos sociales como parte de esta dinámica, analizando la individualización a partir de la situación de desempleo masivo en la Alemania Occidental durante la década de 1980. En este contexto,

identificó un proceso de individualización-psicologización, en el cual los individuos tendían a culparse a sí mismos por su situación de desempleo, debido a no ser suficientemente "previsores" o "atractivos" para el mercado laboral. Beck (1992) plantea el rol problemático de la psicología clínica en el caso eventual de intervenciones psicoterapéuticas a personas en tal situación, debido al riesgo de interpretar su sufrimiento en clave intrapsíquica, en lugar de anclarlo en la situación socioeconómica presente.

En la década de 1990, el sociólogo James Nolan (1998) sitúa lo terapéutico en el marco de un régimen de legitimación estatal. Nolan plantea que, ante el declive de sus fuentes tradicionales de legitimidad —como el cristianismo y el liberalismo—, el Estado tiende a reconstruir su autoridad apelando a un vocabulario centrado en la autoestima, la vulnerabilidad y la reparación emocional. Así, diversos fines públicos son recodificados en claves psicológicas, con la consecuente individualización y despolitización de problemas estructurales (al ser traducidos a déficits psíquicos gestionables), además del desplazamiento de la autoridad moral hacia "expertos" y dispositivos de asesoramiento, consejería y tratamiento. Para este autor, tales transformaciones son relevantes en la medida en que redefinen a la ciudadanía, considerándola como sujeto vulnerable (Nolan, 1998).

Desde una perspectiva foucaultiana, Nikolas Rose (1996, 1999) reenmarca las ciencias *psi*—psicología, psiquiatría, psicoterapia— como tecnologías de gubernamentalidad que articulan saber y poder para fabricar sujetos capaces de autogobernarse en el contexto de las democracias liberales occidentales. Lejos de la interpretación, frecuente a la vez que errónea, de la idea de gubernamentalidad que la ubica como factor de explotación de una supuesta naturaleza humana preexistente, el complejo *psi* produce subjetividad: configura identidades reflexivas, responsables y evaluables, mediante dispositivos de examen, consejo, terapia y evaluación que atraviesan diversos espacios sociales como la familia, la escuela, el trabajo, la salud y el bienestar, entre otros (Rose, 1996, 1999). Esta racionalidad de gobierno opera "en nombre" de la libertad —no contra ella—, movilizando experticias, métricas y narrativas de responsabilidad para alinear deseos y conductas con objetivos políticos y económicos.

Eva Illouz, por su parte, propone un análisis pragmático acerca de por qué y cómo triunfan los repertorios terapéuticos en la sociedad, entendiendo que alcanzan prominencia cuando funcionan como herramientas de sentido y de coordinación de la vida cotidiana (Illouz, 2010). Su noción de "capitalismo emocional" muestra la imbricación de los mercados, la psicología y los afectos, dando cuenta de los modos en los que la cultura terapéutica y la lógica mercantil co-producen subjetividades, al convertir las emociones en recursos gestionables y transables, en diversas instancias y prácticas sociales, como la autoayuda, la publicidad o la gestión organizacional, entre muchas otras (Illouz, 2007). Esta autora redefine la cultura terapéutica como una infraestructura socio-cognitiva del capitalismo contemporáneo, que es simultáneamente habilitante y problemática. Su perspectiva es pragmática y, por lo tanto, deliberadamente no normativa, sin embargo, desliza una advertencia significativa:

> Hay una ironía conmovedora en el discurso terapéutico. Cuanto más se sitúan las causas del sufrimiento en el yo, más se comprende al yo en términos de sus dificultades y más enfermedades "reales" del yo se producirán. Debido a que la narrativa terapéutica analiza, etiqueta y explica las situaciones del yo, éste a su vez es invitado a concebirse a sí mismo plagado de problemas emocionales y psicológicos. Lejos de ayudar realmente a gestionar las contradicciones y los problemas de la identidad moderna, el discurso psicológico sólo puede profundizarlos. (Illouz, 2010, p. 307)

Tras esta breve revisión, podemos destacar que el *ethos terapéutico* se configura como una racionalidad que reorienta la subjetividad en torno al bienestar, la autenticidad emocional y la autogestión. Su despliegue se expresa en fenómenos como la psicologización de problemas públicos, la responsabilización individual o la mercantilización del cuidado, todo ello frecuentemente articulado con lógicas de gubernamentalidad neoliberal y dispositivos de medición del "bienestar" (Furedi, 2004; Illouz, 2007, 2010; Madsen, 2020).

En el ámbito educativo, esta racionalidad se traduce en lo que Ecclestone y Hayes (2008, 2009) denominan *educación terapéutica*: un giro que prioriza dimensiones como la

autoestima, la resiliencia y la alfabetización emocional, con el riesgo de desplazar los objetivos cognitivos y cívicos de la escuela. Estos autores advierten que, si bien tales enfoques pueden contribuir a la desestigmatización del malestar y a la provisión de apoyos focalizados, también pueden producir efectos problemáticos, tales como la vulnerabilización performativa del estudiantado y del profesorado, la patologización de la experiencia escolar y el refuerzo de lógicas gerenciales mediante métricas de bienestar. Frente a ello, subrayan la necesidad de generar evidencia robusta y cautelar la misión formativa de la educación escolar (Ecclestone y Hayes, 2008, 2009).

En el siguiente apartado aportamos evidencia relacionada con la(s) manera(s) en la(s) que estas lógicas terapéuticas aparecen en la política educativa nacional y en los escenarios escolares, a partir de una síntesis de la investigación nacional reciente.

Estado del arte: emociones y educación en Chile. Perspectivas críticas

En Chile, se constata un avance heterogéneo, aunque sostenido, de las políticas de aprendizaje socioemocional (Álvarez-Espinoza y Cárdenas-Neira, en prensa; Bornhauser y Garay, 2023). Así mismo, se aprecia una emergente investigación crítica en este campo, donde es posible distinguir estudios teóricos, investigaciones orientadas a la política educativa y, más incipientemente, estudios empíricos que exploran la puesta en práctica de tales políticas.

Dentro del primer tipo de trabajos, autores como Cornejo et al. (2021), Bornhauser y Garay (2022, 2023), Álvarez-Espinoza (2023) y Palacios et al. (2024) relacionan las políticas de aprendizaje socioemocional (ASE) con las agendas neoliberales. Estos trabajos han enfatizado la relación entre estas políticas y la psicologización de los procesos educativos, su manifestación como tecnologías del yo que promueven el autogobierno en detrimento de la consideración de aspectos estructurales, así como su vinculación con lógicas de emprendimiento educativo.

Un segundo grupo de investigaciones ha abordado la creciente centralidad de la dimensión afectiva y emocional en las políticas ASE, fenómeno dinamizado por el contexto neoliberal y la cultura terapéutica y agudizado por la pandemia de COVID-19. Desde la

Psicología Discursiva Crítica de repertorios interpretativos, Palacios et al. (2023) analizaron 7 documentos de política educativa nacionales sobre contención socioemocional publicados en el inicio de la crisis sanitaria. Como principal hallazgo identificaron en este conjunto un canon afectivo-discursivo que, basado en una visión individual y patológica de los afectos, tiende a consolidar el orden neoliberal y a promover la terapización de la escuela, borrando la agencia de los actores. En una línea similar, Vargas et al. (2023) realizaron una revisión documental crítica de 5 orientaciones socioemocionales del MINEDUC para el apoyo docente durante la pandemia. Entre sus resultados se evidencia la hegemonía de la psicología positiva e inteligencia emocional, la individualización y psicologización del trabajo; la autovigilancia y jerarquización de "emociones positivas"; la desatención de las condiciones laborales y contextuales; y el riesgo de evaluar/regular emocionalmente a los(as) docentes y de reforzar la responsabilización individual. Villalobos y Fernández (2024), empleando Análisis Crítico del Discurso (ACD), analizaron la primera orientación chilena del CPEIP sobre contención socioemocional, publicada en junio de 2020. Los hallazgos revelan una delegación de funciones institucionales al profesorado, junto a una falta de rigor conceptual y coherencia formal del documento. Por su parte, Vargas et al. (2025) analizaron la "Bitácora para el autocuidado docente" (Ministerio de Educación de Chile, 2020) mediante Análisis Crítico de Discurso (ACD), específicamente el enfoque textualmente orientado de Norman Fairclough. El estudio revela el reduccionismo psicológico del bienestar, la promoción de la felicidad como una habilidad individual y un prerrequisito para la productividad docente, omitiendo las condiciones laborales estructurales. Por su parte, Álvarez-Espinoza y Cárdenas-Neira (en prensa) analizaron el mismo documento desde un enfoque crítico discursivo, empleando el modelo tridimensional de Norman Fairclough e incorporando herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional y de la Lingüística Cognitiva. Entre los hallazgos principales se cuentan la idealización y responsabilización individual, así como la desagencialización de los(as) profesores(as), la reducción psicologizante de los problemas educativos, y el uso de metáforas que representan la felicidad como un objeto de cálculo económico y un trabajo interno. Por último, Palacios et al. (2025), desde un Análisis Foucaultiano de Discurso (AFD), examinaron un archivo heterogéneo —protocolos, orientaciones MINEDUC, entrevistas a

actores escolares— de las últimas dos décadas, abordando la emergencia de lo que denominan el "sujeto desregulado emocional". Ente sus resultados, descubrieron que este es construido como una "monstruosidad" que interrumpe el orden productivo neoliberal y justifica el despliegue de tecnologías de contención y regulación en el contexto de los procesos de emocionalización y terapización escolar.

El cuerpo de investigación que acabamos de reseñar converge en, al menos, dos aspectos: por una parte, muestra cómo los discursos oficiales sobre el bienestar, la contención y la regulación emocional se articulan para reforzar las lógicas individualistas y productivas del sistema y, por otra, señala la falta de estudios que aborden la puesta en práctica de las políticas ASE por parte de los actores escolares. Precisamente, este último es el foco de algunos trabajos nacionales recientes, como el de Cornejo et. al (2021), que mediante un enfoque etnográfico estudiaron a 8 docentes chilenos de enseñanza secundaria. Usando *shadowing* y entrevistas, identificaron dos tipos de actividades emocionales: las emergentes, que implican demandas imprevistas; y las vinculares, que involucran la construcción de relaciones a largo plazo. Su estudio concluye que dichas actividades son indispensables y complejas, causan desgaste, y no son reconocidas por las regulaciones basadas en la rendición de cuentas.

Por su parte, Bonhomme y Schöngut (2023), a través de entrevistas narrativas online y Análisis Temático Reflexivo, analizaron cómo 12 profesionales chilenos —directores, psicólogos y profesores— implementan las políticas ASE. Los resultados indican que la práctica de aprendizaje socioemocional (ASE) se sustenta en un *ethos* terapéutico, lo que lleva a la terapización de la escuela, promoviendo el desarrollo de un estilo introspectivo/afectivo y una manera particular de hablar de las emociones. Adicionalmente, Bonhomme y Rojas (2024) analizaron las narrativas de profesionalización en la implementación de ASE en 13 actores educativos —directores, docentes titulares, psicólogos educativos y coordinadores de convivencia escolar— mediante entrevistas y Análisis Temático Reflexivo. Como principales hallazgos emergieron dos temas: (1) el compromiso con ASE y las discontinuidades entre los lineamientos institucionales y los esfuerzos personales; y (2) la importancia de la formación inicial y continua. Los autores observaron

diferencias por rol y tipo de escuela, mayor reconocimiento postpandemia a equipos psicosociales y psicólogos, y tensiones en contextos orientados al rendimiento, destacando la necesidad de compromisos colectivos y de formación sistemática.

En otra dirección, Araya et al. (2023) realizaron un estudio cualitativo en una escuela pública vulnerable de la comuna de Santiago, que explora y caracteriza reglas emocionales docentes mediante una serie de entrevistas en profundidad y episódicas. A través de un análisis inspirado en Hochschild, identificaron cuatro reglas implícitas sustentadas en principios personales y profesionales: pasión por la labor; equilibrio emocional que implica controlar, no suprimir la ira; construcción de vínculo afectivo; y balance entre cariño y límites. El estudio reporta que el incumplimiento de estas reglas activa dinámicas de autocrítica y autorregulación, en coexistencia con controles externos (apoderados, pares/UTP y *accountability* que premia la "pasión"). Las implicancias destacan la centralidad del vínculo y la regla novedosa "cariño–límites", orientando la formación y las políticas hacia el reconocimiento de la dimensión relacional, el bienestar docente y la práctica pedagógica. En línea similar, el estudio de Vallejos y Cortés (2024) buscó a analizar las prácticas de cuidado de 9 docentes chilenos de nivel básico y secundario, durante la emergencia sanitaria. Utilizando entrevistas semiestructuradas online, encontraron que los docentes asumieron nuevas tareas de cuidado, concibiéndolas como una "carga" y trabajo gratuito, en un rol que se ve complejizado por la burocratización y la priorización de la rendición de cuentas. Finalmente, Álvarez Espinoza y Zambrano (en revisión) analizaron de qué modos las políticas de aprendizaje socioemocional son interpretadas y traducidas por docentes del sur de Chile. Mediante entrevistas a 16 profesores(as) de la comuna de Puerto Montt, y combinando Análisis Temático y Análisis Crítico del Discurso, el estudio reveló que en los relatos docentes lo emocional se configura simultáneamente como un principio ético-relacional, una condición pedagógica del aprendizaje y un mandato institucional difuso y burocratizado que intensifica el trabajo y desplaza el cuidado hacia el profesorado. Los autores proponen la noción de "bricolaje emocional" para describir el ensamblaje de saberes terapéuticos, biográficos y situados con que los docentes abordan cotidianamente las tareas cotidianas de cuidado con sus estudiantes en ausencia de apoyos y soportes estructurales.

Referencias

Abercrombie, N., y Longhurst, B. (1998). *Audiences: A sociological theory of performance and imagination*. Sage.

Álvarez Espinoza, A. (2023). Educate emotions: Notes for a critical examination of emotional education proposals. In P. Fossa & C. Cortés-Rivera (Eds.), *Affectivity and learning* (pp. 267–285). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_15

Álvarez Espinoza, A., y Cárdenas Neira, C. (en prensa). Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena. *Discurso y Sociedad*, *20*(2).

Álvarez Espinoza, A., y Zambrano, A. (en revisión). Bricolaje emocional y externalización del cuidado: traducciones docentes de las políticas de aprendizaje socioemocional en Chile.

Araya, R., Cornejo, R., Assaél, J., Vargas, S., Etcheberrigaray, G., y Redondo-Rojo, J. (2023). Comprendiendo las reglas emocionales en el trabajo docente: Un estudio con profesoras de enseñanza básica. *Quaderns de Psicologia, 25*(3), e1979. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1979

Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. Routledge.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 13*(2), 10–17.

Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36*(3), 306–313. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279

Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203153185

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., y Hoskins, K. (2011a). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse, 32*(4), 625–639. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., y Hoskins, K. (2011b). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse, 32*(4), 611–624.

https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564

Beech, J., y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(23). https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.

Berger, P. (1965). Towards a sociological understanding of psychoanalysis. *Social Research, 32*, 26–42.

Bonhomme, A., y Rojas, M. T. (2024). Commitment and training: Professionalization narratives in the implementation of social and emotional learning policies in Chilean schools. *Frontiers in Education, 8*, 1322323. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1322323

Bonhomme, A., y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas, 22*(1), 18–30. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765

Bornhauser, N., y Garay, J. (2022). Ley SEP, ley PIE y 'educación emocional': Prácticas de subjetivación y derivas de la gubernamentalidad en el sistema escolar chileno. *Foro de Educación, 20*(2), 231–254. http://dx.doi.org/10.14516/fde.800

Bornhauser, N., y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: Prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 35*(1), 101–122. https://doi.org/10.14201/teri.28101

Buckingham, D. (2013). Representing audiences: Audience research, public knowledge, and policy. *The Communication Review, 16*, 51–60. https://doi.org/10.1080/10714421.2013.757487

Cabello, A. (2008). Comunicación, cultura e ideología en la obra de Stuart Hall. *Revista Internacional de Sociología, 66*(50), 35–63.

Callejo Gallego, J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: Discursos y estrategias*. CIS-Siglo XXI.

Clarke, J., Bainton, D., Lendvai, N., y Stubbs, P. (2015). *Making policy move: Towards a politics of translation and assemblage*. Policy Press.

Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., Assaél, J., Araya, R., y Redondo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia, 23*(1), e1689. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689

Corominas, M. (2001). Los estudios de recepción. *Portal de la Comunicación (UAB)*. https://incom.uab.cat/portalcom/los-estudios-de-recepcion/

Ecclestone, K., y Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.

Ecclestone, K., y Hayes, D. (2009). Changing the subject: The educational implication of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education, 35*(3), 371–389. https://doi.org/10.1080/03054980902934662

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fairclough, N. (2018). CDS as dialectical reasoning. In J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 18–38). Routledge.

Fairclough, N., y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (pp. 367–404). Gedisa.

Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., y Trew, T. (1979). *Language and control*. Routledge & Kegan Paul.

Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.

Garnham, N. (2015). Political economy and cultural studies: Reconciliation or divorce? *Réseaux, 192*(4), 45–65.

Gutiérrez Vidrio, S. (2006). Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. *Cultura y Discurso, 17*, 231–256.

Gutiérrez Vidrio, S. (2023). Perspectiva discursiva al estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación. *Práxis Educativa, 18*. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.20927.004

Hall, S. (1973). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. En R. Soto (Ed.), *Discurso y poder en Stuart Hall* (pp. 217–244).

Hall, S. (1980). Encoding/decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language* (pp. 117–127). Hutchinson.

Hall, S. (1980a). Cultural studies: Two paradigms. *Media, Culture and Society, 2*, 57–72.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas*. Katz.

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna*. Katz.

Iñiguez, L. (Ed.). (2003). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. UOC.

Lazarsfeld, P. F., Berelson, B., y Gaudet, H. (1944). *The people's choice: How the voter makes up his mind in a presidential election*. Columbia University Press.

Lears, T. J. J. (1983). From salvation to self-realization. En R. W. Fox & T. J. J. Lears (Eds.), *The culture of consumption* (pp. 1–38). Pantheon.

Lasch, C. (1991). *The culture of narcissism*. Norton.

Livingstone, S. (2003). *The changing nature of audiences: From the mass audience to the interactive media user*. LSE Research Online.

Madsen, O. (2020). Therapeutic cultures: Historical perspectives. In D. Nehring, O. Madsen, E. Cabanas, C. Mills, & D. Kerrigan (Eds.), *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures* (pp. 14–24). Routledge.

Maguire, M., Ball, S., y Braun, A. (2010). Behaviour, classroom management and student "control": Enacting policy in the English secondary school. *International Studies in Sociology of Education, 20*(2), 153–170. https://doi.org/10.1080/09620214.2010.503066

Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S., y Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse, 32*(4), 597–609. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601556

Maguire, M., Braun, A., y Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse, 36*(4), 485–499.

https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022

Mainardes, J. (2006). A abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade, 27*(94), 47–69. https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003

Martín Rojo, L. (2001). New developments in discourse analysis: Discourse as social practice. *Folia Lingüística, 35*(1–2), 42–78.

Meo, A., Debeningno, V., Austral, R., y Romualdo, V. (2011). Políticas educativas como "texto" y "discurso": Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso [Ponencia]. *IX Jornadas de Sociología, UBA*. https://cdsa.aacademica.org/000-034/364.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente*. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/bitacora-docente/

Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Amorrortu.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Moscovici, S. (1993). Introductory address. *Papers on Social Representations, 2*. http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Mosco.pdf

Nightingale, V. (1999). *El estudio de las audiencias: El impacto de lo real*. Paidós.

Nolan, J. L. (1998). *The therapeutic state*. NYU Press.

Núñez, M. L. (2024). Sentidos y usos de las "representaciones discursivas": Una revisión en los estudios del discurso. *Lenguaje, 52*(2), e20313619. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i2.13619

Palacios, D. (2020). Norman Fairclough y el análisis crítico de discurso: Armas para una lingüística materialista. *Pensamiento al Margen, 12*, 103–116.

Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V., y Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa, 53*. https://doi.org/10.1590/1980531410053

Palacios, D., Báez, T., Losada, M., y Sisto, V. (2024). Emo–emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *32*(45). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/8667

Palacios, D., Bonhomme, A., y Báez, T. (2025). Contener y regular: Nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *Revista Educación, Política y Sociedad, 10*(1), 75–109. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.004

Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under the gaze of Ofsted. *Journal of Education Policy, 21*(2), 147–161.

Rieff, P. (1966). *The triumph of the therapeutic: Uses of faith after Freud*. Harper & Row.

Rieff, P. (1987). *The triumph of the therapeutic: Uses of faith after Freud* (New ed.). University of Chicago Press.

Rizvi, F., y Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.

Rose, N. (1996). *Inventing our selves*. Cambridge University Press.

Rose, N. (1999). *Governing the soul* (2nd ed.). Free Association Books.

Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. *Universitas Psychologica, 9*, 93–107.

Vallejos, N., y Cortés, C. (2024). Care practices and care ethics at school and in teaching during Covid-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education, 141*, 104498. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104498

Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital, 1*, 18–24. https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34083

Van Dijk, T. A. (2003). Prólogo. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del discurso* (pp. 11–16). UOC.

Van Dijk, T. (2003a). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143–177). Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales, 30*, 203–222. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10

Vargas, S., Laborda, A., Pujadas, B., Assaél, J., Cornejo, R., y Redondo, J. (2023). Trabajo docente y orientaciones socioemocionales del Ministerio de Educación de Chile en el contexto de pandemia. In M. Martínez, S. Thisted, E. Bartolozzi, & D. Cardona

(Eds.), *Trabajo docente en pandemia y pospandemia: Lecturas desde América Latina* (pp. 61–88). Red Estrado.

Vargas, S., Etcheberrigaray, G., Cornejo, R., Araya, R., Oyarzo, M., y Assaél, J. (2025). La psicologización en la "Bitácora del autocuidado docente": Los discursos sobre bienestar y trabajo del MINEDUC de Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad, 10*(1), 177–206. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.007

Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

Villalobos, I., y Fernández, R. (2024). Orientaciones de contención socioemocional para la comunidad educativa en pandemia Covid-19: Un análisis de discursos. *Estudios Pedagógicos, 50*(2), 437–464. https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200437

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17–34). Gedisa.

Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas: Crítica y perspectivas*. Paidós.

Capítulo 3

Marco metodológico

En este capítulo, nos proponemos caracterizar el enfoque que ha guiado la presente investigación, así como también entregar algunos antecedentes del curso que siguió en estos años de trabajo. En primer lugar, ofreceremos una caracterización general del enfoque de estudio, apelando a los desarrollos previos que planteamos en el capítulo anterior (Capítulo 2), donde se articularon una serie de principios orientadores de orden teórico-epistemológico. En segundo lugar, desarrollaremos un relato de los distintos momentos de elaboración de la investigación, con énfasis en las preocupaciones y preguntas que la orientan, el modelo que da estructura a los distintos momentos de estudio, y dentro de cada uno de ellos, a la lógica de articulación, los procedimientos, las técnicas de producción y análisis de la información.

Caracterización de la Investigación

En un sentido general, en la presente investigación adherimos a los principios epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa en ciencias sociales. La pertinencia de esta perspectiva se fundamenta en la apertura de sus teorías y métodos hacia el objeto de estudio, la consideración de las diversas miradas de los participantes sobre sus prácticas, relaciones y significados compartidos, y la necesidad de una permanente capacidad de reflexión por parte del investigador durante todo el proceso de investigación (Flick, 2023). En línea con lo anterior, esta adhesión se complementa con tres principios que caracterizan la investigación cualitativa en psicología (González Rey, 2007): a) el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, en tanto éste representa una construcción permanente y no una aprehensión lineal de la realidad estudiada; b) la legitimación de la singularidad como instancia de producción de conocimiento científico, en el sentido de que el caso singular en estudio invita al investigador a asumir un papel activo en la inauguración de nuevas zonas de inteligibilidad sobre el objeto estudio y no el lugar de un mero verificador de datos con relación a la teoría; y c) la comprensión de la investigación como un proceso dialógico, lo cual fortalece la posición de un investigador activo e implicado en el objeto de estudio y que construye relaciones de genuino diálogo con los participantes al renunciar a toda pretensión de neutralidad en la producción de conocimiento científico.

Dado este contexto, el enfoque que ha guiado esta investigación se ubica en los Estudios Críticos del Discurso, específicamente en los desarrollos de Norman Fairclough (1995, 2003). Esta perspectiva, ya tratada en el Capítulo 2, posiciona la categoría *discurso* como el principal horizonte metodológico de esta investigación, y está orientada a comprender los aspectos semióticos de la política educativa y los procesos de traducción e interpretación por parte de los(as) profesores(as), principales campos de despliegue de esta óptica investigativa.

La propuesta de Fairclough, específicamente el modelo tridimensional, ofrece la base fundamental al conjunto de herramientas que empleamos en el curso de esta investigación. Este modelo fue enriquecido con algunos aportes teórico-metodológicos complementarios, de modo de poder abordar la especificidad de cada uno de los campos ya señalados y relevantes para esta investigación. En el caso del análisis del material de política educativa, la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y la Lingüística Cognitiva (LC) proveyeron recursos para abordar analíticamente el aspecto textual de la política educativa: el Modelo de Valoración (Halliday y Matthiessen, 2004), el Modelo de Transitividad (Martin y White, 2005) y la Teoría de la Metáfora Cognitiva (Demjén y Semino, 2017, 2020; Kövecses, 2020, 2021; Lakoff y Johnson, 1986). En el caso de las interpretaciones/ traducciones docentes, el Análisis Crítico del Discurso (ACD), se articuló de manera complementaria con el Análisis Temático, no a modo de técnicas paralelas, sino como niveles analíticos interrelacionados. Por una parte, el Análisis Temático permitió identificar y organizar patrones de significado recurrentes en los relatos docentes y, por otra, el Análisis Crítico de Discurso (ACD) orientó la interpretación de dichos patrones en relación con sus condiciones de producción, sus efectos de poder y sus anclajes en discursos sociales más amplios (Fairclough, 2003).

Curso de la investigación

Mi interés inicial en el tema de las emociones en educación comenzó a manifestarse cuando constaté que, especialmente con y tras la emergencia sanitaria por COVID-19, proliferaron una serie de iniciativas educativas y discursos referidos a la salud mental, al bienestar y al autocuidado en los escenarios escolares. Si bien comprensibles como

respuestas ministeriales en el contexto sociosanitario en que se generaron, tales iniciativas presentan una tendencia a adoptar versiones reduccionistas y psicologizantes de las emociones que facilitan procesos de terapización e incluso patologización emocional en los escenarios escolares. A partir de dicha constatación, durante el tercer semestre de mis estudios doctorales decidí realizar una exploración teórica preliminar de la manifestación más visible de estas políticas: la denominada "educación emocional". Desarrollé un mapeo teórico crítico de dos de los principales modelos de educación emocional, orientado a cartografiar de forma inicial el campo y a precisar algunas categorías analíticas y relaciones conceptuales clave. Este trabajo —que constituye el primer estudio de este compendio, publicado como capítulo de libro (Álvarez Espinoza, 2023)— me sirvió como introducción al campo, a la vez que me obligó a profundizar en las relaciones de estos modelos tanto con el tipo de reformas educativas globales y agencias supranacionales que las promueven, como con las consecuencias a nivel de las relaciones sociales y subjetividad de los actores escolares.

La cantidad considerable de materiales de política educativa referida a educación socioemocional que el Ministerio de Educación chileno publicó en el período pandémico y postpandémico, me dio la oportunidad de estudiar sus características, propuestas y fundamentos teóricos. A la vez, en ese período comenzaron a aparecer los primeros estudios nacionales que tematizaban críticamente estas políticas y materiales, los cuales me ofrecieron ejemplos de algunas perspectivas interesantes para aproximarme a ellos (Bonhomme y Schöngut, 2023; Cornejo et al., 2021a, 2021b; Palacios et al., 2023). Dentro de los materiales de política educativa publicados en el período señalado, llamó especialmente mi atención un manual de autocuidado dirigido a profesores(as), denominado "Claves para el Bienestar. Bitácora para el Autocuidado Docente" (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Como ya he señalado en la introducción de esta investigación, me parecía significativo que un documento oficial de política educativa dirigido a docentes fuera propuesto como un texto de autoayuda, y que ese solo hecho era indicativo de movimientos textuales, discursivos y políticos más importantes en los cuales era necesario indagar. En esa línea, estimé necesario conectar teórica y empíricamente las características textuales del género de autoayuda, la psicología positiva, los discursos felicitarios y la ideología individualista en

el escenario de sociedades postcapitalistas. En ese momento, este material ministerial aún no había recibido atención investigativa[1], por lo cual decidí centrarme en él para abordar su análisis discursivo. El producto de ese trabajo de análisis es el segundo artículo de este compendio de investigación, a publicarse como artículo en el primer semestre de este año (Álvarez Espinoza y Cárdenas Neira, en prensa, ver Anexo 6).

Finalmente, durante 2025 inicié el abordaje del trabajo de campo. En este aspecto, el planteo inicial contenido en el proyecto de tesis doctoral debió sufrir ciertas modificaciones debido a razones de fuerza mayor: el curso sobre habilidades socioemocionales impartido por INACAP sede Puerto Montt, en el cual participaban docentes que yo proyectaba entrevistar, no se realizaría ese año. Debido a tal inconveniente, me vi en la obligación de reclutar a los(as) docentes participantes del estudio a través del contacto con profesionales del Plan de Bienestar Socioemocional para Equipos Educativos del Sur de Chile —programa del Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y ejecutado por la Universidad de La Frontera—; así como también del equipo psicosocial de la Dirección de Educación Municipal de Puerto Montt. Estos contactos facilitaron el ingreso a algunos establecimientos escolares, donde administré una breve encuesta a los equipos docentes acerca de su experiencia/ conocimiento de materiales socioemocionales, en la que incluí además una pregunta acerca de su disponibilidad para ser entrevistados posteriormente (ver Anexo 3). Más adelante en este capítulo, en el apartado "Estudio 3", expongo el procedimiento empleado. El producto de este trabajo es el tercer y último estudio del compendio de investigación, en que abordé el análisis crítico discursivo de los relatos de 16 profesores(as) de la comuna de Puerto Montt, relativos a la interpretación y traducción de "lo emocional" en la escuela.

En las siguientes secciones, presentaré de manera explícita y diferenciada, para cada uno de los 3 estudios el método de construcción de los datos; la(s) fuente(s) de datos; el corpus/ participantes y los criterios de inclusión/ exclusión cuando corresponda; el procedimiento; las técnicas de recolección de los datos, y las técnicas de análisis de los datos.

[1] En 2025, se publicó un estudio nacional que igualmente se centra en el análisis de la Bitácora Docente (Vargas et al., 2025).

El conjunto de esta información permite al lector acceder a un panorama sintético y completo de cada uno de estos momentos de la investigación, así como de las decisiones metodológicas adoptadas y los aspectos operativos asociados a ellas.

Estudio 1. Educar las emociones

Este estudio, publicado como capítulo de libro (Álvarez Espinoza, 2023) e incluido en este compendio de investigación (ver Capítulo 4), se inscribe en un diseño cualitativo de naturaleza documental y teórico-crítica, orientado a problematizar la denominada "educación emocional" como formación discursiva en el campo educativo. Metodológicamente, adopté una doble estrategia: por un lado, un plan analítico que recupera y pone en diálogo tres familias textuales: documentos y lineamientos supranacionales (Bassi et al., 2012; Guerra et al., 2014; OCDE, 2016), marcos y materiales de política pública chilena (CPEIP, 2003; LGE, 2009; Ministerio de Educación de Chile, 2002, 2020) y literatura académica programática (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; CASEL, 2020, 2022) y crítica (Abramowski, 2018; Abramowski y Sorondo, 2022; Cabanas, 2018; Cabanas y Sánchez, 2012; Cabanas y González-Lamas, 2021; Cabanas e Illouz, 2019; Menéndez, 2018). Por otro lado, una lectura genealógica-sociohistórica que sitúa la emergencia de estos discursos en el régimen de la gubernamentalidad neoliberal y el capitalismo emocional (Ahmed, 2015; Deleuze, 1995; Davies, 2016; Foucault, 1995; Illouz, 2007).

En términos de la construcción de los datos, consideré el empleo de fuentes trazables y de circulación pública, seleccionadas por su centralidad en: a) definir y/o consolidar el léxico de las competencias/ habilidades socioemocionales, b) orientar o evaluar sistemas escolares y, c) disputar sus supuestos desde perspectivas críticas. Los criterios de inclusión que privilegié fueron la autoría institucional o académica reconocible, el tipo de impacto regional/ nacional y la filiación explícita a los campos de la psicología positiva/ inteligencia emocional o a su crítica. Se excluyeron documentos no trazables o anecdóticos.

De este modo, el corpus, no probabilístico y de carácter intencional-teórico, quedó conformado por documentos institucionales internacionales y descripciones programáticas en educación emocional, normas y dispositivos chilenos que institucionalizan la dimensión socioemocional bajo lógicas de *accountability,* además de estudios críticos que tematizan tales dimensiones y descripciones. La técnica de recolección que empleé fue la búsqueda y curaduría documental en repositorios oficiales y bases académicas.

Las técnicas de análisis combinaron: a) síntesis crítica de literatura para delimitar categorías nucleares (e.g., competencias emocionales, bienestar); b) análisis intertextual/ interdiscursivo orientado a rastrear préstamos, hegemonías y articulaciones discursivas entre tecnologías educativas, psicología positiva y dispositivos de gobierno (este aspecto no lo traté formalmente como un ACD, pero el procedimiento es convergente con el análisis intertextual/ interdiscursivo de Fairclough (1995); y c) lectura genealógica para reconstruir los desplazamientos y efectos de verdad de la "educación emocional" en la gobernanza escolar (Foucault, 1995). Busqué robustecer la validez del análisis mediante la triangulación de niveles (supranacional, nacional, programático/ teórico), y el contraste sistemático entre las propuestas y sus críticas.

Respecto de los límites de este análisis, creo residen fundamentalmente en el carácter no sistemático de la revisión, que no es exhaustiva ni obedece a una lógica de metaanálisis. Sin embargo, su aporte me parece que consiste en ofrecer una problematización situada que muestra el carácter individualizante y descontextualizado de la educación emocional de corriente principal, además de esbozar algunas alternativas situadas en la tradición histórico-cultural (Larraín y Haye, 2020; Vygotski, 2007/1925; Zittoun, 2017).

Estudio 2. Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena

En este estudio desarrollamos un análisis crítico discursivo del documento de política educativa "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente (Ministerio de Educación de Chile, 2020), orientado a mostrar de qué manera(s) se construye en el texto el

campo semántico de "lo emocional", a la vez que se construye, posiciona y caracteriza a determinado tipo de sujetos y determinados problemas educativos. A los efectos, asumimos el modelo tridimensional de Norman Fairclough, que entiende cada evento discursivo simultáneamente como un texto (nivel lingüístico), una práctica discursiva (procesos de producción, circulación y consumo) y una práctica social (condiciones y efectos sociopolíticos) (Fairclough, 1989, 1995, 2003). La construcción de los datos se condujo a través de un proceso de cuatro etapas. En una primera fase, realizamos una descripción global del texto enfocándonos en la identificación de su estructura general, sus respectivas secciones y tipo de recursos discursivos empleados. En segundo lugar, construimos una matriz de análisis *ad-hoc* con base en las dimensiones del modelo tridimensional de Norman Fairclough, especificando los niveles de análisis y las categorías asociadas a cada una de ellas (ver Tabla 1). Se trata de una herramienta que, como su nombre lo indica, fue construida considerando tanto las características del objeto como, en este caso, las dimensiones del modelo tridimensional de Norman Fairclough (1995), incorporando algunos recursos teórico-metodológicos complementarios, lo cual nos permitió focalizar y tratar analíticamente determinados aspectos del discurso.

Tabla 1. Matriz de análisis *ad-hoc*

Dimensión/ Tipo de análisis	**Categorías**		
Textual/ Lingüístico	LÉXICO-GRAMATICAL	SEMÁNTICO	RETÓRICO
	Sistema de Transitividad	Modelo de Valoración	Análisis Metafórico
Práctica discursiva/ Intertextual	**Categorías**		
	INTERDISCURSIVIDAD	INTERTEXTUALIDAD MANIFIESTA	
Práctica social/ Socioexplicativo	**Categorías**		
	CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN		

Fuente: elaboración propia a partir de Fairclough (1995).

