

De la Psicologización a la Terapización de la Educación: La Puesta en Práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile

From Psychologization to Therapization of Education: The Implementation of Social and Emotional Learning Policies in Chile

Alfonso Bonhomme

Universidad Alberto Hurtado, Chile

abonhomme@uahurtado.cl

Sebastián Vargas-Pérez

Universidad de Chile, Chile

seba.vargasp@gmail.com

Recibido: 11 de noviembre de 2023

Aceptado: 28 de noviembre de 2023

RESUMEN

El discurso acerca de la salud mental ha permeado fuertemente en los espacios educativos, evidenciado en la proliferación de políticas e iniciativas de Aprendizaje Social y Emocional, que instala como urgente el desarrollo socioemocional y el trabajo por el bienestar psicológico y subjetivo de estudiantes. Este artículo pretende realizar un análisis del concepto de *terapización* como estrategia específica de psicologización. Se trabajarán dichos conceptos en base a la noción de dispositivo (psico)terapéutico, utilizando datos de dos proyectos de investigación en los que se entrevistó a trabajadores y trabajadoras de la educación encargados/as de implementar políticas de Aprendizaje Socio Emocional en escuelas chilenas. Mediante una integración teórico/empírica, se busca discutir el concepto de *terapización* como fenómeno desde el cual se desarrollan estrategias de prevención ligadas a la salud mental, basado en el desarrollo de un dispositivo que normaliza una forma particular de experimentar la emocionalidad y la propia vulnerabilidad.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje social y emocional, educación, emociones, psicologización, terapización.

ABSTRACT

The discourse on mental health has strongly permeated educational spaces, evidenced by the proliferation of policies and initiatives related to Social and Emotional Learning, which urgently emphasizes socioemotional development and works towards the psychological and subjective well-being of students. This article aims to conduct an analysis of the concept of "therapization" as a specific strategy of psychologization. These concepts will be explored based on the notion of a (psycho)therapeutic device, using data from two research projects where education professionals responsible for implementing Social and Emotional Learning policies in Chilean schools were interviewed. Through a theoretical/empirical integration, the goal is to discuss the concept of "therapization" as a phenomenon from which mental health prevention strategies emerge. This is based on the development of a device that normalizes a particular way of experiencing emotionality and one's vulnerability.

KEYWORDS: social and emotional learning, education, emotions, psychologization, therapization.

INTRODUCCIÓN

En los últimos 20 años el Aprendizaje Socio Emocional¹ (ASE) se ha posicionado de forma gradual como un asunto relevante a ser abordado por las instituciones educativas, lo que ha abierto la oportunidad a la proliferación de políticas, programas e iniciativas sobre el tema (CASEL, 2022; Cornejo-Chávez, Vargas-Pérez, Araya-Moreno, Parra-Moreno, 2021; Solé-Blanch, 2020). Dicha perspectiva, ha puesto el foco en el aprendizaje de habilidades “blandas” y competencias emocionales, con el fin de promover el bienestar y desarrollo social de estudiantes y las comunidades educativas (OCDE, 2016, 2018; UNESCO, 2020). La expansión del ASE puede ser comprendida en el marco de una agenda global de políticas educativas, considerando que han sido fomentadas de manera continua por distintos organismos internacionales tales como el Banco Mundial, OCDE y UNESCO (Abramowski y Sorondo, 2022, 2023; Sorondo, 2023), siendo dichas organizaciones las principales propulsoras en los últimos 5 años.

De manera transversal, las distintas políticas de ASE que se han difundido en distintos contextos nacionales se basan en la teoría de la inteligencia emocional, aunque se han conjugado con otras teorías y corrientes de saberes “psi”. El supuesto común al que se refieren es a la capacidad individual y cognitiva de manejar y expresar emociones de forma correcta (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007; Goleman, 2010; Seligman, 2019). Así, de manera ecléctica se han conjugado ideas de la psicología positiva, autoayuda, coaching, *new age*, espiritualidad oriental, *mindfulness*, neurociencias, entre otras (Bonhomme, 2021; Cabanas-Díaz y González-Lamas, 2021; Nobile, 2017).

En Norteamérica y Europa las iniciativas de ASE han logrado un rol preponderante en las instituciones escolares, produciéndose en algunos casos programas fomentados por los Estados, siendo uno de los más emblemáticos el “Collaborative Academic and Social Emotional Learning” (CASEL). Dicho programa ha sido desarrollado en Estados Unidos por la fundación cuyo nombre es homónimo y se ha convertido en un modelo internacional para diversos países (CASEL, 2022). Aunque es importante destacar que en diversos países organizaciones no gubernamentales y fundaciones privadas han sido las propulsoras de estos programas con el fin de intervenir las escuelas. Como ya fue señalado, el objetivo es la promoción y formación de competencias y habilidades socioemocionales para el logro educativo y el bienestar, por medio de intervenciones externas y la curricularización del ASE (Bisquerra-Alzina y Hernández-Paniello, 2017).

