



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XII Número: 1 Artículo no.:4 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2024

TÍTULO: Emociones en la educación latinoamericana. Análisis desde el estudio curricular crítico y la pedagógica corporal.

AUTORES:

1. Máster. Nancy Lagos Apablaza.
2. Dr. Felipe Mujica Johnson.

RESUMEN: Este ensayo es una continuidad de otros estudios epistemológicos, pedagógicos, curriculares y corporales sobre la pedagogía latinoamericana, así como de las emociones en la educación. En concreto, se propone reflexionar sobre las emociones en la educación basándose en una racionalidad curricular crítica, visualizando posibilidades de experiencias pedagógicas en diferentes contextos de educación formal situados en Latinoamérica. En su desarrollo se problematiza la categoría de educación emocional, reconociéndose que es una categoría que puede ser peligrosa para el logro de experiencias educativas emancipadoras que favorezcan una formación ética-política situada y democrática. Se describen cuatro vínculos educativos que estarían siendo abordados en la educación formal, exponiendo los riesgos de que se desarrollen desde racionalidades curriculares técnicas y prácticas hegemónicas. Finalmente, se realizan sugerencias para una educación crítica y corporal de las emociones.

PALABRAS CLAVES: pedagogía, emociones, epistemología, currículum, ética.

TITLE: Emotions in Latin American education. Analysis from the critical curricular study and corporal pedagogy.

AUTHORS:

1. Master. Nancy Lagos Apablaza.
2. PhD. Felipe Mujica Johnson.

ABSTRACT: This essay is a continuity of other epistemological, pedagogical, curricular, and corporal studies on Latin American pedagogy, as well as on emotions in education. Specifically, it proposes to reflect on emotions in education based on a critical curricular rationality, visualizing possibilities of pedagogical experiences in different contexts of formal education located in Latin America. In its development, the category of emotional education is problematized, recognizing that it is a category that can be dangerous for the achievement of emancipatory educational experiences that favor a situated and democratic ethical-political formation. Four educational links that are being addressed in formal education are described, exposing the risks of being developed from technical curricular rationalities and hegemonic practices. Finally, suggestions are made for a critical and corporal education of emotions.

KEY WORDS: pedagogy, emotions, epistemology, curriculum, ethics.

INTRODUCCIÓN.

Este ensayo se enmarca en la línea de estudios epistemológicos, pedagógicos y curriculares que se desarrollan desde Latinoamérica (Barbosa de Oliveira, 2023; Johnson, 2023; Mujica, 2021, 2024; Mujica y Lagos, 2023), el cual surge en el marco de una serie de reflexiones sobre el abordaje de la dimensión emocional en la educación formal. Abordaje que ha sido denominado de diferentes formas y con diferentes sentidos, destacando las corrientes de la educación emocional (Bisquerra y López-Cassá, 2020; Gallardo et al., 2021; Machado, 2022), pedagogía de las emociones (Guardado-Carrete et al., 2016; Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023), el desarrollo socioemocional (Mora-Olate y Manhey-Moreno, 2022; Solís-Pinilla, 2021), entre otros. Estos términos de algún modo representan el tema central de este escrito, el cual será contextualizado en la educación formal; es decir, en los procesos educativos institucionalizados, que de algún modo, se vinculan con las políticas públicas de educación.

Estos hacen referencia a distintas etapas educativas asociadas, en general, a la edad del alumnado, como la educación infantil, escolar o superior.

El foco de este escrito es problematizar la integración de las emociones en la pedagogía latinoamericana, abordando un tema transversal a esos diferentes constructos teóricos. En concreto, se problematizará desde la racionalidad curricular que puede estar implícita en los procesos educativos que se enfocan en la dimensión emocional; para ello, será útil introducir tres categorías de racionalidades curriculares que se han estado promoviendo en los últimos años, los cuales se consideran pertinentes para este escrito. Esto no significa que sean las únicas categorías de racionalidad curricular que existan, sino unas que tienen un fundamento teórico que permitiría avanzar en algunas discusiones epistemológicas sobre los diversos asuntos pedagógico-curriculares, y además, que tienen un fundamento filosófico que emerge desde la tradición crítica europea (Grundy, 1998).