Dada su centralidad en el análisis, vale la pena detenernos brevemente para especificar los aspectos más importantes en la construcción de esta matriz.

a) En la dimensión textual del modelo, consideramos aspectos léxico-gramaticales, semánticos y metafóricos, a través de la incorporación de algunas herramientas

teórico-metodológicas provenientes de la Lingüística Sistémico Funcional y de la Lingüística Cognitiva: el Modelo de Valoración (Halliday y Matthiessen, 2004) y el Modelo de Transitividad (Martin y White, 2005), en el primer caso; y en el segundo, la Teoría de la Metáfora Cognitiva (Demjén y Semino, 2017, 2020; Kövecses, 2020, 2021; Lakoff y Johnson, 1986). Con el despliegue de estos recursos analíticos nos orientamos a responder la pregunta acerca de qué sentidos en relación con lo emocional moviliza el texto a partir de su particular construcción lingüística.

b) En la dimensión de práctica discursiva, abordamos un análisis intertextual, que incluye dos tipos: intertextualidad constitutiva e intertextualidad manifiesta. La primera, también denominada *interdiscursividad*, se orienta a explorar cómo un determinado texto es el producto de la combinación de distintos recursos discursivos, tales como el orden del discurso, el género y el estilo. La segunda busca dar cuenta de cómo en un texto aparecen otros textos concretos a modo de reportes y citas, entre otros (Fairclough, 1995, 2003). A través de este análisis, nos propusimos responder la pregunta acerca de qué recursos discursivos se han dispuesto, cómo se han articulado para producir el texto y qué efectos de sentido producen.
c) Finalmente, en la dimensión de la práctica social, desplegamos un análisis socioexplicativo orientado a dar cuenta de las condicionantes contextuales de los textos, con el fin de responder la pregunta sobre cómo, a partir de la movilización de los recursos ya señalados, el texto contribuye a la reproducción o la transformación del dominio social (Fairclough, 1995, 2003).

Continuando con las etapas de construcción de los datos, en tercer lugar, conformamos el corpus seleccionando aquellas secciones que refirieran directa o indirectamente al campo semántico de lo emocional. En cuarto lugar, analizamos este corpus aplicando la matriz de análisis y apoyándonos en algunas herramientas auxiliares sencillas (tablas de Excel), especialmente para la estimación cuantitativa vinculada al análisis del Sistema de Transitividad y el Modelo de Valoración (ver Anexo 4).

La fuente de datos fue el manual "Claves para el Bienestar. Bitácora para el Autocuidado Docente", texto oficial publicado por el Ministerio de Educación de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Como ya señalamos, se definió el corpus como el conjunto de unidades textuales del documento que refirieran de modo directo o indirecto al campo semántico de lo emocional, excluyendo las secciones puramente logísticas o de créditos sin contenido analítico. Bajo estos criterios, el corpus quedó constituido por 166 páginas. Dado su carácter de caso único, con dicha selección no perseguimos representatividad estadística sino pertinencia analítica.

Las técnicas de recolección que empleamos se centraron en procedimientos documentales como descarga y archivado del documento fuente; segmentación del texto en unidades de análisis (cláusulas y pasajes) y extracción de fragmentos para análisis. La confección de tablas de apoyo para el mapeo de patrones (tipos de procesos, análisis valorativo, metáforas), fue central para el abordaje del análisis y fue llevado a cabo a partir de un ordenamiento de acuerdo a los capítulos del documento fuente (ver Anexo 4).

Como técnicas de análisis articulamos tres enfoques complementarios. Primero, un análisis lingüístico de la metafunción ideacional mediante el Sistema de Transitividad, orientado a identificar tipos de procesos (materiales, mentales, relacionales, verbales, existenciales y de comportamiento), participantes y circunstancias, con el fin de definir la agencialidad/ pasivización de los diversos actores y las cadenas de acciones atribuidas a ellos (Ghio y Fernández, 2005; Halliday y Matthiessen, 2004). Segundo, un análisis de valoración (*appraisal*) focalizado en el subsistema de actitud (afecto, juicio y apreciación), orientado a describir la expresión valorativa/ evaluativa y la naturalización de posicionamientos intersubjetivos respecto del bienestar, el trabajo y la responsabilidad individual (Martin y White, 2005). Tercero, un análisis metafórico desde la Teoría Conceptual de Lakoff y Johnson (1986), por medio del cual nos propusimos identificar metáforas, entendidas como un recurso de pensamiento que permite la conceptualización de nuestra experiencia vital —y no un fenómeno meramente figurativo o estilístico— y que incide en los modos en que percibimos, actuamos y nos relacionamos con las demás personas, atendiendo a su potencia

cognitiva y a su función de encuadre ideológico (Demjén y Semino, 2020; Kövecses, 2020, 2021; Lakoff y Johnson, 1986).

Finalmente, hemos sostenido el rigor analítico mediante métodos diversos: la iteración entre niveles de análisis, la explicitación de las reglas de codificación en la matriz de análisis *ad-hoc*, la producción y preservación de registros del proceso de análisis (ver Anexo 4) y la contrastación permanente entre evidencia textual y categorías teóricas.

Estudio 3. Traducciones docentes de las políticas ASE en Chile

En este estudio, que constituye el tercer y último componente del compendio de investigación, adoptamos un diseño cualitativo sustentado en los ECD para comprender cómo docentes del sur de Chile interpretan y traducen "lo emocional" en su quehacer cotidiano. Este enfoque opera en diálogo con el enfoque de *enactment* de la política educativa, la teoría *encoding-decoding* y la noción de *audiencia difusa* (Abercrombie y Longhurst, 1998; Ball et al., 2012; Fairclough, 1989, 1995, 2003; Hall, 1973, 1980), asumiendo que los datos son construcciones situadas, co-producidas en la interacción entre investigador y participantes.

Combinamos entrevistas semiestructuradas individuales y un taller grupal de devolución/ contrastación como método de construcción de los datos, de manera de articular producción, negociación y validación de sentido. El guion de entrevista (ver Anexo 2) fue construido a partir del objetivo específico 2 (ver Capítulo 1, p. 20), y de ciertos aspectos del marco teórico (noción de emoción en educación, demandas y/o necesidades docentes en el área socioemocional, experiencia con iniciativas/ programas en el ámbito socioemocional), siendo pilotada y afinada en dos sesiones de entrevista previas realizadas a profesores(as) que no participaron del estudio.

Los participantes fueron 16 docentes de educación básica y media de la comuna de Puerto Montt, que desempeñan funciones diversas —docente de aula, profesor(a) jefe, directivos(as), educadora diferencial, educadora intercultural bilingüe— en establecimientos de distinta dependencia (pública, particular subvencionada y privada) y

localización (urbana y rural). Definimos dos criterios de inclusión: que los(as) participantes contaran con al menos un año de ejercicio profesional y que su trabajo fuera de tipo presencial en algún establecimiento escolar de la comuna de Puerto Montt. Determinamos como único criterio de exclusión el no trabajar directamente en establecimientos escolares. El criterio de selección de participantes fue por conveniencia, procurando que la proporción de docentes mujeres y varones sea semejante a la composición por género a nivel nacional: mujeres 73,8%, varones 26,2% (Ministerio de Educación de Chile, 2025). Como medida tendiente a asegurar el anonimato, asignamos un código a cada relato. La Tabla 2 sintetiza las características de los(as) participantes del estudio.

Tabla 2

Caracterización de los(as) participantes

Part.	Género	Años servicio	Formación	Nivel	Cargo	Dependencia	Capac. ASE
S1	F	2	Historia	Básico	Prof. Jefe	Particular	Sí
S2	F	18	Ed. Básica	Básico	Prof. Jefe	Munic. urbano	Sí
S3	M	15	Lenguaje	Básico	Prof. Jefe	Munic. urbano	No
S4	F	17	E. Difcial.	Básico	Ed. Difcial.	Munic. urbano	No
S5	F	4	Tr. Social	Básico	Ed. Intercult.	Munic. urbano	No
S6	F	25	Lenguaje	Medio	Prof. Jefe	Munic. urbano	No
S7	M	41	Ed. Básica	Básico	Unidocente	Munic. rural	No
S8	F	10	Ed. Básica	Básico	Jefe UTP	Munic. urbano	No
S9	F	25	Ed. Básica	Básico	Prof. Jefe	Munic. urbano	No
S10	F	28	Lic. Artes	Medio	Prof. Asig.	Part. Subv.	No
S11	M	2	Historia	Básico	Prof. Jefe	Munic. urbano	No
S12	F	31	Ed. Básica	Básico	Inspec. Gral.	Munic. urbano	No
S13	F	49	Ed. Básica	Básico	Unidocente	Munic. rural	No
S14	F	10	Ed. Básica	Medio	Prof. Jefe	Part. Subv.	No
S15	F	11	Matemát.	Medio	Prof. Asig.	Part. Subv.	Sí
S16	F	21	Ed. Básica	Básico	Prof. Jefe	Munic. rural	Sí

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de los participantes.

Las entrevistas a los(as) participantes tuvieron una duración de entre 58 y 120 minutos, fueron registradas en audio y posteriormente transcritas de forma literal. Por su parte, el taller de devolución funcionó como instancia de densificación categorial, permitiendo contrastar las interpretaciones emergentes con las propias valoraciones del profesorado (Kvale, 2011; Lincoln y Guba, 1985). En consecuencia, la fuente de datos quedó conformada por las transcripciones literales de las 16 entrevistas individuales a los(as) profesores(as) participantes y por la transcripción del taller grupal.

Como técnicas de análisis articulamos de manera complementaria el Análisis Temático reflexivo y el ACD, no como técnicas paralelas, sino como niveles analíticos interrelacionados. Mientras el Análisis Temático nos permitió identificar y organizar patrones de significado recurrentes en los relatos docentes, el ACD orientó la interpretación de dichos patrones en relación con sus condiciones de producción, sus efectos de poder y sus anclajes en discursos sociales más amplios (Braun y Clarke, 2006; Fairclough, 2003). En este sentido, los temas identificados fueron posteriormente examinados a la luz del modelo tridimensional (Fairclough, 1995, 2003), lo que permitió situar las representaciones docentes de lo emocional en el entramado de las políticas educativas, las transformaciones del trabajo docente y la cultura terapéutica. Así, el Análisis Temático operó como estrategia de sistematización del sentido, mientras que el ACD proporcionó el marco crítico para su problematización y contextualización socio-política, contribuyendo a la consistencia metodológica y a la profundidad interpretativa del proceso de análisis.

La lectura se enriqueció con el enfoque de *enactment* —para rastrear interpretaciones, traducciones y dilemas éticos de política en la práctica—, con el modelo *encoding-decoding* para situar a los(as) docentes como audiencias que negocian sentidos hegemónicos (Ball et al., 2012; Hall, 1980) y con la noción de *audiencia difusa* (Abercrombie y Longhurst, 1998), que amplía el alcance de la noción de *audiencia* a los contextos cotidianos.

Aseguramos el resguardo de la calidad de los resultados mediante dos procedimientos. El primero de ellos es la triangulación de técnicas (en este caso, las entrevistas y el taller de devolución), proceso orientado a asegurar que las interpretaciones

iniciales del investigador a partir del material de entrevista respondan a los sentidos priorizados por los(as) participantes, de manera de validar tales interpretaciones (Kvale, 2011). El segundo de ellos es el registro de proceso, que consiste en la conservación de los principales instrumentos construidos a partir del proceso analítico (en este caso, árbol de códigos, ver Anexo 5) y que permitan realizar un seguimiento del proceso de construcción de los hallazgos.

Finalmente, respecto de las consideraciones éticas, el diseño del presente estudio fue aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera. La totalidad de las personas participantes leyeron en conjunto con el entrevistador el documento de consentimiento informado y lo firmaron voluntariamente en señal de acuerdo previamente a la realización de la entrevista (ver Anexos 1 y 7).

Referencias

Abercrombie, N., y Longhurst, B. (1998). *Audiences*. Sage.

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. *Revista de Política, Derecho y Sociedad*. http://revistabordes.com.ar

Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia: Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, *51*, 63–79. https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Álvarez Espinoza, A. (2023). Educate Emotions: Notes for a Critical Examination of Emotional Education Proposals. En P. Fossa y C. Cortés-Rivera (eds.), *Affectivity and Learning*, *Bridging the Gap Between Neurosciences, Cultural and Cognitive Psychology* (pp. 267-285). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_15

Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7–43.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*, 61–82.

Bonhomme, A., y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas, 22*(1), 18–30. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Cabanas, E. (2018). Positive psychology and the legitimation of individualism. *Theory & Psychology*, *28*(1), 3–19. https://doi.org/10.1177/0959354317747988

Cabanas, E., y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: Déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *33*(2), 65–85. https://doi.org/10.14201/teri.25433

Cabanas, E., y Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Cabanas, E., y Sánchez, J. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, *33*(3), 172–182.

CASEL. (2020). *What is SEL?* https://casel.org

CASEL. (2022). *Marco de SEL de CASEL*. https://casel.org

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2003). *Marco para la buena enseñanza*. https://www.cpeip.cl

Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R., y Parra-Moreno, D. (2021a). Educación Emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos, 6,* 1-24. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681

Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., Assaél, J., Araya, R., y Redondo, J. (2021b). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia, 23*(1), e1689. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689

Davies, W. (2016). *La industria de la felicidad*. Malpaso.

Demjén, Z., y Semino, E. (2017). Introduction: Metaphor and language. En E. Semino & Z. Demjén (Eds.), *The Routledge handbook of metaphor and language* (pp. 1–10). Routledge.

Demjén, Z., y Semino, E. (2020). Metaphor, metonymy and framing in discourse. En A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Cambridge handbook of discourse studies* (pp. 213–234). Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research*. Sage.

Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.

Ghio, E., y Fernández, M. (2005). *Lingüística sistémico-funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Waldhuter.

González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill.

Guerra, N., Modecki, K., y Cunningham, W. (2014). *Developing social-emotional skills for the labor market: The PRACTICE model*. World Bank.

Hall, S. (1973). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. En R. Soto (Ed.), *Discurso y poder en Stuart Hall* (pp. 217-244). Huancayo.

Hall, S. (1980). Encoding/decoding. En S. Hall et al. (Eds.), *Culture, media, language*. Hutchinson.

Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. (2004). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Continuum.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz.

Kövecses, Z. (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2021). Standard and extended conceptual metaphor theory. En W. Xu & J. Taylor (Eds.), *The Routledge handbook of cognitive linguistics* (pp. 191–203). Routledge.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Larraín, A., y Haye, A. (2020). The dialogical and political nature of emotions: A reading of Vygotsky's *The Psychology of Art*. *Theory & Psychology*, *30*(6), 800–812. https://doi.org/10.1177/0959354320955235

Ley General de Educación (Ley N.º 20.370). (2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Martin, J. R., y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, *76*(269), 7–23.

Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Política de convivencia escolar*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Claves para el bienestar: Bitácora para el autocuidado docente*. http://convivenciaescolar.mineduc.cl

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Informe estadístico del sistema educacional con análisis de género 2025*.

OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. OCDE/UNESCO-UIS.

Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V., y Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa, 53*. https://doi.org/10.1590/1980531410053

Vargas S., Etcheberrigaray, G., Cornejo, R., Araya, R., Oyarzo, M. y Assaél, J. (2025). La psicologización en la "Bitácora del autocuidado docente": Los discursos sobre bienestar y trabajo del MINEDUC de Chile. *Educación, Política y Sociedad, 10*(1), 177-206. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.007

Vygotski, L. (2007/1925). *Psicología del arte*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Zittoun, T. (2017). "Mil rayos!" Uso de los recursos simbólicos y elaboración de los afectos. En C. Moro y N. Muller Mirza (Dirs.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. Machado Nuevo Aprendizaje.

Segunda parte

La construcción de lo emocional en la educación chilena

Capítulo 4

Educar las emociones: Notas para un examen crítico de las propuestas de educación emocional

Álvarez Espinoza, A. (2023). Educate Emotions: Notes for a Critical Examination of Emotional Education Proposals. En P. Fossa y C. Cortés-Rivera (eds.), *Affectivity and Learning*, *Bridging the Gap Between Neurosciences, Cultural and Cognitive Psychology* (pp. 267-285). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_15

Resumen

El capítulo recoge algunas discusiones recientes en torno al nexo entre emociones y educación y más específicamente acerca de los modelos de educación emocional que tributan a la psicología positiva e inteligencia emocional. Se aborda tal relación desde el supuesto básico de que —más allá de su componente fisiológico— las emociones son esencialmente fenómenos sociales y culturales y, por lo tanto, se hacen necesarios los análisis que aborden críticamente tales dimensiones.

En su primera parte, el texto sitúa al campo de la educación en el contexto de las mutaciones propias del capitalismo contemporáneo, en cuyo seno se constata la progresiva consolidación de políticas educativas de carácter neoliberal y la presencia de formas de gubernamentalidad que incluyen lo que Foucault denominó tecnologías del yo. En tal sentido, se plantea que el capitalismo neoliberal —persiguiendo rentabilizar las emociones en el ámbito de la educación— ha comenzado a establecer un discurso que se orienta a afirmar la necesidad de educar las emociones. En su segunda parte, el texto presenta algunos aspectos centrales de las propuestas de educación emocional mayormente difundidas en América Latina, así como una revisión de sus principales cuestionamientos y críticas. Tal ejercicio de valoración y discusión crítica se estima central para proyectar el necesario trabajo pedagógico sobre las afectividades. Finalmente, se revisan algunas condiciones que instala la política pública educativa en Chile en términos de las oportunidades y desafíos que ofrece como escenario de transformaciones relevantes en el trabajo sobre los afectos y aprendizaje, en un sistema educativo altamente segregado, privatizado y regido por políticas de *accountability*, a la vez que se señala la necesidad de avanzar en desarrollos teóricos y aplicados que den cuenta de nuevas formas de aproximación a los afectos en educación.

Palabras clave: educación emocional, capitalismo emocional, psicologización.

Desde hace algunos años se viene produciendo en diversos países una demanda por la inclusión de la dimensión emocional en los sistemas educativos formales. Organismos supranacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), Banco Interamericano de Desarrollo (Bassi et al., 2012) y Banco Mundial (Guerra et al., 2014), diversas asociaciones de la sociedad civil y propuestas académicas apuntan a señalar que se requiere con urgencia desarrollar educación emocional –también referida como habilidades socioemocionales, competencias emocionales, entre otros términos similares– en el sistema educativo, con el propósito explícito y central de mejorar la adaptación de las personas a la creciente incertidumbre social, inestabilidad de los mercados laborales y en general a las transformaciones cada vez más veloces de las sociedades y economías globalizadas.

En países como Estados Unidos, Reino Unido, España, Australia, Brasil y Argentina existen programas escolares de educación emocional con diversas denominaciones que cuentan con financiamiento de organismos y empresas multinacionales. Se suman a ello múltiples programas de formación orientados especialmente a profesores, que enfatizan sus bondades para enfrentar diversos problemas escolares: violencia, dificultades de convivencia entre pares y con docentes, dificultades de aprendizaje, pérdida de sentido de la actividad escolar, deserción, entre otras (Barrantes-Elizondo, 2016; Barrios-Tao y Peña, 2019; Bisquerra y Hernández, 2017; Fundación Liderazgo Chile, 2021; Gómez Cardona, 2017; Milicic y Marchant, 2020; Mujica y Toro, 2019; Pérez y Filella, 2019).

En Chile, desde 2018 existe un proyecto de ley de educación emocional presentado por una fundación (Fundación Liderazgo Chile, 2021). En el contexto del retorno escolar postpandemia COVID 19 han acaecido una serie de eventos disruptivos y de violencia que de algún modo sugieren la adopción de medidas formativas –más allá de las que se implementan desde la política pública– que apunten a la dimensión socioemocional de las comunidades educativas (Abramowski y Sorondo, 2022), en el entendido que es la dimensión crítica de la cual dependen fenómenos tan variados como la desmotivación y la deserción,

violencia escolar, embarazo adolescente o las drogodependencias (Bisquerra 2000, 2003). Resulta comprensible que las expectativas derivadas de un trabajo pedagógico sobre las emociones cobren especial sentido en el trasfondo de tal contingencia, y además en el contexto de un sistema educativo cuestionado por la escasa consideración explícita que ofrece a los afectos[1] y, en general, en un escenario de crisis institucional (Dubet, 2006; Dubet y Martucelli, 2000; Duschatzky y Corea, 2001; Tenti Fanfani, 2011). Considerado de esta manera, la posibilidad de incluir la educación emocional en las escuelas no puede ser recibido sino como una buena noticia.

Algunos autores han trazado relaciones entre este discurso que plantea la necesidad de educar las emociones y movimientos más amplios. Por ejemplo, los denominados "giro emocional" y "giro afectivo"[2] en ciencias sociales y humanidades, o el llamado "ethos terapéutico"[3]. El primero emergiendo en las décadas de los 70' y 80' del siglo pasado, a través de investigaciones pioneras en sociología y antropología que buscaban rehabilitar las emociones como fenómeno humano, social y cultural en el contexto de una tradición racionalista que las remitía a lo irracional. El segundo, apareciendo a principios de este siglo y que –basados en los aportes de Spinoza y Deleuze, entre otros– subrayan el papel de la corporalidad en la dinámica emocional (Bericat, 2016). La denominación *ethos terapéutico*, por su parte, señala una cultura que promueve valores tales como la autonomía, autosuficiencia y felicidad como opción estrictamente individual de los sujetos, y

[1] Es necesario señalar que la educación, y en particular la docencia, es considerada por algunos autores como una actividad de naturaleza eminentemente emocional (Cornejo et al., 2021; Zembylas, 2019). Igualmente, en los documentos ministeriales se refiere la "educación integral", y se han verificado algunos avances, como la inclusión de indicadores de calidad asociados a factores no cognitivos en las evaluaciones estandarizadas, como autoestima académica o clima escolar. Sin embargo, la educación sigue siendo identificada –en el mejor de los casos– con un interés prácticamente exclusivo en la racionalidad ilustrada en desmedro de la creatividad, la expresividad y las emociones.

[2] De acuerdo a Ahmed (2019) este giro afectivo alude a "un proyecto intelectual que busca problematizar el lugar que cumplen los afectos y las emociones en el ámbito de la vida pública y su operatividad en la gestión, reproducción y continuidad de las estructuras de poder que organizan las relaciones sociales, desmantelando las jerarquías epistemológicas que sostienen la dicotomía entre emociones y razón, revirtiendo la desvalorización de los afectos entendidos como meros estados psicológicos." (p. 11)

[3] Otros autores refieren a fenómenos similares como "estilo emocional terapéutico" (Illouz, 2007), "código psicológico" o "código positivo" (Béjar, 2011).

materializada a través de artefactos ampliamente difundidos por las industrias culturales: literatura de autoayuda, películas, programas y series de televisión, revistas, aplicaciones de meditación para teléfonos móviles, entre otros (Eccleston y Hayes, 2009; Nobile, 2017).

Este trabajo asume la hipótesis de que los discursos emocionales y felicitarios son característicos de las sociedades neoliberales (Binkley, 2011; Cabanas e Illouz, 2019; De La Fabián y Stecher, 2013) —encontrándose presentes en estrategias gerenciales, de ventas, de recursos humanos, publicidad, dispositivos de autoayuda, entre otros— y que una de sus expresiones actuales en el ámbito educativo formal son las propuestas educativas que sitúan lo emocional en el centro de sus preocupaciones. Nos centraremos en aquellas propuestas denominadas "educación emocional" o "educación positiva" que —de forma explícita o implícita, y en un ámbito que puede considerarse fronterizo entre el campo académico y la cultura popular—, toman como fuentes y fundamento la psicología positiva y la inteligencia emocional (Bonhomme, 2021; Cornejo-Chávez et al., 2021; Illouz, 2010; Menéndez, 2018), corrientes psicológicas que han recibido cuestionamientos relevantes (Menéndez, 2018; Prieto Egido, 2018).

Tanto la importancia de tales críticas, la notable proliferación de los discursos emocionales y felicitarios en la cultura, como sobre todo la indiscutible relevancia y actualidad de las demandas por una educación más pertinente y atenta a las experiencias vitales de los(as) niños(as) y jóvenes, justifica que se aborde críticamente las propuestas de educación emocional a fin de discutir y valorar sus alcances e implicancias para las comunidades educativas, y la posible elaboración de alternativas basadas en perspectivas teóricas que logren recoger las transformaciones y complejidades de los actuales escenarios sociales, culturales, económicos y mediáticos.

Este capítulo comienza situando la educación y la emergencia de lo emocional en el contexto de las políticas neoliberales y de transformaciones globales propias del capitalismo tardío. A continuación, se presenta la educación emocional como una expresión de la gubernamentalidad neoliberal en el ámbito educativo, para luego revisar los argumentos que dan cuenta de las diversas perspectivas críticas en torno a la educación emocional.

Finalmente se discuten algunas de las implicancias de los tópicos tratados, así como posibles alternativas.

Neoliberalismo y Educación: la Empresa como Metáfora

> *¿Consiste la educación en dar a cada niño o niña, a cada joven, la oportunidad de desarrollar plenamente el potencial que poseen como persona y como miembro de la sociedad? O bien ¿es la educación un servicio que se vende a un cliente, al que se considera desde su más tierna infancia como un consumidor y un mero objetivo en el cual centrar la comercialización?*
>
> (Ball y Youdell, 2008)

De acuerdo a Jódar (2007), con el término "neoliberalismo" no se señala sólo un modelo económico, sino fundamentalmente una forma de gobernar los procesos sociales. De modo que —más allá de la diversidad de manifestaciones que pudiera adoptar dependiendo de las especificidades locales—, los aspectos básicos que lo definen serían: la adaptación del estado al mercado; las formas organizativas que enfatizan la flexibilidad, la desregulación y la cultura postfordista; además de la formación de nuevas formas de subjetividad marcadas por la promoción de un sujeto "flexible" y "empresario de sí".

Foucault propondrá que el sujeto no es una esencia natural, sino que un producto histórico y político, es decir, vinculado íntimamente al ejercicio de determinados tipos relaciones de poder históricamente contingentes. De manera que la subjetividad es resultado de la aplicación de una serie de tecnologías, situadas sociohistóricamente, dentro de las lógicas de una cierta gubernamentalidad[4] que articula saber, poder y constitución subjetiva (Jódar, 2007). Es fundamental señalar que —consistentemente con el planteo foucaultiano— este tipo de análisis debe situarse históricamente. De acuerdo a Deleuze

[4] Jódar (2007) plantea que con este término Foucault "analiza la relación, histórica y racional, entre un conjunto de tecnologías y las formas político sociales de conducir a los individuos. De modo que la racionalidad de gobierno viene a ser expresión de la compleja conjunción histórica de poderes-saberes, así como de los efectos —de orden tanto social como mental— que las técnicas a ellos ligados producen en las experiencias que nos constituyen como sujetos. A través de las tecnologías se despliegan las racionalidades políticas. Por ello, en la «conducción de las conductas» de los individuos, racionalidades y tecnologías sólo son separables analíticamente. Todo ello está implicado en las prácticas complejas y múltiples de la gubernamentalidad" (p. 146).

(1995), en la actualidad ese momento corresponde a la transición desde sociedades disciplinarias a sociedades postdisciplinarias, también denominadas "sociedades de control"[5]. Así, mientras que la sociedad disciplinaria implicó "la amplia instalación y generalización, en un conjunto diverso de instituciones, de las prácticas de normalización disciplinaria y fordistas de regulación social" (Fraser, 2003, p. 17), operando a través del encierro, detallada estructuración espaciotemporal, jerarquía y juicio normalizador materializados en técnicas como la estadística, ciencias de la administración, diagnósticos, entre otros (evidente en el caso de instituciones emblemáticas en los análisis de Foucault, como la cárcel, el hospital, el cuartel, los recintos psiquiátricos y la escuela); la presencia de la sociedad postdisciplinaria supone una mutación y un nuevo régimen de regulación social. Sería un error reducir esta mutación a una pura transformación tecnológica en el plano de la producción (e.g., digitalización); se trata —como propone Deleuze (1995)— de una profunda reorganización de la economía capitalista, con los correspondientes cambios societales, en las tecnologías de producción y de poder. En tal sentido, además de las tecnologías de producción, comunicación y de dominación, Foucault (1991) reparó en que

> […] en todas las sociedades hay otro tipo de técnica: las técnicas que permiten a los individuos afectar, por sus propios medios, un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, sus propias almas, sus propios pensamientos, y esto de un modo tal que los transforma, los modifica, logrando así un cierto estado de perfección, de felicidad, de pureza, de poder sobrenatural. Llamemos a esta clase: técnicas del yo. (pp.3-4)

Esto es importante, porque en lo sucesivo Foucault (1995) entenderá la gubernamentalidad como estrechamente vinculada a las tecnologías de dominación en conjunción con las tecnologías del yo: "llamo 'gubernamentalidad' a la confluencia entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí mismo" (p.77).

[5] Para Jódar (2007), este paso de formas disciplinarias a postdisciplinarias está lejos de darse de manera rotunda y claramente delimitada. El caso sería más bien el de una cierta coexistencia, con solapamientos múltiples entre unas y otras.

En el contexto de "la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación" (Deleuze, 1995, p. 284) que representa la sociedad postdisciplinaria o de control operando desde un modelo de empresa postfordista, deslocalizado, con primacía del marketing, la flexibilidad y la adaptabilidad al cambio continuo (Jódar, 2007), estas nuevas formas de regulación social permiten la emergencia de nuevas formas de gubernamentalidad de los sistemas educativos. De acuerdo a Jódar y Gómez (2007) en los sistemas educativos de las sociedades occidentales se constata la progresiva consolidación de políticas educativas de carácter neoliberal y sus efectos subjetivos, en una escuela regida por tecnologías de gobierno entre las que destacan: el *neomanagement* como forma de gestión escolar (Ball y Youdel, 2008); la promoción de una cultura pedagógica de la optimización; y el auge del sentido empresarial del autogobierno. Como propone Laval (2004), uno de los fenómenos centrales de esta nueva racionalidad neoliberal es que la empresa se convierte en el modelo por excelencia para organizaciones como la escuela, y por ende el empresario en modelo de subjetivación. Todo ello supone la introducción en el campo de la educación de la lógica y el lenguaje de las ciencias empresariales (Laval y Dardot, 2013), con la consecuente producción de subjetividades regidas por los imperativos de ser flexible, polivalente y competitivo (Jódar, 2007). Como diversos autores señalan (Ahmed, 2015, 2019; Binkley, 2011; Cabanas e Illouz, 2019; Davies, 2016; De la Fabián y Stecher, 2013; Ehrenreich, 2019; Illouz, 2007, 2010) uno de los ámbitos privilegiados de esta colonización neoliberal es el emocional.

Las Emociones y el Capitalismo Emocional

Desde una perspectiva histórica, Rendueles (2017) plantea que, desde sus inicios, era evidente que la teoría económica ortodoxa no representaba un marco interpretativo adecuado para dar cuenta de las emociones en el capitalismo. Se trataba de incesantes flujos de emociones derivadas de las profundas transformaciones de las instituciones tradicionales,

familiares y laborales en los inicios del desarrollo capitalista; emociones susceptibles de aprovechamiento económico a través de su gestión más compleja, entonces inexistente[6].

Eva Illouz en su obra *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo* (2007), sitúa a la psicología como catalizador de la influencia de las emociones desde comienzos del siglo XX, a partir de dos momentos: la introducción del psicoanálisis de Freud en Estados Unidos y la psicología del trabajo de Elton Mayo. El psicoanálisis inauguró un lenguaje a través del cual se hacía público aquello que hasta entonces era propio y exclusivo de la intimidad, dando lugar a una cultura emocional que rápidamente se expandió al lenguaje del *managmenent* y el *marketing*. En tanto, Elton Mayo impulsó el empleo de estrategias laborales en las que la gestión emocional era fundamento central. Como señala Illouz (2007):

> El lenguaje de la psicología se adaptaba particularmente bien a los intereses de gerentes y empresarios: los psicólogos parecían prometer nada menos que aumentar las ganancias, combatir los conflictos laborales, organizar relaciones no confrontativas entre gerentes y trabajadores, así como neutralizar la lucha de clases mediante su incorporación al lenguaje benigno de la personalidad y las emociones. (p. 46)

De acuerdo a Hernández (2006), lo emocional y su emergencia actual forma parte de un discurso hegemónico, que se inscribe en la necesidad de afrontar las complejidades derivadas de la desaparición progresiva de las certidumbres ideológicas y fundamentos morales conforme a los cuales los sujetos construyen sus identidades y proyectan su vida en el contexto del capitalismo tardío. Este autor propone tres ejes para comprender la emergencia contemporánea de las emociones. En primer lugar, a partir de los años 70´ del siglo pasado, el capitalismo comenzó a colonizar ámbitos que hasta entonces eran propios

[6] Davies (2016) señala que fue J. Bentham el pionero en reconocer el rol de las emociones en el sistema social. Ya en 1871, Jevons logró conectar la lógica económica y la aparentemente inaccesible dimensión emocional de los sujetos a través de una formulación matemática basada en la comparación de diversas preferencias. De acuerdo a este sistema, las elecciones individuales en el mercado, regidas por el placer/displacer, representarían una orientación fiable que garantizaría la subsistencia colectiva, y por lo tanto, serían las únicas expresiones emocionales a ser tomadas en cuenta (Rendueles, 2017).

de la vida privada. Por ejemplo, Hochschild (1983), quien describe el valor de las emociones en los servicios a través de la noción de *trabajo emocional* o, ya en los años 90´, la esfera del desarrollo personal (Boltanski y Chiapello, 2002). En segundo término, la desaparición de los proyectos colectivos que ha gatillado un repliegue a la interioridad, en una retórica individualista impotente y desesperanzada que parece reeditar la evasión romántica de fines del siglo XIX: "ya que no puedes hacer nada, te has de centrar en tu bienestar" (Hernández, 2006, p. 97). Las alternativas parecen ser un repliegue resignado en la interioridad emocional, o bien la intensidad emocional a través del consumo frenético de emociones fuertes. En el plano educativo, lo anterior implica una escuela que deja de estar vinculada a proyectos de transformación social y una consecuente subjetivación individualista. En tercer lugar, las emociones como referente de la sociedad del espectáculo. Esto es, las emociones como parte de un "culto al yo", parte de un ejercicio de permanente autoexposición: "Hoy cada deseo, plan, necesidad; cada pasión y relación es abstraída como signo y es objeto para ser vendido y consumido" (Poster, 1997, citado en Hernández, 2006, p. 97). Culto al yo que promueve la incesante demanda y consumo de bienestar; incesante en realidad porque desde esta perspectiva la economía de mercado no se fundamenta tanto en el consumo como en la insatisfacción permanente de los sujetos.

Educación Emocional

> *"La educación puede contribuir a aumentar el número de ciudadanos motivados, comprometidos y responsables mediante el fortalecimiento de las habilidades que importan. Aptitudes cognitivas como la lectoescritura y la resolución de problemas son cruciales. Sin embargo, los jóvenes que tienen una base social y emocional sólida pueden prosperar mejor en un mercado laboral sumamente dinámico y determinado por las habilidades si perseveran y trabajan mucho. Es más probable que puedan evitar enfermedades físicas y mentales si controlan sus impulsos, tienen estilos de vida saludables y mantienen relaciones interpersonales sólidas. El cultivo de la empatía, el altruismo y la solicitud los preparan mejor para brindar apoyo social y comprometerse activamente con la sociedad y en las acciones que protegen el ambiente. Al controlar las emociones y adaptarse al cambio, también pueden estar más preparados para capear las tormentas de la vida, como la pérdida del empleo, la desintegración familiar, la internación o la victimización"*
>
> (OCDE, 2016)

El avance y amplia difusión cultural de la psicología positiva —también denominada "ciencia de la felicidad"[7]— ha allanado el camino para el desarrollo de la educación emocional en países como Estados Unidos, Reino Unido, España, Australia, Brasil, Argentina, entre otros, donde existen programas escolares de educación emocional con diversas denominaciones y financiados por organismos y empresas multinacionales (Instituto Ayrton Senna Brasil, Fundación Botín España, Fundación Educación Emocional en Argentina), además de múltiples programas de formación. Uno de los modelos de educación emocional más divulgados en los países de habla hispana corresponde al modelo de Bisquerra (2003), basado en el modelo CASEL[8]. En el 2000 este autor definía la educación emocional como un

> proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2000, p. 306)

En tanto, en 2007, se señalaba que la educación emocional es un

> proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 75)

[7] Movimiento académico fundado por Martin Seligman a fines de la década del 90´del pasado siglo, con fuerte apoyo de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA) y de empresas transnacionales (Cabanas e Illouz, 2019; De La Fabián y Stecher, 2013) que pretende posicionarse como alternativa a la psicología tradicional —basada a su juicio en un modelo de enfermedad— y afirmando la existencia de unos factores psicológicos clave para ayudar a la gente a llevar una vida más feliz (Seligman, 2003).

[8] Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL, fundada por Daniel Goleman. Al 2019, CASEL ha estado presente como modelo educativo en más de 30 estados de Estados Unidos y considerado ejemplo a seguir en diversos países (CASEL, 2020). De acuerdo a Cornejo et al. (2021) "CASEL recibe financiamiento de fundaciones de grandes empresarios como Bill Gates (Microsoft), Mark Zuckerberg (Facebook) y empresas norteamericanas como LG Electronics Company, además de múltiples proyectos y fondos estatales" (p. 6).

Esta versión de educación emocional encuentra fundamentos en la psicología positiva e inteligencia emocional (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Hernández, 2017) y, tal como se explicita en la segunda definición, se propone como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. El constructo teórico "competencia emocional" está sujeto a controversia tanto respecto de su denominación (e.g., emocional o socioemocional), como a los diversos componentes que se consideran o no parte del constructo. Sin embargo, resulta importante recordar que esta referencia a competencias emocionales permite la especificación de objetivos y con ello la evaluación mediante estándares, lo que supone el ingreso de las emociones a la lógica de rendición de cuentas.