En el contexto latinoamericano las políticas al respecto aún tienen un carácter incipiente y no han logrado instaurarse como una política pública, pero sí ha emergido una serie de iniciativas privadas que han buscado promover el ASE en las escuelas. Dadas las consecuencias de la pandemia COVID-19 a nivel del bienestar de las comunidades educativas, el ASE se ha instalado como uno de los principales abordajes para los asuntos de salud mental (Abramowski y Sorondo, 2022). En esa línea, han surgido iniciativas estatales y privadas que por medio de diversas políticas, al respecto, plantean la implementación de programas de ASE en las escuelas (Cornejo-Chávez et al., 2021).

El auge de las políticas y programas de ASE que ha acaecido en los últimos años no solo se debe a las consecuencias provocadas por el contexto de pandemia, sino que responden a un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022) que se ha desarrollado en las sociedades capitalistas occidentales y que con el neoliberalismo adquiere ribetes particulares. En esa línea, las políticas de ASE se instalan en un contexto sociocultural en el cual hay un constante realce del yo o el sí mismo, una terminología psicológica para referirse a las experiencias emocionales y la idea de las emociones como fuente de verdad y autenticidad (Abramowski, 2017; Illouz, 2019).

A la vez dichas políticas se han planteado como una crítica a la escuela tradicional y a los conocimientos disciplinares que se enseñan (Abramowski y Sorondo, 2023), apostando a la necesidad de otras habilidades sociales y emocionales que son necesarias para el transcurso de la vida. De esa forma, su expansión ocurre en un contexto fértil que se caracteriza por problemas de bienestar de las comunidades educativas, críticas a los sistemas educativos y la necesidad de actualización de los *curriculum* con otros conocimientos.

Para el caso chileno, es posible evidenciar que previo a la emergencia de iniciativas de ASE, de diversas maneras lo emocional ha sido incorporado de forma incipiente en políticas educativas. Algunos antecedentes de ejemplos son la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación de Chile -MINEDUC-, 2019), los Otros Indicadores de Calidad (MINEDUC, 2014), el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (MINEDUC, 2023), entre otros. De diversas maneras, aunque no se plantea la formación de competencias emocionales sí se alude a la necesidad de abordar lo emocional en los contextos escolares. Tal vez, un antecedente relevante son las distintas orientaciones que fueron publicadas durante la pandemia para atender las necesidades y demandas de las escuelas debido a la crisis de salud mental y bienestar que vivían sus integrantes (Dirección General de Educación del Ministerio de Educación de Chile -DGE-, 2020).

Vale mencionar que las políticas de ASE en Chile se expanden en un sistema educativo público debilitado, producto de políticas neoliberales que han fomentado la privatización, mercantilización y segregación (Falabella y de la Vega, 2016; Herrera-Jeldres, Reyes-Jdlicki y Ruiz-Schneider, 2018). En ese contexto, las consecuencias de la pandemia terminan por acentuar y evidenciar la crisis educativa que se vive en Chile.

A pesar del auge y popularidad que han adquirido las políticas y programas de ASE tanto a nivel nacional como internacional, diversas investigaciones han cuestionado las diversas dimensiones sobre las cuales se erigen las políticas que buscan implementar su desarrollo en las escuelas (Abramowski y Sorondo, 2023; Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023; Cabanas & González-Lamas, 2022; Sorondo, 2023). La inserción de las políticas de ASE en las escuelas ha sido comprendida como parte del giro terapéutico en educación, término acuñado por Ecclestone y Hayes (2009) para caracterizar el uso de terminologías y conceptos terapéuticos para definir e intervenir en problemas escolares.

Principalmente, se han cuestionado los marcos teóricos difusos sobre los cuales se sustenta el ASE, junto con los determinados sesgos ideológicos asociados al individualismo, el desconocimiento de las condiciones contextuales, históricas y socioculturales para comprender la emocionalidad, una noción

reduccionista del bienestar humano y la negación de emociones (Ecclestone, 2017; Toledo-Orbeta y Bonhomme, 2019; Abramowski y Sorondo, 2022; Cabanas & González-Lamas, 2022; Sorondo, 2023).

Para avanzar con conocimientos críticos sobre el tema, se ha planteado como uno de los principales desafíos comprender cómo los/as actores educativos interpretan esos lineamientos, produciéndose diversas tensiones y continuidades (Sorondo, 2023). En ese sentido, el presente artículo busca problematizar desde la perspectiva de quienes llevan a cabo las políticas y programas en las escuelas.