Las tres racionalidades curriculares que se incorporan al análisis son las siguientes: a) racionalidad técnica; b) racionalidad práctica; y c) racionalidad emancipadora o crítica (Valdés-Vera y Turra-Díaz, 2017). Es la autora Grundy (1998) quien desarrolló esta clasificación, apoyada en las contribuciones epistemológicas del filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas (2023). Aquel filósofo planteó estas categorías basándose en un estudio del desarrollo histórico de la ciencia, lo que aprovecha Grundy (1998) para transferirlo al campo pedagógico y curricular. De acuerdo con aquella autora, la racionalidad técnica se referiría a una perspectiva empirista-positivista, objetiva e instrumentalista del entorno (Grundy, 1998), lo cual se asemejaría con una perspectiva conductista de la educación, como la pedagogía por objetivos. La racionalidad práctica se referiría a una perspectiva interpretativa-hermenéutica, subjetiva y comprensiva del entorno (Grundy, 1998), lo cual se asociaría con una perspectiva constructivista de la educación, como la pedagogía por competencias. La racionalidad emancipadora o crítica se referiría a una perspectiva autónoma, ética y política (Grundy, 1998), lo cual se asemejaría a la pedagogía crítica,

la cual por su naturaleza epistémica no se puede reducir a un modelo pedagógico burocrático, estandarizado y centralizado.

Para fundamentar la racionalidad curricular crítica, Grundy (1998) cita al referente latinoamericano de la pedagogía crítica Paulo Freire, quien habría sido muy importante a nivel mundial en esta perspectiva transformadora de la educación.

Según Johnson (2023), el pensamiento pedagógico de Freire habría sido influyente en las reconceptualizaciones curriculares estadounidense que trabajaban para superar las concepciones positivistas y tecnicistas. Paulo Freire tiene múltiples obras que nos hacen reflexionar sobre la complejidad de una educación crítica y liberadora, destacando *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2011). En esta obra mencionada, aquel educador brasileño sienta las bases de una perspectiva curricular transformadora, histórico-cultural, política, ética, auténtica, dialéctica y situada.

Valdés-Vera y Turra-Díaz (2017) también hacen un aporte para comprender la racionalidad curricular crítica, conceptualizándola así: El interés de carácter emancipatorio ha dado lugar a una racionalidad curricular crítica, que engloba a las prácticas pedagógico-formativas que tienden a la emancipación de los sujetos, liberándolos de sus falsas concepciones y perspectivas deformadas de la realidad. De este modo la acción pedagógica debe configurarse de manera libre y horizontal entre las personas involucradas en el proceso, quedando, así como una responsabilidad individual y colectiva el alcanzar aprendizajes liberadores, fundados en la reflexión consciente de los sujetos respecto de sus condiciones sociohistóricas concretas (p. 25).

Desde una racionalidad curricular crítica se ha planteado que es importante concebir un vivir consciente en la educación, donde exista una praxis pedagógica integradora en torno a las dimensiones humanas que históricamente se han fragmentado. En este sentido, Mujica y Lagos (2023) plantean la necesidad de concebir un vivir crítico en la pedagogía latinoamericana, trascendiendo el excesivo intelectualismo de la herencia moderna.

Una educación que se orienta a un vivir crítico de la ciudadanía, considerando a Freire (2011, 2013), exige entender que todo acto educativo requiere ser entendido desde la corporalidad, la dialéctica, la complejidad y la totalidad de los acontecimientos, de modo que es preciso tener en consideración los aspectos que se vinculan a ellos, destacando el factor subjetivo, histórico, cultural, político, filosófico, entre otros; no obstante, el político, entendido en un sentido amplio como el que plantea Freire (2011) o Arendt (2001), es uno de los más importantes por su carácter integrador, transversal y fundamental en el devenir de los entornos socioculturales. En este sentido, basándonos en los escenarios culturales del siglo XXI, es fundamental reconocer las perspectivas políticas que se están visibilizando en la educación, como la descolonización, la justicia social, la educación para la democracia, los derechos humanos, los feminismos, los ecologismos, entre otras (Johnson, 2023; Manhey, 2021; Marañón, 2018; Mujica, 2021; Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023).