Bisquerra y Pérez (2007) entienden las competencias emocionales como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p. 69). Los autores señalan que se trataría de un elemento central para el logro de una "ciudadanía efectiva y responsable", a la vez que enfatizan las implicancias adaptativas de la competencia emocional, ya que

> potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (p. 69)

Por su parte, CASEL (2022) define el aprendizaje socioemocional (*socioemotional learning, SEL*) como

> el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas. (p. 1)

En el mismo contexto, el denominado "Modelo CASEL 5" contempla cinco áreas de competencia: a) autoconciencia; b) autocontrol; c) conciencia social; d) habilidades para relacionarse y; e) toma de decisiones responsables. En conjunto, estos ámbitos implican habilidades para comprender y manejar las propias emociones, pensamientos, valores y conductas de manera efectiva para lograr determinadas metas; la capacidad de comprender empáticamente las perspectivas de otros(as), incluyendo aquellos de diversos orígenes, culturas, y contextos; la capacidad de establecer y mantener relaciones de apoyo con individuos y grupos, así como la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal e interacciones sociales en diversas situaciones (CASEL, 2022).

Bisquerra y Pérez (2007) presentan un modelo de competencias emocionales muy similar al anterior, que se basa en cinco componentes: a) conciencia emocional, definida como la "capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado" (p. 70); b) regulación emocional, que refiere a la "capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc." (p. 71); c) autonomía emocional, entendida como un "conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional" (p. 71); d) competencia social, definida como la "capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc." (p. 72) y; e) competencias para la vida y bienestar, entendida como la "capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar" (p. 73).

El tipo de planteamientos recién reseñados enfrentan en la actualidad críticas de diversa naturaleza. A continuación, se sintetizarán las principales de ellas.

Planteos Críticos a la Educación Emocional

Las aproximaciones críticas a la educación emocional —también denominada educación positiva— son variadas (Abramowski, 2017, 2018; Cabanas, 2018; Cabanas y González-Lamas, 2021; Cornejo et. al., 2021; Menéndez, 2018; Nobile, 2017; OEI, 2020). De acuerdo a Cabanas (2019), las escuelas y universidades son ámbitos en que la aplicación de intervenciones psicológicas basadas en objetivos como los señalados en el apartado anterior presenta un sesgo positivista e individualista particularmente manifiesto. Una amplia gama de intervenciones basadas en psicología positiva y felicidad han encontrado "una cultura educativa cada vez más interesada en las competencias emocionales, en las habilidades de gestión personal y en la promoción del espíritu emprendedor" (Cabanas e Illouz, 2019, p. 84). Tales intervenciones a menudo se justifican en el hecho que vivimos un período de profundas y aceleradas transformaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas y ecológicas que desafían la salud mental, la cohesión social y el aprendizaje y que, por lo tanto, hacen necesario el objetivo de fortalecer la vida afectiva de las personas. Cabanas y González-Lamas (2021) identifican dos fuentes de insuficiencias en la educación emocional: la científica y la ideológica. Respecto de la primera señalan que las principales falencias de la educación positiva son la "ausencia de marco teórico general y falta de evidencia acumulada; limitaciones conceptuales y metodológicas en torno a constructos principales; y moderada eficacia y generalizabilidad de sus intervenciones clave" (p. 68). En tanto que, desde los sesgos ideológicos, identifican "el marcado carácter individualista, descontextualizado y universalista del movimiento" (p. 75), agregando que la educación positiva representa la "última y más reciente manifestación de una larga lista de pedagogías terapéuticas firmemente convencidas de que los factores psicológicos juegan un papel más determinante para entender y solucionar los problemas de la educación que los factores sociales, económicos o contextuales" (p. 75).

Por su parte, Menéndez (2018) plantea lo que estima una serie de problemas asociados a los programas de educación emocional (o "alfabetización emocional"): a)

reducción del fenómeno emocional a un conjunto de habilidades predefinidas, cuantificables y normalizadas, susceptibles de desarrollo educativo; b) orientación hacia la regulación y estandarización del potencial expresivo emocional, a través del empleo y fomento de formas expresivas estandarizadas; c) reducción cientificista de las emociones (como realidad biológica, neurológica y psicológica) en que las variables históricas, culturales, políticas y sobre todo biográficas, asociadas a las emociones, son ignoradas; d) reducción individual, en que se aprecia una simplificación del mundo social donde el sujeto es el único responsable de su éxito/ fracaso, invisibilizando la influencia de las estructuras sociales y políticas en las trayectorias individuales; e) comprensión de la armonía social como producto de la regulación emocional y la promoción de emociones positivas, transformando de esa forma un problema ético/moral en un problema emocional y por lo tanto individual; f) reconocimiento de estructuras y reglas emocionales universales, lo que implica la pregunta acerca de cómo se negocian o qué posibilidad de contestación se posee ante tales reglas emocionales.

Refiriéndose a las prácticas de educación emocional en Argentina[9], Abramowski (2017) afirma que se trata de una iniciativa que reedita en el presente una educación de cuño moralizante, basada en una idea de emoción que la reduce a sus aspectos biológicos e individuales, idealiza la felicidad, reproduce una taxonomía que distingue entre "buenas" y "malas" emociones, invisibilizando de esta forma la complejidad afectiva que se produce en las aulas cotidianamente. En línea similar, Hernández (2006) señala que las promesas de la educación parecen haber perdido relevancia social y haber sido reemplazadas por un repliegue al interior hacia la búsqueda de la felicidad (individual) a través de una educación emocional que enseña los factores psicológicos clave que conducen a ella. Felicidad que, de acuerdo a Cabanas (2018), no representaría sólo una emoción sino más bien "un tipo de subjetividad específico y normativo que se define intensa y predominantemente en términos y prácticas emocionales y psicológicas" (p. 237).

[9] En las provincias argentinas de Corrientes (año 2016), Entre Ríos (año 2016), Neuquén (año 2017) y Misiones (año 2018) se aprobaron leyes de educación emocional.

La educación emocional viene a actualizar un nuevo reduccionismo psicologizante, esta vez en clave cognitivo- emocional[10]. El lugar que la dimensión social, los otros, ocupan en el planteo de la educación emocional resulta problemático, del momento en que la inteligencia emocional se plantea básicamente como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos (Menéndez, 2018). Esto redunda en que la comprensión de la propia emocionalidad y la de los otros se encuentra en función de maximizar las propias probabilidades de éxito. Por lo tanto, su filiación a la inteligencia emocional reproduciría en la educación emocional (y respecto de la relación del sujeto y los otros) un tipo de acción estratégica (Habermas, 1992) que es un tipo de acción centrada en los medios para alcanzar determinados fines, es decir, responde a una racionalidad condicionada por la eficacia, por lo que siempre es una acción interesada (Colom y Melich, 1994). Frente a este tipo de racionalidad instrumental, Habermas opone la acción comunicativa, en que el sujeto ya no es individual sino comunitario; donde el lenguaje está orientado al entendimiento (ya no a la eficacia) y donde los participantes ya no persiguen el éxito individual sino el encuentro mutuo:

> En la acción comunicativa los participantes no se orientan permanentemente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. (Habermas, 1992, p. 367)

Finalmente, se ha señalado con insistencia la tendencia de la denominada educación emocional al reduccionismo psicológico, a contracorriente de los avances en disciplinas como la psicología de la educación (Baltar, 2003; Nobile, 2019; Prieto Egido, 2018; Ramírez-Casas y Valdés-Morales, 2019); la no consideración de los aportes de las ciencias sociales

[10] Del Río y Álvarez (1997) señalan la presencia de cuatro reduccionismos en la historia de la psicología y que en medida importante permanecen hasta hoy en la psicología contemporánea de corriente principal: reducción a lo racional, a lo individual, a lo interno y a lo innato. Lo que parece la pretensión de la educación emocional, basada en la noción de Inteligencia Emocional, es la superación de la escisión razón-emoción característica de la ciencia occidental. Aun concediendo este dudoso punto, la educación emocional mantiene los reduccionismos restantes: lo innato, lo interno, lo individual.

respecto de las emociones, al proponer las emociones como propias de los sujetos sin referencia a los diversos contextos –interaccionales, culturales, sociales– y los entramados relacionales en los que las emociones cobran vida y sentido (Ahmed, 2015; Illouz, 2010; Menéndez, 2018); además de la promoción de formas de conformismo y adaptabilidad de los sujetos a condiciones de vida atravesadas por procesos de desigualdad social y educativa, aspecto este último que resulta particularmente presente en Latinoamérica (Abramowski, 2017, 2018; Cabanas y Sánchez, 2012; OEI, 2020).

Reflexiones a modo de síntesis

En Chile —el denominado "laboratorio neoliberal" de la región— las propuestas de educación emocional pudieran ser consideradas un promisorio signo de progresismo tras cuatro décadas de políticas educativas signadas por la mercantilización, consecuente segmentación social del sistema educativo, estandarización y medidas de *accountability* de altas consecuencias (Elacqua et al., 2013). Sin embargo, en este caso la cautela resulta aconsejable, ya que como señalan Cornejo et al. (2021), al discurso aparentemente progresista de la educación emocional subyace una perspectiva individualista, descontextualizada y competitiva de la educación. La investigación educativa ha demostrado que la cultura del *accountability* provoca cambios "en la forma como se organizan los saberes en las escuelas, la forma como se toman decisiones académicas, el bien educativo que se privilegia" (Ferrada, 2017, p. 342). En tal sentido, la presencia de dispositivos de política pública como la orientación a resultados medibles y estandarizados, centralización del control, burocratización, individualización de la responsabilidad y *accountability* entre otros, operan una racionalidad instrumental que genera fenómenos como el estrechamiento curricular y el adiestramiento de alumnos para responder a pruebas estandarizadas, entre otros, marginalizando a la vez los aspectos vinculares o de desarrollo personal/ emocional de los estudiantes (Ferrada, 2017). Cabe preguntarse de qué manera una cultura escolar de estas características podría abordar demandas relacionadas a la dimensión emocional y vincular de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso eventual que los "indicadores de desarrollo personal y social" (LGE, 2009) logren adquirir un estatus equivalente a los indicadores de desempeño cognitivo, resulta plausible suponer que quedarían sujetos al

mismo ejercicio evaluativo estandarizado que caracteriza la política de rendición de cuentas, y resulta igualmente plausible suponer que la psicología positiva y la inteligencia emocional podrían proveer las herramientas para la medición, evaluación y capacitación emocionales de los actores escolares.

La indiscutible necesidad de avanzar en comprensiones más profundas de lo emocional que sean capaces de dar lugar a formas de trabajo pedagógico pertinentes al desarrollo afectivo de los estudiantes, se enfrenta hoy a la hegemonía en el mercado académico de modelos teóricos que asumen perspectivas reduccionistas que básicamente se orientan a la adaptación social de los sujetos[11], psicologización de problemas sociales complejos con la consecuente responsabilización individual, centramiento en emociones orientadas al rendimiento individual y negación de emociones denominadas "negativas", además de la creación de mercados en torno a lo emocional (Cornejo et al., 2021).

La constatación de que el propósito de trabajar pedagógicamente en la dimensión afectivo emocional debe superar la mera adaptación al medio para orientarse a su desarrollo en contexto, así como la necesidad de alternativas, ha animado una tarea de recuperación y reelaboración conceptual a fin de proveer los referentes teóricos necesarios, esfuerzo en que se están produciendo avances interesantes (Bonhomme, 2021; Larraín y Haye, 2020; Toassa, 2009; Veresov, 2017; Zittoun, 2017). Por ejemplo, desde la psicología histórico cultural de cuño vygotskiano se ha repuesto el concepto de *perezhivanie*[12], traducido al español como *vivencia*, que relaciona dinámicamente emoción y cognición, y que resulta fundamental para entender la manera diversa en que el entorno social influye en el curso del desarrollo de distintos individuos, que ya sabemos se trata más bien de una relación subjetiva. En línea similar, se ha relevado la idea del arte como técnica social de las

[11] Abramowski (2017) llama la atención sobre algunos aspectos de las directrices de OCDE (2016), como el lugar asignado discursivamente a la educación (adaptación) y las formas romantizadas de referir las diversas condiciones de precariedad e inestabilidad socioeconómica y política ("tormentas de la vida"), que resulta evidente en el extracto que hace las veces de epígrafe de la sección "Educación Emocional" de este trabajo.

[12] El concepto resulta de difícil traducción a idiomas distintos del ruso. En inglés no tiene equivalente y en su momento se tradujo como *experience*, pero claramente el vocablo no refleja el sentido que Vygotski asignara al término *perezhivanie*. Por esa razón en la literatura actual traducida a esa lengua tiende a mantenerse el término original ruso. En español se ha aceptado su traducción como *vivencia* (González Rey, 2000, 2011).

emociones. En su obra *Psicología del Arte* (2007/1925), Vygotski no concibe el arte como una modalidad de simple expresión de emociones individuales. Más bien, el arte opera en el sentido de organizar y objetivar las emociones, posibilitando la toma de distancia de la propia vida afectiva (Larraín y Haye, 2020). Esto resulta interesante, ya que a través de la mediación de artefactos culturales se abre la posibilidad de exploración pública de las emociones —cuestionamiento, respuesta, etcétera— así como se amplía potencialmente el espectro de emociones disponibles, lo que dependerá del grado de dominio e involucramiento con determinados mediadores culturales que brinden tal posibilidad.

Por su parte, el sistema educativo chileno ha emprendido diversas acciones para incorporar el componente emocional en la educación formal. Desde la formulación del concepto de "clima emocional de aula" (LLECE, 2002), la primera política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2002) y el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2003) es posible comenzar a constatar un progresivo posicionamiento de lenguajes en torno a la importancia de los climas emocionales tanto en función de la convivencia escolar como del aprendizaje. Sin embargo, no fue sino hasta la aprobación de la Ley General de Educación (LGE, 2009), tras las movilizaciones estudiantiles de 2006, que se crearon indicadores vinculados al desarrollo personal y social de los estudiantes[13]. La inclusión de estos indicadores efectivamente permite su evaluación, sin embargo, se les asigna una importancia menor respecto de los indicadores relacionados a objetivos de aprendizaje. Finalmente, en 2020, en plena pandemia de COVID 19 y en un contexto en que parte importante de los establecimientos educacionales del país desarrollaban clases vía telemática, el Ministerio de Educación elaboró la propuesta denominada "Claves para el bienestar. Bitácora del autocuidado docente" (MINEDUC, 2020). Se trata de un manual de autoayuda orientado a entregar directrices, consejos y ejercicios a los docentes para la autorregulación emocional

[13] Los actualmente denominados "indicadores de desarrollo personal y social" (originalmente llamados "otros indicadores de calidad") se incluyeron dentro de los aspectos a evaluar por la entonces recién creada Agencia de Calidad de la Educación. Estos indicadores son: autoestima académica, clima de convivencia escolar, hábitos de vida saludable, equidad de género, motivación escolar, participación y formación ciudadana, asistencia escolar, retención escolar y titulación técnico-profesional. Sin embargo, esta medición ha recibido críticas importantes (Oyarzún y Falabella, 2022).

y el desarrollo de competencias emocionales. Si sumamos a ello el Proyecto de ley de educación emocional presentado por una fundación en 2018 (Fundación Liderazgo Chile, 2021), se constata un panorama en que en los últimos años la preocupación por el ámbito emocional en educación ha sido interpretado a través de los códigos de la psicología positiva y la inteligencia emocional.

Como señala Abramowski (2017), las emociones gozan hoy de buena prensa, de modo que el ejercicio crítico de dirimir el significado social y político de las diversas propuestas educativas que tematizan lo emocional en educación parece indispensable. La facilidad con que algunos de los argumentos críticos –como los expuestos en este trabajo– son (o son susceptibles de ser) identificables con posiciones que niegan importancia al papel de lo emocional, debiera llevarnos a reflexionar acerca de la manera en que las emociones son tratadas en los discursos dominantes y, sobre todo, acerca de la apropiación discursiva del sentido común que opera la ideología neoliberal. La "buena prensa" de las emociones es en este sentido una clave importante, que a mi juicio amerita exploración: la dimensión emocional parece comportar hoy un aura de pureza que lo asimila a lo genuino, un reducto donde habitaría lo verdaderamente humano, la individualidad, a la vez que una suerte de fuente a la vez que medio de la expresión y la libertad[14]. Conviene recordar que este era el lugar asignado simbólicamente a las emociones en el contexto de la contracultura de la década del 60´ del siglo pasado, donde el sistema social burocrático de control —y la escuela como uno de sus reductos emblemáticos— fue contestado por los valores de la libertad, la creatividad y la expresión. Habría que preguntarse si es ese el lugar que toman las emociones hoy, o más bien estamos frente a un escenario en que las emociones han sido integradas a un discurso funcional a los intereses económicos y de control social del sistema neoliberal a

[14] En tal sentido, resulta interesante que la clásica imagen de las emociones como dimensión "irracional" (presente en la historia, psicología y sociología de hace un siglo aproximadamente) haya sido reemplazada en ciertas interpretaciones por una imagen que podría denominarse *new age*, de carácter más bien beatífico. Estimo que esto se relaciona con la transformación del imaginario social a lo largo del siglo XX, asociado al progresivo cuestionamiento y erosión de la noción de racionalidad que funda la idea de progreso. Ello haría menos plausible la oposición fuerte entre lo racional y lo irracional (razón/emoción), dando lugar a imaginarios de las emociones alternativos pero funcionales al capitalismo tardío.

través de diversas tecnologías. Sostenemos que asistimos a lo segundo, y que la "buena prensa" de las emociones —y la consecuente aceptación acrítica de la educación emocional por parte de muchos actores y comunidades educativas— radica en importante medida en seguir suponiendo que las emociones se sitúan aún en una suerte de escenario contracultural, pero en dependencia a un discurso social hegemónico en torno a las emociones.

Como ya se ha señalado, no cabe duda de la relevancia central de las emociones en educación, pero parece ser que —tal como plantea Menéndez (2018)— un tema complejo como este requiere de abordajes más exhaustivos, profundos y sobre todo más críticos, con apertura a la ambigüedad, impredictibilidad (Abramowski, 2017) y, en definitiva, al reconocimiento de la naturaleza política de las emociones (Ahmed, 2015). Probablemente ese camino debe transitarse a través de múltiples exploraciones, pero dos aspectos nos parecen particularmente relevantes: la asunción de un enfoque social en la consideración de las emociones y el reconocimiento de la dimensión corporal/ material de las emociones.

Las emociones son fenómenos que pueden manifestarse en el plano individual pero cuya dinámica conecta íntimamente con el mundo social y cultural, requiriendo un alejamiento de fórmulas normativas, y por lo tanto unidireccionales, para aproximarse a enfoques dialógicos. Como propone Illouz, "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, p. 16). Por otra parte, dado que el mundo social y cultural contemporáneo es también mediático y tecnológico, resulta inevitable en dicha aproximación una exploración genuina y crítica de los consumos culturales de niños(as) y jóvenes, lo que conectaría las emociones con la educación en medios, la literatura, el cine y la educación artística, ente otros ámbitos relacionados. En tal perspectiva, una línea de indagación interesante es la que sigue la investigadora suiza Tania Zittoun (2017), quien propone que artefactos culturales tales como novelas, películas, cómics entre otros pueden operar, bajo ciertas condiciones, como mediadores simbólicos en la labor de elaboración de los afectos. Desde una línea histórico cultural con elementos de

psicoanálisis, la autora plantea que estos artefactos pueden reflejar parte de la experiencia afectiva de la persona para abrirle la oportunidad de distanciarse y reflexionar sobre su experiencia por medio de formas semióticas (Zittoun, 2017). Trabajos como este sugieren que una clave importante en la exploración y elaboración de alternativas de abordaje emocional desde la educación requiere incorporar la dimensión simbólica (¿qué leen, qué series y películas ven los(as) jóvenes? ¿qué música ven/escuchan? ¿qué manifestaciones artísticas interpelan su mundo?) que conecta las emociones con la imaginación, la creatividad y —como nos recuerda Jerome Bruner (1996)— con los mundos posibles.

Referencias

Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos: Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro. (Coord.), *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-271). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. Los avances de la educación emocional en la Argentina. *Revista de Política, Derecho y Sociedad*. Disponible en: https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240/213

Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE, 51,* 63-79. https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. *Una crítica cultural al imperativo de la alegría.* Caja Negra.

Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas, 2*(1), 7-34. https://www.redalyc.org/pdf/1710/171018074001.pdf

Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. V Congreso internacional de la Educación. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación Emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista electrónica Educare, 20*(2), 1-10. http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24

Barrios-Tao, H., y Peña, L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores, 22*(3), 487-509. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina.* Banco Interamericano de Desarrollo (BID). http://dx.doi.org/10.18235/0012582

Béjar, H. (2011). Cultura psicoterapéutica y autoayuda. El código psicológico-positivo. *Papers, 96,* (2), 341-360. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n2.63

Bericat Alastuey, E. (2016). The Sociology of Emotions: Four Decades of Progress, *Current Sociology, 64,* 3, 491-513. https://doi.org/10.1177/0011392115588355

Binkley, S. (2011). Happiness, positive psychology and the program of neoliberal governmentality. *Subjectivity, 4*(4), 371-394. https://doi.org/10.1057/sub.2011.16

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y educación.* Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa, 21*(1), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf

Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papel del Psicólogo, 30*(1), 58-69. https://www.redalyc.org/jatsRepo/778/77849972006/77849972006.pdf

Boltanski, L., y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo.* Akal.

Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria, 38*(1), 85-100. https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Gedisa.

Cabanas, E. (2018). Positive Psychology and the legitimation of individualism. *Theory and Psychology, 28*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/0959354317747988

Cabanas, E., y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33*(2), 65-85. https://doi.org/10.14201/teri.25433

Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas.* Paidós.

Cabanas, E., y Sánchez, J. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo, 33* (3), 172-182. https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2136.pdf

CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *What is SEL?* https://casel.org/what-is-sel

CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022). *Marco de SEL de CASEL. ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2136.pdf

Colom, A., y Melich, J. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación.* Paidós.

Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R., y Parra-Moreno, D. (2021). Educación Emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos, 6,* 1-24. 10.5354/2452-5014.2021.60681

CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2003). *Marco para la buena enseñanza.* https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Marco-buena-ensenanza.pdf

Davies, W. (2016). *La industria de la felicidad*. Malpaso

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones.* Pre-textos.

De la Fabián, R., y Stecher, A. (2013). Nuevos discursos acerca de la felicidad y gubernamentalidad neoliberal: "Ocúpate de ser feliz y todo lo demás vendrá por añadidura". *Sociedad Hoy, 25,* 29-46. https://www.redalyc.org/pdf/902/90239866003.pdf

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Gedisa.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.

Duschatzky, S., y Corea, C. (2001). *Chicos en banda. El camino de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Paidós.

Ecclestone, K., y Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implication of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, *35* (3), 371-389. https://doi.org/10.1080/03054980902934662

Ehrenreich, B. (2019). *Sonríe o muere: la trampa del pensamiento positivo.* Turner.

Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., y Urbina, D. (2013). Escuelas bajo amenaza: Efectos de corto plazo de las presiones de accountability de la Ley SEP en las políticas y prácticas docentes. *Documentos de trabajo, 16*.

Ferrada Hurtado, R. (2017). Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria considera justo en educación. *Revista de Sociología de la Educación, 10* (3), 330-346. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9905

Fraser, N. (2003). ¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 187*, pp. 15-33.

Foucault, M. (1991). Sexualidad y Soledad. *Zona Erógena, 8*, 1-10.

Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Paidós.

Fundación Liderazgo Chile (2021). *Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile*. https://www.flich.org/wp-content/uploads/2021/03/Marco-teorico-Ley-de-educacio_n-emocional.pdf

Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 52*, 174-184. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397

González-Rey, F. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotsky. *Educação & Sociedade, 21* (70), 132–148. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006

González-Rey, F. (2011). *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.

Guerra, N., Modecki, K., y Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The PRACTICE Model.* World Bank Group. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20643

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, vol I*. Taurus.

Hernández, F. (2006). Las emociones y el nuevo espíritu del capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía, 360*, 94-98.

Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. University of California Press

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo.* Katz.

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna*. *Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda.* Katz.

Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia.* Laertes.

Jódar, F., y Gómez, L. (2007) Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (32),* 381-404. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003218

Larraín, A., y Haye, A. (2020). The dialogical and political nature of emotions: A reading of Vygotsky's The Psychology of Art. *Theory & Psychology*, *30*(6), 800-812. https://doi.org/10.1177/0959354320955235

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Gedisa.

LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149268

LGE, Ley Nº 20370. Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. 12 de septiembre de 2019. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía, 76*(269), 7-23. https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/1266/1326

Milicic, N., y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente en M. Corvera y G. Muñoz (Ed.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 53-62). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile (2002). *Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2100

MINEDUC, Ministerio de Educación. (2020). *Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente*. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/bitacora-docente/

Mujica, F., y Toro, M. (2019). Formación afectiva en la educación parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *10*(2), 57 - 71. https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2907

Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, *20*, 22-33. https://www.redalyc.org/pdf/550/55053517003.pdf

Nobile, M. (2019). Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta educativa*, *51*, 6-14. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000100002&lng=es&tlng=es

OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales.* UNESCO-UIS. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264253292-es.pdf

OEI Chile. (04 de agosto de 2020). *Seminario "Educación Emocional: análisis crítico, preguntas y desafíos"* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=iA9EuLoNqxo

Oyarzún G., y Falabella, A. (2022). Indicadores de Desarrollo Personal y Social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, *21*(1), 149-162. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2194

Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber, 10* (24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI, 21*(1), 303-320. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014

Ramírez-Casas, L., y Valdés-Morales, R. (2019). El caso como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista electrónica Educare, 23*(3), 1-23. http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12

Rendueles, C. (2017). La gobernanza emocional en el capitalismo avanzado. Entre el nihilismo emotivista y el neocomunitarismo adaptativo. *Revista de Estudios Sociales 62*, 82-88. https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.08

Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad.* Vergara.

Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* Siglo XXI.

Toassa, G. (2009). Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. *Psicología USP, 23* (1), 91-110. https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100005

Veresov, N. (2017). Emociones, *perezhivanie* y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotsky. En Moro, Ch. Y Muller Mirza, N. (Dir.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. Machado Nuevo Aprendizaje.

Vygotski, L. (2007/ 1925). *Psicología del arte.* Fundación Infancia y Aprendizaje.

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, *28*, 51, 15-29. https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372003/html/

Zittoun, T. (2017) “Mil rayos!”. Uso de los recursos simbólicos y elaboración de los afectos. En Moro, Ch. y Muller Mirza, N (Dir.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. Machado Nuevo Aprendizaje.

Capítulo 5

Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena: Un análisis crítico discursivo de la “Bitácora para el autocuidado docente”

Álvarez Espinoza, A., y Cárdenas Neira, C. (en prensa). Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena: Un análisis crítico discursivo de la “Bitácora para el autocuidado docente”. *Discurso y Sociedad, 20* (2). (Scopus Q3)

Resumen

A partir de la crisis sanitaria por COVID 19, diversas entidades supranacionales generaron recomendaciones de política educativa a los gobiernos latinoamericanos, entre las cuales destacaron las orientaciones de corte socioemocional. Consecuentemente, el gobierno de Chile impulsó una serie de iniciativas como respuesta a la crisis, una de ellas fue la publicación de un manual de autocuidado para profesores(as) basado en la psicología positiva y titulado "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente". Partiendo de una crítica a la idea de felicidad de la psicología positiva y su estrecha relación con el género de autoayuda, por un lado, y a la ideología de mercado en la que se basa el sistema educativo chileno, por el otro, el objetivo de este trabajo es analizar críticamente el discurso sobre las emociones promovido por este documento, a partir del modelo tridimensional de Norman Fairclough y algunas aportaciones de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Lingüística Cognitiva. Los hallazgos más relevantes muestran la tendencia a representar las emociones como entidades universales, individuales y ambivalentes, la romantización de la educación y de la figura docente, la responsabilización/culpabilización de los/as profesores/as en oposición a su desagencialización como actores, el reduccionismo individual de fenómenos educativos complejos y el predominio de metáforas que presentan la felicidad como un viaje, un trabajo interno y un objeto de cálculo económico. Sobre esta base se discuten las consecuencias educativas, sociales y políticas de posiciones como las caracterizadas en este documento de política pública y se concluye que contribuye a la difusión de la ideología individualizante de la felicidad y a la conformación de una subjetividad docente/estudiantil individualista y escasamente crítica de las condiciones en que desarrollan sus relaciones y su trabajo.

Palabras clave: Estudios Críticos del Discurso, sistema de transitividad, modelo de valoración, teoría conceptual de la metáfora, política educativa chilena, emociones, bitácora docente.

"La importancia de la psicología no obedece a la verdad de su conocimiento, sino al servicio que presta al poder".

Ian Parker (2010/2007, p. 12)

Desde hace algunas décadas, las emociones han adquirido una nueva centralidad en la cultura occidental. Esta "intensificación sin precedentes de la vida emocional" (Illouz, 2019, p. 13) ha recibido diversas denominaciones, tales como cultura terapéutica, emocionalización social, ethos emocionalizado y emotivismo, entre otros. Independientemente de las distinciones que cada uno de estos términos intenta establecer, con ellos se alude a la progresiva instalación de un lenguaje psicológico emocional para referirse al yo, lo cual daría pie a procesos de psicologización y terapización en ámbitos socioculturales, políticos e institucionales. A la par de este auge emocional, desde inicios del presente siglo, en las sociedades occidentales se asiste al ascenso de la felicidad como objetivo central de la vida personal y política, como obligación social y cultural, y como medida del éxito y del bienestar, fenómeno recogido por Sara Ahmed (2019) en la noción de "giro hacia la felicidad" (p. 23).

Paralelamente, en el ámbito educativo, se ha identificado en los últimos años el creciente posicionamiento de un vocabulario de orden emocional, proceso que se evidencia en diversas políticas y orientaciones educacionales, la incorporación progresiva de profesionales *psi* a las escuelas y el desarrollo de prácticas destinadas a modelar e intervenir la afectividad humana. Esto ha derivado en una *emocionalización de la educación* (Abramowski, 2020), una tendencia a explicar los fenómenos educativos —complejos y multicausados— a partir del ámbito emocional. Dicha tendencia se acentuó con la crisis sanitaria por COVID 19, período en que entidades supranacionales entregaron diversas recomendaciones de política educativa a los gobiernos de la región, entre las cuales destacan las orientaciones de corte socioemocional (Banco Mundial, 2020, 2021; UNESCO 2020) basadas en modelos procedentes de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva. Consecuentemente, el gobierno chileno impulsó una serie de iniciativas asociadas a estas recomendaciones, entre las que sobresale la publicación del manual "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente" (Ministerio de Educación de Chile, 2020a), que toma como referente central la Psicología Positiva, autodenominada "ciencia de la

felicidad": un movimiento de veloz crecimiento que, según las críticas que ha recibido, puede considerarse fronterizo entre el ámbito académico y la cultura popular.

Precisamente, la tensión entre el carácter oficial del texto y el tipo de propuestas que contiene sobre las emociones, los(as) profesores(as) y la educación es el aspecto central que motiva el presente estudio. En este trabajo nos proponemos analizar críticamente el discurso sobre las emociones promovido en este manual ministerial, a partir del modelo tridimensional de Norman Fairclough y algunas aportaciones de la Lingüística Sistémico Funcional y la Lingüística Cognitiva. A efectos de operacionalizar este modelo, y atendiendo las características propias del manual como género discursivo, hemos incorporado algunas propuestas teórico-metodológicas para aproximarnos al discurso sobre las emociones a partir de sus rasgos léxico-gramaticales, semánticos y retóricos distintivos. Dos de estas propuestas provienen de la Lingüística Sistémico-Funcional: el análisis del sistema de transitividad (Halliday y Matthiessen, 1999) y el modelo o sistema de valoración (Martin y White, 2005), y la otra proviene de la Lingüística Cognitiva: el análisis metafórico (Lakoff y Johnson, 1986).

En la primera parte de este artículo, examinamos la versión de individualismo al que adscribe la Psicología Positiva, su afinidad con los modelos de subjetivación propios de la organización socioeconómica del capitalismo tardío y su estrecha vinculación con el género de autoayuda. Luego, caracterizamos la progresiva aparición de políticas con componentes socioemocionales en un sistema educativo altamente mercantilizado(r) y privatizado(r) como el chileno. En su segunda parte, presentamos la metodología empleada en este estudio, así como los resultados del análisis discursivo realizado. Finalmente, discutimos los principales hallazgos y sus eventuales consecuencias educativas, sociales y políticas.

Psicología positiva, auge de la felicidad e individualismo

Si bien es posible afirmar que, históricamente, la felicidad ha sido un tópico de presencia permanente en la filosofía occidental (Béjar, 2018; Tocino, 2023), la actual eclosión de una multimillonaria "industria de la felicidad" (Davies, 2016) de dimensiones transnacionales y respaldada por el discurso científico de la "ciencia de la felicidad", expresa

un fenómeno inédito: la consagración de la felicidad como imperativo ético y político, que opera tanto normalizando y sancionando órdenes, valores y bienes sociales, como desencadenando procesos de subjetivación funcionales al capitalismo neoliberal. Desde inicios del presente siglo, en el contexto de la expansión de una cultura terapéutica caracterizada por la masificación de un "vocabulario emocional y terapéutico que conduce a una comprensión autorreflexiva de sí mismo" (Papalini, 2014, p. 213), la felicidad se ha instalado, progresivamente, como preocupación en las sociedades occidentales del capitalismo tardío, tanto a nivel de organizaciones supranacionales, estados, empresas y medios de comunicación, como de la cultura en general (Binkley, 2011; Cabanas e Illouz, 2019).

En efecto, la proliferación de discursos felicitarios en campos tan diversos como la economía, las políticas públicas, los modelos de gestión empresarial, la psicología clínica, la educación, la salud, el marketing, el periodismo divulgativo, la literatura de autoayuda, las técnicas motivacionales, entre otros, representa un fenómeno que ha sido señalado como "giro hacia la felicidad" (Ahmed, 2019, p. 23). Gran parte del impulso y la difusión actual de este tipo de discursos y prácticas que han tomado la felicidad como objeto de análisis, medición e intervención, a la vez que modelo de subjetivación que orienta la relación con uno(a) mismo(a), proviene de la Psicología Positiva (PP).[1] Esta subárea de la psicología de origen estadounidense fundada por Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi en 1997, de inusitado y explosivo crecimiento y expansión global, tiene como propósito el estudio de las condiciones subjetivas que contribuyen al bienestar y la felicidad de las personas (Seligman, 2002, 2003).

Desde su nacimiento, la PP ha sido generosamente financiada por numerosas organizaciones y empresas transnacionales. Resulta llamativo el contraste entre este

[1] Se hace referencia explícita en este trabajo a la tendencia denominada clásica-fundacional, de indiscutible predominio al interior de la Psicología Positiva. Se reconocen sin embargo tensiones internas dentro del campo que paulatinamente han dado lugar a otras tendencias (eudaimónica, contextual-cultural, de segunda ola, neurocientífica) que expresan legítimos desacuerdos en torno a ejes tales como universalismo/relativismo, individualismo/colectivismo y la adopción de métodos cuantitativos o cualitativos en la investigación, entre otros.

entusiasta apoyo político financiero y el importante cuerpo de investigación acumulada que plantea serias críticas a la PP, que en este lugar solo referiremos (Cabanas, 2018; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez-Álvarez, 2012, 2013; Van Zyl et al., 2023). De cualquier modo, es significativo que una parte de tales críticas provenga de la propia PP. Un ejemplo de ello es la reciente revisión sistemática de Van Zyl et al. (2023), quienes, a partir de 32 artículos científicos, identificaron 117 focos de crítica que pueden agruparse en seis temas generales. Los hallazgos de esta revisión apuntan a que la PP: (a) carece de teorización y pensamiento conceptual adecuados, (b) muestra problemas en las áreas metodológica y de medición, (c) es considerada pseudociencia debido a su déficit de evidencia y capacidad de replicación, (d) carece de novedad y se aísla a sí misma de la psicología convencional, (e) representa una ideología neoliberal descontextualizada y dañina, y (f) es una empresa capitalista.

Es posible relevar tres rasgos distintivos para caracterizar este tipo de psicología. En primer lugar, se observa la focalización explícita en lo que denominan "emociones positivas" y la felicidad que, de acuerdo con sus fundadores, la distingue de la psicología "tradicional", centrada más bien en la enfermedad mental, los déficits y trastornos (Seligman, 2002, 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En segundo lugar, se advierte su pretensión de objetividad científica: la aproximación a condiciones subjetivas como rasgos de personalidad, emociones y cogniciones sería objetiva y científica en tanto recurre al uso de metodologías clínicas que permitirían medir con precisión los potenciales positivos del bienestar humano y la felicidad. En tercer lugar, la PP encuentra su *locus* exclusivo en el individuo. Cabanas y Sánchez (2012) han denominado *individualismo "positivo"* al tipo específico de individualismo en el que se inscribe la PP, marcado genéricamente por una noción innatista y ahistórica de individualidad que se entiende como una "naturaleza humana" universal, y se expresa de modo particular en cinco rasgos: autocontrol, autoconocimiento, autodeterminación, autocultivo y autorresponsabilización.