ANTECEDENTES METODOLÓGICOS EN LA CONSTRUCCIÓN ANALÍTICA DEL CONCEPTO DE TERAPIZACIÓN

Este trabajo considera datos de dos investigaciones realizadas en paralelo por uno de los autores: su investigación doctoral, terminada y defendida en marzo del 2023²; y un proyecto de corto alcance, en el que participó como co-investigador, titulado *‘Entre catolicismo e instrucción: estudio historiográfico de prácticas y racionalidades para una comprensión actual de lo social en la escuela’*³. En la primera investigación se produjeron entrevistas en profundidad con diferentes actores/as educativos/as de enseñanza primaria, encargados/as de poner en práctica políticas de ASE (profesores/as jefe, encargados/as de convivencia escolar [ECE], psicólogos/as educacionales [PsE] y directores/as). La segunda investigación, en cambio, fue un estudio de casos, se entrevistaron actores claves que permitieran dar cuenta de las prácticas y racionalidades en torno al rol social y sus transformaciones, dentro de tres establecimientos educacionales denominados chilenos “emblemáticos”.

Mediante el apoyo de los datos se pretende realizar un análisis complejo del concepto de *terapización* como estrategia específica de psicologización, que toma como centro a las emociones y una serie de estrategias específicas para su dominio (Madsen, 2014; Nehring, Madsen, Cabanas, Mills y Kerrigan, 2020). En específico, la psicologización en el campo educativo tiene una larga historia que va desde una antigua relación entre psicología y educación, pasando por la colonización “psi” de los saberes y discursos educativos, el exagerado uso de diagnósticos, hasta el empleo de la psicoterapia en los espacios escolares (Prieto-Egido, 2018; Ocampo-Alvarado, 2019). Para ello, se llevará a cabo a continuación un esfuerzo de integración teórico/empírica, que busca presentar y discutir el concepto de *terapización* como fenómeno contingente en lo que respecta a la puesta en práctica de políticas de ASE.

Con el fin de llevar a cabo este propósito, se introducirá un análisis teórico/conceptual del término *terapización*, en su relación con los conceptos planteados por otros/as autores/as, tales como *Ethos* terapéutico (Illouz, 2010), culturas y políticas terapéuticas (Furedi, 2004; Salmeniemmi, 2019; Nehring et al., 2020), educación terapéutica (Ecclestone y Hayes, 2005), entre otros. Algunos de estos aspectos fueron desarrollados en un artículo reciente (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023), sin embargo,

más allá de poner en relación dichos fenómenos, lo que se busca en dicho apartado es anclar el concepto de *terapización* como un nuevo estilo de psicologización.

Ahora bien, para justificar la novedad y particularidad del concepto de *terapización* se producirá un recorrido que buscará profundizar parte de los hallazgos de la investigación doctoral reciente (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023), mediante un trabajo teórico/empírico que toma como eje tres aspectos que los autores consideran centrales en lo que refiere a la construcción de la *terapización* como nueva forma de psicologización dentro de las escuelas: 1) el trabajo sobre las emociones y su relación con la noción de vulnerabilidad; 2) la configuración de un estilo emocional introspectivo/afectivo; y 3) la *terapización* como dispositivo preventivo.

TERAPIZACIÓN Y PSICOLOGIZACIÓN A PROPÓSITO DEL DEVENIR TERAPÉUTICO DE LA CULTURA

La *terapización* como fenómeno debe inscribirse dentro del campo emergente de estudios sobre culturas terapéuticas (Nehring et al., 2020), esto porque, como se muestra en Bonhomme y Schöngut (2023), la *terapización* se expresa en la puesta en práctica de la política educativa de ASE como la configuración y desarrollo de un particular estilo emocional (Illouz, 2010), que se denominó Introspectivo/Afectivo, el cual tendría como características la centralidad y transparencia de las emociones, promoviendo un abordaje caracterizado por la adopción de un tipo de habla orientada al sujeto de manera introspectiva y en clave afectiva (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023). Para la antropóloga Catherine Lutz (1986; 1988) las emociones son una categoría cultural, en tanto que son construcciones conceptuales, aunque su significado cultural pasa desapercibido gracias a que, justamente, se las ha construido como entidades universales, esenciales y naturales (Lutz, 1988). Esto hace indefectible la necesidad de conocer las emociones mediante una travesía interna, acorde con el estilo emocional mencionado.