Esta problematización de las emociones en la educación se puede enriquecer desde perspectivas críticas, poscoloniales y transmodernas como la de Dussel (2013), destacando su pedagógica de la liberación (Heredia, 2019), la cual integrada con la importancia de una corporalidad situada, histórica, relacional y vivencial (Freire, 2013; Ortiz-Guitart, 2014), nos lleva a considerar una corriente de la pedagógica corporal de la liberación que considere las emociones como una de sus dimensiones relevantes en torno a la afectividad humana. Emocionalidad que ha de ser concebida situadamente en relación con las vivencias históricas, éticas, políticas, económicas, pedagógicas, entre otras vivencias, y situadamente en Latinoamérica, ha de problematizar los vínculos emocionales con el mito de la modernidad (Dussel, 2022).

Con base a lo expuesto anteriormente, este ensayo tiene por objetivo reflexionar sobre las emociones en la educación basándose en una racionalidad curricular crítica, visualizando posibilidades de experiencias pedagógicas en diferentes contextos de educación formal situados en Latinoamérica.

DESARROLLO.

Presencia y abordajes de las emociones en la educación.

Las emociones en educación siempre han estado presentes, solamente que en muchas ocasiones eran desconsideradas dentro de las concepciones hegemónicas de las experiencias educativas. Ya se aprecia la importancia de la afectividad en los textos de Lao Tse (2019) en la Antigua China; en los poemas de Sófocles o en los diálogos de Platón en la Antigua Grecia (Konstan, 2004); en las enseñanzas de Jesús de Nazaret (Castillo, 2016); en la filosofía andina prehispánica (Palacios, 2021); en el origen del mito de la Modernidad (Dussel, 2022); y en los postulados de Rousseau en el siglo XVIII donde señala en *El Emilio o la Educación que nacemos sensibles* (Benito, 2018). En cuanto a la contemporaneidad, se reconoce que desde las últimas décadas del siglo XX se ha venido enfatizando la necesidad de dar mayor cabida a las emociones en la educación formal (Machado 2022).

En el marco de una serie de giros narrativos y filosóficos en torno a la educación (Abramowski, 2017, 2021; Abramowski y Sorondo, 2021; Mujica y Orellana, 2021), la dimensión emocional ha ganado protagonismo en el debate público sobre la educación, incluyendo sectores ciudadanos, políticos y académicos. Mujica y Orellana (2021) consideran que este giro narrativo aporta una consideración histórica a la afectividad, que desde lógicas positivistas e idealistas radicales, había sido negada; no obstante, advierten que este giro narrativo es peligroso si se aborda sin perspectiva crítica y enalteciendo teorías psicológicas sin criterios pedagógicos, porque se puede generar un adoctrinamiento emocional en pos de una alienación social; es decir, se podrían generar experiencias educativas que dificulten una formación ética-política coherente con los derechos humanos y los principios democráticos.

Por su parte, Abramowski (2017) y Abramowski y Sorondo (2021) advierten que existe un fuerte sesgo individualista, mercantilista y represivo en torno a las iniciativas que promueven la educación emocional como contenido educativo, iniciativas que incluso se promueven a nivel legislativo. En torno a esta preocupación sobre una integración peligrosa de las emociones a la educación, Sorondo y Abramowski

(2024) analizan posibles regímenes de verdad asociados a la educación de las emociones, incluyendo movimientos de pedagogía crítica que han incorporado la dimensión emocional.

Se considera, que las preocupaciones de estas autoras son pertinentes, pero tienen límites que requieren ser analizados con perspectiva crítica, porque pueden derivar en un neopositivismo pedagógico que rechaza los anhelos de una pedagogía liberadora que considera la afectividad humana. En este sentido, se reconoce que existe sabiduría en los postulados de pedagogía crítica que anhelan abordar pedagógicamente las emociones para una formación humana de la autonomía, la reflexión y la posición ética-política en el mundo (Freire, 2013; Mujica et al., 2018; Mujica y Orellana, 2021; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). Por el contrario, se entiende que carecen de sabiduría los postulados pedagógicos que se reducen a fundamentos psicologistas y terapéuticos (Abramowski y Sorondo, 2021; Prieto-Egido, 2018).