Resulta esencial atender la clave individualista que caracteriza a la PP para comprender el discurso contemporáneo de la felicidad no solo como un discurso referido al bienestar, sino, fundamentalmente, como una ideología de la responsabilidad individual en las sociedades capitalistas, esto es, un conjunto de prescripciones que definen cómo los

sujetos deben sentir, pensar y comportarse en ellas. Esta visión de los sujetos se conecta con lo que Cabanas (2023) llama *psiudadanos*: *"*individuos guiados por la necesidad de maximizar su bienestar, éxito y crecimiento personales a través de mercancías psicológicas y emocionales que la industria de la felicidad destina a tal efecto" (p. 130). Adicionalmente, el individualismo positivo permite reconocer tanto el origen histórico y cultural de la PP —arraigado en la tradición del Nuevo Pensamiento y Pensamiento Positivo estadounidenses (Cabanas y Sánchez, 2012)—, como su estrecha vinculación y afinidad de principios con la literatura de autoayuda (Cabanas y Huertas, 2014) y el capitalismo neoliberal; relaciones que, convenientemente, tienden a ser ignoradas por los(as) psicólogos(as) positivos(as).

Las raíces comunes de la psicología positiva y la autoayuda

La autoayuda representa uno de los dispositivos de adaptación, ajuste y actualización de la subjetividad a las exigencias de vida contemporáneas, a la vez que un primer recurso terapéutico para afrontar los malestares y las crisis que estas nuevas condiciones de existencia producen (Papalini, 2015). Se trata de un dispositivo que propicia la introspección guiada para "dar solución a las dificultades del sujeto en su relación con el mundo, pero concibiendo estos desajustes y contradicciones como problemas del sujeto consigo mismo" (p. 25). El crecimiento exponencial de la industria global de autoayuda, desde principios del presente siglo (Nehring y Kerrigan, 2018; Rimke, 2017), da cuenta de la centralidad del ethos terapéutico en las sociedades neoliberales actuales, donde los problemas humanos se tratan, principalmente, como problemas individuales, y ha dado cabida a una notable diversificación de este tipo de dispositivos, convirtiendo a la autoayuda en una pluralidad de medios y productos centrados en el yo como objeto y sujeto de intervención. El cambio subjetivo es el fin último de la autoayuda, y para incentivarlo los textos que responden a este género exhiben recursos retóricos característicos, tal como destaca Ampudia (2010):

> (a) el uso de la segunda persona del singular y el 'nosotros' inclusivo; (b) la repetición redundante de las que son tenidas como ideas centrales; (c) la ejemplificación de acuerdo con casos reales y testimonios personales; (d) el diagnóstico interactivo a

> través de diferentes tests a disposición del lector y, (e) la atribución a ese mismo lector de la capacidad última para modificar sus pautas conductuales y emocionales. (p. 14)

En cuanto a su estructura, esta clase de textos se despliega típicamente en tres pasos. Primero expone el problema o la situación a modificar, luego prescribe determinadas soluciones y después apela a un discurso legitimador que las respalda (Papalini, 2015).

Más allá de las obvias diferencias en términos de los momentos históricos en que emergen o de los modos en que buscan validarse, la PP y la autoayuda comparten rasgos esenciales. Ambas poseen raíces históricas y culturales en la tradición filosófica estadounidense: la PP puede considerarse la expresión, a fines del siglo XX, de las mismas tendencias culturales que condicionaron el surgimiento y la proliferación del género de autoayuda desde las décadas de 1930 y 1950, respectivamente (Béjar, 2018; Cabanas y Huertas, 2014; Papalini, 2015). Derivado de lo anterior, ambas tienen en común un determinado modelo psicológico de sujeto, es decir, una cierta forma de referir y explicar el comportamiento de los individuos, sus emociones, pensamientos, motivaciones, actitudes y aspiraciones, entre otros aspectos (Cabanas y Huertas, 2014): el individualismo positivo ya reseñado (Cabanas y Sánchez, 2012). Por último, tanto la PP como la autoayuda promueven una positividad normativa y una subjetividad adaptativa. Esto se traduce en un énfasis en las "emociones positivas", entendidas como equivalentes de lo sano, adecuado, saludable o bueno, esto es, expresiones morales funcionales a la adaptación del individuo al medio, la cual dependerá de la modificación de parámetros subjetivos por parte del sujeto, y no de las condiciones particulares de ese medio.

Conforme a lo expuesto hasta ahora, nos parece relevante abordar la relación entre la PP, la autoayuda y el capitalismo neoliberal para llevar a cabo un examen crítico de una serie de dispositivos —desde políticas públicas a diversos saberes *psi*— que están inspirados en estos supuestos y que participan de la gubernamentalidad neoliberal. Lo anterior se hace especialmente evidente en el campo de la educación a partir de la creciente ola de reformas educativas globales promercado (Sahlberg, 2011).

Educación en Chile: la indebida importancia del mercado[2]

El modelo político, social y económico que implantó en Chile la dictadura civil-militar de Augusto Pinochet (1973-1990) supuso una transformación radical del papel social del Estado, que adoptó un rol subsidiario en relación con la administración de los servicios sociales, entre ellos, y, principalmente, la educación. Desde 1981, el sistema educativo chileno pasó a basarse en la competencia, constituyendo un caso extremo de sistema orientado por el mercado (Villalobos y Quaresma, 2015), debido a su aplicación –a escala nacional y durante más de cuarenta años– de versiones relativamente extremas de herramientas de política pública de este tipo (Bellei, 2016).

A contar de 1990, los gobiernos civiles de la postdictadura lograron avances importantes, aunque profundizando y perfeccionando el modelo de mercado. Esto ha supuesto el debilitamiento sistemático de la educación pública y el ingreso de actores privados, agudizando la segregación socioeconómica en el sistema educativo, que registra una de las tasas más altas de Latinoamérica y de la OCDE (Bellei, 2016). Así, la esencial orientación de mercado de la educación chilena ha configurado un sistema escolar altamente atomizado, privatizado y socioeconómicamente segregado (Bellei y Muñoz, 2023).

En este contexto, desde hace al menos 20 años, el sistema educativo viene implementando normativas, programas y diversos materiales destinados a incorporar el componente socioemocional en la educación formal. Se trata de un proceso más bien disperso, pero sostenido en el tiempo, en el que es posible distinguir tres etapas. La primera, que corresponde a su surgimiento a comienzos de la década del 2000, da cuenta de un progresivo posicionamiento de discursos sobre la importancia de los climas emocionales en favor de la convivencia escolar y del aprendizaje. En este periodo, se introduce la noción de "clima emocional de aula" (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2002) y se ponen en marcha políticas que confieren centralidad a esta idea, como el Marco para la Buena Enseñanza (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e

[2] De acuerdo a un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004) "la educación chilena está influenciada por una ideología que da una *importancia indebida a los mecanismos de mercado* para mejorar la enseñanza y el aprendizaje" (p. 290, cursivas en el original).

Investigaciones Pedagógicas, 2003) y la primera política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2002).

La segunda etapa, que corresponde a su consolidación, inicia con la aprobación de la Ley General de Educación (Congreso de la República de Chile, 2009) y propicia dos cambios relevantes: la definición de la educación como un proceso integral de "desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico" (p. 1) de las personas, y la creación de indicadores de desarrollo personal y social (denominados originalmente "otros indicadores de calidad" (p.16) en la ley), que se incluyeron dentro de los aspectos a evaluar por la entonces recién creada Agencia de Calidad de la Educación. Entre dichos indicadores se encuentran la autoestima académica, el clima de convivencia escolar, los hábitos de vida saludable, la equidad de género, la motivación escolar, la participación y formación ciudadana, la asistencia escolar, la retención escolar y la titulación técnico-profesional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Esta propuesta ha sido foco de críticas importantes (Oyarzún y Falabella, 2022), a lo que se suma el hecho de que, al momento de ser evaluados, tales indicadores reciben una valoración menor respecto de aquellos relacionados con objetivos de aprendizaje cognitivo.

La tercera etapa, que corresponde a la propagación transnacional, se asocia a la formulación de recomendaciones por parte de organismos supranacionales para incorporar el componente socioemocional a las políticas educativas de los gobiernos de la región latinoamericana. Estas recomendaciones se han intensificado notablemente desde la crisis sanitaria por COVID-19 ocurrida en 2020, influyendo en las respuestas ministeriales de apoyo a las escuelas y los actores escolares en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h). En este escenario, se han puesto en circulación materiales como el Set de Convivencia Escolar y Aprendizaje Socioemocional (Ministerio de Educación, 2021) y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), prueba que incluye herramientas de evaluación enfocadas en el ámbito socioemocional de las y los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). Paralelamente, se ha instalado un activo mercado de capacitaciones y otras ofertas formativas en torno a lo socioemocional promovidas por actores privados (Palacios et al., 2024). Incluso, desde 2018, la Fundación

Liderazgo Chile (2021), también de carácter privado, ha presentado, sin éxito hasta la fecha, proyectos de ley de educación emocional. Si se atienden los enfoques desde los cuales se han planteado tales propuestas en los últimos años, se constata un panorama en el que la preocupación por el ámbito socioemocional en la educación ha sido interpretada a través de modelos basados en los códigos de la Inteligencia Emocional y de la PP.

Aproximación teórico-metodológica

Este trabajo se inscribe en el marco de los Estudios Críticos de Discurso (ECD), campo de investigación interdisciplinar que tiene sus orígenes en la Lingüística Crítica (Fowler et al., 1979), y que aborda la relación entre el lenguaje y la sociedad a partir de dos propósitos fundamentales: la denuncia de los modos de dominación estructurados por determinadas formas semióticas, y la elaboración de alternativas que se orienten a la transformación social, todo ello en un contexto signado por reestructuraciones radicales del capitalismo con diversas consecuencias sociales (Fairclough, 2003, 2018). La aproximación que adoptamos se basa en el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1989, 1995), de acuerdo con el cual un evento discursivo es considerado simultáneamente como: a) un *texto*, esto es, una pieza de lenguaje escrito o hablado, b) un caso de *práctica discursiva*, que implica procesos de producción e interpretación de textos, y c) parte integral de una *práctica social*, que involucra referentes situacionales e institucionales que le otorgan contexto al evento discursivo. Desde este punto de vista, el discurso se concibe como lenguaje en uso y como práctica social, en tanto el análisis del discurso busca indagar en cómo los textos orales o escritos funcionan dentro de una práctica sociocultural dada. La tesis central del autor es que, para aproximarse críticamente a una adecuada comprensión de las transformaciones del capitalismo en las últimas décadas y de los fenómenos de reconfiguración social que derivan de ellas, resulta necesario atender las modificaciones en las prácticas discursivas que expresan y sostienen dichos procesos de cambio. Recíprocamente, la comprensión de los discursos producidos en los diversos ámbitos de la vida social actual exige asumir una perspectiva de valoración del cambio sociocultural (Fairclough, 1995).

Para operacionalizar este modelo, hemos recurrido a propuestas teórico-metodológicas provenientes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y la Lingüística Cognitiva (LC). Por una parte, de la LSF seleccionamos niveles y categorías de análisis que proceden de la metafunción ideacional y el sistema de transitividad (Halliday y Matthiessen, 2004), y del modelo o sistema de valoración y el subsistema de actitud (Martin y White, 2005), respectivamente. De acuerdo con Ghio y Fernández (2005), la LSF propone examinar "cómo funciona la lengua en contexto (los usos lingüísticos) y reconocer que son estos usos de los [y las] hablantes los que, generación tras generación, han configurado un 'sistema lingüístico'" (p. 5). Cuando un(a) hablante produce un enunciado, opta por determinadas formas lingüísticas disponibles en el sistema de la lengua para construir significados. Estas opciones actualizan, simultáneamente, dimensiones interconectadas del contexto situacional y cultural en el que se inscribe el(la) hablante, y responden a tres funciones generales, o *metafunciones*, que se realizan mediante el lenguaje. La *metafunción ideacional* indica la capacidad de los seres humanos de interpretar y representar la experiencia del mundo, y se vale del *sistema de transitividad* como un conjunto de recursos léxico-gramaticales que permiten organizar el flujo de esta experiencia en términos de Procesos, Participantes y Circunstancias (Halliday y Matthiessen, 2004). Estos procesos pueden ser de diferentes tipos (materiales, mentales, verbales, relacionales, existenciales, de comportamiento) y el análisis en este nivel está dirigido a reconocer el tipo de actores y acciones que se representan textualmente en una cláusula.

Adicionalmente, el sistema de valoración se ocupa de los recursos discursivo-semánticos a través de los cuales los(as) hablantes expresan, negocian y naturalizan determinadas posiciones intersubjetivas. Abarca la expresión lingüística de una serie de recursos valorativos que hacen variar el compromiso del hablante con su enunciado (Martin y White, 2005). Las elecciones dentro del *subsistema de actitud* permiten inscribir o evocar evaluaciones positivas o negativas de tres tipos: afecto, apreciación y juicio. El *afecto* refiere a la caracterización de los fenómenos en relación con las emociones, la *apreciación* se orienta a la evaluación de objetos o procesos a partir de principios estéticos y otros sistemas de valor social, y el *juicio* apunta a la valoración de la conducta humana con respecto a las normas

sociales institucionalizadas, implicando un tipo de evaluación moral del comportamiento (Martin y White, 2005).

Por otra parte, desde la LC seleccionamos categorías de análisis que derivan de la Teoría Conceptual de la Metáfora de Lakoff y Johnson (1986). Siguiendo a estos autores, la metáfora es un recurso de pensamiento que permite la conceptualización de nuestra experiencia vital, y no un fenómeno meramente figurativo o estilístico. Desde este enfoque, la función primaria de las metáforas es cognitiva, pues ayudan a: entender conceptos abstractos (dominio de destino, por ejemplo, la vida) en virtud de otros más concretos (dominio de origen, por ejemplo, un viaje), si son *estructurales*; organizar conceptos (dominio de destino, por ejemplo, triunfo) en función del espacio físico y la percepción corporal (dominio de origen, por ejemplo, estar arriba), si son *orientacionales,* y; aprehender conceptos (dominio de destino, por ejemplo, la felicidad) en términos de objetos físicos, sustancias y contenedores (dominio de origen, por ejemplo, una ganancia), si son *ontológicas*. Estas formas de (re)estructurar la experiencia inciden en los modos en que percibimos, actuamos y nos relacionamos con las demás personas y releva el potencial tanto cultural (Kövecses, 2020, 2021) como ideológico de la metáfora (Demjén y Semino, 2017, 2020) en cuanto recurso útil para enmarcar, naturalizar y perpetuar determinadas representaciones de la realidad.

Metodología

Este artículo reporta los resultados derivados de una investigación más amplia abocada a comprender las representaciones discursivas a partir de las cuales se construye el ámbito emocional tanto en materiales de política pública educativa como en los testimonios de profesores y profesoras. En dicho contexto, el presente estudio aborda el análisis discursivo crítico del documento de política pública titulado "Claves para el bienestar: Bitácora para el autocuidado docente" (Ministerio de Educación de Chile, 2020a), que fue publicado como recurso de apoyo a las(os) profesoras(es) en el período de emergencia sanitaria. Se trata de un manual inscrito en el género de autoayuda, cuyo propósito explícito es "acompañarte en tu viaje a la felicidad y bienestar de manera amigable y flexible" (p. 11).

El documento cuenta con 232 páginas y se organiza en 4 capítulos denominados "claves": "Vive de acuerdo a tu propósito", "Recupera energía para tu bienestar", "Conduce tus pensamientos y emociones" y "Cuida tus relaciones", e incluye ejercicios, tests, actividades de autorreporte, extractos de investigaciones académicas y narraciones ejemplarizantes, entre otros. Desde luego, el enfoque de caso único adoptado en este estudio presenta ciertas limitaciones. Sin embargo, el empleo de tal enfoque encuentra su justificación en dos rasgos del documento analizado: por una parte, la excepcionalidad de un texto oficial dirigido a docentes en registro de autoayuda y, por otra, la filiación teórica del material, que traza una estrecha vinculación con una serie de otros materiales de política educativa publicadas en el mismo período en Chile y que han sido objeto de estudio reciente (Palacios et al., 2023). A efectos de ganar comprensión sobre este conjunto, estimamos pertinente abordar tanto la captura de la particularidad del texto unitario, como su vinculación con el conjunto, cuestiones que hemos intentado orientar a través del método propuesto.

El procedimiento metodológico se desarrolló en cuatro etapas. En primer lugar, realizamos una descripción global del texto enfocándonos en la identificación de su estructura general y sus respectivas secciones. En segundo lugar, construimos una matriz de análisis *ad-hoc* con base en las dimensiones del modelo tridimensional de Norman Fairclough, especificando los niveles de análisis y las categorías asociadas a cada una de ellas (ver Tabla 1). En tercer lugar, conformamos el corpus seleccionando aquellas secciones que refirieran directa o indirectamente al campo semántico de lo emocional (166 páginas en total). En cuarto lugar, analizamos el corpus aplicando la matriz de análisis y apoyándonos en algunas herramientas auxiliares sencillas (tablas de Excel), especialmente para la estimación cuantitativa vinculada al análisis del sistema de transitividad y el modelo de valoración.

Tabla 1. Matriz de análisis *ad-hoc*

Dimensión/ Tipo de análisis	Categorías		
Textual/ Lingüístico	LÉXICO-GRAMATICAL	SEMÁNTICO	RETÓRICO
	Sistema de Transitividad	Modelo de Valoración	Análisis metafórico
Práctica discursiva/ Intertextual	Categorías		
	INTERDISCURSIVIDAD	INTERTEXTUALIDAD MANIFIESTA	
Práctica social/ Socioexplicativo	Categorías		
	CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN		

Fuente: elaboración propia a partir de Fairclough (1995).

Como se aprecia en la Tabla 1, a cada una de las dimensiones del modelo corresponde un tipo de análisis. Así, a la dimensión textual corresponde un análisis lingüístico que, de acuerdo con la naturaleza del documento, hemos definido en los niveles léxico-gramatical (sistema de transitividad), semántico (sistema de valoración) y retórico (metáfora conceptual). Este análisis aspira a responder la pregunta acerca de qué sentidos en relación con lo emocional moviliza el texto a partir de su particular construcción lingüística. En la dimensión de práctica discursiva se realiza un análisis intertextual, que incluye dos tipos: intertextualidad constitutiva e intertextualidad manifiesta. La primera, también denominada *interdiscursividad*, se orienta a explorar cómo un determinado texto es el producto de la combinación de distintos recursos discursivos, como el orden del discurso, el género y el estilo (Fairclough, 2003). La segunda busca dar cuenta de cómo en un texto aparecen otros textos concretos a modo de reportes y citas, entre otros (Fairclough, 2003). Este análisis se propone responder la pregunta acerca de qué recursos discursivos se han dispuesto, cómo se han articulado para producir el texto y qué efectos de sentido producen. Por último, en la dimensión de práctica social se despliega un análisis socioexplicativo que busca dar cuenta de las condicionantes contextuales de los textos, con el fin de responder la pregunta sobre cómo, a partir de la movilización de los recursos ya examinados, el texto contribuye a la reproducción o la transformación del dominio social.

Análisis y resultados

Dividimos este apartado en tres secciones siguiendo las dimensiones y los tipos de análisis correspondientes al modelo tridimensional, a partir de las cuales se desprenden los ejes temáticos que arroja el análisis desarrollado. Proporcionamos extractos del corpus, enumerados correlativamente para ejemplificar el análisis. No aplicamos el sistema de notación[3] de manera exhaustiva, sino solo para destacar patrones relevantes asociados a cada eje temático.

Dimensión textual - Análisis lingüístico

a) Las emociones como entidades universales, individuales y ambivalentes

Las emociones son caracterizadas como fuerzas propias de la naturaleza humana, individuales y potencialmente dañinas, que es necesario controlar a través de un continuo trabajo cognitivo. Este trabajo, de ser exitoso, convierte a las emociones en recursos que dan acceso a la felicidad y el bienestar. Así se observa en los siguientes fragmentos:

(1) "A veces puede parecer que somos ***víctima*** (sic) [-JUICIO: Estima social, Tenacidad;] de los acontecimientos o de las emociones que experimentamos, sin embargo podemos *traer la calma a nuestras vidas*, podemos desarrollar una mente optimista [+AFECTO: Felicidad] y podemos ***aumentar nuestras emociones positivas*** [+AFECTO: Felicidad; +GRADACIÓN: Fuerza], incluso en los momentos más adversos [+AFECTO: Felicidad; +GRADACIÓN: Fuerza] de la vida." (p. 13)

(2) "Podrás recobrar [Proceso: material; Actor: tú] el dominio de tu comportamiento [meta] al estar menos voluble [-AFECTO: Inseguridad; -GRADACIÓN: Fuerza] a tus emociones." (p. 115)

[3] La transcripción sigue los sistemas de notación propia de los análisis considerados: 1) análisis de valoración: valoración inscrita, ***valoración evocada***; 2) análisis metafórico: *metáfora*, y; 3) análisis de transitividad: proceso material [proceso: material].

En (1) el análisis valorativo revela la representación de las emociones como entidades ambivalentes: por un lado, se muestran como fuerzas que actúan sobre las personas y, por el otro, como fuerzas a ser dominadas o moduladas en beneficio propio. Hay otros usos sobresalientes en este fragmento que favorecen dicha representación: la concesión de principio ("a veces puede parecer que…") y la inserción de una contraexpectativa ("sin embargo…") que muestran estas alternativas de acción como deseables mediante fórmulas de afecto positivo, en contraposición al sentido de victimización que se introduce como punto de partida. Este sentido se valora negativamente con un juicio de estima social para advertir a las personas que no deben permanecer en tal estado, sino movilizarse en dirección contraria. Tanto la repetición del finito modal ("podemos") como el despliegue de metonimias ("mente optimista") y metáforas ontológicas ("traer la calma a nuestras vidas", "aumentar nuestras emociones positivas") refuerzan esta orientación. La referencia a las "emociones positivas" es recurrente en el texto y supone una dicotomía esencialista entre emociones positivas/negativas que naturaliza tales atributos en los procesos emocionales.

El análisis de transitividad muestra en (2) un proceso material que representa al lector como agente con capacidad de autocontrol, aunque se trata de una proyección futura condicionada al manejo de sus emociones. Resulta también interesante notar aquí la carga semántica del proceso material ("recobrar"), pues implica que la(el) lector se encuentra en un estado inicial de descontrol que puede revertir si alcanza tal dominio. En consonancia con lo anterior, se representa un sujeto que oscila entre una posición pasiva de padecimiento de sus propias emociones, y otra activa, de control sobre su mundo emocional por medio de un cierto trabajo interno que resultaría en el logro de la felicidad.

(3) "Resulta legítimo preguntarse si las personas podremos ***aumentar nuestro estado de felicidad*** [+AFECTO: Felicidad] o estamos "destinados" a vivir lo que por circunstancia nos tocó." (p. 15)

(4) "Tenemos la capacidad de *ser dueños y de conducir nuestros pensamientos y emociones* para poder ser más felices." (p. 226)

Este planteamiento se construye con base en metáforas que son recurrentes en el texto analizado: LOS PENSAMIENTOS/LAS EMOCIONES SON POSESIONES/VEHÍCULOS (4), LAS EMOCIONES SON OBJETOS/SUSTANCIAS (1) y LA FELICIDAD/EL BIENESTAR ES UNA SUSTANCIA (3) y (9); estas dos últimas aparecen en relación con la metáfora orientacional AUMENTAR ES BUENO (1), (3) y (9). Resulta interesante observar la versatilidad de estas representaciones: en todos los casos, las emociones son entidades maleables a ser dominadas, conducidas, contenidas y moduladas. A su vez, estos estados/proyecciones tienen siempre la finalidad de dirigir acciones internas e individuales bajo una lógica dicotómica ("aumentar…[la] felicidad", "ser más felices").

b) Universalización de la felicidad como tarea humana con valor moral

El logro de la felicidad se identifica como "tarea" y propósito humano fundamental, lo que implicaría obtener rendimiento/productividad del trabajo sobre la mente y el cuerpo, concebidos como recursos a explotar. Así se ilustra con los siguientes ejemplos:

(5) "La felicidad [Identificado] es [Proceso: relacional identificativo] un anhelo y una tarea de todos los seres humanos. [Identificador]" (p. 14)

(6) "actividades que ayudarán a que tu cuerpo y tu mente [Actores] recuperen y mantengan [Proceso: material] *la energía suficiente para funcionar en óptimas condiciones* de manera más permanente [Meta]" (p. 97)

En (5) el análisis de transitividad evidencia una fuerte impersonalización y naturalización del discurso sobre lo emocional, debido a la utilización del proceso relacional identificativo que define la felicidad como aspiración universal. En tanto, en (6) (y también en (15) y (16), como veremos luego) se evidencia la metáfora EL CUERPO Y LA MENTE SON UNA MÁQUINA mediante términos como "energía", "funcionar" y "rendir". De acuerdo con estos ejemplos, la felicidad es un imperativo humano que no puede sino ser el producto de un trabajo cognitivo por parte del individuo (labor de autoconocimiento y autocontrol de las propias emociones), que es funcional a la optimización de su capital humano y de su productividad en el plano laboral.

c) Metáforas de la felicidad

Como hemos venido apuntando, la felicidad es representada metafóricamente de varias maneras en el texto: como un viaje, como un tipo de sustancia o como objeto de cálculo económico. Así se corrobora en los próximos ejemplos:

(7) "Esta bitácora pretende acompañarte en tu *viaje a la felicidad* y bienestar de manera amigable y flexible." (p.12)

(8) "Podemos sostener el bienestar si mantenemos una actitud de aprecio por las *ganancias en felicidad* y todo lo positivo que se tiene." (p. 16)

(9) "Ahora piensa en tu futuro e imagínate en un momento en el que tendrás *los más altos niveles de felicidad* (nivel 10)." (p. 21)

Como se aprecia en (7), la metáfora LA FELICIDAD ES UN VIAJE está presente desde la misma denominación del documento como "bitácora", planteando un escenario de autotransformación/autooptimización a condición de que el sujeto adopte determinadas prácticas que le son propuestas. En tanto, la metáfora LA FELICIDAD ES OBJETO DE CÁLCULO ECONÓMICO presente en (8), se encuentra estrechamente relacionada con la metáfora LA FELICIDAD/EL BIENESTAR ES UNA SUSTANCIA, evidente en (3) y (9).

d) Pasivización y responsabilización docente

En este punto, resulta interesante advertir el funcionamiento de una doble representación: por un lado, la pasivización de los y las docentes y, por el otro, su responsabilización exclusiva por la labor educativa, asociada a visiones idealizadas y romantizadas de la figura de profesor(a). Así se desprende de los siguientes fragmentos:

(10) "Tu profesión implica una ***entrega total***, [+JUICIO: Estima social, Tenacidad; +GRADACIÓN: Fuerza] donde se conjugan el intelecto, las emociones, el cuerpo, la mente y el alma, para la **maravillosa misión** [+APRECIACIÓN: Reacción, Calidad] de acompañar en el desarrollo y trayectoria educativa a los niños, niñas y adolescentes de una nación." (p. 10)

(11) "Ser profesor es ***más*** que una carrera, es ***más*** que una actividad, es ***más*** que un trabajo… es una dedicación y compromiso del ser en su totalidad, [+APRECIACIÓN: Valuación; +GRADACIÓN: Fuerza] y por ello debe saber cuidarse para cuidar a quienes tiene a su cargo." (p. 14)

(12) "los docentes, que son quienes *tienen en sus manos* la formación de miles de niños, niñas y adolescentes." (p. 3)

A nivel semántico, estas visiones idealizadas y romantizadas de la profesión docente se evidencian en (10) y (11), tanto en el tipo de valoraciones empleadas para referir el trabajo educativo, como en su consideración en tanto tarea trascendental que implica una reducción a un plano vocacional subjetivo: se trataría de una "maravillosa misión" que "es más que una carrera/actividad/trabajo", como muestra la prosodia valorativa por repetición que se construye con el adverbio "más") y que, a su vez, supone "una entrega total" y un "compromiso del ser en su totalidad". Es notable la metáfora LA FORMACIÓN [EDUCATIVA] ES UN OBJETO presente en (12), que sugiere una relación de poder, al tiempo que hace recaer en los(as) profesore(as) la responsabilidad exclusiva de educar a los(as) estudiantes, efecto aumentado por la presencia del intensificador "miles".

A nivel léxico-gramatical, en cambio, se constata una consistente tendencia a omitir a los(as) profesores(as) como actores. El análisis del sistema de transitividad muestra transversalmente la desagencialización de los(as) docentes: dentro de los procesos materiales —que corresponden al 45% del total— se les ubica como beneficiarios de acciones y no como actores; y dentro de los procesos mentales (23% del total) el sensor predominante corresponde a la segunda persona singular ("tú"), lo que implica la asignación de una posición de agente mandatado o interpelado a la acción, como se aprecia en (13). Si bien este último recurso forma parte del registro interpersonal del género autoayuda, y corresponde al modo en que usualmente el enunciador se refiere al destinatario en dicho registro, el efecto es, igualmente, de responsabilización sobre él.

(13) "Los quiero invitar [Proceso: material; Actor: ministro de educación; Beneficiario: los docentes] a darse una oportunidad para *trabajar con ustedes mismos*, para revisar sus fortalezas y reencontrarse con su vocación." (p. 3)

En una dirección similar, llama la atención el uso intensivo del finito modal "puedes" a lo largo del documento, dado que parece orientarse a la construcción discursiva de una capacidad de elección y autonomía de los(as) docentes que, sin embargo, resulta ilusoria en la medida en que estos recursos tienden a cumplir funciones de atenuación o encubrimiento de funciones directivas, como se observa en (14) y (15).

(14) "(…) esperamos puedas ir trabajando [Proceso: material] en paralelo y a distintos ritmos cada una de ellas [Meta]" (p. 12)

(15) "Esperamos puedas *reconectarte* o redescubrir [Proceso: mental] tu propósito de vida [Meta]" (p. 12)

e) Reduccionismo individual de la educación

El análisis también revela que diversos problemas educativos son reducidos a fenómenos de orden individual, ignorando sus concomitantes sociales, culturales, económicos y políticos, entre otros. Los próximos fragmentos dan cuenta de esto:

(16) "(…) *exigiéndonos al máximo para rendir* (…) Sin embargo, ese estilo de "no parar" [poseedor] tiene [Proceso: relacional posesivo] costos muy altos para la salud física y mental [Poseído]" (p. 12)

(17) "No es lo mismo 'tengo que corregir pruebas', que 'elijo corregir las pruebas hoy para poder retroalimentar a mis estudiantes'. Cambiar nuestro lenguaje nos recuerda que cada momento [Identificador] es [Proceso: relacional identificativo] una elección [Identificado]. Nunca digas [Proceso: verbal; hablante: tú] 'tengo que hacer esto', sino 'elijo hacer esto' [Mensaje]" (p. 85)

El Proceso relacional posesivo presente en (16) tiene el efecto de naturalizar el tratamiento reduccionista del estrés docente como un *estilo personal* de afrontamiento a los

eventos: un "estilo de 'no parar'". Se omite toda referencia a dimensiones como cultura organizacional, políticas públicas, estilos de liderazgo, condiciones laborales, entre otras, de reconocida influencia sobre el bienestar/malestar docente.

En (17) es posible advertir la reducción al voluntarismo lingüístico de una situación propia de la intensificación del trabajo docente, a partir del uso de un proceso relacional identificativo y un proceso verbal con interpelación directiva al lector ("nunca digas") en torno al *topos* cultural del derecho a elegir ("elijo hacer esto"), característico de las sociedades capitalistas. Nuevamente, este reduccionismo tiene el efecto de naturalizar las condiciones de trabajo docente —omitiendo toda referencia al tipo de política educativa que las define— para situar el problema (y la supuesta solución) a nivel individual.

Dimensión de práctica discursiva - Análisis intertextual

a) Interdiscursividad

Fairclough (2003) define la interdiscursividad como la configuración de las convenciones discursivas que intervienen en la producción de un texto. Dentro de estas convenciones el autor considera el orden del discurso, el género y el estilo, principalmente (Fairclough, 2003). En lo que respecta al orden del discurso, que representa "el orden social en su faceta discursiva, o la marca histórica de las prácticas socioculturales sobre el discurso" (Fairclough, 1995, p. 10, la traducción es nuestra), el análisis revela dos matrices: por una parte, una filiación explícita al discurso de la PP y su ideal de felicidad, compromiso visible en aspectos como el tipo de conceptos tratados (e.g., florecimiento, gratitud, fluir) y los(as) autores(as) y bibliografía citada, prácticamente la totalidad pertenecientes a dicha corriente, y; por otra parte, una clara adscripción a los discursos de política pública, evidente en la autoría institucional del texto y en su carácter oficial, así como en otras marcas textuales, como el texto de presentación firmado por el ministro de educación.

El género, que Fairclough (2003) define como "el aspecto específicamente discursivo de las formas de actuar e interactuar en el transcurso de los acontecimientos sociales" (p. 65, la traducción es nuestra), corresponde al de autoayuda, lo que se refleja en el uso intensivo de recursos característicos complementarios. Entre tales recursos se encuentran:

a) interpelaciones directas al lector, cumpliendo funciones principalmente directivas, de expresión de expectativas, interrogación e invitación; b) utilización de la segunda persona singular en función conativa, y de la primera persona plural en función de compromiso; c) incorporación de tests, cuestionarios y actividades de autorreporte; d) presencia de testimonios ejemplarizantes, y; e) inserción de discursos de justificación (en este caso, referencias al campo académico).

El estilo es informal, coloquial y persuasivo, en concordancia con los puntos a) y b) que caracterizan a este género. El enunciador interpela a la(el) lector para conminarlo o invitarlo, se muestra cercano y empático, y busca que este se identifique con él a través del empleo recurrente del "tú" y del "nosotros" inclusivo.

b) Intertextualidad manifiesta

En el texto abundan citas y reportes de investigaciones científicas en el campo de la PP. Estas se presentan como paráfrasis de ideas (supraíndice con la referencia de la investigación correspondiente a pie de página), o bien, como citas de autores(as) de referencia, usualmente acompañadas de sus fotografías. La profusión de estos recursos expresa la necesidad de validación epistémica, con el fin de dar sustento científico a las propuestas del texto. También destacan testimonios ejemplarizantes —en formato escrito o como enlace a recursos audiovisuales—, de diversas figuras reconocidas públicamente (Steve Jobs, Albert Einstein, Los Beatles, algunos(as) profesores(as) premiados internacionalmente, entre otros), los cuales refuerzan consignas en torno a temas de orden motivacional.

Dimensión de práctica social - Análisis socioexplicativo

La desagencialización de los(as) profesores, el uso reiterado de metáforas que relacionan la felicidad con la responsabilidad individual y la productividad, y la representación de las emociones como entidades ambivalentes son tres de los principales resultados del análisis lingüístico del documento que, en conjunto, expresan características propias del sistema educativo chileno. Este define unas condiciones estructurales para el

trabajo docente que corresponden a un modelo gerencial, que privilegia la medición estandarizada de resultados educativos, en un contexto de flexibilidad laboral, aumento de competencia entre profesores(as) e incentivos individuales, lo cual tiene consecuencias como la desprofesionalización y la pérdida de autonomía docente (Assaél et al., 2018). Como se desprende del análisis de transitividad, es posible verificar la desagencialización de los(as) profesores(as), entendida como una pérdida de control frente a su trabajo, considerado este como una labor técnica de aplicación de directrices definidas por "expertos" externos. Por su parte, los análisis metafórico y de transitividad ponen de manifiesto la visión de la felicidad como un imperativo y una responsabilidad individual, en tanto el análisis valorativo resalta que lo anterior se hace posible solo a través del control sobre las propias emociones, lo cual implicaría ganancias en rendimiento y productividad, operando en un sentido evidentemente adaptativo. Todas estas representaciones tienen el efecto de naturalizar unas condiciones laborales basadas en la estandarización y la competencia entre pares, por medio de un discurso felicitario que implica tanto el (auto)control de aquellas expresiones emocionales ligadas al malestar, como la reafirmación del individuo como única dimensión a tener en cuenta.

Discusiones y conclusión

En este trabajo hemos indagado en las representaciones discursivas en virtud de las cuales se construye el ámbito emocional en un texto de política educativa destinado a profesores(as) chilenos(as). Para ello hemos propuesto una operacionalización del modelo tridimensional de Norman Fairclough (1989, 1995), que ofrece algunas respuestas a las interrogantes contenidas en cada una de sus dimensiones.