La noción planteada acerca de las emociones resulta fuertemente relevante en la conformación de culturas terapéuticas, aunque, claro está, dicha forma de concebir a las emociones no es nada nueva, ni es por sí la causa u origen del reciente “giro terapéutico” (Ecclestone y Brunila, 2015). Sin embargo, en consonancia con la idea de un “espíritu terapéutico” (Madsen, 2014) -sujeto a la masificación, popularización y normalización de la terapia y los desbordes de sus fronteras materiales y simbólicas, permeando el campo de significados culturales hasta la actualidad (Berger, 1965; Moscovici, 1979; Lasch, 1991)-, permite comprender que la noción de emociones concebida como entidad universal y transparente tiene importantes connotaciones para el proyecto terapéutico y psicologizante, ya que -y esto es relevante- el “espíritu” o “giro terapéutico” actual debe ser puesto en la retina bajo el concepto aportado por Illouz (2007; 2010) de *ethos* terapéutico, que no solo porta las categorías terapéuticas, sino que da cuenta de la relevancia que adquieren las emociones en el ámbito socio-cultural, político e

institucional; y es aquí donde las categorías culturales de las emociones aportadas por Lutz (1986; 1998) son actualizadas.

Sumado a lo anterior, resulta necesario aclarar que el *ethos* terapéutico no solo es un fenómeno sociológico -y esto es central en la construcción de la idea de *terapización*- puesto que tiene como característica nodal la conformación de un *estilo emocional*, entendido esto como “la combinación de modos como una cultura comienza a preocuparse por ciertas emociones y crea técnicas específicas -lingüísticas, científicas, rituales- para aprehenderlas” (Illouz, 2010, p. 28). De este modo se “establece un estilo emocional cuando se formula una nueva ‘imaginación interpersonal’, esto es, un nuevo modo de pensar la relación del yo con otros, imaginando sus potencialidades e implementándolas en la práctica” (Illouz, 2010, p. 28). Bajo el *ethos* terapéutico, las emociones pasan a ser un campopreciado de conocimiento personal, mediante medios y estrategias derivadas del mundo de la terapia. En Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023) se mostraron los alcances psicológicos y subjetivos de la *terapización*, entendida como interiorización de una forma de habla específica que amplía -a la vez que restringe- las posibilidades de comprender las emociones y la propia conducta, con implicaciones en la dirección histórico-cultural del desarrollo humano dentro del campo educacional (Vygotsky, 1934/2014; Wooffitt y Holt, 2011; Bertau y Krasten, 2018).

Autores como Nehring et al. (2020) establecen una excelente vinculación entre los supuestos que acompañan los discursos terapéuticos culturales con el fenómeno más antiguo de la psicologización, propiamente tal, considerando que la psicologización sería, en simple, “hacer psicológico algo” (Nehring et al., 2020, p. 4). En torno a este concepto, varios autores advierten sus efectos despolitizadores, haciendo que problemas y categorías de índole políticas, materiales y sociales sean reducidas a escala del individuo y su psicología (Madsen, 2014; Nehring et al., 2020). Si problemas derivados de la injusticia social son reducidos a una escala psicológica, uno de los principales focos de crítica se relaciona con el uso de los dispositivos y tecnologías “psi” en tanto formas de normalización y gobierno en tanto dispositivos ideológicos (Foucault, 1998; Parker, 2007; Madsen, 2014; Rose, 2019). Sin embargo, en los apartados que vienen se intentará teorizar -con aporte de los datos empíricos- la *terapización* como un fenómeno que no refiere al dispositivo terapéutico como en interacción diádica con respecto al individuo (Agamben, 2011), representada por el profesional “psi” de turno y las tecnologías desplegadas en relación con su gobierno y normalización, sino como un trabajo de adopción interna capaz de desplegarse colectivamente en cuanto dispositivo, (Agamben, 2011) aunque posicionándose individualmente, en tanto tecnología (Rose, 2019). Por lo tanto, y siguiendo a Illouz (2007; 2010), la forma en que son significadas las emociones, por parte de los/as profesionales “psi”, produce prácticas impregnadas de ideas psicológicas no carentes de ideología, que estarían destinadas a conformar un determinado *estilo emocional*, que tiene como centro y núcleo lo que se llamará “capitalismo emocional” (Bonhomme, 2021). Como diría Parker (2010), la psicología, en tanto ideología, “se halla en casi cualquier resquicio de la sociedad capitalista” (p. 12), y este es el punto principal del presente trabajo.

A continuación se avanzará en una construcción del fenómeno de *terapización* como dispositivo interno y las claves socio-políticas que permiten entender su condición de posibilidad dentro de los espacios educativos. De este modo, podemos comprender la *terapización* como fenómeno institucional a la vez que subjetivo.