Frente a aquellos peligros que están implícitos como currículum oculto del discurso de la educación emocional, cabe preguntarse, ¿es necesaria la educación emocional? Más radicalmente, ¿es posible educar las emociones? Para responder esta última pregunta es necesario profundizar un poco sobre los significados teóricos que se han otorgado a la categoría de emoción. De acuerdo con Rosas (2011), “las emociones son reacciones inmediatas relativas a un objeto intencional preciso (p. 10)”; por su parte, Alonso (2017) indica que “la emoción es una respuesta afectiva intensa y breve que se produce en respuesta a un suceso o una situación determinada” (p. 17). Desde la neurociencia, Mora (2021) indica que la emoción es una “reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo” (p. 222). Desde la filosofía, y más específicamente, un referente que se asocia a la fenomenología española se ha indicado que la emoción es un “sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta y manifestaciones físicas conscientes (agitación, palpitations, palidez, rubor, etc.)” (Marina, 2009).

Desde otra perspectiva fenomenológica, Steinbock (2022) indica que “las emociones son reveladoras de las personas humanas” (p. 19), dotando, en parte, de un sentido profundo y moral aquellos acontecimientos de la afectividad; por otro lado, en diálogo con la filosofía, la neurociencia y el estudio cultural, se ha señalado que “(...) las emociones, nuestras emociones, pueden ser claramente atenuadas o exacerbadas en sociedad” (Angulo, 2012, p. 71).

Como se aprecia en el párrafo anterior, cada referencia tiene su propio punto de vista en función de los marcos conceptuales que utilizan para abordar el tema. En síntesis, de aquellas referencias se puede indicar, que las emociones son expresiones de la propia humanidad, las cuales dan cuenta, en parte, de aspectos biológicos, cognitivos, históricos, pedagógicos, sociales, políticos y culturales (Bourdin, 2016; Maturana, 2001; Puig, 2012; Mujica y Orellana, 2021), por lo que de algún modo son un reflejo de la trayectoria subjetiva de cada persona situada en contextos temporales y espaciales concretos.

Volviendo a la pregunta de si es posible educar las emociones, se considera que no es posible educar sin considerar la dimensión emocional; por tanto, sí sería posible, pero aquello se distancia de las lógicas reduccionistas que reducen la educación emocional a algunas prácticas específicas de explicitar y reflexionar sobre las emociones; no obstante, no se desconoce el aporte de aquellas prácticas específicas, las cuales podrían ser pertinentes incluso en sentidos pedagógicos críticos; por ejemplo, Freire (2013) que trabajó para una educación liberadora hace énfasis en asuntos afectivos como la rabia justa, que emerge del rechazo a las experiencias de injusticias en la sociedad.

Entendiendo las emociones como expresiones del propio ser, se considera relevante evitar abordajes tecnocráticos y utilitarios en torno a las emociones que aparenten ser formativos, pues podrían ser alienantes y perjudiciales para una formación humana basada en la inclusión, la autonomía y la justicia social. En este sentido, educar exige respetar las trayectorias biográficas de cada estudiante, respetar las trayectorias subjetivas-emocionales, entendiendo que incluyen saberes social y comunitariamente construidos; por ende, educar las emociones siempre hará referencia a educar sobre las trayectorias de

vida, lo cual puede ser abordado pedagógicamente, pero requiere perspectiva crítica; por lo tanto, abordar las emociones requiere una mirada amplia de perspectiva que asegure abordajes reflexivos y comprensivos. En palabras de Maturana (2001), sería fundamental que el profesorado reconozca a su alumnado como un legítimo otro en la convivencia.

La relación de la educación con las emociones estaría siendo abordada en contextos de América Latina, a lo menos, en cuatro sentidos, que serían los siguientes:

- a) Educación de las emociones con la intención de alterar o regular la percepción emocional.
- b) Educación sobre las emociones con la intención de reconocer e interpretar las emociones.
- c) Educación con la intención de expresar las emociones.
- d) Educar teniendo en consideración la participación emocional durante la experiencia de aprendizaje.

Los cuatro sentidos podrían ser desarrollados con diferentes racionalidades curriculares, como se demuestra en un estudio cualitativo e interpretativo de las Bases curriculares de Educación Parvularia del 2018 en Chile (Mujica y Toro, 2019), donde en ocasiones se estandariza la idoneidad de vivencias emocionales sin un sentido crítico o justificado. Ello resulta delicado especialmente por ser la primera etapa de la educación formal y donde las niñas se encuentran en un período altamente sensible y trascendente, donde construyen su autoestima y autoconcepto, así como su personalidad (Manhey, 2021).