En la dimensión textual, los análisis evidencian un reduccionismo individualizante de las emociones, así como de diversos problemas educativos, además de una relación recurrente entre la felicidad y la productividad laboral. Las emociones se construyen discursivamente como fenómenos psicológicos individuales que requieren monitoreo y autocontrol para convertirlas en elementos funcionales y saludables. Esta perspectiva responde a una visión utilitaria y adaptativa (Abramowski, 2020) que, a pesar de la presencia

de representaciones romantizadas de la labor docente, genera un sujeto-docente desagencializado. El reduccionismo psicológico, aunque no es novedoso en educación (Prieto, 2018), adquiere en este contexto una clave emocionalizada que legitima el individualismo mediante el discurso aparentemente científico y desideologizado de la felicidad (Cabanas e Illouz, 2019). Algunos de estos elementos ya han sido identificados por la investigación nacional reciente (Palacios et al., 2023; Vargas et al., 2025).

Respecto de la dimensión de práctica discursiva**,** se constata la confluencia del discurso felicitario de la PP y el género de autoayuda en la política educativa. Este fenómeno manifiesta una *conversacionalización* del discurso público (Fairclough, 1995), caracterizada por la apropiación del ámbito público por parte de las prácticas discursivas del ámbito privado (o bien, la progresiva apertura del ámbito público a prácticas discursivas propias del ámbito privado) que se materializa en una forma de atenuación de las desigualdades y jerarquías entre hablante y destinatario(a) mediante el uso de un lenguaje coloquial y la eliminación de marcadores explícitos de poder, entre otros. En este caso, dicho efecto lo concretiza el género de autoayuda. Ahora bien, como advierte Fairclough (1995), la conversacionalización puede estar al servicio de otras tendencias de cambio contemporáneas, como la *marketización*: interpelando a los docentes exclusivamente como individuos, llamándolos a la autooptimización y la competencia y, consecuentemente, representándolos como sujetos aptos al modelo gerencial de trabajo docente propio de nuestro sistema educativo.

En la dimensión de práctica social, el documento analizado se inscribe en orientaciones de entidades supranacionales sobre aprendizaje socioemocional (ASE) que responden a una reforma educativa global basada en parámetros de mercado (Sahlberg, 2011) en el contexto de una cultura terapéutica que promueve la individualización y la terapización de las relaciones sociales a través de diversas vías. Dos de ellas son plenamente identificables en el documento: la PP, que desde un discurso pretendidamente científico sustenta prácticas de tipo terapéutico (Cabanas, 2018, 2023), y la autoayuda, género que ha adoptado el ideario de la felicidad en las sociedades de consumo (Papalini, 2015). Ambas son solidarias con el discurso individualizante del capitalismo neoliberal, en el que las emociones

y, particularmente, la felicidad, se erigen como imperativo social y modelo de subjetivación (Cabanas y Huertas, 2014). Mediante estas filiaciones, y de su eventual apropiación por los(as) profesores(as) —y estudiantes—, el texto contribuye a la promoción de la ideología individualizante de la felicidad y a la conformación de una subjetividad docente/estudiantil individualista y escasamente crítica de las condiciones en que desarrollan sus relaciones y su trabajo, ignorando por medio de su interpretación "biográfica" aquellos aspectos sociales, culturales, económicos y políticos que forman parte sustancial de la actividad educativa.

Respecto de las limitaciones de esta investigación, como ya señalábamos, la adopción de un enfoque de caso único impide realizar generalizaciones de los hallazgos, a pesar de lo cual la identificación de una cierta matriz teórica común permite trazar continuidades entre diversas políticas socioemocionales.

Por otra parte, esta investigación contribuye a evidenciar la vinculación de la emocionalización de la educación con la ideología neoliberal, a través de la PP y la autoayuda, lo cual creemos constituye un aporte a los Estudios Críticos del Discurso en el campo educativo. Igualmente, la propuesta de operacionalización del modelo tridimensional de Fairclough (1989, 1995) contenida en este estudio representa a nuestro juicio un aporte metodológico potencialmente aplicable a otras investigaciones similares. En términos de proyecciones, este tipo de investigación reclama su complemento en estudios que apunten a indagar en la(s) manera(s) en que diversos actores escolares —aquí principalmente profesores(as)— interpretan y traducen las orientaciones contenidas en las políticas educativas.

Finalmente, creemos que este trabajo reafirma la necesidad de implementar modelos de bienestar educativo no reductivos en la educación chilena, que reconozcan a las personas como parte de comunidades con historia, cultura y necesidades particulares, y que tomen el bien común como condición ineludible del bienestar individual.

Agradecimientos: el autor principal agradece a Edgar Cabanas sus comentarios a versiones preliminares de este trabajo.

Referencias

Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (Eds.), *Resistidas y desafiadas: Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 145-151). FLACSO.

Agencia de la Calidad de la Educación (2017). *Informe técnico 2017: Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medido a través de cuestionarios*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_tecnico_IDPS_2017.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2021). *Diagnóstico integral de aprendizajes*. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. *Una crítica cultural al imperativo de la alegría.* Caja Negra.

Ampudia, F. (2010). El logro del éxito: La dimensión social de la literatura de autoayuda. *Res, 13*, 11-30. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/28535209/2.2.4.21._RES_El_logro_del_xito.pdf

Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, *22*(1), 83-90. https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14775

Banco Mundial. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. http://hdl.handle.net/10986/33696

Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. http://hdl.handle.net/10986/35276

Béjar, H. (2018). *Felicidad. La salvación moderna*. Tecnos.

Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *9*(2), 232-247. https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8417

Bellei, C., y Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change, 24* (1), 49-76. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1

Binkley, S. (2011). Happiness, positive psychology and the program of neoliberal governmentality. *Subjectivity, 4*(4), 371-394. https://doi.org/10.1057/sub.2011.16

Cabanas, E. (2018). Positive Psychology and the legitimation of individualism. *Theory and Psychology, 28*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/0959354317747988

Cabanas, E. (2023). De vuelta al individualismo: la construcción de psiudadanos en la era de la felicidad. En T. García y S. Martín (Eds.), *Los agujeros negros de la felicidad: Educación, cultura y política en nuestro tiempo* (pp.127-139). Trea.

Cabanas, E., y Huertas, J. (2014). Psicología positiva y psicología popular de la autoayuda: Un romance histórico, psicológico y cultural. *Anales de Psicología, 30*(3), 852-854. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.169241

Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas.* Paidós.

Cabanas, E., y Sánchez, J. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo, 33*(3), 172-182. https://psychologistpapers.org/pdf/2136.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2003). *Marco para la buena enseñanza.* https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Marco-buena-ensenanza.pdf

Congreso de la República de Chile. (2009). Ley Nº 20370. Establece la Ley General de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Davies, W. (2016). *La industria de la felicidad*. Malpaso.

Demjén, Z., y Semino, E. (2017). Introduction. Metaphor and language. En E. Semino y Z. Demjén (Eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language* (pp. 1-10). Routledge.

Demjén, Z., y Semino, E. (2020). Metaphor, metonymy and framing in discourse. En A. De Fina y A. Georgakopoulou (Eds.), *The Cambridge Handbook of Discourse Studies* (pp. 213-234). Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language.* Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.

Fairclough, N. (2018). CDS as dialectical reasoning. En J. Flowerdew y J. Richardson (Eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 18-38). Routledge.

Fowler, R., Kress, G., Hodge, R., y Trew, T. (1979). *Language and control.* Routledge.

Fundación Liderazgo Chile. (2021). *Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile*. https://www.flich.org/wp-content/uploads/2021/03/Marco-teorico-Ley-de-educacio_n-emocional.pdf

Ghio, E., y Fernández, M. (2005). *Lingüística sistémico-funcional.* Waldhuter.

Halliday, M.A.K., y Matthiessen, C. (2004). *Construing experience through meaning: A language based approach to cognition.* Cassell.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo.* Katz.

Illouz, E. (2019). Emodities o la invención de los commodities emocionales. En *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 7-41). Katz.

Kövecses, Z. (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2021). Standard and extended conceptual metaphor theory. En W. Xu y J. Taylor (Eds.), *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 191-203). Routledge.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Unesco. https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/PERCE-2doInforme.pdf

Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Martin, J., y White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2100

Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente*. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/bitacora-docente/

Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *Comprender la crisis y su impacto socioemocional: Orientaciones para apoyar a equipos directivos en el trabajo con docentes y asistentes de la educación*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/07/Comprender-la-Crisis-y-su-Impacto-Socioemocional.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2020c). *¿Cómo apoyar socioemocionalmente a nuestras hijas e hijos frente a la pandemia? Orientaciones para madres, padres, apoderadas y apoderados*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14676

Ministerio de Educación de Chile. (2020d). *Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa: Orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales de la escuela*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14677

Ministerio de Educación de Chile. (2020e). *Recuperar la calma: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14774

Ministerio de Educación de Chile. (2020f). *Fortalecer los vínculos: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14809

Ministerio de Educación de Chile. (2020g). *Despertar optimismo y esperanza: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14869

Ministerio de Educación de Chile. (2020h). *Expresar y regular emociones: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15692

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Formación integral y convivencia escolar*. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/set-de-convivencia-escolar-y-aprendizaje-socioemocional/

Nehring, D., y Kerrigan, D. (2018). Thin selves: Popular psychology and the transnational moral grammar of self-identity. *Consumption Markets and Culture, 23*(4), 319-341. https://doi.org/10.1080/10253866.2018.1516814

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. https://doi.org/10.1787/9789264021020-es

Oyarzún G., y Falabella, A. (2022). Indicadores de Desarrollo Personal y Social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, *21*(1), 149-162. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2194

Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V., y Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, *53*, e10053. https://doi.org/10.1590/1980531410053

Palacios, D., Báez, T., Losada, M., y Sisto, V. (2024). Emo–Emprendedores: Análisis Crítico de un Proyecto Legislativo sobre Educación Emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 32*(45), 1-24. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8667

Papalini, V. (2014). Culturas terapéuticas: de la uniformidad a la diversidad. *Methaodos. Revista de ciencias Sociales, 2*(2), 212-226. https://doi.org/10.17502/m.rcs.v2i2.53

Papalini, V. (2015). *Garantías de felicidad.* Adriana Hidalgo.

Parker, I. (2010/2007). *La psicología como ideología: Contra la disciplina.* Libros de la Catarata.

Pérez-Álvarez, M. (2012). Positive psychology: Sympathetic magic. *Papeles del Psicólogo*, *33*(3), 183-201. https://www.psychologistpapers.com/English/2137.pdf

Pérez-Álvarez, M. (2013). Positive psychology and its friends revealed. *Papeles del Psicólogo*, *34*(3), 208-226. https://www.papelesdelpsicologo.es/English/2279.pdf

Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI, 21*(1), 303-320. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014

Rimke, H. (2017). Self-help ideology. En F. Moghaddam (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Political Behaviour* (pp. 734-737). Sage.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. En C. Snyder y S. Lopez (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.

Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad.* Vergara.

Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14. doi.org/10.1177/0022167801411002

Tocino, M. (2023). Dos apuntes a propósito del «giro hacia la felicidad»: De la crítica del neoliberalismo al «giro afectivo». *Endoxa*, *51*, 225-246. https://doi.org/10.5944/endoxa.51.2023.28944

Unesco. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ

Van Zyl, L., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B., y Donaldson, S. (2023). The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology, 19*(2), 206-235. https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956

Vargas S., Etcheberrigaray, G., Cornejo, R., Araya, R., Oyarzo, M., y Assaél, J. (2025). La psicologización en la "Bitácora del autocuidado docente": Los discursos sobre bienestar y trabajo del MINEDUC de Chile. *Educación, Política y Sociedad, 10*(1), 177-206. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.007

Villalobos, C., y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, *69*, 63-84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10540670003

Capítulo 6

Bricolaje emocional y externalización del cuidado: traducciones docentes de las políticas de aprendizaje socioemocional en Chile

Álvarez Espinoza, A., y Zambrano, A. Texto en revisión.
Revista *Psicoperspectivas* (Scopus, Q2)

Resumen

El estudio analiza cómo las políticas de aprendizaje socioemocional (ASE) en Chile visibilizan las emociones en la escuela bajo un régimen de *accountability* que burocratiza el cuidado, psicologiza problemas institucionales y desplaza responsabilidades al profesorado. Desde un enfoque cualitativo, indaga cómo docentes del sur de Chile interpretan y traducen "lo emocional" cotidianamente, articulando el marco de *enactment* con aportes de los estudios de audiencia y la cultura terapéutica. A partir de 16 entrevistas, analizadas mediante Análisis Temático y ACD, se observa que "lo emocional" opera como: (a) un principio ético-relacional de reconocimiento del estudiantado; (b) una condición pedagógica para el aprendizaje basada en la escucha y el vínculo; y (c) un mandato institucional difuso y burocratizado, regido por indicadores y evidencia, que se vuelve contradictorio, intensifica el trabajo y desgasta al cuerpo docente. Ante la falta de soportes formativos e institucionales, los(as) docentes movilizan un ensamblaje heterogéneo de saberes terapéuticos, experiencia vital y prácticas situadas para sostener la vida escolar, conceptualizado como *bricolaje emocional*. El aporte del estudio radica en una comprensión situada de la emocionalización del trabajo docente, ampliando el *enactment* con la incorporación de dimensiones culturales, discursivas y performativas, y problematizando la psicologización del cuidado en contextos precarizados.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional; ASE; cultura terapéutica; audiencias, análisis temático reflexivo; profesores(as).

Abstract

The study analyzes how social and emotional learning (SEL) policies in Chile make emotions visible in schools within an accountability regime that bureaucratizes care, psychologizes institutional problems, and shifts responsibilities onto the teaching profession. Using a qualitative approach, it investigates how teachers in southern Chile interpret and translate "the emotional" in their everyday practice, articulating the policy enactment framework with insights from audience studies and the notion of therapeutic culture. Based on 16 interviews, analyzed through Thematic Analysis and Critical Discourse Analysis (CDA), the study observes that "the emotional" operates simultaneously as: (a) an ethical-relational principle of recognition of the student body; (b) a pedagogical condition for learning grounded in listening and relational bonding; and (c) a diffuse and bureaucratized institutional mandate, governed by indicators and evidence, that becomes contradictory, intensifies work, and leads to professional exhaustion among teachers. In the absence of training and institutional supports, teachers mobilize a heterogeneous assemblage of therapeutic knowledges, life experience, and situated practices to sustain school life, a process conceptualized as emotional bricolage. The study's contribution lies in offering a situated understanding of the emotionalization of teachers' work, extending the enactment framework by incorporating cultural, discursive, and performative dimensions, and problematizing the psychologization of care in precarized educational contexts.

Keywords: social and emotional learning; SEL; therapeutic culture; audiences; reflexive thematic analysis; teachers.

El avance de las políticas de aprendizaje socioemocional (ASE) ha contribuido a visibilizar la dimensión afectiva de la experiencia educativa, en sintonía con un giro más amplio que cuestiona la hegemonía de enfoques biomédicos o exclusivamente individuales del malestar y el bienestar. Sin embargo, la literatura crítica ha advertido que, en su formulación dominante, estas políticas tienden a articularse desde enfoques reduccionistas e instrumentales de las emociones, concibiéndolas como recursos individuales susceptibles de ser entrenados, medidos y optimizados. De este modo, se desplazan hacia los sujetos responsabilidades que remiten a condiciones institucionales, organizacionales y estructurales, reforzando procesos de responsabilización individual y nuevas formas de exigencia emocional sobre el profesorado (Marsh y Kennedy, 2020; Ng et al., 2022; Stearns, 2015; Zhao, 2020).

En el contexto chileno, este proceso se expresa en un avance sostenido —aunque heterogéneo— de políticas y programas ASE, acompañado por un campo de investigación crítica en expansión. Diversos estudios han analizado la relación entre educación socioemocional, neoliberalismo y procesos de psicologización y terapización de la escuela, mostrando cómo estas políticas operan como tecnologías de subjetivación orientadas al autogobierno, la gestión emocional individual y la mercantilización del bienestar (Álvarez Espinoza, 2023; Bonhomme y Vargas, 2024; Bornhauser y Garay, 2022, 2023; Palacios et al., 2024). De manera convergente, algunas investigaciones recientes han examinado los discursos institucionales sobre contención socioemocional y autocuidado docente, evidenciando la centralidad de enfoques psicologizantes, la desatención de las condiciones laborales y la producción de sujetos docentes responsables de regular emocionalmente unos contextos educativos precarizados (Álvarez Espinoza y Cárdenas Neira, en prensa; Palacios et al., 2023, 2025; Vargas et al., 2023, 2025; Villalobos y Fernández, 2024).

Este cuerpo de literatura da cuenta de una creciente emocionalización del trabajo docente, en la que el profesorado es interpelado simultáneamente como agente de cuidado, regulador emocional y garante del bienestar escolar. No obstante, pese a estos avances, persiste una escasez de investigaciones empíricas centradas en la puesta en práctica de las políticas ASE desde la perspectiva de los propios actores escolares, particularmente de

los(as) docentes. Si bien algunos estudios recientes han comenzado a explorar las actividades emocionales del trabajo docente, las narrativas profesionales y las prácticas de cuidado en contextos escolares, estas aproximaciones siguen siendo incipientes y fragmentarias (Araya et al., 2023; Bonhomme y Schöngut, 2023; Bonhomme y Rojas, 2024; Cornejo et al., 2021; Vallejos y Cortés, 2024). En este sentido, se sabe aún poco sobre cómo los y las docentes interpretan, resignifican y encarnan lo emocional en su experiencia cotidiana, especialmente en contextos educativos marcados por la precarización, la sobrecarga laboral y la intensificación de demandas socioemocionales. Este vacío resulta particularmente relevante en un escenario en el que las políticas ASE avanzan como respuestas normativas al malestar escolar, sin considerar suficientemente las condiciones concretas en que el profesorado desarrolla su labor.

A partir de este escenario, el presente estudio tiene como propósito analizar las representaciones discursivas mediante las cuales profesores(as) del sur de Chile interpretan y traducen el ámbito emocional en sus contextos escolares. Para ello, se propone una articulación teórica entre el enfoque de *enactment* de la política educativa (Ball et al., 2011; 2012) y la noción de audiencia difusa (Abercrombie y Longhurst, 1998), en diálogo con los Estudios Críticos del Discurso (Fairclough, 1989, 1995) y los estudios sobre cultura terapéutica (Illouz, 2007, 2010). Desde esta perspectiva, el artículo busca contribuir a una comprensión crítica de la emocionalización de la docencia, visibilizando las tensiones, resignificaciones y prácticas que emergen en la experiencia situada del profesorado frente a las políticas socioemocionales contemporáneas.

Los(as) profesores(as) como audiencia de política educativa

Stephen Ball (Ball et al., 2011, 2012) desarrolla la teoría del *enactment* como una crítica al modelo tradicional de implementación de políticas educativas, el cual concibe la política como un proceso lineal de aplicación de directrices superiores. En contraste, Ball propone entender la política como un proceso social dinámico, en el que las políticas no son simplemente implementadas, sino interpretadas, traducidas y recontextualizadas por los actores educativos en sus prácticas cotidianas. Desde esta perspectiva, los sujetos no operan

como ejecutores pasivos, sino como co-productores de la política, situados en contextos organizacionales, materiales y relacionales específicos.

Ball distingue diversas dimensiones en este proceso. La dimensión interpretativa refiere a la relectura y resignificación de los textos de política; la traducción alude a la materialización concreta de estas interpretaciones en acciones pedagógicas y organizativas; la dimensión estratégica comprende los usos tácticos de la política en función de determinadas condiciones locales; y la dimensión ética involucra los juicios valorativos que los actores realizan respecto de la pertinencia, legitimidad y sentido de dichas políticas (Ball et al., 2011, 2012). En conjunto, estas dimensiones permiten comprender la política educativa como una práctica situada, atravesada por tensiones, negociaciones y dilemas morales. Este marco orienta el análisis de los relatos docentes al permitir identificar cómo las políticas socioemocionales son interpretadas, traducidas y evaluadas éticamente en la experiencia cotidiana del profesorado, más allá de su formulación normativa.

No obstante, para abordar adecuadamente su objeto, en este estudio se propone que la teoría del *enactment* requiere ser complementada con aportes provenientes del campo de la comunicación y los estudios culturales. Ello implica concebir la política educativa no solo como un conjunto de textos y prácticas, sino también como un proceso comunicativo, que articula instancias de producción de sentido y recepción. Desde esta perspectiva, la investigación se sitúa como un estudio de audiencias de política educativa, ampliando el foco micropolítico del *enactment* hacia una comprensión más explícita de las dinámicas de significado, poder y circulación discursiva. En este punto, el modelo de *encoding-decoding* propuesto por Stuart Hall (1980) resulta particularmente relevante, en la medida que sostiene que los textos son codificados desde posiciones de poder, pero permanecen relativamente abiertos a lecturas múltiples, posibilidad que dependerá de los contextos sociales, ideológicos y materiales de las audiencias (Hall, 1980; Morley, 1996). Así, los procesos de producción y recepción de sentido no pueden comprenderse de manera aislada, sino como momentos interrelacionados de una misma práctica cultural. Esta perspectiva resulta consistente con los Estudios Críticos del Discurso (ECD), al situar la interpretación como una práctica social estructurada, pero no determinada, por relaciones

de poder (Fairclough, 1989, 1995). Este encuadre orienta el análisis al permitir examinar cómo los discursos oficiales sobre lo socioemocional son decodificados, resignificados o tensionados por los docentes en función de sus contextos institucionales, trayectorias profesionales y experiencias vitales.

Un segundo aspecto clave refiere al tipo de actividad interpretativa que se atribuye a las audiencias en los contextos sociales contemporáneos. En un escenario marcado por la expansión de la cultura terapéutica y la circulación masiva de lenguajes psicológicos en la vida cotidiana, las interpretaciones no se limitan a una escena de lectura, interpretación o decodificación de textos de política, sino que se inscriben en prácticas, experiencias y narrativas cotidianas.

Si bien el enfoque de *enactment* de la política educativa (Ball et al., 2011, 2012) permite comprender cómo los actores escolares interpretan, traducen y recontextualizan las políticas en función de condiciones organizacionales, materiales y relacionales específicas, este marco presenta ciertas limitaciones para abordar el carácter afectivo, performativo y cotidiano de dichas traducciones. En particular, el *enactment* tiende a privilegiar el análisis de las prácticas institucionales y pedagógicas visibles, sin profundizar suficientemente en los procesos mediante los cuales las políticas son vividas, narradas y encarnadas subjetivamente por los actores, ni en las formas de autoobservación, exposición y regulación emocional que atraviesan la experiencia cotidiana del profesorado. Para comprender estas dimensiones —centrales en el caso de las políticas socioemocionales— resulta necesario incorporar un marco que permita analizar no solo la interpretación de la política, sino también las dinámicas de visibilidad, performatividad y autopresentación emocional que configuran el trabajo docente contemporáneo. En este sentido, la noción de *audiencia difusa*, propuesta por Abercrombie y Longhurst (1998), ofrece un aporte analítico específico y complementario.

Audiencia difusa

Esta noción refiere a una forma expandida y cotidiana de "ser audiencia", en la cual la distinción entre los momentos específicos de consumo mediático y la vida diaria tiende a diluirse. Desde esta perspectiva, la audiencia deja de concebirse como un conjunto reunido

frente a un evento comunicativo particular y pasa a entenderse como un estado social generalizado, en el que los sujetos son simultáneamente audiencia y *performers* ante múltiples públicos, reales y/o imaginados. Esta conceptualización desplaza la atención desde actos discretos de recepción hacia prácticas interpretativas encarnadas, dispersas y continuas en la vida cotidiana.

La noción de audiencia difusa dialoga con la idea de multivocidad interpretativa presente tanto en la teoría del *enactment* de la política educativa como en el modelo de *encoding-decoding* (Hall, 1980), en cuanto reconoce que los significados no están cerrados ni determinados por los textos de política. No obstante, la radicaliza al situar los procesos de interpretación más allá de la relación texto-lector, incorporando una red ampliada de contextos de circulación, prácticas culturales y formas de agencia interpretativa. Mientras el *enactment* permite comprender cómo los educadores reinterpretan y traducen las políticas en contextos institucionales específicos, y el *encoding-decoding* subraya las relaciones de poder implicadas en la producción y recepción de sentido, la noción de *audiencia difusa* permite analizar cómo estas interpretaciones se inscriben en prácticas performativas, dinámicas de visibilidad y regímenes de exposición propios de la sociedad contemporánea.

Desde esta perspectiva, las prácticas de *enactment* de las políticas socioemocionales no se limitan a decisiones pedagógicas formales ni a ajustes organizacionales, sino que se encuentran mediadas por expectativas sociales, narrativas profesionales y formas de autopresentación que atraviesan la experiencia cotidiana del profesorado. En contextos marcados por la expansión de la cultura terapéutica y la circulación intensiva de lenguajes psicológicos, los docentes no solo interpretan políticas, sino que también se interpretan y narran a sí mismos como sujetos emocionales competentes, responsables y visibles ante diversos públicos —estudiantes, familias, pares, directivos y dispositivos de evaluación—. Este encuadre orienta el análisis de los relatos docentes, al permitir comprender cómo las políticas socioemocionales son apropiadas, resignificadas y performadas en la vida escolar cotidiana, configurando modos específicos de ser y ejercer la docencia en clave emocional.

Cultura terapéutica y educación terapéutica

La noción de *cultura terapéutica* refiere a la expansión de lógicas, lenguajes, prácticas y discursos provenientes de la psicología, la psicoterapia y la salud mental hacia múltiples ámbitos sociales, entre ellos la educación, el trabajo, la política y las relaciones interpersonales (Furedi, 2004; Illouz, 2007, 2010;). Este *ethos* terapéutico se sedimenta a lo largo del siglo XX (Madsen, 2020), configurándose como una racionalidad que reorienta la subjetividad en torno al bienestar, la autenticidad emocional y la autogestión. Su despliegue se expresa en fenómenos como la psicologización de problemas públicos, la responsabilización individual, la mercantilización del cuidado, frecuentemente articulados con lógicas de gubernamentalidad neoliberal y dispositivos de medición del "bienestar" (Furedi, 2004; Illouz, 2007, 2010; Madsen, 2020).

En el ámbito educativo, esta racionalidad se traduce en lo que Ecclestone y Hayes (2008) denominan *educación terapéutica*: un giro que prioriza dimensiones como la autoestima, la resiliencia y la alfabetización emocional, con el riesgo de desplazar los objetivos cognitivos y cívicos de la escuela. Estos autores advierten que, si bien tales enfoques pueden contribuir a la desestigmatización del malestar y a la provisión de apoyos focalizados, también pueden producir efectos problemáticos, tales como la vulnerabilización performativa del estudiantado y del profesorado, la patologización de la experiencia escolar y el refuerzo de lógicas gerenciales mediante métricas de bienestar. Frente a ello, subrayan la necesidad de proporcionalidad, evidencia robusta y resguardo de la misión formativa de la educación escolar (Ecclestone y Hayes, 2008). Este marco orienta el análisis de los relatos docentes al permitir examinar cómo los lenguajes y expectativas de la cultura terapéutica informan los modos en que el profesorado comprende, justifica y problematiza su rol emocional en la escuela, así como las tensiones que emergen entre el cuidado, la profesionalidad docente, las exigencias institucionales y las condiciones efectivas de trabajo.

Método

Diseño

Este artículo forma parte de una investigación mayor orientada a comprender las representaciones discursivas acerca de lo emocional en la política educativa chilena y en los

relatos de profesores(as). El diseño de investigación responde a los Estudios Críticos de Discurso[1] (Van Dijk, 2017), campo de investigación interdisciplinar que tiene sus orígenes en la Lingüística Crítica (Fowler et al., 1979), y que aborda la relación entre el lenguaje y la sociedad a partir de dos propósitos fundamentales: la denuncia de los modos de dominación estructurados por determinadas formas semióticas, y la elaboración de alternativas que se orienten a la transformación social, todo ello en un contexto signado por reestructuraciones radicales del capitalismo con diversas consecuencias sociales (Fairclough, 2003).

Adicionalmente, el estudio se basa en los aportes teórico-metodológicos de Ball et al. (2011, 2012) –centrados en la interpretación y traducción de las políticas públicas educativas por parte de los actores–, así como en la noción de *audiencia difusa* proveniente de los estudios culturales en comunicación (Abercrombie y Longhurst, 1998). Las herramientas de producción de datos fueron la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011) y el taller grupal (Flick, 2023). Los relatos de los(as) profesores(as) participantes fueron registrados en audio y transcritos de forma literal, teniendo una duración entre los 58 minutos y las 2 horas.

Participantes

Se entrevistó a 16 profesores(as) de la comuna de Puerto Montt que se desempeñan en establecimientos de diversa dependencia –pública, particular subvencionada y privada– que atienden estudiantes de educación básica y media, en sectores urbano y rural, cumpliendo funciones de docente de aula, profesores(as) jefe, directivos (inspectoría general, jefe de unidad técnico-pedagógica) y educadora intercultural bilingüe. El criterio de selección de participantes fue por conveniencia, procurando que la proporción de docentes mujeres y varones se aproxime a la composición por género a nivel nacional: mujeres 73,8%, varones 26,2% (Ministerio de Educación de Chile, 2025). Se ha anonimizado la identidad de los(as) participantes a través de la asignación de un código a cada relato. Los criterios de

[1] La denominación *Estudios Críticos del Discurso* pretende enfatizar su dimensión de enfoque o perspectiva de trabajo amplio, a la vez que evitar la interpretación errónea que considera al *Análisis Crítico del Discurso* únicamente como un método o forma de análisis específico (Van Dijk, 2016).

inclusión que se consideraron fueron: trabajar en establecimientos de educación básica o media de la comuna de Puerto Montt y tener al menos un año de ejercicio profesional. El único criterio de exclusión fue no trabajar directamente en establecimientos educacionales. La Tabla 1 sintetiza las características de los(as) participantes del estudio.

Tabla 1

Caracterización de los(as) participantes

Part.	Género	Años servicio	Formación	Nivel	Cargo	Dependencia	Capac. ASE
S1	F	2	Historia	Básico	Prof. Jefe	Particular	Sí
S2	F	18	Ed. Básica	Básico	Prof. Jefe	Munic. urbano	Sí
S3	M	15	Lenguaje	Básico	Prof. Jefe	Munic. urbano	No
S4	F	17	E. Difcial.	Básico	Ed. Difcial.	Munic. urbano	No
S5	F	4	Tr. Social	Básico	Ed. Intercult.	Munic. urbano	No
S6	F	25	Lenguaje	Medio	Prof. Jefe	Munic. urbano	No
S7	M	41	Ed. Básica	Básico	Unidocente	Munic. rural	No
S8	F	10	Ed. Básica	Básico	Jefe UTP	Munic. urbano	No
S9	F	25	Ed. Básica	Básico	Prof. Jefe	Munic. urbano	No
S10	F	28	Lic. Artes	Medio	Prof. Asig.	Part. Subv.	No
S11	M	2	Historia	Básico	Prof. Jefe	Munic. urbano	No
S12	F	31	Ed. Básica	Básico	Inspec. Gral.	Munic. urbano	No
S13	F	49	Ed. Básica	Básico	Unidocente	Munic. rural	No
S14	F	10	Ed. Básica	Medio	Prof. Jefe	Part. Subv.	No
S15	F	11	Matemát.	Medio	Prof. Asig.	Part. Subv.	Sí
S16	F	21	Ed. Básica	Básico	Prof. Jefe	Munic. rural	Sí

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de los participantes.

Estrategia de análisis

Para el análisis de los datos se empleó la técnica de Análisis Temático, entendida como un método para identificar, analizar y reportar patrones de significado dentro de los datos, organizándolos y describiéndolos con relativo detalle (Braun & Clarke, 2006). Dado su

carácter teóricamente flexible, el Análisis Temático resulta especialmente pertinente para investigaciones cualitativas orientadas a la interpretación situada del sentido y al diálogo con marcos críticos.

Las entrevistas fueron codificadas temáticamente mediante un proceso iterativo de familiarización, codificación abierta y organización axial de categorías. El Análisis Temático se articuló de manera complementaria con el Análisis Crítico del Discurso (ACD), no como técnicas paralelas, sino como niveles analíticos interrelacionados. Mientras el Análisis Temático permitió identificar y organizar patrones de significado recurrentes en los relatos docentes —a nivel experiencial y semántico—, el ACD orientó la interpretación de dichos patrones en relación con sus condiciones de producción, sus efectos de poder y sus anclajes en discursos sociales más amplios (Fairclough, 2003). En este sentido, los temas identificados fueron posteriormente examinados a la luz del modelo tridimensional (Fairclough, 1995) —práctica discursiva, práctica social y texto—, lo que permitió situar las representaciones docentes de lo emocional en el entramado de políticas educativas, transformaciones del trabajo docente y cultura terapéutica. Así, el Análisis Temático operó como estrategia de sistematización del sentido, mientras que el ACD proporcionó el marco crítico para su problematización y contextualización socio-política, asegurando consistencia metodológica y profundidad interpretativa.

Consideraciones éticas

El presente estudio forma parte una investigación mayor que, en su fase de proyecto, fue aprobada por el Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera. La totalidad de las personas participantes leyeron en conjunto con el entrevistador el documento de consentimiento informado y lo firmaron voluntariamente en señal de acuerdo previamente a la realización de la entrevista.

Resultados

Los resultados se presentan siguiendo la lógica analítica de este estudio, articulada en torno al modelo tridimensional del Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough y al proceso de codificación abierta y axial propio del Análisis Temático. En primer lugar, se

describen las condiciones estructurales y discursivas que enmarcan los relatos docentes sobre lo emocional en educación. En segundo lugar, se analizan las traducciones prácticas mediante las cuales los(as) docentes ponen en acto las políticas ASE en su quehacer cotidiano. Finalmente, se examinan los efectos subjetivos y colectivos de estas traducciones, configurando un fenómeno central: la reconfiguración del rol docente como práctica socioemocional y ética en un sistema educativo tensionado por contradicciones institucionales y precariedades persistentes. La presentación integra hallazgos provenientes de 16 entrevistas individuales y de un taller de devolución con los(as) profesores(as), permitiendo consolidar categorías y relaciones que expresan la complejidad del fenómeno estudiado.

Condiciones estructurales y discursivas de la emocionalización docente

Los relatos docentes sitúan el trabajo emocional en un contexto marcado por precarización estructural, intensificación laboral, discursos institucionales contradictorios y debilitamiento del lazo social. En este escenario, la escuela aparece progresivamente como un espacio de contención de problemáticas sociales amplias —violencia, abandono, consumo de drogas— sin que ello se acompañe de recursos, tiempos ni apoyos institucionales suficientes.

En este marco, la expansión del aprendizaje socioemocional (ASE) no se traduce en orientaciones claras ni en procesos sistemáticos de formación, sino que opera como un mandato difuso y contradictorio. La orientación predominante del sistema educativo chileno hacia la centralización del control, los resultados estandarizados y la rendición de cuentas instala una tensión estructural: se promueve el trabajo socioemocional mientras se gobierna prioritariamente a través de indicadores de desempeño académico.

> Hay una contrariedad entre las cosas que nos piden y las que nos miden […] nos piden que trabajemos lo socioemocional, pero después, cuando miden […] ¿por qué me van a medir? ¿Porque les pregunté cómo se sienten? ¿o porque sepan resolver problemas en matemática? (S 2)

Esta contradicción se traduce en una creciente burocratización del cuidado, que vehiculiza requerimientos percibidos por los(as) docentes como ajenos a las necesidades efectivas de apoyo socioemocional, pero frente a los cuales se debe cumplir, favoreciendo dinámicas performativas.

> Tanto papeleo que piden, inútil. Es que nosotros vivimos en un sistema de rendición de cuentas […] porque hay un paradigma de la desconfianza. Es como que el profesor, si no te demuestra lo que hizo, él no hizo nada. (S 9, Taller)

En ausencia de soportes estructurales, el mandato socioemocional adopta la forma de una retórica del bienestar y el autocuidado que desplaza hacia el profesorado la responsabilidad de gestionar lo emocional en condiciones de alta incertidumbre. Esta delegación institucional del cuidado se expresa en la manera en que los docentes describen la adquisición de competencias socioemocionales como un proceso eminentemente individual, construido fuera de los marcos formales de la política educativa y sostenido en la experiencia personal.

> Todo lo que sé, lo aprendí en la práctica, equivocándome. (S 6)

En esta misma línea, la dimensión emocional de la docencia es narrada como un saber encarnado, profundamente ligado a la biografía y a la experiencia vital, más que a competencias pedagógicas formalizadas.

> La vida me ha enseñado a ser persona con mis niños. (S 14)

Traducciones prácticas de la política socioemocional

Las prácticas socioemocionales docentes se organizan fundamentalmente en torno a la centralidad del vínculo como forma de sostenimiento del aula. En los relatos docentes, la escucha, el diálogo y el reconocimiento cotidiano del estudiante como sujeto operan no solo como condiciones de posibilidad de la convivencia y del aprendizaje, sino también como principios éticos que orientan la práctica educativa.