EMOCIONES Y VULNERABILIDAD

Autores como Ecclestone y Hayes (2005, 2009), Ecclestone y Bunila (2015) han señalado la existencia de un “giro terapéutico” en las políticas sociales y el auge de una educación terapéutica, como respuesta a los problemas sociales que enfrentan las escuelas. Esto último refiere a las formas en que la noción de justicia social ha adoptado un carácter psico-emocional, ganando la vulnerabilidad un espacio de atención psico-emocional de índole terapéutico (Ecclestone y Brunila, 2015). En ese sentido, lo que se puede observar es que la dimensión emocional ha adquirido un lugar protagónico desde la pandemia, ya que esta permitió visibilizar las vulnerabilidades de manera transversal. Ante la pregunta sobre la creciente emergencia de políticas de ASE, una Psicóloga Educacional narra lo siguiente

(...) me siento como esperanzada en ese sentido como un poco optimista como ya con esto de la pandemia y las clases virtuales la educación va cambiando hacia dónde queremos en el fondo, como que se entienda que somos seres emocionales, que nos relacionamos, todo eso que hablamos los psicólogos en el fondo (PsE, Colegio Particular Subvencionado).

En Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023) se vislumbra cómo lo emocional es concebido en el *núcleo de la vulnerabilidad*, puesto que se suele atribuir a las dinámicas familiares los problemas de índole afectiva

Entonces, lo emocional yo pienso que ha tenido que ver mucho con la estimulación inicial y cómo, en una primera instancia la familia da el espacio de que las sensaciones, los sentimientos puedan visualizarse y no rechazarlos. (Profesora Jefe, Particular Subvencionado).

Y ante la pregunta acerca del origen de los problemas emocionales a los que se ven enfrentados los/as profesionales, la respuesta suele ser del tipo

De mi contexto [el origen de los problemas emocionales], generalmente son situaciones familiares y claro que se han acentuado ahora por el hecho de estar en casa con la familia en el fondo (ECE, Colegio Municipal).

En consonancia con lo anterior, Ecclestone y Hayes (2005) apuntan que la *terapización* ha tendido a ser la forma que han adoptado últimamente las políticas sociales. Para los autores, la preocupación por el bienestar psicológico de los/as estudiantes deriva de la necesidad de abordar problemáticas psicosociales de diversa índole, que tendrían en su fuente una carga de tipo emocional (Ecclestone y Hayes, 2005). Sin embargo, la vinculación entre emociones y vulnerabilidad no solo es un fenómeno

que ha permitido desplegar la *terapización* como herramienta orientada a los sujetos considerados como vulnerables, sino que, a partir de la centralidad que adquiere la carga emocional de los problemas, se ha comenzado a expandir la condición de vulnerabilidad y, por tanto, el abordaje terapéutico permite expandirse de un modo generalizado. La siguiente cita refleja algo de eso

Allá [en su antiguo establecimiento] la pelea era todos los días, los combos, situaciones de consumo, actos de abandono o negligencia parental esas son cosas que uno no ve acá que son conflictos más pequeños, pero que están bastante impregnados de lo emocional, hay hartito chiquillo con problemas familiares, con depresión, con dinámicas familiares complejas en las que hay que profundizar hartito. Entonces, uno no tiene la emergencia cotidiana, pero sí hay que dedicar tiempo a escarbar y meterse en las dinámicas y en poder derivar como corresponde (PsE Colegio Particular Privado).

Pese a la diferente magnitud de las problemáticas psicosociales, los problemas de origen emocional justifican el mismo tipo de estrategias terapéuticas, orientadas a “profundizar”, “escarbar”, “meterse en las dinámicas”, etc., de la vida afectiva de los y las estudiantes.

ESTILO EMOCIONAL INTROSPECTIVO AFECTIVO

Como se abordó más arriba, uno de los aspectos nodales del concepto de *ethos* terapéutico es la conformación de un *estilo emocional* (Illouz, 2010). Con respecto a esta idea, en Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023) se propuso que, a partir de las prácticas y categorizaciones culturales de las emociones, por parte de los profesionales encargados/as de poner en práctica las políticas de ASE, la *terapización* de la educación -al menos en el caso chileno- promueve el desarrollo de un *estilo emocional introspectivo afectivo*, pero ¿qué quiere decir esto? En particular, dicha propuesta deriva de entender el desarrollo y aprendizaje socioemocional como la interiorización de una forma particular de habla de orientación introspectiva y en clave afectiva (Bertau y Krasten, 2018; Wooffitt y Holt, 2011; Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023). Esta postura del desarrollo tiene una raigambre vigotskiana en la noción de doble génesis del desarrollo, donde todo proceso psicológico aparece dos veces en la historia del sujeto, primero a nivel interpsicológico y luego intrapsicológico (Vygotsky, 1931/2012). En dicho proceso de interiorización de procesos psíquicos, es fundamental el papel del lenguaje y el signo como herramienta internamente orientada para el control y planificación de la propia conducta y la voluntad (Vygotsky, 1930/2017). Desde este ámbito una lectura vigotskiana es viable en el sentido de entender que las emociones logran ser categorizadas e imaginadas desde una determinada forma de habla terapéutica, capaz de transformarlas y convertirlas en una nueva herramienta interna del sujeto (Vygotsky, 1934/2014). Bajo esta postura, hablar de manera introspectiva y en clave afectiva sería la forma en cómo se usan las emociones para el desarrollo de un *estilo emocional* que transforma los imaginarios relacionales tanto con otros como con uno mismo (Illouz, 2010). Un ejemplo de este estilo de habla es el siguiente