Los cuatro sentidos señalados en el párrafo anterior pueden tener múltiples abordajes tecnocráticos y hermenéuticos descontextualizados, que se distancian de una mirada crítica de la educación. Para comprender esto, se aportarán algunas reflexiones y ejemplificaciones:

- a) Educación de las emociones con la intención de alterar o regular la percepción emocional: generalmente se asocia la emoción a la conducta en términos de causa y efecto, dado que la conducta suele estar motivada por emociones; no obstante, esta relación no es posible estandarizarla, puesto que las reacciones frente a las emociones son muy distintas entre las diferentes personas y se debe a

las distintas trayectorias de vida; por ejemplo, un estudiante frente a un enojo con otra/o estudiante por una injusticia puede reaccionar de múltiples formas como dialogar, ignorar, golpear o insultar. Lo mismo ante una alegría o una tristeza. Si un estudiante por el enojo golpea a otro, se podrá decir, que la culpa es la falta de control ante ese enojo, lo cual justifica experiencias de educación del enojo, pero en ningún caso podría justificar una represión del enojo, emoción legítima frente a las injusticias sociales (Freire, 2013; Mujica, 2020). Desde una mirada pedagógica crítica, la educación no debe orientarse a una desculturalización y despolitización de la afectividad.

- b) Educación sobre las emociones con la intención de reconocer e interpretarlas: este sentido educativo, se trata, sobre todo, a lo que se ha llamado como conciencia y comprensión emocional. Sería el más cercano a una hermenéutica emocional con finalidades pedagógicas; sin embargo, podría estar orientada a una sobre intelectualización de las emociones, así como a una comprensión descontextualizada y forzada; por ejemplo, se puede tener el objetivo que todo el estudiantado perciba sus emociones cuando realiza una experiencia educativa, simplemente para agregar esta dimensión y aparentar un aprendizaje integral. Frente a ello, entendiendo que el vivir sucede en un constante emocionar, ¿tiene sentido estar siempre prestando atención a las emociones o a sus significados asociados? Lo más probable es que no, puede convertirse en un distractor para otras experiencias de aprendizaje; por otro lado, también se podría intentar imponer percepciones e interpretaciones emocionales ideales, como que ante una situación etiquetada de recreativa es correcto percibir alegría, sin justificación crítica alguna, promoviendo estandarizaciones emocionales tecnocráticas, abstractas, utilitarias y adoctrinadoras.
- c) Educación con la intención de expresar las emociones: este sentido trata de diferentes experiencias de aprendizaje expresivo, sobre todo, de carácter artísticos, que suelen basarse en la capacidad de expresar la afectividad en torno a dimensiones subjetivas, sociales y culturales. Este sentido no está exento de peligros, puesto que también podría ser realizado desde concepciones reproductoras en

términos estandarizados y tecnocráticos, así como prácticos poco reflexivos, donde se fuerce a reproducir expresiones emocionales estandarizadas o se generen modelos ideales de expresar las emociones; por ende, este sentido podría forzar al estudiantado a expresar emociones o modelos emocionales, que por diferentes motivos, no quieren ser compartidas públicamente, lo cual sería una exigencia opresiva.

- d) Educar teniendo en consideración la vivencia emocional durante la experiencia de aprendizaje: desde la consideración de que las emociones son parte del aprendizaje, el profesorado o el estudiantado pueden asociar diferentes emociones a las experiencias educativas. Existen emociones que se han vinculado con el bienestar subjetivo (BS) y otras con el malestar subjetivo (MS), lo que se conoce como emociones positivas o placenteras (BS) y emociones negativas o displacenteras (MS). Estas relaciones también han provocado estandarizaciones sobre lo que debiese ser sentido emocionalmente en el aprendizaje, generando relaciones rígidas e injustificadas sobre lo que es correcto sentir para aprender; por ejemplo, se puede asociar el miedo a la ausencia de aprendizaje y la diversión a la presencia de aprendizaje, lo cual se asocia a reduccionismos psicologistas sobre la experiencia educativa (Mujica et al., 2018; Sorondo y Abramowski, 2022). Del mismo modo, se puede concebir erradamente la emoción positiva para el BS a una emoción positiva para la dimensión ética o viceversa con la emoción negativa para el BS (Mujica, 2020). Un ejemplo de este error se puede apreciar si una estudiante siente diversión frente a un fracaso pedagógico de una compañera, lo cual sería positivo para el BS de la estudiante que percibe la emoción, pero problematizado desde la perspectiva ética por la ausencia de solidaridad.