> El profesor tiene que ser conocedor de su estudiante… ¿almorzó? ¿desayunó? Ah, parece que tuvo una pelea en la casa. Tienes que conocer a tu estudiante. (S 12)

> Si llega un estudiante después del recreo y me dice a mí lo que le pasó, es porque está buscando ayuda […] para mí eso no es una pérdida de tiempo, es una inversión […] yo no tengo problemas disciplinarios en mis clases, porque me he dado el trabajo y el tiempo de escucharlos. (S 14)

> Lo emocional es igual o más importante que lo pedagógico. Porque si yo no estoy bien, no voy a aprender. (S 4)

> El escuchar creo que es la base de la pedagogía. Luego viene todo el resto. (S 16, Taller)

> Hay que partir por el diálogo, porque el niño necesita ser escuchado. (S 9)

En ausencia de dispositivos institucionales de formación y cuidado, los docentes recurren a un repertorio cultural terapéutico ampliamente disponible —terapia psicológica, autoayuda y psicología popular— así como a la experiencia vital, para dotar de sentido y legitimidad a su trabajo emocional.

> Todo lo que he aprendido es gracias a las sesiones de terapia a las que he asistido. Y en virtud de eso lo he aplicado conmigo, con mi hijo y con mis estudiantes. Esa ha sido en realidad la fuente de conocimiento. (S 14)

> […] la terapia me ha servido un montón para hacer contención. (S 16, Taller)

> Tengo el de Inteligencia Emocional y tengo el otro que es Optimal… y esos dos textos me hicieron sentir bacán porque dije, ¡oye, yo hago esto! (S 14)

> […] las conversaciones con mi hermana, que es psicóloga, […] me dan muchas luces para poder tratar de entender la situación del niño. (S 9, Taller)

> La reflexión, la meditación, la respiración […] me sirvieron a mí. Y a los colegas, porque uno comparte eso. (S 3)

Otro conjunto de prácticas socioemocionales se estructura en torno al manejo y la prevención de crisis, especialmente en relación con estudiantes con diagnósticos como TEA, incluyendo rutinas de chequeo emocional, procedimientos de co-regulación con roles diferenciados, retirada temporal planificada y uso de espacios segregados (e.g., "rincones de la calma").

Por último, se identifican prácticas ASE con distintos grados de integración curricular, tales como el uso de literatura, poesía, artes visuales, cine y música para tematizar experiencias vitales y promover procesos expresivos y de pertenencia.

> Siempre que uno lee un poema, tiene que hablar de lo que pasa en el poema. Y la mejor manera de engancharlos no es que tú les hables de las sílabas métricas ni los tipos de versos [sino que] les hables de lo que expresa el poema […] leer algo que a ellos les llegue. (S 6)

> Los chicos te muestran por qué les gusta una música […] y cuando les toca escribir sus propios poemas, empezamos a ver las experiencias de cada uno (S 9)

En conjunto, estas prácticas configuran lo que en este estudio se conceptualiza como *bricolaje emocional*: un modo de traducción de la política socioemocional mediante el cual los docentes ensamblan saberes personales, terapéuticos y experienciales para responder a demandas institucionales que carecen de soporte formativo y estructural. Esta noción será desarrollada en el apartado de discusión.

Reconfiguración del rol docente: ética relacional, autoridad empática y performatividad emocional

El vínculo cotidiano con los estudiantes se configura como una ética relacional del cuidado, expresada en la disposición al diálogo, en prácticas de resguardo del estudiante y, en menor medida, en acciones de promoción de derechos.

> El tratar de darme el tiempo [para hablar con el estudiante]. Cuando uno invierte tiempo también invierte cariño. (S 2)

> Y los entrevisto […] Grabo. Se tendrá que leer y tomar en cuenta […] para que el resto vea la versión del niño. (S 12)

En contextos interculturales, esta ética se densifica como reconocimiento y trato respetuoso del niño(a), tal como se expresa en el relato de una educadora intercultural mapuche:

> la cultura mapuche respeta mucho a los niños […] le dicen "marimari, pichikeche" […] los saludan con el mismo respeto que tú saludarías a cualquier otra persona […] se le da ese lugar al niño. (S 5)

Paralelamente, la autoridad docente se redefine desde parámetros de empatía, coherencia y límites afectivos, en contraste con formas tradicionales de disciplinamiento.

> La estrategia como dictatorial, autoritaria, ya no funciona […] lo único que funciona es conocerlos. (S 5)

> Uno puede ser exigente, pero sin herir al otro. (S 13)

> Y hablamos así, al pan, pan y al vino, vino […] Les digo las cosas como son. Pero no reto. No castigo. No sanciono. (S 3)

> Se aclaran las reglas del juego, ellos saben los límites que hay […] Y siempre con un tono calmado, conversando […] y después paso puesto por puesto: "¿y usted cómo está? ¿Cómo pasaron las vacaciones?" […] que vean que hay una dualidad entre que esta persona es estricta, pero es cercana. (S 14)

En ciertos contextos culturalmente tradicionales, esta autoridad se construye también mediante códigos mediáticos y performativos asociados a la presencia docente.

> Aunque suene super superficial: el profesor tiene que llegar "aquí estoy yo" […] porque los chicos ahora no te la van a comprar tan fácil. (S 6)

> Cuando empecé a trabajar era super hippie. Ahora ya no […] como que no me tenían respeto […] los chicos tienen un origen popular, las mamás son más tradicionales. (S 6)

Esta ética relacional se ve tensionada por la burocratización del cuidado, expresada en dispositivos de autocuidado nominales, capacitaciones superficiales, instancias simbólicas inoperantes, instrumentos de gestión convertidos en fines en sí mismos y protocolos que incrementan la carga laboral.

> Se da mucha importancia al DIA socioemocional. No sé si tanto a lo socioemocional…es al DIA más bien […] rendir la prueba y entregar los resultados. (S 11)

> Todo lo que se hace es un saludo a la bandera. O sea, hay que hacerlo porque el ministerio te pide […] ¿Cuántas personas? 15. Ya, lo firmamos, listo, ahí está. Lo hicimos. Ya, colega, firme, listo. (S 12)

> La burocracia de "tienes que hacer esto porque sí" "rellena el libro", no sé. Siento que […] lo burocrático en el fondo es lo que hace que esto, que es primordial, se convierta en una carga. (S 16, Taller)

Efectos subjetivos y colectivos: desgaste, culpa y microcomunidades de sostén

La confluencia de alta exposición emocional, déficit de soportes institucionales, precarización y burocratización produce intensificación del trabajo docente y desgaste profesional. En este escenario emerge una ambivalencia: la vocación otorga sentido al trabajo, pero también puede adoptar una forma sacrificial que favorece la autoexigencia, la culpa y la autoexplotación.

> Uno no puede decir "no me siento bien hoy", porque como que lo asocian…a flojera. Estar con licencia es como ser un mal trabajador (S 4)

> Sí, me generaba estrés, pero era esa obligación que yo misma me creaba de tener que entregar resultados. Lo tomaba como parte del trabajo. (S 8)

> Es un trabajo muy lindo, pero tampoco se puede usar para justificar todo el sobreesfuerzo […] toda la precarización a la que uno se puede someter. (S 11)

> Esta profesión es hermosa, pero nos está haciendo mal idealizarla tanto. (S 1)

El acceso efectivo a salud mental aparece como una demanda central, aunque persisten barreras económicas y simbólicas que favorecen la cronificación del malestar.

> Ese estigma del tema emocional, de que estai loco, que yo no tengo problema. […] Es un tema salud mental. (S 2)

> El ministerio ha fallado en el tema de darle la cobertura de salud mental como corresponde a la mutualidad. (S 2)

> Todos los profesores deberíamos tener acceso a terapia psicológica […] debería ser política pública. (S 16)

Frente a este escenario, emergen diversas fuentes de cuidado a nivel individual, pedagógico-organizativo y meso organizacional, entre ellas prácticas de autocuidado, arreglos colaborativos, liderazgos accesibles y microespacios de comunidad que permiten sostener el trabajo emocional.

> Ese tipo de cosas nos hace sentirnos parte […] nosotros siempre nos estamos riendo, y siempre que sucede algo, por ejemplo, que muere algún pariente de acá, todos juntamos plata y lo vamos a acompañar. Esa parte de nosotros yo siento que es buena. (S 6)

> Cuando a un colega lo vemos que está…mal, lo apañamos. Porque para todos es difícil. (S 3)

Discusión y conclusiones

Esta investigación exploró las representaciones discursivas mediante las cuales profesores(as) del sur de Chile construyen el ámbito emocional en su experiencia cotidiana. Los resultados muestran que, en los relatos docentes, “lo emocional” se configura de manera simultánea como: a) un principio ético-relacional de reconocimiento del estudiantado como

sujeto; b) una condición pedagógica del aprendizaje basada en la escucha y el vínculo; c) un mandato institucional difuso y burocratizado, gobernado por indicadores y evidencia; y d) un saber encarnado, biográfico y terapéutico que el profesorado moviliza para sostener la vida escolar en ausencia de soportes institucionales. Estas dimensiones no operan de manera armónica, sino en tensión, configurando un campo de exigencias contradictorias que intensifica el trabajo emocional docente.

Desde esta perspectiva, el estudio muestra que dichas representaciones se traducen en prácticas que pueden comprenderse como formas de audiencia difusa (Abercrombie & Longhurst, 1998): interpretaciones continuas, encarnadas y performativas ante públicos múltiples —estudiantes, pares, directivos, familias y dispositivos de evaluación—. En esta clave, el profesorado actúa simultáneamente como audiencia y como *performer* de la política educativa y de la cultura terapéutica, decodificando, reponiendo y escenificando sentidos en su autopresentación como sujetos emocionales competentes, responsables y visibles. Este hallazgo dialoga con la literatura nacional reciente, que ha documentado la psicologización e individualización del cuidado en las políticas educativas (Álvarez Espinoza y Cárdenas Neira, en prensa; Palacios et al., 2023, 2025; Vargas et al., 2023, 2025), la terapización de las prácticas escolares (Bonhomme y Schöngut, 2023) y la deriva burocratizante de los dispositivos ASE, con efectos directos en la intensificación del trabajo docente (Araya et al., 2023; Cornejo et al., 2021).

Los hallazgos sitúan la emocionalización del trabajo docente en Chile en una doble tensión estructural: por una parte, el avance de agendas ASE que interpelan al profesorado como garante del bienestar escolar; por otra, un régimen de gobernanza centrado en resultados académicos, rendición de cuentas y estandarización. Esta contradicción —ampliamente documentada a nivel internacional (Ecclestone y Hayes, 2008; Marsh y Kennedy, 2020; Zhao, 2020) y con fuerte expresión en el contexto chileno (Bornhauser y Garay, 2022, 2023; Palacios et al., 2023, 2024; Villalobos y Fernández, 2024)— se traduce en una expansión de las funciones emocionales, la burocratización del cuidado, la intensificación del trabajo y los riesgos de performatividad emocional (Ball et al., 2012).

En términos de contribución teórica, el principal aporte de este estudio es desplazar el foco desde una lógica de "implementación" de política hacia las formas concretas mediante las cuales el profesorado sostiene emocionalmente la escuela en contextos de precarización institucional. En este marco, se propone la noción de *bricolaje emocional* para dar cuenta de una modalidad situada de traducción de la política socioemocional, en la que los docentes ensamblan saberes heterogéneos —biográficos, terapéuticos y experienciales— para responder a demandas institucionales que carecen de soporte formativo y organizacional. Este bricolaje no debe interpretarse como una expresión de creatividad individual ni como una "buena práctica", sino como un síntoma estructural de la ausencia de políticas institucionales de cuidado y formación del profesorado. A diferencia de nociones derivadas de la idea de "estrategia adaptativa" (e.g., Lazarus & Folkman, 1986) que tienden a describir respuestas individuales frente a contextos adversos, el *bricolaje emocional* remite a un proceso estructuralmente inducido, mediante el cual el cuidado es externalizado hacia los sujetos docentes, desplazando sobre ellos la responsabilidad de sostener emocionalmente contextos educativos precarizados. En este sentido, la cultura terapéutica (Illouz, 2007, 2010) opera de manera ambivalente: por una parte, ofrece repertorios de sentido que permiten sostener prácticas de cuidado; por otra, refuerza procesos de individualización, autoexigencia y autogobierno coherentes con racionalidades neoliberales, contribuyendo a la despolitización de las condiciones que producen el malestar.

Los relatos dan cuenta, además, de una reconfiguración del rol docente articulada en torno a una ética relacional del cuidado, una autoridad empática y la adopción de performances emocionales que pueden resultar productivas cuando sostienen el vínculo pedagógico, pero también vacías o desgastantes cuando se convierten en rituales burocráticos. En consonancia con la literatura nacional sobre trabajo y reglas emocionales (Araya et al., 2023; Cornejo et al., 2021), se identifican microcomunidades de sostén socioemocional y arreglos organizacionales puntuales —como la co-docencia o el apoyo de asistentes de aula— que atenúan parcialmente el desgaste, sin revertir las condiciones estructurales que lo generan.

En cuanto a las implicancias político-institucionales, los hallazgos cuestionan el énfasis predominante de las políticas ASE en el autocuidado individual, la autorregulación emocional y la responsabilización docente. En su lugar, el estudio subraya la necesidad de políticas de cuidado institucionales, colectivas y situadas, que reconozcan el carácter relacional y emocional del trabajo docente, que devuelvan confianza y centralidad al juicio profesional colectivo del profesorado y provean condiciones organizacionales efectivas —tiempos, formación, apoyos interdisciplinarios— para el sostenimiento del bienestar escolar. Sin estos desplazamientos, las políticas ASE corren el riesgo de consolidar una burocratización del cuidado que normaliza el sacrificio emocional docente y naturaliza la autoexplotación como parte constitutiva del rol profesional. En este sentido, el estudio sostiene que uno de los principales riesgos del actual despliegue de las políticas de aprendizaje socioemocional (ASE) es la normalización del sacrificio emocional como requisito implícito del buen desempeño docente. Frente a ello, la psicología crítica —y en particular la psicología comunitaria y educacional crítica— tiene un rol clave en problematizar la individualización del cuidado, visibilizar sus efectos subjetivos y políticos, y disputar el sentido de las políticas socioemocionales, desplazándolas desde lógicas de control y responsabilización hacia marcos de justicia institucional, cuidado colectivo y derechos laborales.

Finalmente, las limitaciones de este estudio se relacionan con su carácter localizado, el número reducido de participantes y el tipo de reclutamiento utilizado. Entre las proyecciones futuras se incluyen comparaciones territoriales y por tipo de dependencia, estudios etnográficos centrados en las prácticas socioemocionales, la incorporación de otros actores escolares —estudiantes y familias— y el análisis de los efectos de largo plazo del bricolaje emocional en la salud mental docente.

Referencias

Abercrombie, N., y Longhurst, B. (1998). *Audiences: A sociological theory of performance and imagination*. Sage.

Álvarez Espinoza, A. (2023). Educate emotions: Notes for a critical examination of emotional education proposals. En P. Fossa & C. Cortés-Rivera (Eds.), *Affectivity and learning: Bridging the gap between neurosciences, cultural and cognitive psychology* (pp. 267–285). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_15

Álvarez Espinoza, A., y Cárdenas Neira, C. (en prensa). Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena: Un análisis crítico discursivo de la "Bitácora para el autocuidado docente". *Discurso y Sociedad, 20*(2).

Araya, R., Cornejo, R., Assaél, J., Vargas, S., Etcheberrigaray, G., y Redondo-Rojo, J. (2023). Comprendiendo las reglas emocionales en el trabajo docente: Un estudio con profesoras de enseñanza básica. *Quaderns de Psicologia, 25*(3), e1979. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1979

Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203153185

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., y Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 625–639. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565

Bonhomme, A., y Rojas, M. T. (2024). Commitment and training: Professionalization narratives in the implementation of social and emotional learning policies in Chilean schools. *Frontiers in Education, 8*, 1322323. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1322323

Bonhomme, A., y Schöngut, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas, 22*(1), 18–30. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765

Bonhomme, A., y Vargas, S. (2024). De la psicologización a la terapización de la educación: La puesta en práctica de políticas de aprendizaje social y emocional en Chile. *Espacios en Blanco, 1*(34), 65–81. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396

Bornhauser, N., y Garay, J. (2022). Ley SEP, ley PIE y "educación emocional": Prácticas de subjetivación y derivas de la gubernamentalidad en el sistema escolar chileno. *Foro de Educación, 20*(2), 231–254. http://dx.doi.org/10.14516/fde.800

Bornhauser, N., y Garay, J. M. (2023). La educación emocional: Prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 35*(1), 101–122. https://doi.org/10.14201/teri.28101

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., Assaél, J., Araya, R., y Redondo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: Un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia, 23*(1), e1689. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689

Ecclestone, K., y Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research*. Sage.

Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., y Trew, T. (1979). *Language and control*. Routledge & Kegan Paul.

Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.

Hall, S. (1980). Encoding/decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language* (pp. 117–127). Hutchinson.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz.

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.

Kvale, S. (2011). *La entrevista cualitativa*. Morata.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Madsen, O. (2020). Therapeutic cultures: Historical perspectives. En D. Nehring, O. Madsen, E. Cabanas, C. Mills, & D. Kerrigan (Eds.), *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures* (pp. 14–24). Routledge.

Marsh, J. A., y Kennedy, K. (2020). Possibilities and challenges: Conditions shaping educators' use of social–emotional learning indicators. *Teachers College Record, 122*(14), 1–28. https://doi.org/10.1177/016146812012201409

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Informe estadístico del sistema educacional con análisis de género 2025*. Ediciones MINEDUC. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21896/PMG%20G%c3%a9nero_2025_fd02.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Amorrortu.

Ng, Z.J., Willner, C.J., Mannweiler, M.D. et al. (2022). A Systematic Review of Emotion Regulation Assessments in US Schools: Bridging the Gap Between Researchers and Educators. *Educ Psychol Rev*, *34*, 2825–2865. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09691-4.

Palacios, D., Báez, T., Losada, M., y Sisto, V. (2024). Emo–emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 32*(45). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/8667

Palacios, D., Bonhomme, A., y Báez, T. (2025). Contener y regular: Nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *Revista Educación, Política y Sociedad, 10*(1), 75–109. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.004

Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V., y Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa, 53*. https://doi.org/10.1590/1980531410053

Stearns, C. (2015). Responsive classroom? A critique of a social emotional learning program. *Critical Studies in Education, 57*(3), 330–341. https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1076493

Vallejos, N., y Cortés, C. (2024). Care practices and care ethics at school and in teaching during Covid-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education, 141*, 104498. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104498

Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales, 30*, 203–222. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10

Vargas, S., Laborda, A., Pujadas, B., Assaél, J., Cornejo, R., y Redondo, J. (2023). Trabajo docente y orientaciones socioemocionales del Ministerio de Educación de Chile en el contexto de pandemia: Una lectura crítica. En M. Martínez, S. Thisted, E. Bartolozzi, & D. Cardona (Eds.), *Trabajo docente en pandemia y pospandemia: Lecturas desde América Latina* (pp. 61–88). Red Estrado.

Vargas, S., Etcheberrigaray, G., Cornejo, R., Araya, R., Oyarzo, M., y Assaél, J. (2025). La psicologización en la "Bitácora del autocuidado docente": Los discursos sobre bienestar y trabajo del MINEDUC de Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad, 10*(1), 177–206. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.007

Villalobos, I., y Fernández, R. (2024). Orientaciones de contención socioemocional para la comunidad educativa en pandemia Covid-19: Un análisis de discursos. *Estudios Pedagógicos, 50*(2), 437–464. https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200437

Zhao, Y. (2020). Another education war? The coming debates over social and emotional learning. *Phi Delta Kappan, 101*(8), 42–48. https://doi.org/10.1177/0031721720923791

Capítulo 7

Conclusiones generales

En esta investigación, titulada "La construcción de lo emocional en la política educativa chilena y en las representaciones de profesores(as). Una aproximación desde los Estudios Críticos del Discurso", he desarrollado un abordaje desde un enfoque cualitativo crítico a los modos en que lo emocional se configura en el campo educativo chileno, a través del examen de dos instancias de producción de sentido: por una parte, un manual ministerial de autocuidado docente, inscrito en el registro de la autoayuda y, por otra parte, los relatos de profesores(as) que interpretan y traducen lo emocional en su trabajo cotidiano. Resulta importante señalar que la investigación se sitúa en un contexto nacional marcado por la mercantilización de la educación y la gobernanza por resultados (Bellei, 2016; Bellei y Muñoz, 2023; Laval, 2004; Laval y Dardot, 2013), la expansión durante el período de la postpandemia de dispositivos de aprendizaje socioemocional (ASE) alineados con directrices transnacionales (Banco Mundial, 2020, 2021; OCDE, 2016; Sahlberg, 2011; UNESCO, 2020, 2022, 2024), y una gobernanza educacional de rendición de cuentas –y, en definitiva, una cultura– que tensiona las expectativas de un bienestar escolar integral (Ferrada, 2017; Oyarzún y Falabella, 2022). A continuación, revisaré los principales hallazgos de la investigación en relación con los objetivos a los que responden, discutiré algunas de sus implicancias tanto en relación con la literatura como con el campo educativo, además de tratar sus límites y proyecciones.

Respecto del objetivo específico 1, que indica "analizar las representaciones discursivas a partir de las cuales se construye el ámbito emocional en el manual ministerial "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente", el análisis crítico discursivo del documento "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente" (Ministerio de Educación de Chile, 2020a) mostró un patrón consistente de universalización, individualización y moralización de lo emocional (ver Capítulo 5). En la dimensión textual, los resultados evidenciaron:

a) La construcción de las emociones como entidades universales, individuales y ambivalentes, concebidas como fuerzas que invaden y que, a la vez, deben ser

dominadas en virtud de un trabajo interno continuo. El análisis de transitividad ubicó recurrentemente a la figura docente como beneficiario o sensor, y no como actor, lo que desagencializa su posición (Fairclough, 1995; Halliday y Matthiessen, 2004).

b) La romantización de la docencia a la vez que la responsabilización unilateral de los(as) profesores(as), dualidad que se expresa en las valoraciones exaltadas de la vocación (e.g., "entrega total"), que coexisten con la delegación a los(as) docentes de la gestión emocional de entornos escolares y sociales precarizados, sin reconocer los determinantes institucionales y sistémicos involucrados (Assaél et al., 2018).

c) La felicidad se presenta como un imperativo ético y una tarea personal, a través de metáforas dominantes que la encuadran como un viaje, una sustancia y un objeto de cálculo económico, reforzando la equivalencia entre bienestar y rendimiento (Demjén y Semino, 2020; Lakoff y Johnson, 1986).

d) La reducción de fenómenos educativos complejos a fenómenos de orden individual, ignorando sus concomitantes sociales, culturales, económicos y políticos, entre otros (Prieto, 2018).

Por su parte, en la dimensión de práctica discursiva, la confluencia del género de autoayuda con el registro de política pública produce un efecto de *conversacionalización* que atenúa jerarquías y, a la vez, mercantiliza a los(as) docentes como productos (de sí mismos). (Fairclough, 1995, 2008). En este sentido, a través del manual de autocuidado, podemos pensar que el Estado habla como *coach* y el(la) docente es interpelado como un "emprendedor de sí" (Jódar y Gómez, 2007; Laval y Dardot, 2013).

Finalmente, en la dimensión de práctica social, el documento se alinea con el giro felicitario y la psicología positiva, reforzando la gubernamentalidad neoliberal. El bienestar se privatiza, la felicidad se convierte en criterio de normalización y las emociones se instrumentalizan al servicio del rendimiento (Cabanas e Illouz, 2019; Cabanas y González-Lamas, 2021; Seligman, 2002, 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En suma, el manual de autocuidado analizado, lejos de habilitar cuidados institucionales, desplaza

responsabilidades, legitima la desprofesionalización y configura subjetividades docentes y estudiantiles individualizadas, con débil conciencia de las condiciones de trabajo y de las desigualdades estructurales existentes (Menéndez, 2018; Nobile, 2017).

Estas conclusiones son consistentes con la literatura crítica que denuncia los déficits teóricos y metodológicos de la educación emocional o "educación positiva", su universalismo e individualismo, la psicologización de los problemas sociales e institucionales que promueve, y la colonización emocional de la escuela por las lógicas de mercado (Cabanas, 2018; Cabanas y González-Lamas, 2021; De la Fabián y Stecher, 2013; Nobile, 2019). A la luz de las necesidades del sistema chileno —fuertemente segregado, estandarizado y regido por lógicas de rendición de cuentas—, las propuestas contenidas en la "Bitácora docente" se muestran especialmente problemáticas, ya que tienden a intensificar la carga emocional del profesorado, además de desplazar el foco desde el cuidado institucional hacia el autocuidado como acción individual y autocontenida (Ferrada, 2017; Oyarzún y Falabella, 2022; Palacios et al., 2023).

En relación con el objetivo específico 2 de esta investigación, que propone "analizar las representaciones discursivas a partir de las cuales el ámbito emocional es interpretado y traducido en el escenario escolar por parte de profesores(as) que se desempeñan en establecimientos educacionales de la comuna de Puerto Montt, Región de Los Lagos, Chile", el estudio cualitativo llevado a cabo con 16 docentes de la comuna de Puerto Montt permitió comprender de qué modos estos(as) profesores(as) interpretan y traducen lo emocional en diversas prácticas bajo condiciones de precarización, rendición de cuentas y orientaciones ASE difusas (ver Capítulo 6). Específicamente, el estudio reveló tres maneras en que lo emocional es recontextualizado por los(as) profesores(as):

a) Lo emocional como principio ético-relacional y como condición pedagógica ineludible. Este aspecto enfatiza la centralidad del vínculo, la escucha y el reconocimiento del estudiante en tanto sujeto como núcleos del trabajo docente (Cornejo, 2012; Cornejo et al., 2020). La autoridad es redefinida por los(as) profesores(as) a través de lo que he denominado *autoridad empática* —esto es,

límites claros con trato respetuoso—, en clara oposición a una perspectiva disciplinaria basada en un rol de autoridad. En ese contexto, resulta interesante la ocasional apelación a recursos de tipo estético (literatura, artes visuales, música) con el propósito de tematizar las experiencias estudiantiles, en sintonía con perspectivas histórico-culturales que conciben el arte como una técnica social de las emociones y la vivencia (*perezhivanie*) como una articulación de afecto y cognición (Larraín y Haye, 2020; Vygotski, 2007/1925; Zittoun, 2017).

b) Lo emocional como mandato institucional burocratizado y contradictorio. Esta dimensión destaca el avance del aprendizaje socioemocional bajo una gobernanza por resultados, en una suerte de "doble vínculo" donde el sistema demanda a los(as) profesores(as) trabajar sobre los aspectos socioemocionales, mientras se evalúa su desempeño en torno a variables de tipo cognitivo (Oyarzún y Falabella, 2022). Este hecho guarda relación con la multiplicación de dispositivos socioemocionales (e.g., DIA, protocolos, "rincones de la calma"), el consecuente aumento de la carga burocrática y la ritualización del cuidado y el autocuidado (Palacios et al., 2023; Villalobos y Fernández, 2024). En ausencia de formación, tiempo y soportes institucionales, el trabajo emocional se intensifica y se vuelve fuente de desgaste, culpa y autoexigencia (Araya et al., 2023; Cornejo et al., 2021).

c) El *bricolaje emocional* como forma situada de sostén. Frente al déficit de soportes institucionales, el profesorado construye ensamblajes de saberes terapéuticos (psicoterapia, psicología popular, autoayuda), experiencia vital y rutinas de aula para dar cuenta de los aspectos socioemocionales en el trabajo cotidiano. Este bricolaje muestra un carácter ambivalente, ya que, por una parte, posibilita los cuidados y la contención, a la vez que, por otra, individualiza las responsabilidades y naturaliza la precariedad (Bonhomme y Schöngut, 2023; Bonhomme y Vargas, 2024; Illouz, 2010; Papalini, 2015). La presencia de microcomunidades de sostén, arreglos organizacionales puntuales (e.g., co-docencia, asistentes de aula) y liderazgos accesibles, atenúan parcialmente el malestar, en tanto persisten las barreras de acceso a la salud mental (Vallejos y Cortés, 2024).

En general, estas traducciones docentes confirman y complejizan lo señalado por la literatura. La emocionalización del trabajo docente avanza bajo la forma de una ampliación de funciones sin contar con los apoyos y soportes institucionales necesarios; el bienestar se gestiona en clave individual, y las políticas de aprendizaje socioemocional tienden a operar como dispositivos de regulación subjetiva (Ecclestone y Hayes, 2008; Marsh y Kennedy, 2020; Palacios et al., 2024; Vargas et al., 2023, 2025; Zhao, 2020).

Respecto de sus aportes, considero que la contribución de la presente investigación ha sido doble. En primer término, especialmente en los artículos contenidos en los capítulos 4 y 5 de este compendio, ofrezco una crítica situada de los regímenes discursivos de la emocionalidad que interpelan a los actores escolares –y, especialmente, a los(as) profesores(as)–, contribuyendo a desnaturalizar la centralidad y la preeminencia de la educación emocional en la agenda educativa, mostrando su imbricación con las racionalidades neoliberales y los discursos felicitarios (Binkley, 2011; Cabanas e Illouz, 2019; Davies, 2016). Parte importante de este resultado lo atribuyo al diseño, desarrollo y aplicación de la matriz de análisis *ad hoc*, dispositivo metodológico que –en el contexto del estudio 2 (ver Capítulo 5) – me permitió operacionalizar el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1995) en articulación con determinados recursos de la Lingüística Sistémico-Funcional (sistema de transitividad y modelo de valoración) y de la Lingüística Cognitiva (metáfora conceptual). Estimo que esta tarea de operacionalización, posibilitada por dicha matriz, ha resultado fundamental en el marco de esta investigación, en la medida en que ha demostrado su valor para la detección de aspectos léxico-gramaticales, semánticos y retóricos de un material de política pública educativa, ayudándome a identificar y vincular estos elementos lingüísticos muy específicos con órdenes del discurso, géneros y efectos sociopolíticos (Fairclough, 1995, 2003, 2018; Halliday y Matthiessen, 2004; Lakoff y Johnson, 1986; Martin y White, 2005). En el mismo sentido, la matriz me ha permitido orientar la investigación hacia un propósito que Fairclough (1995, 2003) considera central en el ejercicio analítico discursivo crítico: integrar la teoría social con un análisis lingüístico robusto como base para interpretar procesos y estructuras sociales, en oposición a enfoques mayormente especulativos o basados en comentarios ideológicos generales. Debido a lo

anterior, creo que este aspecto del trabajo representa una contribución metodológica relevante a los Estudios Críticos del Discurso en el campo de la educación, sobre todo en la medida en que queda abierta la posibilidad de evaluar su pertinencia y potencial como modelo aplicable a otros materiales de política educativa.

En segundo lugar, en el artículo contenido en el capítulo 6 de esta tesis, describo críticamente los modos en que el profesorado interpreta, traduce y sostiene diversas prácticas socioemocionales bajo condiciones estructurales adversas, a través de un enfoque orientado a recuperar el juicio profesional docente y las condiciones institucionales como soportes ineludibles del bienestar (Cornejo et al., 2021; Ecclestone y Hayes, 2008). Con ese objetivo en mente, en este estudio intenté articular teóricamente la noción de *audiencia difusa*, en diálogo con la teoría del *encoding-decoding* y los estudios sobre cultura terapéutica, ampliando el marco del *enactment* de la política educativa hacia la circulación y la performatividad cotidiana de los sentidos (Abercrombie y Longhurst, 1998; Ball et al., 2011, 2012; Furedi, 2004; Hall, 1973, 1980; Illouz, 2007; Madsen, 2020). Un producto interesante del cruce de esta aproximación interdisciplinar con los relatos docentes es la noción de *bricolaje emocional,* que permite identificar los diversos tipos de recursos que los(as) profesores(as) emplean para hacer frente a las tareas de orden socioemocional, como efecto estructural de la ausencia de apoyos institucionales. Considero que, en el plano teórico, esta noción representa una contribución relevante en el debate educativo actual, ya que permite tanto reconocer a los(as) profesores(as) como actores que de hecho realizan un trabajo socioemocional, como habilitar la identificación de prácticas variadas y las maneras potencialmente diversas en que estas operan en los escenarios escolares.

En tercer lugar, y respecto del sistema educativo y el trabajo docente, creo que esta investigación apunta a los rasgos principales de las propuestas de la actual agenda ASE en Chile, en coherencia con la literatura nacional: el énfasis en el autocuidado individual, la ritualización burocrática del bienestar y la invisibilización de los condicionantes institucionales/ estructurales (Cornejo et al., 2021; Araya et al., 2023). A la vez, esta investigación contribuye a visibilizar aquellas prácticas docentes valiosas —e.g., ética del cuidado, autoridad empática, empleo de mediadores culturales— que los(as) profesores(as)

ponen al servicio del trabajo socioemocional y que pueden constituirse en capacidades institucionales si encuentran condiciones para su despliegue.

A partir de los hallazgos de esta investigación y de la literatura, es posible trazar algunas proyecciones o implicancias en el plano de la política educativa ASE y la gestión educativa a modo de orientaciones. Una de ellas es desplazar el foco de la política ASE desde el autocuidado individual hacia el diseño de programas orientados al cuidado colectivo e institucional, lo que –entre otras acciones posibles– supone la estructuración de tiempos protegidos para el trabajo colegiado, la construcción de liderazgos pedagógicos que consideren el cuidado y las relaciones humanas como una de las dimensiones fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje, y la creación de dispositivos organizacionales que distribuyan el trabajo emocional (e.g., co-docencia, asistentes de aula, equipos de apoyo), (Ecclestone y Hayes, 2008; Cornejo et al., 2021). En este sentido, resulta pertinente reconocer lo que he denominado "microcomunidades de sostén" –espacios de conversación y apoyo entre pares– como prácticas que ya operan en las escuelas, documentando sus características y funciones, y dotándolas de tiempos, recursos y reconocimiento institucional (Araya et al., 2023; Cornejo et al., 2021). En lo que respecta al ámbito de la capacitación, resulta fundamental fortalecer el trabajo socioemocional docente ofreciendo programas de formación situada y basada en evidencia, cuyo punto de partida sea el conocimiento que los(as) profesores(as) ya poseen de su trabajo, de sus estudiantes y comunidades. Una alternativa en este sentido es la creación y/o revitalización de redes de intercambio de experiencias docentes, basadas en herramientas dialógicas y comunitarias y que recuperen la dimensión cultural/simbólica –arte, literatura, medios– como mediación legítima del trabajo emocional (Larraín y Haye, 2020; Vygotski, 2007/1925; Zittoun, 2017). El acceso efectivo de los(as) docentes a la salud mental es otro punto importante, que depende de la formulación de políticas que aseguren la adecuada cobertura, la oportuna derivación, la confidencialidad y la desestigmatización; además de dispositivos preventivos situados a nivel de la organización del trabajo (cargas, estimación de tiempos y funciones) más que en la apelación a la resiliencia individual (Ecclestone y Hayes, 2008; Vallejos y Cortés, 2024). En conjunto, estos lineamientos resultan consistentes con la necesidad de construir un modelo

de bienestar educativo no reduccionista, relacional, situado, participativo y atento a las condiciones materiales de trabajo (Ecclestone y Hayes, 2008; Cornejo et al., 2021).

Por otra parte, debo reconocer que la investigación presenta limitaciones propias de las características de su diseño, tales como el alcance localizado del estudio con profesores(as) –una comuna del sur de Chile–, la focalización en el discurso de los actores, el número reducido de participantes, la selección muestral por conveniencia y la focalización en un único material ministerial como caso de estudio, principalmente. A la vez, estas restricciones sugieren determinadas proyecciones para la presente investigación, consideradas como oportunidades de profundización en sus hallazgos. En tal dirección, resulta interesante y necesaria la posibilidad de realizar etnografías escolares que se orienten a la observación *in situ* de las prácticas socioemocionales por parte de diversos actores escolares, que permitan complementar/contrastar el relato de los actores. Las comparaciones por territorios (urbanos/ rurales), dependencias y niveles educativos es una tarea que no abordé en el estudio 3 (ver Capítulo 6), básicamente debido a que prioricé mostrar los resultados generales, en un formato de artículo que presentaba restricciones de espacio, pero estimo que es la labor próxima a desarrollar a partir del material narrativo disponible. Considero igualmente necesaria la futura inclusión de otros tipos de audiencias (estudiantes, familias, equipos directivos) con el propósito de mapear su comprensión situada de lo emocional en el contexto escolar, así como la realización de trabajos que ahonden en la naturaleza de lo que aquí he denominado *bricolaje emocional*, en términos de sus efectos en la salud mental docente y en los aprendizajes de los estudiantes (Vallejos y Cortés, 2024).