con esa demanda de educación emocional pusimos el foco en hablar de las emociones, una especie de alfabetización emocional, enfocándonos en sacar mitos de las emociones negativas, profundizando emociones y mirando experiencias propias, lo que podemos aprender de ello y lo que cada emoción entrega, este taller fue como 10 sesiones, reconocer emociones, identificar emociones y lo que me brindan (PsE, Municipal).

Hablar en clave afectiva y de modo introspectivo permite establecer un imaginario cultural con uno mismo y orientar el desarrollo hacia una forma específica de dominio. La relación entre esta forma de habla y la vida interna de los sujetos atraviesa prácticamente la mayoría de las intervenciones relacionadas con el ASE

[...] que ellos tengan las capacidades psicolingüísticas para poder decir realmente lo que sienten, o sea, tratar de comunicar emociones. Es súper difícil tratar de comunicar realmente emociones, para los otros adultos es difícil, imagínate para un niño (ECE, Particular Subvencionado).

Esta forma de habla permitiría hacer transparente la emoción, comunicable y capitalizable como herramienta de comunicación de la vida interna de los sujetos. Esta aproximación que caracteriza el estilo Introspectivo/Afectivo es aún más radical en el siguiente ejemplo, en el sentido de su aprendizaje

[...] o sea podemos, por ejemplo, conocer las emociones, conocer la relación entre nuestro cuerpo y nuestras emociones, en el fondo cómo hablar de eso, de que eso existe, cómo “nos pasa”, en el fondo, de la importancia de escuchar a nuestro cuerpo. Sí, sí se puede educar a las emociones o también, qué es lo que hacemos cuando sentimos tal emoción (PsE, Particular Subvencionado).

Si bien se ilustra la adopción de un estilo específico de habla y, por ende, el desarrollo de un *estilo emocional*, lo que quizás no es tan notorio es que, desde una mirada del dispositivo terapéutico (Agamben, 2011), este deja de situarse fuera del sujeto como tecnología psico-emocional (Rose, 2019). En tal perspectiva, la psicologización ya no descansa en la capacidad de “hacer algo psicológico” (Madsen, 2020; Nehring et al, 2020), en el sentido de indicar dentro del individuo un fenómeno que podría ser de otra índole, convirtiendo tal manifestación en un problema psico-emocional (Prieto-Egido, 2018; Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022), sino que, mediante las estrategias de *terapización* de la educación, logra instalar en el individuo -justamente en su interior- un dispositivo relacional, que traslada al sujeto su capacidad de indicar e intervenir sobre sí. A continuación, se ahondará en cómo la *terapización* es concebida como esperanza ante una psicologización individual, apreciada como dispositivo preventivo respecto de problemas de salud mental y en función de la vulnerabilidad en sentido general.

LA TERAPIZACIÓN COMO DISPOSITIVO PREVENTIVO

Como se analizó en el punto anterior, el ASE y/o la Educación Emocional pueden ser entendidas como dispositivos preventivos, en la medida que funcionan como estrategias de *terapización*, las cuales no

sólo son demandados por profesionales, ni tampoco emergen únicamente desde las presiones ministeriales, sino que estas demandas pueden provenir desde cualquier sector de las instituciones

[...] un evento interesante que se generó desde las movilizaciones del 2019 de los estudiantes, porque dentro de su petitorio estaba más Educación Emocional, lo plantean como una necesidad no resuelta y eso se refleja en la cantidad de atenciones individuales en el establecimiento, porque no se estaba haciendo un trabajo preventivo (PsE, Liceo Municipal).

Este fenómeno refiere a una especie de racionalidad generalizada, basada en un movimiento global acerca de la salud mental, que lleva más de dos décadas proliferando y que ha promovido la emergencia de sistemas de diagnóstico y directrices clínico-terapéuticas globales, junto con el tránsito globalizado de una construcción específica de la salud mental y de la idea de trastorno (Salmenniemi, 2019; Nehring et al., 2020). Para el caso expuesto, los problemas en salud mental vienen evidenciados por la gran cantidad de derivaciones individuales al dispositivo psicoterapéutico escolar. La solicitud de educación emocional refiere a estrategias generalizadas que pueden o no ser realizadas por psicólogos como profesionales (Ecclestone y Brunila, 2015), pero que tienen la cualidad de transformar las instituciones educativas en dispositivos capaces de transmitir las herramientas terapéuticas a un gran contingente de estudiantes