Con los sentidos mencionados en los párrafos anteriores se ha tratado de mostrar el riesgo de simplificar y estandarizar el vínculo de la educación con las emociones, por lo que en el siguiente apartado se ofrecerán algunas sugerencias para aproximarse a una corriente crítica de este vínculo pedagógico.

Reflexiones para un currículum crítico y una pedagógica corporal de las emociones.

Un punto de partida para una pedagogía curricular crítica que considere a las emociones en los contextos educativos latinoamericanos podría ser tomar conciencia sobre los marcos conceptuales que están siendo parte de aquellas intencionalidades operacionalizadas en esa temática, y consecuentemente, para favorecer una educación situada, se considera pertinente atender a referencias que han emergido desde Latinoamérica en diálogo con otras regiones del mundo, como la pedagogía emancipatoria o liberadora freiriana (Cabaluz, 2015; Freire, 2011, 2013; Guerrero, 2023), la pedagógica de la liberación (Cabaluz, 2015; Dussel, 2013; Heredia, 2019; Toro et al., 2021), las contra pedagogías de la crueldad (Segato, 2018), el feminismo latinoamericano (Kirkwood, 2021; Segato, 2016), los estudios curriculares latinoamericanos (Barbosa de Oliveira, 2023; Cárcamo y Quezada, 2024; Johnson, 2023; Mujica y Toro, 2019), los estudios pedagógicos-epistemológicos latinoamericanos (Cabaluz, 2015; Guerrero, 2023; Johnson, 2023; Mujica, 2020, 2021, 2024; Mujica y Lagos, 2023; Segato, 2018; Sorondo y Abramowski, 2023; Toro et al., 2021), entre otras tradiciones situadas.

La perspectiva situada en el abordaje de una posible educación emocional crítica y corporal, la cual no necesariamente ha de reclamar un espacio concreto en la educación formal, puesto que puede estar transversalizada, permitirá visibilizar una condición del contexto pedagógico latinoamericano, que es la pluralidad epistemológica (Cabaluz, 2015; Mujica, 2024); por ende, un abordaje de esta temática ha de reconocer la diversidad en un sentido amplio, considerando que la diversidad individual y de colectividades, lo que implica reconocerse como lo señalaba Maturana (2001) como legítimos otros.

En este sentido, las emociones suceden en nuestro actuar con nosotros; es decir, no las podemos disociar de la corporalidad, ya que son vivires educativos encarnados (Toro y Valenzuela, 2012) o corporales (Freire, 2013; Ortiz-Guitart, 2014). En dicho sentido, cada persona las vive de manera única, por lo que no podemos estandarizar las acciones e interpretaciones frente a una misma emoción; por ende, se considera fundamental que trabajar con, y desde, las emociones parte necesariamente abordando el

conocimiento del estudiantado y de sí mismo como docentes. Se ha hecho énfasis en el emocionar del estudiantado y del profesorado, pues el educar es un acto también de educarse (Freire, 2011, 2013).

Desde una concepción pedagógica dialógica, situada y democrática, se concibe una pedagogía crítica latinoamericana que no sea para el pueblo o la ciudadanía, sino que sea con el pueblo o la ciudadanía. Una educación democratizada que implique de forma participativa y protagonista al estudiantado, al profesorado, a las familias, a los entornos comunitarios, al Estado y a las otras colectividades del mundo. Esto, a su vez, se potenciaría si de parte de los Estados Latinoamericanos existiese una política pública educativa que se construyese desde la confianza con las comunidades, donde no se apliquen concepciones pedagógicas centralizadas, unívocas epistemológicamente, descontextualizadas, con lógicas de control opresivas y orientadas a la estandarización, muy propias de las racionalidades curriculares técnicas y prácticas (Grundy, 1998).

CONCLUSIONES.