Para finalizar, deseo señalar que uno de los aportes de esta investigación ha sido mostrar que lo emocional en la educación chilena no es un dato neutro, sino el resultado de disputas por el sentido, entre una gramática de la felicidad individualizante que privatiza el bienestar (Cabanas e Illouz, 2019; Davies, 2016), y una ética relacional del cuidado, que el profesorado sostiene en la escuela a pesar —y no gracias— a la gobernanza educativa vigente (Cornejo et al., 2021; Araya et al., 2023). Responder a los objetivos propuestos exigía, por un lado, desnaturalizar las representaciones discursivas hegemónicas contenidas en la

"Bitácora docente"; y, por otro lado, comprender las interpretaciones y traducciones docentes en contextos de alta demanda. Al integrar ambos planos, la investigación que he desarrollado me permite concluir que uno de los desafíos centrales no consiste en reforzar las políticas de aprendizaje socioemocional, sino en abordar seriamente la reconfiguración de sus supuestos, fines y medios. Esto es, transitar de la psicologización a la politicidad de los afectos (Ahmed, 2015, 2019); de la autoayuda a las capacidades institucionales de cuidado (Papalini, 2015); y del individuo "emprendedor de sí" a comunidades educativas que deliberan y sostienen, con tiempo, recursos y reconocimiento, el trabajo emocional que hace posible enseñar y aprender. Solo anclando el bienestar en condiciones organizacionales justas, en la profesionalización colectiva docente y en mediaciones culturales ricas será posible que las políticas socioemocionales dejen de constituir un dispositivo de control, para devenir una oportunidad de transformación con sentido para escuelas, docentes y estudiantes.

Referencias

Abercrombie, N., y Longhurst, B. (1998). *Audiences: A sociological theory of performance and imagination.* Sage.

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. *Una crítica cultural al imperativo de la alegría.* Caja Negra.

Agencia de la Calidad de la Educación. (2021). *Diagnóstico integral de aprendizajes*. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl

Araya, R., Cornejo, R., Assaél, J., Vargas, S., Etcheberrigaray, G., y Redondo-Rojo, J. (2023). Comprendiendo las reglas emocionales en el trabajo docente. *Quaderns de Psicologia, 25*(3), e1979. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1979

Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, *22*(1), 83-90. https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09

Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203153185

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., y Hoskins, K. (2011a). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse, 32*(4), 625–639. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565

Banco Mundial. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. http://hdl.handle.net/10986/33696

Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. http://hdl.handle.net/10986/35276

Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *9*(2), 232-247. https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8417

Bellei, C., y Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change, 24* (1), 49-76. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1

Binkley, S. (2011). Happiness, positive psychology and the program of neoliberal governmentality. *Subjectivity, 4*(4), 371-394. https://doi.org/10.1057/sub.2011.16

Bonhomme, A., y Schöngut, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas, 22*(1), 18–30. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765

Bonhomme, A., y Vargas, S. (2024). De la psicologización a la terapización de la educación: La puesta en práctica de políticas de aprendizaje social y emocional en Chile. *Espacios en Blanco, 1*(34), 65–81. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396

Cabanas, E. (2018). Positive Psychology and the legitimation of individualism. *Theory and Psychology, 28*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/0959354317747988

Cabanas, E., y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33*(2), 65-85. https://doi.org/10.14201/teri.25433

Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas.* Paidós.

Cornejo, R. (2012). Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Chile. http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111523.

Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., y Assaél, J. (2020). Emociones y trabajo docente: organizando un debate científico ausente en América Latina. *Currículo sem Fronteiras 20*(1), 332-347. http://dx.doi.org/10.35786/1645- 1384.v20.n1.18

Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R., y Parra-Moreno, D. (2021). Educación Emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos, 6,* 1-24. 10.5354/2452-5014.2021.60681

Davies, W. (2016). *La industria de la felicidad*. Malpaso

De la Fabián, R., y Stecher, A. (2013). Nuevos discursos acerca de la felicidad y gubernamentalidad neoliberal: "Ocúpate de ser feliz y todo lo demás vendrá por añadidura". *Sociedad Hoy, 25,* 29-46. https://www.redalyc.org/pdf/902/90239866003.pdf

Demjén, Z., y Semino, E. (2020). Metaphor, metonymy and framing in discourse. En A. De Fina y A. Georgakopoulou (Eds.), *The Cambridge Handbook of Discourse Studies* (pp. 213-234). Cambridge University Press.

Ecclestone, K., y Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education.* Routledge.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research.* Routledge.

Fairclough, N. (2018). *CDS as dialectical reasoning.* En J. Flowerdew y J. Richardson (Eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 18–38). Routledge.

Ferrada Hurtado, R. (2017). Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria considera justo en educación. *Revista de Sociología de la Educación, 10* (3), 330-346. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9905

Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age.* Routledge.

Hall, S. (1980). Encoding/decoding. En S. Hall et al. (Eds.), *Culture, media, language* (pp. 117–127). Hutchinson.

Halliday, M.A.K., y Matthiessen, C. (2004). *Construing experience through meaning: A language based approach to cognition.* Cassell.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas.* Katz.

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna.* Katz.

Jódar, F., y Gómez, L. (2007) Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (32),* 381-404. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003218

Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana.* Cátedra.

Larraín, A., y Haye, A. (2020). The dialogical and political nature of emotions: A reading of Vygotsky's The Psychology of Art. *Theory & Psychology*, *30*(6), 800-812. https://doi.org/10.1177/0959354320955235

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa.* Paidós.

Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo.* Gedisa.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Madsen, O. (2020). Therapeutic cultures: Historical perspectives. En D. Nehring, O. Madsen, E. Cabanas, C. Mills, & D. Kerrigan (Eds.), *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures* (pp. 14–24). Routledge.

Martin, J. R., y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía, 76*(269), 7-23. https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/1266/1326

Ministerio de Educación. (2020). *Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente*. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/bitacora-docente/

Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, *20*, 22-33. https://www.redalyc.org/pdf/550/55053517003.pdf

Oyarzún G., y Falabella, A. (2022). Indicadores de Desarrollo Personal y Social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, *21*(1), 149-162. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2194

Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V., y Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos. *Cadernos de Pesquisa, 53*. https://doi.org/10.1590/1980531410053

Papalini, V. (2015). *Garantías de felicidad.* Adriana Hidalgo.

Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI, 21*(1), 303-320. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons.* Teachers College Press.

Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad.* Vergara.

Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American *Psychologist, 55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Unesco. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ

UNESCO (2022). *Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816

UNESCO (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261

Vallejos, N., y Cortés, C. (2024). Care practices and care ethics at school and in teaching during Covid-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education, 141*, 104498. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104498

Villalobos, I., y Fernández, R. (2024). Orientaciones de contención socioemocional para la comunidad educativa en pandemia Covid-19: Un análisis de discursos. *Estudios Pedagógicos, 50*(2), 437-464. https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200437

Vygotski, L. (2007/ 1925). *Psicología del arte.* Fundación Infancia y Aprendizaje.

Zhao, Y. (2020). Another education war? The coming debates over social and emotional learning. *Phi Delta Kappan, 101*(8), 42-48. https://doi.org/10.1177/0031721720923791

Zittoun, T. (2017). Uso de los recursos simbólicos y elaboración de los afectos. En C. Moro y N. Muller Mirza (Dirs.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico.* Machado Nuevo Aprendizaje.

Anexos

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a Señor/a/ita:

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación "**La construcción de lo emocional en la política educativa chilena y en las representaciones de los(as) profesores(as). Una aproximación desde los Estudios Críticos del Discurso**", dirigido por el Sr. Manuel Alejandro Álvarez Espinoza, estudiante del Doctorado en Comunicación, perteneciente al Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, y financiado a través de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Por intermedio de este documento se le está solicitando que participe en esta investigación, dado que usted se desempeña como profesor(a) -de aula o directivo- en algún establecimiento educacional público o particular subvencionado de la provincia de Llanquihue, región de Los Lagos.

El propósito de esta investigación es comprender el (los) modo(s) en que el ámbito emocional es construido discursivamente en la política educativa chilena, así como las representaciones discursivas de los(as) profesores(as) en torno a lo emocional. El estudio permitirá identificar la(s) manera(s) en que se representan las emociones y su relación con la educación en documentos de política pública, así como en los relatos de profesores(as) de la provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, Chile.

Su participación es voluntaria, y consistirá en participar de una entrevista grupal y una entrevista individual, que se realizará en dependencias de la Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt. Cada una de estas entrevistas (grupal e individual) tendrá una duración aproximada de 90 minutos. En ella, usted será consultado/a acerca de sus percepciones relativas a algunas características de su trabajo, principalmente vinculadas a cuestiones de orden emocional vinculadas a diversas prácticas en los escenarios educativos.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será **confidencial y anónima**, sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio, sus resultados serán divulgados exclusivamente en medios científicos y será mantenida bajo resguardo por el investigador responsable.

Una vez finalizado la investigación los participantes tendrán derecho a conocer los resultados del mismo para lo cual se realizarán presentaciones a los/as participantes interesados/as en el mismo establecimiento con los principales resultados de la investigación.

La participación es totalmente confidencial, ni su nombre ni su RUT ni ningún tipo de información que pueda identificarla aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos para cada archivo de audio y de texto generado a partir de las entrevistas. El almacenamiento del archivo de códigos estará a cargo del investigador responsable.

Usted no se beneficiará de participar en este estudio, excepto del conocimiento derivado de la instancia de presentación de resultados dirigido a los(as) participantes. Sin embargo, la información que pueda obtenerse a partir de su participación es muy importante y será de utilidad para aumentar y profundizar el conocimiento que se tiene respecto de las emociones y su relación con la educación en Chile, particularmente desde las políticas públicas y la experiencia de los/as profesores/as y, potencialmente desde ahí, diseñar mejores políticas educativas referidas al tema del estudio.

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por ello. Si Ud. desea, puede asistir a la presentación de resultados que se realizará una vez finalizada la investigación, instancia de la cual será informado(a) por la misma vía que fue consultada su participación en este estudio.

Ud. puede retirarse del estudio en cualquier momento, lo cual no la perjudicará ni tendrá consecuencias para Usted, tampoco le afectará física ni emocionalmente.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en la investigación puede contactar a los investigadores responsables de este estudio, Mg. Manuel Alejandro Álvarez Espinoza, estudiante de doctorado del programa de Doctorado en Comunicación de la Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile, al Cel. +56 987476417.

Si durante la investigación Usted tuviera algún comentario o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas sobre sus derechos al participar en el estudio, puede dirigirse al Presidente del Comité Ético Científico, de la Universidad de La Frontera, 45 - 2734114. email: cec@ufrontera.cl, o dirigirse personalmente a calle Av. Francisco Salazar Nº01145, Temuco, en horario de 09:00 a 13:00 hrs – 14:30 a 17:00 hrs.

Parte del procedimiento normal en este tipo investigación es informar a los participantes y solicitar su autorización (consentimiento informado). Para ello le solicitamos contestar y devolver firmada la hoja adjunta a la brevedad.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo ……, Rut……., acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación ""**La construcción de lo emocional en la política educativa chilena y en las representaciones de los(as) profesores(as). Una aproximación desde los Estudios Críticos del Discurso**"", dirigida por el Sr. Manuel Alejandro Álvarez Espinoza, estudiante del Doctorado en Comunicación, perteneciente al Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en una serie de entrevistas que se realizarán durante el transcurso del estudio en dependencias de la Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por el investigador y que no se podrá identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será resguardada y analizada por el investigador responsable y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

_____	_____
Nombre Participante	Nombre Investigador
_____	_____
Firma	Firma
Fecha: …….	Fecha: …….

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá hacerla a la siguiente persona y dirección: Sr. Manuel Alejandro Álvarez Espinoza, Fono Cel. +56 987476417, Correo electrónico: maalvar4@uc.cl

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con el Presidente del Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera, Fono 045 273 4114, Correo electrónico: cec@ufrontera.cl

GUION DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Información Personal del participante:

Nombre
Edad
Formación
Años de servicio
Trayectoria laboral
Perfeccionamientos
Establecimiento y función actual

Objetivo Específico	Dimensiones	Preguntas guía
Objetivo Específico 2: Analizar las representaciones discursivas a partir de las cuales el ámbito emocional es interpretado y traducido en el escenario escolar por parte de profesores(as) que se desempeñan en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados.	Noción de emoción en educación	Actualmente parece haber en educación una renovada importancia del ámbito emocional en educación. Se le denomina como "educación (socio) emocional" o "aprendizaje socioemocional" (ASE) o "habilidades socioemocionales" ¿Qué es para usted o cómo entiende el "aprendizaje socioemocional"? ¿qué es una emoción? ¿por qué sería importante en la educación? ¿qué políticas socioemocionales conoce? ¿qué cuestiones le llaman la atención? ¿a qué variables o factores atribuye el auge de estas políticas que se centran en lo socioemocional? ¿De qué manera podría decir que se manifiesta la presencia (o ausencia) de "aprendizaje socioemocional" en su lugar de trabajo? En su opinión ¿Cuál es el rol de las emociones en la educación? ¿Tienen los profesores el deber de intervenir en ese ámbito? ¿Por qué?
	Demandas/ necesidades docentes y emociones	¿Qué le impulsó a participar de este curso de formación?[1] ¿Qué tipo de contenidos espera usted aprender en este curso?[2] ¿Por qué estos aspectos/contenidos son importantes a su juicio?[3] ---------- ¿Cree que es necesario que los profesores reciban formación en aprendizaje socioemocional? ¿Por qué?[4]

1, 2 y 3: En caso que participante se encuentre participando de curso de formación en aprendizaje socioemocional.

4 y 5: En caso que participante **no** se encuentre participando de curso de formación en aprendizaje socioemocional.

		¿Qué tipo de contenidos deberían aprender los profesores en este ámbito? ¿Por qué?[5] Describa una situación -en lo posible real- de su trabajo diario con estudiantes o colegas en que las emociones hayan resultado importantes. Por favor descríbala con cierto detalle. ¿Cómo abordó la situación? ¿De qué manera el ámbito emocional resulta relevante en esta situación? ¿Cree usted que habría diferencias en la manera de abordar la situación entre un profesor con y sin formación en el ámbito socioemocional? ¿Por qué? De haberlas ¿cómo se expresarían estas diferencias?
	Frases de manual de autocuidado	Frases: "Ser profesor es más que una carrera, es más que una actividad, es más que un trabajo… es una dedicación y compromiso del ser en su totalidad, y por ello debe saber cuidarse para cuidar a quienes tiene a su cargo. Como Ministerio de Educación, queremos ayudarte en esta tarea personal, para que puedas alcanzar altos niveles de bienestar e incluso de felicidad". "No es lo mismo 'tengo que corregir pruebas', que 'elijo corregir las pruebas hoy para poder retroalimentar a mis estudiantes'. Cambiar nuestro lenguaje nos recuerda que cada momento es una elección. Nunca digas 'tengo que hacer esto', sino 'elijo hacer esto'" (p. 85) ¿qué opinas de esta frase?
	Experiencia con iniciativas/ programas (públicos o privados) en ámbito emocional	A lo largo de su formación como docente ¿Existieron instancias donde se le habló o pudo saber respecto a las emociones en la educación? ¿Ha participado en alguna capacitación o curso relacionada con la gestión de emociones o el aprendizaje socioemocional/educación emocional? Si es sí: dónde, cuándo, cómo evaluaría la experiencia, por qué. Si es no: ¿lo considera necesario? ¿Por qué? ¿Ha tenido experiencia en su trabajo relacionada con proyectos o programas que tomen de alguna manera el ámbito emocional o socioemocional? De haberla, ¿en qué consistió? Por favor descríbala con mediano detalle. ¿Qué cuestiones le parecen aciertos? ¿por qué? ¿Qué cuestiones le parecen desaciertos? ¿por qué? ¿A su juicio, de qué manera podrían mejorarse estos programas? ¿Ha sabido por medio de colegas o compañeros/as de trabajo de otros establecimientos en que se haya trabajado programas orientados al ámbito (socio) emocional? ¿Cuál es su impresión/ evaluación al respecto?

La construcción de lo emocional en la política educativa chilena y en las representaciones de profesores(as).
Una aproximación desde los Estudios Críticos del Discurso

Esta investigación tiene como objetivo comprender las representaciones discursivas a partir de las cuales se construye el ámbito emocional tanto en un manual ministerial de autocuidado orientado a profesores(as), como en los testimonios de profesoras/es, a través de los cuales interpretan lo emocional y lo traducen en prácticas educativas. Conocer estas representaciones y prácticas es importante para hacer más pertinentes y adecuadas las maneras en que se propone trabajar la dimensión socioemocional en la educación chilena.
Investigador responsable: Mg. Alejandro Álvarez Espinoza
Tutoría académica: Dra. Alba Zambrano C. (UFRO) y Dra. Camila Cárdenas N. (UACh).

Nombre:_(opcional)_____ Edad____ Sexo MASC__ FEM__ Otro__

Función: docente de aula__ Otro_____ Estoy dispuesta/o a que se me contacte para entrevista SI__ NO__

Fono Contacto: +56 _____ Correo electrónico_____

1. ¿Conoce usted algún tipo de material educativo relacionado al ámbito socioemocional?
   SI__ NO__

   ¿Cuál/es?

2. Ha trabajado con sus estudiantes actividades educativas relacionadas específicamente al ámbito socioemocional?
   SI__ NO__

3. ¿Conoce el manual de autocuidado para profesores/as "Bitácora Docente: claves para el bienestar" del MINEDUC, editado en 2020?
   SI__ NO__

4. ¿Ha tenido usted la oportunidad de aplicar alguna/s actividad/es de este manual en sus clases?
   SI__ NO__

   ¿Cuál/es?

5. De acuerdo a su experiencia ¿cómo calificaría la importancia de trabajar el ámbito socioemocional en educación?. Marque una opción.

   a) Fundamental
   b) Necesario
   c) De importancia relativa
   d) Hay otros temas mucho más urgentes

   ¿Por qué?

Muchas gracias por su colaboración

Tabla complementaria A. Análisis de valoraciones (parcial)

QUE SE VALORA	VALORACIÓN	TIPO		QUIEN VALORA	
Profesión docente	***entrega*** total	+ ESTIMA SOCIAL: Tenacidad;	J	1	intensificadores
Profesión docente	**maravillosa misión**	+ APRECIACIÓN: Reacción, Calidad	AP	1	intensificadores
Impacto actividad docente	cuántas ***generaciones***	[+ APRECIACIÓN: Reacción, Impacto;	AP	1	
Impacto actividad docente	cuántos ***seres humanos***	[+ APRECIACION: Reacción, Impacto	AP	1	
Impacto actividad docente	cuánto ***podría impactar***	[+ APRECIACION: Reacción, Impacto	AP	1	
Impacto actividad docente	*pueden* ***impactar***	[+ APRECIACION: Reacción, Impacto	AP	1	
Impacto actividad docente	*lo que* ***valoran*** *y* ***agradecen***	[+ AFECTO: Satisfacción; +	A	2	
Video	*¡****Vale la pena*** *verlo!*	[+ APRECIACIÓN: Valuación	AP	1	
	viaje a la ***felicidad y bienestar***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
acompañamiento en viaje	**amigable**	[+AFECTO: Seguridad	A	1	
acompañamiento en viaje	**flexible**	[+JUICIO: Estima Social, Tenacidad	J	1	
videos	**muy buen** material	[+APRECIACION: Reacción, Calidad	AP	1	
tus recursos	tus **mejores** recursos	[+APRECIACION: Reacción, Calidad	AP	1	
tu vida	tu vida es **muy valiosa**	[+APRECIACION: Valuación	AP	1	intensificadores
lo que es importante para cada uno	lo que es **importante** para cada uno,	[+APRECIACION: Valuación	AP	1	
decisiones	tomamos **mejores** decisiones	[+APRECIACION: Reacción, Calidad;	AP	1	
reflexionar sobre nuestras prioridades	eso impacta **positivamente**	[+APRECIACION: Reacción, Impacto	AP	1	
	en nuestro ***bienestar***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
ese estilo de "no parar"	tiene costos **muy altos** para la salud física y mental.	[-APRECIACION:Reacción, Impacto	AP	1	intensificadores
actividades propuestas	actividades **cortas** y **simples**	[+APRECIACION: Composición, Complejidad	AP	1	

QUIEN VALORA
1: enunciador
2: estudiantes
3: otro

actividades propuestas	**desafiantes** y **estimulantes**.	[+APRECIACION:Reacción, Impacto	AP	1	
el funcionamiento de tu cuerpo y tu mente	funcionar en **óptimas** condiciones.	[+APRECIACION:Reacción, Calidad	AP	1	
emociones	emociones **positivas**	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
momentos de la vida	momentos **más adversos** de la vida	[-AFECTO: Infelicidad	A	1	
nuestros vínculos	*tienen un **enorme impacto***	[+APRECIACION:Reacción, Impacto	AP	1	intensificadores
	nuestro ***bienestar y felicidad.***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
	*la **felicidad** y el **bienestar***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
ser profesor	es una dedicación y ***compromiso del ser en su totalidad***	[+APRECIACION: Valuación; +GRADACIÓN	AP	1	intensificadores
	altos niveles de ***bienestar** e* incluso ***felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	intensificadores
	La ***felicidad*** es un anhelo	[+AFECTO: Felicidad;	A	1	
	*y una tarea **de todos** los serres humanos*				intensificadores
Psicología Positiva	que ha tomado ***mucha fuerza***	[+JUICIO: Estima social: Capacidad	J	1	intensificadores
	felicidad de las personas, usando el concepto de ***bienestar***.	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
	un ***completo estado* de *bienestar** o **felicidad***.	[+AFECTO: Felicidad;	A	1	intensificadores
Psicología	logrando **importantes** avances en la comprensión	[+APRECIACION: Valuación	AP	1	
	el logro de un estado de ***felicidad o bienestar,***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
	bienestar como un estado en que las personas logran su ***florecimiento***	[+AFECTO: Felicidad	A	3	
las personas	**óptimo** desarrollo	[+APRECIACION: Reacción, Calidad	AP	3	
emociones	aumento de las emociones **positivas**	[+APRECIACION:Reacción,	AP	3	
relaciones	cultivo de relaciones **sanas**	[+JUICIO: Estima Social, Capacidad	J	3	
	y **significativas**				
	en actividades intrínsecamente **satisfactorias**				
decisiones	podemos tomar decisiones **sanas**	[+JUICIO:Estima Social, Capacidad	J	3	
	y responsables	Juicio?			
esta guía	**buenas** y ***muchas*** luces para este camino	[+APRECIACION:Reacción, Calidad	AP	1	intensificadores
	el logro de un estado de ***felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
	su trabajo e ***influencia*** en el campo de la psicología positiva,				

	siendo ***reconocido*** como el padre de la psicología positiva.				
Seligman	Seligman ha escrito varios ***superventas***	[+APRECIACION; Valuacion	AP	1	intensificadores
	¿PODEMOS AUMENTAR NUESTRA **FELICIDAD**?	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
Preguntarse por si podemos aumentar nuestro estado de felicidad	Resulta **legítimo**	[+APRECIACIÓN: Valuación	AP	1	
	han estudiado como **inequívocos** de **felicidad**,	[+AFECTO: Felicidad;	A	1	
	*el nivel de **felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
considerar que la felicidad no es cosa de suerte	es **importante** considerar	[+APRECIACION: Valuación	AP		
	*que el **aumentar** la **felicidad** no es cosa de suerte*	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
con la persona que son	para que sean **congruentes**	[+APRECIACION: Composición	AP	1	
estas acciones	*de manera **constante***	[+JUICIO:Estima Social, Tenacidad	J	1	
estas acciones	**intencionadas** y **ajustadas** a nuestra realidad,	[+APRECIACION	AP	1	
	bienestar** y **felicidad	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
	El aumento la ***felicidad*** [sic]	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
	bienestar** o **felicidad	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
las circunstancias	**positivas** de nuestra vida	[+APRECIACION:Reacción, Calidad	AP	1	
	aumentan su ***bienestar***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
	bienestar	[+AFECTO: Felicidad;	A	1	
noticia	La **buena** noticia es que podemos atenuar el efecto de la adaptación	[+APRECIACION:Reacción, Calidad	AP	1	
	*ejerciendo nuestra **creatividad***	[+APRECIACION: Valuación	AP	1	
	te brinda ***grandes beneficios***				intensificadores
hacer las actividades	Lo **importante** es que a ti te haga sentido hoy	[+APRECIACION: Valuación	AP	1	
por las ganancias en felicidad	*mantener una actitud de **aprecio***	[+APRECIACION: Valuación	AP	1	
	ganancias en felicidad	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
lo	todo l**o positivo** que se tiene	[+APRECIACION:Reacción,	AP	1	
lo	las personas que dejan de apreciar lo **bueno**	[+APRECIACION:Reacción, Calidad	AP	1	
las prácticas de gratitud	son un **gran** factor de ***bienestar***	[+AFECTO: Felicidad	A	1	intensificadores
situaciones	situaciones que en un inicio nos parecen **placenteras,**	[+AFECTO: Felicidad	A	1	

situaciones	**agradables**	[+APRECIACION: Reacción, Impacto	AP	1
situaciones	**beneficiosas**	[JUICIO: Sanción social, Integridad	J	1
	Bienestar* & *Felicidad	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	Felicidad	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*Línea de la **felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*puedas tomar conciencia del **bienestar** global en ella.*	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*tu estado de **felicidad.***	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*el nivel de **felicidad** promedio vivida en ese año.*	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*el grado de **felicidad** que tienes en estos momentos*.	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*es el nivel de **mayor felicidad** que te puedas imaginar,*	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*un nivel neutro de **felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*el nivel de **mayor infelicidad** que hayas experimentado.*	[-AFECTO: Infelicidad	A	1
	has sido ***muy feliz*** o ***poco feliz***?	[-AFECTO: Infelicidad	A	1
	momentos **bajos** *de **felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	Qué fue lo más **difícil**	[-APRECIACION: Composicón, Complejidad	AP	1
	*tu grado de **felicidad** actual*	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	los momentos más **felices** de tu vida	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	te hizo sentir **tan feliz** en esos momentos	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*tu nivel de **felicidad** actual*	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*tu momento **favorito***	[+APRECIACION: Reacción, Impacto	AP	1
emociones	te permitirá revivir esas **buenas** emociones.	[+ APRECIACIÓN: Reacción, Calidad	AP	1
	*proyectando mi **felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*los más altos niveles de **felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1
	*tu línea de **felicidad***	[+AFECTO: Felicidad	A	1
una mujer	que ha aprendido a ser **feliz** durante su vida	[+AFECTO: Felicidad	A	1
una persona	una persona **feliz**	[+AFECTO: Felicidad	A	1
Melissa Moody	más **feliz** hoy	[+AFECTO: Felicidad	A	1

Melissa Moody	La historia de Melissa es **conmovedora.**	[+ APRECIACIÓN: Reacción, Impacto	AP	1	
Melissa Moody	Su vida **no ha sido fácil**	[- APRECIACIÓN: Composición, Complejidad	AP	1	
tu vida	la tuya también tenido sus momentos de ***enorme dolor*.**	[-AFECTO: Infelicidad	A	1	intensificadores
lo	*Lo* **esperanzador** *es que aun así,*	[+AFECTO: Seguridad	A	1	
	la puerta de la ***felicidad*** *y el* ***bienestar*** *está abierta para todos.*	[+AFECTO: Felicidad	A	1	
	bienestar	[+AFECTO: Felicidad	A	1	

Tabla complementaria B. Análisis de transitividad (parcial: sección "Introducción")

PROCESO	ACTORES		
3	profesión		
3	entrega total		
2	(tú)		
2	(tú)		
2	(tú)		
1	autores		
1	el video		
1	los profesores		
2	los estudiantes		
2	los profesores		
2	los estudiantes		
2	los estudiantes		
1	lo (el video) omitido		
4	ti (docente)		
2	esta bitácora	NOM	
1	bitácora		
2	(tú)		
2	(tú)		
4	(esta bitácora)		
1	(esta bitácora)		
5	(esta bitácora)		
5	(esta bitácora)		
2	(tú)		
2	(tú)		
2	(tú)		
1	(esta bitácora)		
1	(tú)		
1	(nosotros)		
1	(nosotros)		
1	(nosotros)		
1	videos		
1	(nosotros)		
2	(docentes)		
3	videos		
1	(tú)		

Tipo de proceso	
material	1
mental	2
rel. atributivo	3
rel. posesivo	4
rel. Identificativo	5
existencial	6

Conteo	
1	125
2	64
3	15/19
4	11
5	28
6	4

Tabla complementaria B. Análisis de transitividad (parcial: sección “Introducción”)

1	(nosotros)
1	(tú)
1	(tú)
1	(tú)
1	(tú)
1	(nosotros)
3	todo el material recopilado
1	(nosotros)
1	(nosotros)
1	el contenido de esta guía
1	el contenido de esta guía
1	el contenido de esta guía
1	el contenido de esta guía
3	tu vida
2	tú
2	tú
3	lo que (omitido)
1	(nosotros)
1	eso (tomar mejores decisiones)
1	el tener un propósito da sentido a nuestra vida
2	los seres humanos (nos)
	(nosotros)
2	(nosotros)
4	ese estilo de "no parar"
2	tú
2	(nosotros)
1	(tú) omitido
4	(nosotros)
1	la neurociencia
3	(nosotros)
2	(nosotros)
1	(nosotros)
1	(nosotros)
1	(nosotros)
1	(tú)
2	(tú)

Tabla complementaria B. Análisis de transitividad (parcial: sección "Introducción")

	2	(tú)
	1	algunas estrategias y habilidades
	2	(tú)
	4	nuestros vínculos
3?		ser profesor
3?		(ser profesor)
3?		(ser profesor)
3?		(ser profesor)
	1	(el profesor)
	1	nosotros como Ministerio de Educación
	1	(tú)
	5	la felicidad
	5	(la felicidad)
	1	un movimiento
	1	un movimiento
	1	un movimiento
	1	los factores
	1	un movimiento
	1	(omitido)
	1	las diferencias y la subjetividad
	6	este movimiento
	1	la psicología positiva
	1	los procesos
	1	la psicología
	3	la ausencia de enfermedad
	2	(nosotros) las personas
	1	(las personas)
	2	Martin Seligman
	5	los factores claves para lograrlo (el florecimiento)
	1	omitido
	1	(nosotros)
	1	(nosotros)
	1	(nosotros)
	2	(nosotros)
	1	el deportista
	1	el artista

Tabla complementaria B. Análisis de transitividad (parcial: sección “Introducción”)

1	el científico
1	el cantante
1	el que educa
3	la ausencia de enfermedad
1	Martin Seligman, sicólogo y escritor estadounidense nacido en 1942
2	(M. Seligman) Omitido
2	(M. Seligman) Omitido
5	Seligman
1	(Seligman) omitido
1	Seligman
2	omitido
5	(nosotros)
2	omitido
2	Seligman y otros autores
6	(nosotros)
1	omitido
1	Sonja Lyubomirsky
1	omitido
3	el aumentar la felicidad no es cosa de suerte.
5	la felicidad
5	(la felicidad) omitido
1	(nosotros) omitido
1	los factores antes mencionados
1	los factores antes mencionados
1	el aumento la felicidad (SIC)
5	lo segundo a considerar
5	las acciones intencionadas
1	quienes las realicen
5	las acciones intencionadas
1	(nosotros) omitido
2	(nosotros) omitido
1	el aumento la felicidad (SIC)
1	Sonja Lyubomirsky
1	Sonja Lyubomirsky
1	(Sonja Lyubomirsky) omitido
5	(Sonja Lyubomirsky) omitido

Tabla complementaria B. Análisis de transitividad (parcial: sección “Introducción”)

5	(Sonja Lyubomirsky) omitido
1	La ciencia de la felicidad y Los mitos de la felicidad, dos libros prácticos basados en evidencias científicas
6	(Sonja Lyubomirsky) omitido
1	(nosotros)
1	Sostener la felicidad o bienestar en niveles elevados permanentemente
2	(nosotros)
6	un obstáculo que deberemos sortear en el viaje hacia la felicidad sustentable
1	(nosotros) omitido
1	omitido
1	las personas (nos)
1	las personas
1	sus ingresos (de las personas)
1	con las actividades intencionadas para el bienestar.
5	la buena noticia
1	(nosotros) omitido
1	(nosotros)
1	(nosotros)
1	(nosotros)
1	(nosotros)
1	esta guía
2	(tú)
1	(alguna actividad) omitido
2	(tú)
1	(tú)
2	(tú)
1	(tú)
1	(tú)
3	(tú)
5	a segunda estrategia para no caer en la adaptación
4	(se)
2	omitido
2	las personas
4	las personas
5	las prácticas de gratitud

Tabla complementaria B. Análisis de transitividad (parcial: sección “Introducción”)

1	(nosotros)
1	(nosotros)
1	la psicología positiva
1	nuestro cuerpo
2	(nos)
2	nosotros
1	(las situaciones)
5	Esta actividad inicial
1	(tú) omitido
1	(tú) omitido
4	(tú) omitido
1	(tú) omitido
2	(tú) omitido
2	(tú) omitido
1	(tú) omitido
1	(tú) omitido
1	(tú) omitido
4	(tú) omitido
1	(tú) omitido
2	(tú) omitido
2	(tú) omitido
2	(tú)
2	tú
3	tü
2	(tú)
2	(tú)
3	(tú)
1	(tú)
1	cualidades personales
1	alguna persona
2	(tú)
1	estas situaciones
1	(estas situaciones) omitido
2	tú
1	(tú)
2	tú

Tabla complementaria B. Análisis de transitividad (parcial: sección “Introducción”)

1	tú
2	tú
5	tú
2	(tú)
1	esas experiencias
1	(tú)
2	(tú)
1	una fotografía
1	(tú)
1	omitido
2	(tú)
2	(tú)
4	(tú)
5	ese futuro
5	(tú) omitido
5	(tú) omitido
5	(tú) omitido
1	(tú) omitido
2	(tú) omitido
1	(tú)
1	el video n˚ 2: Melissa Moody
2	una mujer
2	(tú) omitido
1	factores
2	(tú) omitido
2	(ella, M. Moody) omitido
1	(tú) omitido
3	La historia de Melissa
3	su vida
4	la tuya (tu vida)
5	lo esperanzador
5	la puerta de la felicidad y el bienestar
2	tú
1	tú
1	personas

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

Categorías emergentes	Tema y subtema	Códigos de segundo ciclo	Códigos de primer ciclo	Viñetas/citas representativas
	Gobernanza y burocratización del cuidado Papeleo/protocolización Instrumentalización del DIA	Burocratización del ASE Accountability y trazabilidad Performatividad Instrumentalismo evaluativo	"Papeleo y fichas" "carpeta investigativa" "¿en qué sesión vas?" "DIA sin socialización" "saludo a la bandera"	"Obviamente está siempre el sondeo, el diagnóstico de que, claro, los chicos tienen distintas necesidades que van más allá del contenido y tal. Pero la respuesta siempre es, sé que es necesaria, pero siempre recae la respuesta en un papeleo. No, que hay que rellenar otra ficha. Y vamos llenando más fichas, que protocolo y tal. Y, por un lado, ya, tenemos algo más estructurado. Por ejemplo, ahora registramos los eventos de los chicos que se desbordan emocionalmente. Y ahora los tenemos que registrar, pero vamos sumándole pega al profe que le tocó. Y de repente pasa que el colegio no tiene los recursos para cubrir esa medida […] Y, además, que el reclamo es siempre el mismo, la conversación siempre es la misma entre los colegas: que ya, está bien, tenemos que capacitarnos porque es nuestra labor. Y también un poquito la profesión nos llama a capacitarnos, pero nosotros es una cuestión que tenemos que capacitarnos y salimos agobiados porque sale otro papel que rellenar, otra cosa más que hacer. Y siempre es culpa de ustedes, profesores, casi. Entonces, para nosotros es abrumante. (S 1) "Todo lo que se hace es un saludo a la bandera. O sea, hay que hacerlo porque el ministerio te pide tantos cursos para hacerlo y ya. ¿Cuántas personas? 15. Ya, lo firmamos, listo, ahí está. Lo hicimos. Ya, colega, firme, listo." (S 12) "El jefe de UTP, me imagino que es el que imprimirá esta cuestión, le pondrá un OK y lo dejará al lado. Y lo que sea como obligatorio se lo

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

Condiciones estructurales y discursivas de la emocionalización docente				reasignará al equipo PIE, o al que le competa hacerlo, pero sigue siendo una suma más de…de…papeleo. Sigue siendo eso. Muy burocratizado, o sea, la educación está súper burocratizada. Sé que es necesario, pero de repente es como, ya… los resultados. ¿Por qué no hablamos, no sé, de los resultados, de los diagnósticos DIA? Todos los colegios tienen diagnósticos DIA…¿Dónde están esos resultados? ¿Por qué no se socializan?" (S 1) "[…] se le da, se da mucha importancia al, al DIA socioemocional. No sé si tanto a lo socioemocional…es al DIA más bien, quizás. Es como lo, como pasa un poco con el SIMCE, igual lo mismo, no es que sea tanto el, el aprendizaje o el contenido, sino que rendir la prueba y entregar los resultados." (S 11)
	Políticas y contradicciones macro	Incoherencia sistémica Performatividad de políticas	"Primero cambian, después capacitan" "Pesa más el SIMCE"	"hay una contrariedad igual entre las cosas que nos piden y las que nos miden. Por ejemplo, nos piden que nosotros trabajemos la evaluación formativa, nos piden que trabajemos lo socioemocional y todo eso, pero después, cuando miden, lo que pesa más es lo académico, el tema del SIMCE, que es una prueba estandarizada y nada formativo. Entonces y eh…claro, entonces uno va al SIMCE, si el SIMCE tiene indicadores de la prueba de los formularios que le hacen a los niños, que es una encuesta ¿ya?, una encuesta que es de opinión de los niños, que ni siquiera están obligados a responderla, entonces hay niños que la dejan en blanco, niños que la hacen al achunte, niños que no la entregan. Y eh…también se le preguntan a los apoderados, que ahí hay más desconocimiento todavía, porque nosotros estamos en un contexto vulnerable, eh…de repente los apoderados no… ni siquiera la responde." (S 2)