El año pasado me quedé sola en el departamento de orientación, fue un desafío súper fuerte, porque en ese momento teníamos 4000 estudiantes. El poder trabajar de manera individual era insostenible, ahí yo propongo este proyecto de tratar de hacer intervenciones grupales, por temáticas, donde los orientadores pueden detectar necesidades en sus niveles y desde ahí hacer talleres, pero no aislados, porque los efectos de las intervenciones aisladas son pocos, difíciles de poder evaluar. La propuesta que hice, que funcionó bastante bien, fue hacer varias sesiones de talleres, que fueran entre 8 y 10, sesiones semanales de 25 alumnos, 30 chicos, a veces con 15, eran de contenido, trabajo reflexivo, con continuidad y trabajo regular, permitiendo generar herramientas a nivel emocional (PsE, Liceo Municipal).

Como se mencionó anteriormente, la idea de salud mental global provee una construcción generalizada de lo que se entiende por trastorno y salud mental (Salmeniemmi, 2019; Nehring et al., 2020), y junto con esto se instala la posibilidad de tener una experiencia generalizada y universal respecto a los trastornos, por muy específicos y/o situados que fueran. De este modo la *terapización* como dispositivo preventivo entrega la posibilidad de experimentar el trastorno de manera universal y de normalizar la capacidad de identificar y diagnosticar el propio sufrimiento

se orientan las primeras intervenciones en prevenir cuadros de ansiedad, cuadros depresivos, es lo que recuerdo que lo primero que se hacía cuando entré a trabajar, cuándo sería bueno empezar a hablar con un psicólogo, por ejemplo, porque estaba este imaginario que los chicos que iban al departamento de orientación casi tenían que escuchar voces internas para ir a conversar con nosotros, hablamos un poco de esos mitos, hablar sobre qué significa salud mental. Luego de eso, hubo mucho interés en los chicos en poder detectar cómo saber si tengo depresión, cómo saber si tengo ansiedad (PsE, Liceo Particular Pagado).

En ninguno de los casos presentados se produce un cuestionamiento del tratamiento individual de los problemas de salud mental. Lo problemático en sí es no contar con un dispositivo ni un sistema de conocimiento individual para detectar y manejar el trastorno o malestar de modo previo a la psicoterapia. En tal sentido, no existe una crítica a la psicologización, sino que la *terapización* es también una forma “evolucionada” de esta. En base a esto, si bien los autores toman como base las propuestas acerca del fenómeno de los y las autoras trabajadas acerca de la *terapización* en educación (Ecclestone y Hayes, 2005; 2009; Ecclestone, 2012; Ecclestone y Brunila, 2015), se discrepa en el sentido de que la *terapización* sea concebida como un fenómeno institucional. Al parecer de los autores la *terapización* debe ser entendida como un fenómeno cultural y global que ha logrado servirse de las instituciones y los discursos terapéuticos de la salud mental, para que mediante métodos y estrategias que anudan imaginarios y formas relacionales respecto de las emociones, desplegar en el sujeto un *estilo emocional introspectivo/afectivo* como dispositivo preventivo, o *pre-dispositivo* entendido esto como dispositivo previo -cercano a la idea de dispositivo de Agamben (2011)-, a la vez como una herramienta que *predispone* psicológicamente al sujeto a la terapia.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En primer lugar, es relevante puntualizar algunos aspectos vinculados con las ideas de emociones y su relación con el desarrollo de un estilo emocional específico. En vez de centrarse en una “verdad” sobre las emociones y su desarrollo, la postura de los autores es mostrar que las formas en que son concebidas estas y el lugar que se les asigna permite efectivamente generar algo así como un desarrollo emocional o socioemocional. Sin embargo, el interés de este artículo es evaluar y analizar este desarrollo a la luz de la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, considerando que la forma en que se orienta su desarrollo a través de técnicas sociales (Rogoff, 1990), transforma las mismas emociones, puesto que, desde una (re)construcción de la teoría vigotskiana, del desarrollo para las emociones como procesos psíquicos superiores (Vygotsky, 1933/2017), emociones y conceptos están profundamente imbricados entre sí, justamente porque en el desarrollo las distintas funciones psicológicas -entre ellas las emociones- deben funcionar de manera conjunta mediante sistemas funcionales (Vygotsky, 1930/2014; Bonhomme, 2021). En este sentido, los discursos terapéuticos conducen el desarrollo por vías que son histórico-culturales -artificiales puesto que son justamente humanas y no naturales- y situadas. Así, se hace relevante el interés de Ahmed (2015) cuando manifiesta que no le interesa tanto qué son las emociones, sino aquello que estas hacen. Asimismo, cuando Illouz (2007; 2010) advierte que el advenimiento del *ethos* terapéutico trae consigo posibilidades concretas para los sujetos, con implicancias efectivas en la vida íntima y social de estos, y por tanto estas formas de tratar las emociones no responden a meras categorías ideológicas falsas. Lo anterior porque el desarrollo de las emociones, ya sea desde la vía de la *terapización* u otra perspectiva, está situado y responde a las condiciones socio-históricas en que este emerge.