Para concluir este estudio curricular, pedagógico y epistemológico, es preciso volver recursivamente a su objetivo que es reflexionar sobre las emociones en la educación, basándose en una racionalidad curricular crítica, visualizando posibilidades de experiencias pedagógicas en diferentes contextos de educación formal situados en Latinoamérica. Las reflexiones permitieron generar un conocimiento situado sobre cuatro vínculos existentes entre las emociones y la educación, los cuales incluyen algunos riesgos de que sean desarrollados con perspectivas ajenas a una racionalidad curricular crítica, de modo que podrían ser contrarios a una formación emancipadora para la autonomía, la responsabilidad y la justicia social. Estas advertencias podrían contribuir a las experiencias pedagógicas en torno a la educación emocional que se están desarrollando en la región de América Latina, el Caribe y otras regiones del mundo; sobre todo, para problematizar los marcos conceptuales que sostienen aquellas prácticas pedagógicas.

De las reflexiones también emergieron algunas sugerencias para una educación que anhele considerar las emociones con un marco referencial y curricular crítico. Entre ellas se encuentra la consideración de que toda experiencia educativa incluye la dimensión emocional del ser humano y no solamente los que se catalogan explícitamente bajo aquel nombre; no obstante, se entiende la posible necesidad de enfatizar situadamente en aquella dimensión, sobre todo, por la herencia moderna intelectualista.

En este contexto de encarnación o corporeización de las emociones, se sugiere que el foco no solamente esté en el estudiantado, sino que también en el profesorado, bajo la concepción de que la educación es un acto dialógico donde el estudiantado aprende del profesorado y el profesorado del estudiantado. Se destaca igualmente la importancia de una comunidad educativa que considere a las otras colectividades relevantes para cada estudiante y docente, como la familia, las organizaciones del territorio, el Estado y otras colectividades internacionales; no obstante, se reconoce que esto requiere políticas públicas donde se otorgue confianza a las comunidades educativas, evitando contextos pedagógicos tecnocráticos, centralizados y de estandarización, pues estos oprimen la autonomía, la responsabilidad y la creatividad de los entornos educativos.

Agradecimientos.

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación en Investigación N° 11240233, titulado “Currículum vivido de estudiantes con diversidad de género y sexual en la formación inicial docente de Educación Física: una aproximación emocional”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. Proyecto patrocinado por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. 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. 251-272). Ediciones UNGS.
2. 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>
3. Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. RBA.
4. Angulo, J. (2012). Cuerpo, emociones, cultura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26), 53-74.
5. Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Paidós.
6. Barbosa de Oliveira, I. (2023). Da modernidade desencantada aos reencantamentos possíveis: as criações curriculares cotidianas e seus encantamentos. *Revista Espaço Do Currículo*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67235>
7. Benito, A. E. (2018). *Emociones & Educacion: La construcción histórica de la educación emocional*. Visión libros.
8. Bisquerra, R. y López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
9. Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. Cuiculco. *Revista de Ciencias Antropológicas*, 23(67), 55-74.
10. Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
11. Castillo, J. (2016). *La humanidad de Jesús*. Editorial Trotta.

12. Cárcamo, E. A. y Quezada, C. (2024). Agenda de investigación en educación: El currículo educativo en América Latina y el Caribe, una revisión de artículos publicados en revistas SciELO. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 41–55. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.098>
13. Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia.
14. Dussel, E. (2022). 1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Editorial Las Cuarenta.
15. Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed. 5ª reimp.). Siglo XXI.
16. Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª ed. 5ª reimpr.). Siglo veintiuno.
17. Gallardo, P., Gallardo, F. y Gallardo, J. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
18. Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (1ª ed. 2ª reimp.). Morata.
19. Guardado-Carrete, M., Mancera-Valencia, F. J. y Romero Gutiérrez, R. I. (2016). *Pedagogía de las emociones: Las potencialidades de la enseñanza afectiva en un entorno urbano marginal*. RECIE. *Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 171-177. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/198>
20. Guerrero, S. (2023). *La pedagogía de los cuerpos oprimidos. Aportes de Paulo Freire para una educación física liberadora* [Tesis de Magíster inédita]. Universidad de Chile.
21. Habermas, J. (2023). *Conocimiento e Interés*. Taurus.
22. Heredia, N. (2019). La pedagógica de la liberación de Enrique Dussel: Inakayal y lo que la pedagogía nos negó. *Revista Del IICE*, 45, 131-142. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7129>
23. Johnson, D. (2023). *Estudios Curriculares. Una reflexión sobre la experiencia educacional*. Escaparate.
24. Kirkwood, J. (2021). *Preguntas que hicieron movimiento*. Banda propia editoras.