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

	Soportes institucionales (PIE, equipos psicosociales)	Déficit de infraestructura psicosocial Solución pragmática de roles Riesgos de confidencialidad	"Sin PIE" "psicóloga 2 días" "planilla de traspasos" "protocolos a la vista"	"[…] además, como no tenemos equipo PIE y no tenemos un equipo de convivencia como tal, que nos ayude a descomprimir esa carga, se nos adoba (sic) a los profesores jefe sobre todo…[…] O sea, tienen los inspectores y el inspector general ahora tiene el cargo de encargado de convivencia. Pero sigue siendo una figura muy del inspector general, desde lo disciplinario como tal." (S 1) "[…] pasa que llega un profe de reemplazo y tal, y se les olvida el pequeño detalle de comentarles que esta cabra se desregula mucho. Y claro, les queda la cagada en la sala. Y después los retan porque no rellenan el protocolo. Pero nadie les dijo que rellenen el protocolo. Y de repente uno por voluntad les dice: oye, acá hay una cabra… Si te pasa cualquier cosa, abajo hay una carpeta que tienes que rellenar. Y el profe colapsado. Entonces, es un tema muy de cultura escolar. Y además que, no sé si entre lo bueno y lo malo del colegio, el colegio nos hace hacer caleta de papeleo. Mucho papeleo. Sobre todo a fin de año. Pero entre medio, están los famosos traspasos de asignatura o traspasos de jefatura. Donde es un documento que llena una planilla gigante donde explicamos las características de ciertos alumnos que tienen ciertas necesidades emocionales que no necesariamente son parte de la necesidad de aprendizaje." (S 1)
	Seguridad y pospandemia (violencia, drogas, duelo)	Escuela como lugar de contención Posvención	"Venta de drogas" "mensajes de odio" "suicidio estudiante"	"Después de la pandemia los estudiantes llegaron en otro contexto. Ahora hay estudiantes que venden drogas, estudiantes de familias normales que no son hijos de delincuentes. Chicos que validan la violencia, el autoritarismo. Entonces como que nos encontramos con una realidad que a nosotros es súper inesperada. Como una ola de

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

		Continuidad requerida		conservadurismo, de machismo también. Hubo una época en que los chicos estaban como más abiertos a ese tipo de cosas. Pero ahora viene una ola de intolerancia. Trabajamos ahora en el primer semestre en una jornada pedagógica que hicimos del Ministerio de Educación y que hablamos de los conflictos que teníamos y cuáles eran los problemas que había. Y nos percatamos de eso, de que había una ola de mucha odiosidad, de intolerancia. Entonces siento que nosotros no estamos preparados para eso. Y tenemos que estar preparados para trabajar eso […]" (S 6)
	Tiempo, carga y recursos	Carga administrativa Tiempo no lectivo insuficiente Recursos básicos faltantes	"65/35 no real" "me llevo pega a la casa" "sin fotocopias"	" […] tenemos no lectivas 65-35, pero eso no es así en la práctica. Por ejemplo, mira, yo, honestamente, yo, por ejemplo, toda mi planificación y todo mi trabajo como… fuera del aula lo hago… en la casa, cuando mis hijos están durmiendo ahí, en algún momento del fin de semana, me levanto temprano, no sé. Y eh…o trato de avanzar en el verano, o sea, yo todos los veranos avanzo pal año, para no estar estresada. yo he planificado casi todo lo…lo que es unidad y lo macro en diciembre, enero y en vacaciones de invierno. Igual ahora, y el primer semestre, ahora, por ejemplo, todo agosto casi lo dejé hecho en vacaciones de invierno, para no estresarme yo. O sea, como pensando en mí po, y yo podría decir, ¡ah! no es que estoy de vacaciones no trabajo, pero después estoy estresado po. Entonces yo busqué mi dinámica ¿me entiendes? Y me da risa, cuando los…las personas que no son profesoras dicen, ¡ay! qué maravilloso, los profesores tienen dos meses de vacaciones y tienen todas las vacaciones de invierno, todos los días de semana… pero si uno en la casa tiene que trabajar porque el horario de acá no da. No da, entonces uno tiene que llevarse pega pa´la casa, tiene que llevarse

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

				pruebas para corregir, que hay que planificar, que hay que hacer informe de esto, que hay que hacer no sé qué y ya. Y aparte de eso, que estai haciendo un curso, que los cursos son fuera de horario laboral." (S 2) "Muchas de las cosas que tengo en mi sala las he comprado yo. Incluyendo tinta, ahora compré hojas…juegos, juguetes, material fungible, todo lo que es para termolaminar… todo lo que yo ocupo hoy en día prácticamente lo he comprado yo. Y por qué lo he comprado, no porque me encante comprar ni porque me sobre el dinero. Sino que porque lo necesito para poder tener la oportunidad de darle estrategias o actividades que sean diferentes a mis estudiantes. Porque si yo voy a llegar con la misma guía que mis colegas adonde mis estudiantes con necesidades educativas especiales, entonces, para qué voy a ir. Aunque les baje el nivel. Porque yo necesito un material, aunque sea que una vez a la semana yo les lleve, no sé, algo más…lúdico, interactivo, concreto […] No nos llega material, por lo menos a programas de integración, años. Y si nos ha llegado, nos llegaron hace unos años unos post-its, y el año antepasado creo que nos llegaron unos archivadores… y… eso sería creo… Entonces, es fácil hablar de que somos malos profesores, como que no tenemos buena calidad de educación. Pero ellos se escudan en eso, como Ministerio de Educación, no nos están brindando las herramientas básicas para poder cumplir […] Entonces, que tengamos que nosotros como profesores, por ejemplo, dar…esto…cuotas para hacer ciertas cosas…A principios de año no teníamos fotocopias, no tuvimos por un mes y medio. Entonces son cosas básicas. (S 4)

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

	Formación docente en ASE	Carencias en pregrado Mentorías Mercado/neuromitos	"No puedo enseñar lo que no manejo" "mentorías voluntarias" "moda pedagógica"	"Y siempre consideré que mi formación pedagógica en la universidad quedó bien al debe. Entonces, empecé a buscar vacíos. Y un gran vacío que identifiqué fue el tema de la educación emocional, sobre todo porque investigué en la universidad sobre ese tema y como que dije, guau, me voy a meter al aula y no voy a saber nada." (S 1) "Hay demasiado curso dando vuelta, que no entrega las herramientas que debiera entregar...en todo ámbito, pero especialmente en aprendizaje socioemocional. Entonces, siento que…en el fondo….Pucha, es que como todo esto funciona como mercado, encontraron este mercado y están bombardeando a profesores, personas, profesionales, con esta información que muchas veces como que...no es tan acertada." (S 16)
Traducciones prácticas de la política socioemocional	Implementación de programas ASE	Estandarización vs ajuste situado Fidelidad/seguimiento Curaduría	"Sesiones predefinidas" "tiempos irreales" "monitoreo de cumplimiento"	"En el tema socioemocional trabajamos con PASOS, con la Universidad de los Andes. Que nosotros, en nuestra horita de Consejo de Curso, en vez de hacer jefatura, hacemos las clases que nos entrega PASOS. Lo bueno es que te da directrices de qué hacer en el Consejo de Curso. Ellos te preparan las clases. O sea, las sesiones vienen listas. Entonces, te dan como la tarea hecha. Pero, al mismo tiempo, yo también encuentro que restringe. Porque, además, que en el colegio te preguntan ya, ¿en qué sesión vas? No, es que no vas a alcanzar las sesiones con las clases que nos quedan. Entonces, como cumples o cumples con estas sesiones." (S 1)

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

	Integración curricular y prácticas de aula	Transversalización del ASE Condiciones socioemocionales del aprendizaje Pedagogías de la expresión	"Empatía histórica" "poemas antes que métrica"	"Lo emocional es igual o más importante que lo pedagógico. Porque si yo no estoy bien, no voy a aprender." (S 4) "Yo enseño literatura, así que imagínate, siempre como que uno lee un poema y tiene que hablar de lo que pasa en el poema. Y la mejor manera de enganchar a los cabros no es que tú le estés hablando de las sílabas métricas ni los tipos de versos. Que le hables de lo que expresa el poema. Y ojalá le hagas leer algo que a ellos les llegue. Incluso me acuerdo de esos años atrás, porque los cabros ahora están más reticentes con el asunto celular y eso. Están más reticentes a este tipo de lectura, pero me acuerdo que hubo un año que nos pusimos a leer porque estábamos leyendo. Y una niña me dice, pero leamos otro, leamos otro. Y los poemas tristes le gustan más a los chicos, me llama la atención. Es como una cosa de la adolescencia, los poemas tristes. Además que se escriben cosas más interesantes cuando uno está triste y cuando uno está alegre como que no escribe nada." (S 6) "Los chicos te muestran por qué les gusta una música […] y cuando les toca escribir sus propios poemas, empezamos a ver las experiencias de cada uno." (S 9) "Yo lo conversé una vez con un chiquito que era TEA. Me dijo, me siento mal. Y yo le dije, ¿pero qué te pasa? No me quiso nunca contar. Ya le dije yo. Yo no le preguntaba más veces porque, obvio, es respetuoso. Yo le dije, ya no importa. No importa que no me quieras contar a mí, pero haz algo con esto. Escríbelo o cuéntaselo

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

				a alguien, o dibuja. Pero haz algo. Y después, al tiempo después me dijo, tía, escribí, escribí... No sé. Lo escribí todo." (S 9)
	Inclusión y desregulación emocional	Co-regulación DUA Seguridad de aula Prevención	"meltdown/shutdown" "evitar contención física" "Juego como estrategia" "evacuar/retorno"	"La co-regulación que es más o menos lo que uno debiera hacer en un establecimiento. Porque la co-regulación es cuando una persona ayuda a otra a regularse y…no tiene... no involucra por ejemplo esa contención física, que en una escuela no debiera ser, digamos, excepto que sea como muy, muy, muy necesario y uno se arriesgue a hacerlo. Eh…Pero esa co-regulación es como lo que uno viene haciendo, digamos, en la escuela, como acompañar a niños en su desregulación." (S 4) "Entonces, nosotros hemos tomado la decisión de que cuando ocurran estas situaciones, el asistente de sala se encargue de la contención y la hemos estado capacitando a ellos. ¿Por qué? Porque el profesor tiene que seguir haciendo clase al resto." (S 8)
	Cultura terapéutica y bricolaje emocional	Bricolaje emocional docente Repertorios terapéuticos cotidianos	"Aprendido en terapia" "Reiki/yoga" "Goleman" "Autoayuda"	"Todo lo que he aprendido es gracias a las sesiones de terapia a las que he asistido. Y en virtud de eso lo he aplicado conmigo, lo aplico con mi hijo y lo aplico con mis estudiantes. Esa ha sido en realidad la fuente de conocimiento." (S 14) "[…] la terapia me ha servido un montón para hacer contención, siempre desde la mirada socioemocional." (S 16, Taller) "Tengo el de Inteligencia Emocional y tengo el otro que es Optimal, que es Inteligencia Emocional en el trabajo. Y esos dos textos me hicieron sentir bacán porque dije, ¡oye, yo hago esto!" (S 14)

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

				"[…] las conversaciones con mi hermana, que es psicóloga, cada vez que me han pasado situaciones donde ha ocurrido algo con un niño […] y ella me da muchas luces para poder tratar de entender la situación del niño y poder buscar una solución al mismo tiempo." (S 9, Taller) "La reflexión, la meditación, la respiración, el manejo todas esas cosas me sirvieron a mí. Y a los colegas, porque uno comparte eso, uno no puede ser tan egoísta como ser humano y no compartir todas esas cosas. Entonces la gente se me acercaba mucho, porque ellos me decían oye, tú a pesar de todo no tomaste ninguna licencia no faltaste ningún día… Yo digo, bueno, sí porque hay cosas que son necesarias, que hay que hacer hay que aprenderlas a manejar y no es tan complejo. Ahora, obviamente el Reiki tiene sus bemoles, la gente a veces lo mira como mal, pero la verdad que a mí por lo menos me sirvió muchísimo." (S 3)
	Interculturalidad y Kimelfe (co-docencia y aprendizaje experiencial)	Ética del reconocimiento Aprendizaje experiencial Co-docencia	"Pichikeche" "aprender por experiencia" "profesor mentor y Kimelfe"	"La cultura mapuche respeta mucho a los niños y a los ancianos […] le dicen "marimari, pichikeche" […] los saludan con el mismo respeto que tú saludarías a cualquier otra persona […] Se le da ese lugar al niño." (S 5) "La cultura mapuche cría de otra manera, especialmente, no con tantos "no". Casi nunca le dicen "no" a un niño en realidad, casi nunca, es muy difícil… las mapuche antiguas sí, o sea…pensando que también hay de todo en el mundo del mapuche. Pero si vamos como al mapuche antiguo, el original es así. No te dicen ese "no" de "¡no,

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

				no hagas esto, noo!"… entonces como que te dejan que tú aprendas haciéndolo, te cuidan pero si te caes te tienes que parar, y te limpiarás y sigues, ¿cachai?. Como que se aprende más desde la experiencia, esa forma de aprender desde la experiencia." (S 5)
	Comunidad y territorio (rural) como práctica	Escuela y comunidad integrada multigrado como oportunidad	"24 horas profe" "autorregulación por multigrado"	"Claro, y a veces es difícil porque uno...es ser humano y comete errores, no es perfecto. No es tan fácil ser vecino de su alumno. Debe controlarse muchas veces en sus emociones, debe controlarse en su...actuar, medir sus palabras, no sé, en una conversación uno va a participar de repente en una reunión de junta de vecinos, y ahí pasa de todo, y uno debe ser más o menos ubicarse en donde está y tratar de demostrar que...que es profe. Uno debe ser cuidadoso en todo sentido. No va a salir de madre. 24 horas profe. Como que se están fijando en uno." (S 7) "Yo acá tengo seis cursos, entonces hay un niñito que está aprendiendo a leer y el otro, ¿no es cierto?, ya prácticamente se puede leer un libro completo. Entonces, el tiempo que yo le destino al de sexto y al que le destino de primero no es el mismo que se destina al cuarto en una escuela grande, que son prácticamente todo el bloque la misma para todos igual. Entonces aquí este niñito de primero, mi tiempo es menor para él. Entonces, ¿qué pasa? Que ellos se vuelven autónomos. Por ejemplo, el de sexto ya lleva a un recorrido, ya el sexto aprendió a trabajar solo. Entonces él...se le da la instrucción y luego la guía la hace pedazos en un rato, o un libro...un texto donde tiene que desarrollar algunas actividades en el texto escolar también. Autónomo...el profesor es como...al final es un ente que le va a aclarar ciertas dudas que él tiene, que para eso

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

				está el profesor. Pero él desarrolla casi todo su conocimiento solo. Y sabe trabajar muy bien en grupo. Y al mismo tiempo eso me permite a mí trabajar al niño que está en primero." (S 7)
	Familia y corresponsabilidad (gestión cuidadosa y resguardos)	Corresponsabilidad débil Judicialización protocolos relacionales	"acta/co-testigo" "escuela para padres" "defensividad"	"No, para ellos no es importante [lo socioemocional]. Ellos quieren saber cómo le van las notas. Si se portaron bien. Y qué actividades se van a hacer. Las cuotas. Y ojalá el centro de padres." (S 2) "[…] situaciones así de malos entendidos y generalmente son apoderados, no estudiantes. Apoderados que tergiversan o malentienden lo que le dicen los pequeños y ellos se sienten muy empoderados de tener derecho de venir a reclamar que ellos están en todo su derecho. Yo les digo ustedes pueden venirme a hacer todas las consultas, todos los reclamos que ustedes quieran, si te queda una duda claro ningún problema. Pero yo le digo: usted puede acusar a una persona pero la otra persona también tiene derecho a defenderse y también hay que tomarle su declaración. Y yo le dije: nosotros acá no trabajamos solos aquí siempre hay testigos." (S 2)
Reconfiguración del rol docente: ética relacional, autoridad empática y performatividad emocional	Identidad y ética relacional del cuidado (reconocer y escuchar)	Performatividad y visibilidad ética relacional autoridad no punitiva Reconocimiento del estudiante	"conocer al estudiante" "escucha" "reglas claras sin humillar" "estricta pero cercana"	"La estrategia como dictatorial, autoritaria, ya con los chicos no te va a funcionar […] ahora hay que buscar otras estrategias, y en esa búsqueda de estrategias lo único que te funciona es conocerlos." (S 5) "Uno puede ser exigente, pero sin herir al otro […] yo creo que es fundamental bajar del pedestal en que tú estás." (S 13)

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

		Diálogo límites afectivos	"no humillar" "modo paco cuando toca"	"Y hablamos así, al pan pan y al vino vino […] Yo les digo las cosas como son. Pero no reto. No castigo. No sanciono." (S 3) "Se aclaran las reglas del juego, ellos saben los límites que hay […] Y siempre con un tono calmado, conversando […] y después paso puesto por puesto: "¿y usted cómo está? ¿Cómo pasaron las vacaciones?" […] que vean que hay una dualidad entre que esta persona es estricta, pero es cercana." (S 14)
	Autoridad performativa y códigos culturales	Presencia estética profesional performatividad situada	"aquí estoy yo" "prestancia" "códigos mediáticos"	"Aunque suene super superficial: el profesor tiene que llegar "aquí estoy yo" […] Porque los chicos ahora no te la van a comprar tan fácil […] cuando empecé a trabajar era super hippie. Ahora ya no […] como que no me tenían respeto, lamentablemente […] los chicos tienen un origen popular, las mamás son más tradicionales." (S 6)
Efectos subjetivos y colectivos: desgaste, culpa y microcomunidades de sostén	Bienestar y salud mental docente (intensificación y límites)	Intensificación del trabajo emocional externalización del cuidado estigma/acceso	"licencias y culpa" "no llevar trabajo a casa" "¿a ti quién te cuida?"	"[…] ese estigma del tema emocional, de que estai loco, que yo no tengo problema. […] Es un tema salud mental […] El ministerio ha fallado en el tema de darle la cobertura de salud mental como corresponde a la mutualidad. ¿Y cómo se apoya al docente? […] el docente es como el último pelo de la cola." (S 2) "Todos los profesores deberíamos tener acceso a terapia psicológica […] debería ser política pública." (S 16)

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

				"Uno no puede decir "sabes que no me siento bien hoy", porque como que lo asocian…a flojera, estar con licencia es como un mal trabajador…Entonces la salud mental por eso está tan…mal, porque no todos la reconocen porque no se ve […] No me gusta no ir a trabajar, es como que me siento…me siento floja." (S 4) "Yo nunca sentí que esto fuera una carga, me gustaba ser profesora. Sí, me generaba estrés, pero era esa obligación que yo misma me creaba de tener que entregar resultados. Lo tomaba como parte del trabajo." (S 8) "Es un trabajo muy lindo, pero tampoco se puede usar casi como para justificar todo el sobreesfuerzo que hay que hacer, o toda la precarización a la que uno se puede someter." (S 11) "Sí ha habido un abuso…un uso y un abuso del profesor gracias al cargo de estas cuestiones […] Esta profesión es hermosa, pero nos está haciendo mal idealizarla tanto." (S 1) "Tú tratas de conciliar con todo esto, tratas de tener tus notas al día, que el aprendizaje se haga, ¿no es cierto? que todos los días: el objetivo de aprendizaje es el A5 y tienes que interpretar, tienes que analizar, tienes que reconocer, tienes... versus ¿no es cierto? el tratar bien a los chicos, estar preocupado de todo ¿no es cierto?, eh...que todos estén bien, porque después, ¿no es cierto? en el consejo de profesores o en la reunión de apoderados o cualquiera otro te puede hacer una pregunta y si tú no sabes, ¿no eres el profesor jefe, tú?. Entonces cuando tú no concilias esas dos cosas lo que pasa es que tú vas absorbiendo todo eso, vas absorbiendo todo eso, y viene la pregunta ¿y a ti quién te cuida? ¿En dónde tú te

Representaciones discursivas de profesores acerca del ámbito emocional en educación

Comuna de Puerto Montt, Chile, segundo semestre 2025

Material complementario al Capítulo 6.

Tabla complementaria C. Árbol de códigos. Temas y códigos de primer y segundo ciclo, con viñetas representativas.

				desahogas, te ríes, juegas, no es cierto? ¿Te sientes considerado, te sientes parte de?" (S 3)
	Liderazgos accesibles vs. Ritualismo	Cuidados organizacionales vs rituales vacíos	"desayunos forzados" "liderazgo accesible"	"Sí, en relación a los profes, necesitamos [actividades vinculadas a bienestar emocional], pero... hasta el momento no hemos recibido un cariñito por así decirlo para mejorar el ambiente, más allá del primer día de clase que tomamos un desayuno todos juntos pero…es siempre como una socialización muy forzada. Pero sigue habiendo un constante decaimiento de la salud mental de los profes, es una constante." (S 1) "Me sorprendí mucho cuando empecé…yo tengo un hijo que es súper importante para mí. Y hasta sus cuatro años, yo nunca fui a ningún acto...porque estaba...trabajaba en 3 lados, entonces...en mi mente en ese momento pedir permiso era algo inconcebible. Pero después llegué acá y así con mucho temor pedí un primer permiso, y el director en ese tiempo me dijo, pero obvio pues miss que tiene que ir a acompañar a su hijo, vaya." (S 14)
	Clima y microcomunidades de sostén	Comunidades de cuidado Reconocimiento Humor	"apañamos al colega" "colectas/acompañamiento"	"Ese tipo de cosas como que nos hace sentirnos parte […] nosotros siempre nos estamos riendo, y siempre que sucede algo, por ejemplo, que muere algún pariente de acá, todos juntamos plata y lo vamos a acompañar. Esa parte de nosotros yo siento que es buena." (S 6) "Cuando a un colega lo vemos que está así como…ya, lo apañamos. Porque sabemos que para todos es difícil." (S 3)

Revista multidisciplinaria de Internet
Discurso & Sociedad

CERTIFICADO DE ACEPTACIÓN DE ARTÍCULO

El Comité editorial de *Discurso & Sociedad* certifica que el artículo "Felicidad y autoayuda en la política educativa chilena: Un análisis crítico discursivo de la "Bitácora para el autocuidado docente"" de Alejandro Álvarez Espinoza y Camila Cárdenas Neira, ha sido aceptado para su publicación en el número 20(2) de la revista, en mayo de 2026.

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2025

Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2025

Teresa Oteíza

Teresa Oteíza S.

Editora *Discurso & Sociedad* - América Latina

Santiago, 10 de febrero de 2026.

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

ACTA Nº086_24

ACTA DE EVALUACIÓN
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FOLIO Nº053_24

En la ciudad de Temuco, el 12 de junio de 2024, el Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera, (Resolución Exenta N°1090 de fecha 12 de marzo de 2014 y sus posteriores modificaciones contenidas en Res. Ex. Nº1090 del 12.03.2014, Res. Ex. Nº4183 del 17.10.2017), en sesión ordinaria N°09_24, presidido por la Dra. Paola Durán Cuevas, con asistencia de sus miembros permanentes señor(a):

NOMBRE	PROFESIÓN
Sr. Nicolás Aguilar Farías	Kinesiólogo
Sr. Cristian Aguilera Rossi	Tecnólogo Médico
Sra. Marina Alarcón Espinoza	Psicóloga
Sr. Alain Arias Betancur	Cirujano Dentista
Sra. Rommy Díaz Pérez	Médico Veterinario
Sr. Ramón Fuentes Fernández	Cirujano Dentista
Sra. Daniela Gómez Pérez	Psicóloga
Sr. Christian Herrera George	Tecnólogo Médico
Sr. Alejandro Hidalgo Zúñiga	Médico Veterinario
Sra. Marcela Lema García	Enfermera
Sra. Carolina Matamala Riquelme	Socióloga
Sra. Daniela Núñez Romero	Médico Veterinario
Sr. Nicolás Ottone Cappiello	Médico Cirujano
Sra. Mónica Pineda Nesbet	Asistente Social
Sr. Luis San Martín Villagra	Integrante Comunidad/Profesor Normalista
Sr. Gonzalo Tortella Fuentes	Ingeniero Forestal
Sra. Sulan Wong Ramírez	Abogada

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Ha evaluado y sancionado el Proyecto de Investigación, presentado para optar al Grado Académico de Doctor en Comunicación, según se indica:

Título	**"LA CONSTRUCCIÓN DE LO EMOCIONAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA Y EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS(AS) PROFESORES(AS). UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DISCURSO".**
Investigador Responsable	SR. MANUEL ALEJANDRO ÁLVAREZ ESPINOZA Estudiante del Programa de Postgrado Doctorado en Comunicación
Tipo de Proyecto	TESIS DOCTORADO EN COMUNICACIÓN
Profesor Guía	DRA. ALBA ZAMBRANO CONSTANZO
Institución	UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
Nº Folio del Proyecto UFRO	053/24
Decisión	APROBADO
Fecha de Presentación al Comité Ético Científico (CEC)	03.04.2024
Fecha enmiendas solicitadas por CEC a IR	Memorándum Nº197_24 15.05.2024 V2
Fecha Respuesta Investigador Responsable a CEC	18.05.2024 V2
Versión	N° 2
Documentos Revisados CEC	• Carta intención investigador responsable • Carta compromiso IR • Carta apoyo Director Programa • Carta apoyo Directora de Tesis • Carta apoyo Instituto de Psicología UACH, sede Puerto Montt • Proyecto de Investigación. • Resumen del proyecto • Formulario solicitud de Seres Humanos • Consentimiento Informado • Instrumento recolección de datos: Guía entrevista individual- guía entrevista grupal. • Acta defensa de tesis • Certificado examen Calificación • CV Investigador responsable y Prof. Guía

Propósito de la Investigación: El propósito de esta tesis es comprender el o los modos en que el ámbito emocional es construido en manuales orientados al cuidado de profesores(as) y publicados por el Ministerio de Educación de Chile durante la emergencia sanitaria, así como las representaciones de estos actores escolares en torno a lo emocional.

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

El Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera, certifica que después de evaluar el Proyecto de Investigación presentado por el Sr. Álvarez, se determinó que cumple las siguientes consideraciones éticas en el área de Seres Humanos:

1. **Validez científica:**
   La investigación utiliza una aproximación metodológica cualitativa, específicamente se sustenta en los Estudios Críticos del Discurso, utilizando los desarrollos de Norman Fairclough. El estudio pretende analizar las representaciones discursivas sobre lo emocional que están contenidas en el manual del Ministerio de Educación de Chile que se publicó durante la emergencia sanitaria para el autocuidado de profesores. Para el logro de este propósito, el estudio considerará tres métodos de construcción de datos: (1) Matriz de análisis discursivo crítico (en materiales ministeriales), este análisis se hará en función de las dimensiones del modelo tridimensional propuesto por Fairclough; (2) Entrevista semiestructurada a 20 profesores que trabajan en distintos establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular subvencionada de la provincia de Llanquihue y que además participan en actividades de perfeccionamiento en el ámbito socioemocional en INACAP de Puerto Montt, además, se le pedirá a estos participantes que refieran a otros que no hayan accedido a la capacitación, este muestreo se declara como no aleatorio, de conveniencia y disponibilidad, además se declara muestreo por "bola de nieve" y (3) Entrevista grupal con una duración máxima de 90 minutos, cuyo propósito es estimular puntos de vista diversos sobre los temas propuestos, entre 6 y 10 participantes.
   Temporalmente, se realizará en primer lugar la entrevista grupal en dependencias de la Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt en una fecha y horario a conveniencia, esta entrevista grupal será registrada en audio, si algún participante no está de acuerdo con la grabación de audio, el investigador tomará notas de las interacciones de los participantes. Las entrevistas individuales se realizarán posteriormente, en un lugar a convenir con los profesores que sea distinto al que utilizan para trabajar y que cumpla con las adecuaciones necesarias para la actividad.
   El investigador propone una investigación que es pertinente para el contexto nacional, puesto que es una línea emergente que además considera el análisis de la política pública por parte de actores directamente involucrados, con ello, el estudio demuestra originalidad y significancia científica.

2. **Utilidad social de la investigación (para los participantes, la sociedad o el conocimiento):**
   El estudio no contempla beneficios directos para los participantes, sin embargo, si tendrá utilidad para la actualización del conocimiento y la sociedad en general, pues permitirá estudiar el impacto de aspectos socioemocionales contenidos en la política pública educativa a propósito de la emergencia sanitaria y sus significados en la muestra de educadores considerados para el estudio, cabe señalar que este estudio es cualitativo, por lo que no persigue la generalización de sus resultados, sino más bien comprender desde los actores involucrados el significado que estas directrices ministeriales tienen en su quehacer profesional.

3. **Evaluación riesgo/beneficio (relación riesgo-beneficio no desfavorable y minimización de los riesgos):**
   La ejecución del proyecto no implica beneficios directos para los participantes y tampoco se advierten graves riesgos, el IR solo explicita que podría haber un riesgo menor en las entrevistas en profundidad, por cuanto algún participante pueda evocar un episodio de trabajo que tenga una connotación negativa para él, sin embargo, el IR señala que en caso de ocurrir esto, él mismo proporcionará un espacio de acogida y escucha activa al término de la entrevista, sugiriendo, en caso de ser necesario, la posibilidad de obtener atención gratuita en el Centro de Atención Psicológica de la Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt.

4. **Selección equitativa de la muestra:**
El muestreo de este estudio es declarado como no aleatorio de conveniencia y disponibilidad, específicamente, se requiere alcanzar un número de 10 participantes aproximadamente para la entrevista grupal y 20 participantes para realizar entrevistas individuales en profundidad. Al ser un muestreo no probabilístico, no todos los participantes tienen la misma probabilidad de ser seleccionados para el estudio, sin embargo, como este tiene una aproximación cualitativa, la composición de la muestra no debe garantizar representatividad. Los criterios considerados para la inclusión son: Ser profesores, trabajar en establecimiento escolares de dependencia municipal o particular subvencionada de la provincia de Llanquihue y como criterios de exclusión se considera a profesores con cargos administrativos en entidades municipales o ministeriales. Debido a la procedencia del IR, se ha considerado invitar a participar de este estudio a profesores que estén asistiendo a una capacitación en aprendizaje socioemocional en INACAP sede Puerto Montt y posteriormente, a través de bola de nieve, conseguir referidos que pudieran completar el tamaño muestral proyectado para las entrevistas individuales.

5. **Protección a los participantes:**

   a) **Población/Grupos vulnerable:** Los participantes no pertenecen a grupos vulnerables.

   b) **Libertad para participar**: El consentimiento explicita la voluntariedad y libertad para participar del estudio, así como la posibilidad de retirarse en cualquier momento, sin que esto tenga una consecuencia para el participante y sin tener que justificar su decisión. El estudio no implica incentivos, más allá de conocer los resultados de la investigación una vez que esta termine.

   c) **Intimidad y Confidencialidad**: La participación es confidencial y anónima, los registros de la participación a través de audio y texto serán codificados y el acceso a esta información es solo del IR. El estudio será llevado a cabo en lugares acondicionados para estos fines, la entrevista grupal se realizará en dependencias de la Universidad Austral, sede Puerto Montt y las entrevistas individuales se realizará en un espacio a convenir distinto del contexto laboral de los participantes como por ejemplo una biblioteca pública o un café.

   d) **Cobertura de Costos del Estudio**: Este estudio no cubre gastos asociados a la participación.

   e) **Quien asume los eventuales costos ante posibles eventos adversos graves:** No se advierten eventos adversos graves.

6. **Procesos de Consentimiento Informado (CI) y revisión de los documentos en que se registran:**
Se realizará una breve presentación de elementos centrales del estudio a un grupo de profesores que asistan a la capacitación sobre aprendizaje socioemocional, programa que imparte regularmente INACAP en su sede de Puerto Montt. En esa instancia se les invitará a participar libre y voluntariamente del proceso que consiste en una entrevista grupal y una individual. Los potenciales participantes se inscribirán en una lista y acordarán una fecha tentativa para la entrevista grupal. Será en esa instancia que los participantes recibirán el consentimiento informado y podrán aclarar las eventuales dudas. En el caso de los participantes referidos por bola de nieve, estos serán contactados para explicar aspectos centrales del proyecto y para agendar la entrevista individual, en esa ocasión recibirán su consentimiento informado, podrán resolver dudas e iniciar su participación en el estudio.
Se firmará el acta de consentimiento en dos copias, una para el participante y otra para el IR.
El proceso de consentimiento informado será ejecutado por el IR de manera presencial, al igual que la

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

presentación breve del estudio orientada a captar potenciales participantes. Solo en el caso de los participantes referidos por bola de nieve, el primer contacto será establecido por mensaje o correo y posteriormente de manera presencial.

7. **Intervención de Investigadores Idóneos con la experiencia y la calificación profesional acorde con el nivel de complejidad de la Investigación:**
   El IR es psicólogo por la Universidad Católica de Valparaíso y Magíster en Psicología con mención en psicología educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile y actualmente candidato a Doctor en Comunicación por la Universidad de La Frontera y la Universidad Austral de Chile. Tiene experiencia en investigación y dirección de proyectos en temas vinculados a la educación en donde ha podido desarrollar habilidades necesarias para la recolección de datos considerada en este proyecto.
   El IR cuenta con el respaldo de dos académicas con experiencia en investigación y que son profesoras guía de su trabajo.

8. El Sr. Álvarez, deberá velar por el debido cumplimiento de las disposiciones comprendidas en la Ley N°19.628, sobre Protección de la Vida Privada, y medidas de seguridad que se sugiere adoptar los órgnos de la Administración del Estado, en el tratamiento de los datos personales y datos sensibles.

9. IR, cuenta con carta apoyo del Director del Instituto de Psicología de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, para el desarrollo de las actividades comprometidas en la investigación.

10. Se deja constancia que forma parte de la presente acta los modelos de consentimiento informado, timbrados y visados.

Con base a los antecedentes antes expuestos, el Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera, **Aprueba,** el Proyecto de Investigación, "**La construcción de lo emocional en la política educativa chilena y en las representaciones de los(as) profesores(as). una aproximación desde los estudios críticos del discurso"**, presentado por el Sr. Manuel Alejandro Álvarez Espinoza, para optar al Grado Académico de Doctor en Comunicación, Prof. Guía, Dra. Alba Zambrano Constanzo.

Mediante la presente, recordamos a Usted lo siguiente:

1. Debe aplicar los consentimientos informados visado por el Comité Ético Científico (CEC).
2. Debe conservar toda la documentación en su poder por lo menos hasta tres años finalizada la investigación.
3. Debe contar con carta de autorización firmada por el Director (es) de los Establecimientos donde se realizará la investigación.

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

4. Informar al Comité Ético Científico la finalización de la Investigación.
5. La validez de esta aprobación es hasta que finalice la investigación, excepto si existe algún tipo de modificación de orden metodológico, ético, presencia de eventos adversos o bioseguridad los que deben ser informados de inmediato al CEC.

Firman para constancia:

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
ACREDITADO
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
RES. N°2309345230
SEREMI DE SALUD
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA
TEMUCO- CHILE

MG. MARCELA LEMA GARCÍA
1º VICEPRESIDENTA – COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

DRA. PAOLA DURÁN CUEVAS
PRESIDENTA - COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

cc.
Sr. Manuel Alejandro Álvarez Espinoza, Investigador Responsable.
Archivo CEC

Outlook

[PIYS] Acuse de recibo del envío

Desde María Isabel Reyes Espejo sent via Journal Psicoperspectivas <psicoperspectivas@pucv.cl>
Fecha Lun 02/03/2026 6:43
Para Manuel Alvarez E. <manuel.alvarez@uach.cl>

Estimada, Estimado Manuel Alejandro Álvarez Espinoza,

Hemos recibido su manuscrito "Bricolaje emocional y externalización del cuidado: Traducciones docentes de políticas de aprendizaje socioemocional en Chile" en Psicoperspectivas.
Con el sistema de gestión de publicaciones en línea que utilizamos podrá seguir el progreso a través del proceso editorial tras iniciar sesión en el sitio web de la publicación:
URL del manuscrito:
https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/authorDashboard/submission/3689
Nombre de usuario/a: alejandroalvarezespinoza_1

El documento será sometido a una revisión preliminar a cargo de miembros del Equipo Editorial para verificar su ajuste al enfoque y cobertura temática de la revista y a los criterios de calidad definidos por Psicoperspectivas. Al concluir esta etapa el envío podrá ser devuelto a su/s autor/a/es/as o enviado a revisión por pares externos.

Comuníquese con nostros si tiene alguna duda. Gracias por elegir nuestra revista para difundir su trabajo.

Cordialmente,

María Isabel Reyes Espejo
Editora Jefe
Psicoperspectivas

Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad
https://www.psicoperspectivas.cl/