25. Konstan, D. (2004). Las emociones en la antigüedad griega. *Revista Pensamiento y Cultura*, 7, 47-54.
26. Lao Tse. (2019). *Tao Te Ching*. Alma.
27. Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47.
28. Manhey, M. (2021). Planificación y evaluación para los aprendizajes en educación infantil desde un enfoque de derechos. Ariadna Ediciones. <https://doi.org/10.26448/ae9789566095248.6>
29. Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Dolmen.
30. Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma editorial.
31. Marina, J. A. (2009). *El laberinto sentimental* (9ª ed.). Anagrama.
32. Mora, F. (2021). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama* (3ª ed.). Alianza.
33. Mora-Olate, M. L. y Manhey-Moreno, M. C. (2022). Mediación de la lectura y desarrollo socioemocional: Reflexiones a partir de una novela para niños/as. *EduSol*, 22(Núm. Esp.), 366–374. <https://edusol.cug.co.cu:443/index.php/EduSol/article/view/396>
34. Mujica, F. (2020). Emociones morales en educación: análisis del enfado en el contexto neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 33–49. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.002>
35. Mujica, F. (2021). *Filosofía (Pos)moderna y Educación. Desafíos para el siglo XXI*. Forja.
36. Mujica, F. (2024). Paradigma crítico de investigación cualitativa en educación. Un marco epistemológico. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 2(1), 87-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11067468>
37. Mujica, F. y Lagos, N. (2023). Sobre el término vivir crítico en una educación superior y escolar emancipadora. Una perspectiva filosófica ecléctica, decolonial y dialéctica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(1), 1-14.

38. Mujica, F. y Orellana, N. (2021). El giro emocional de la educación. Forja.
39. Mujica, F., Orellana, N. y Canepa, P. (2018). Educación emocional en la asignatura de educación física: análisis crítico del valor positivo y negativo de las emociones. Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores, 6(1), 1-23. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/676>
40. Mujica, F. y Toro, M. A. (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>
41. Ortiz-Guitart, A. (2014). Cuerpo, emociones y lugar: aproximaciones teóricas y metodológicas desde la Geografía. Geographicalia, 62, 115–131. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.201262850
42. Palacios, L. (2021). Filosofía Andina Prehispánica. Organización de textos y crítica. Autor Editor.
43. Pineda-Martínez, E. y Orozco-Pineda, P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. Trabajo social, 25(1), 199-225. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>
44. Prieto-Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. Educación XX1, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20200>
45. Puig, N. (2012). Emociones en el deporte y sociología. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 8(28), 106-108. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.028>
46. Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. Ideas y Valores, 145, 5-31.
47. Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de Sueños.
48. Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo.
49. Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del

torniquete. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33(3), 195-212.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652>.

50. Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. Revista Saberes Educativos, 6, 76–94. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60710>
51. Sorondo, J. y Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En H. Monarca (Coord.), Regímenes de verdad en educación (pp. 104-125). Dykinson/CLACSO.
52. Steinbock, A. (2022). Emociones morales. El clamor de la evidencia desde el corazón. Herder.
53. Toro, S., Peña, S., Vega, J. y Moreno, A. (2021). Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado. En C. Calvo (Ed.), Aprender para transformar(nos). Miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas (pp. 30-48). Nueva Mirada Ediciones/RUEPJA.
54. Toro, S. y Valenzuela, P. (2012). Desde la acción a la enacción: Más allá del movimiento y de la Educación Física. Estudios pedagógicos, 38(especial), 211-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400012>
55. Valdés-Vera, M. y Turra-Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. Diálogo andino, 53, 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Nancy Lagos Apablaza.** Académica y secretaria de estudios, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago de Chile. Magíster en Gestión y Docencia Universitaria y Educadora de Párvulos en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Miembro

del Grupo de Investigación Colaborativa para el Desarrollo Escolar (GICDE), Universidad Autónoma de Chile, Chile. Correo electrónico: nancy.lagos@uautonoma.cl

2. Felipe Mujica Johnson. Investigador Responsable del Fondecyt de Iniciación en Investigación N° 11240233, ANID, Chile. Coordinador de la creación de la Carrera de Pedagogía de Educación Física, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Miembro del Núcleo de Estudio Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar, Universidad de Chile. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. fmujica@live.cl

RECIBIDO: 4 de mayo del 2024.

APROBADO: 15 de junio del 2024.