Ahora bien, si bien el propósito de este artículo es desarrollar una conceptualización puntual sobre la idea de *terapización* en el contexto educativo chileno, mediante la puesta en práctica de políticas de ASE, se busca discutir los alcances socio-políticos de este concepto, reconociendo su potencial individualizante y su consorcio ideológico con los sistemas de gobierno neoliberales (Sole-Blanch, 2020; Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022; Abramowski y Sorondo, 2022 y 2023; Sorondo, 2023). En respuesta a la *terapización*, el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes puede -y se postula que debiera- tomar otros rumbos. Una posibilidad específica radicaría en concebir las emociones de un modo no dualista y transversales en sentido radical, en el sentido de lo postulado en Bonhomme (2021) desde una perspectiva vigotskiana, sumando la posibilidad de entender las emociones no como entidades internas o posesiones, sino como relaciones en sentido estricto (Le Breton, 2013). En tal modo los autores sostienen la idea de un enfoque que apunta a desarrollar comunidades de ASE, más que la adopción en éstas de herramientas disciplinares que recaen en el individuo mediante el entrenamiento de capacidades estandarizadas. Asimismo concientizar en que las escuelas son comunidades afectivas que debieran promover la justicia afectiva y una ética del cuidado (Kaplan, 2022), en contextos neoliberales latinoamericanos, con altos niveles de desigualdad y desprotección gracias a la fuerte proliferación de políticas de mercado que amenazan constantemente las políticas de bienestar, los encuentros e identidades locales.

El trabajo de este artículo busca inscribirse en los estudios incipientes pero cada vez más crecientes sobre culturas terapéuticas (Nehring et al., 2020), e informar a las políticas e iniciativas de ASE, acerca de sus supuestos a la base y de la necesidad de explorar otros rumbos. Por otro lado, lo presentado en este artículo no se entiende como un estudio acerca de las emociones, sino de lo emocional, en tanto que un fenómeno atravesado discursivamente, pero donde es trabajo de investigadores/as ponerlo en discurso (Foucault, 1998). De este modo lo emocional se construye desde la política, las narrativas, las prácticas y no es algo necesariamente acrítico que antecede con naturalidad y transparencia los procesos educativos.

Finalmente, este es un estudio que se toma de resultados empíricos para ampliar y elaborar más detalladamente el concepto de *terapización*. Asimismo tiene las limitaciones de una elaboración aún incipiente, requiriendo que el concepto sea puesto en escrutinio crítico y discusión por parte de eventuales lectores, estando abierto a cuestionamientos y alcances que ayuden a su complejización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. L. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. *Perfiles Educativos*, 45(181), pp. 161-178. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- 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), pp. 63-79. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica (México)*, 26(73), pp. 249-264. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0187-01732011000200010
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México DF: Universidad Autónoma de México - Instituto de Investigaciones.
- Berger, P. (1965). Towards a sociological understanding of psychoanalysis. *Social Research*, 32, pp. 26-42.
- Bertau, M. C. y Krasten, A. (2018). Reconsidering interiorization: Self moving across language spacetimes. *New Ideas in Psychology*, 49, pp.7-17. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2017.12.001>
- 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), pp. 1-13. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria*, 38(1), pp. 85-100. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Bisquerra-Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra-Alzina, R. y Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), pp. 58-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972006>
- Cabanas, E., & González-Lamas, J. (2022). A critical review of positive education: challenges and limitations. *Social Psychology of Education*, 25(5), pp. 1249-1272. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09721-7>
- Cabanas Díaz, 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), pp. 65-85. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022). *What is SEL?* Recuperado de <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez., y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), pp. 1-24. Recuperado de <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>

- Dirección General de Educación del Ministerio de Educación de Chile (2020). *Aprendizaje socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioural science and ‘vulnerability’. *Research Papers in Education*, 27(4), pp. 463-480. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.690241>
- Ecclestone, K. (2017). Behaviour change policy agendas for ‘vulnerable’ subjectivities: The dangers of therapeutic governance and its new entrepreneurs. *Journal of Education Policy*, 32(1), pp. 48-62. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1219768>
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapisation’ of social justice. *Pedagogy, Culture y Society*, 23(4), pp. 485-506. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Ecclestone, K., y Hayes, D. (2005). *The dangerous rise of therapeutic education*. New York: Routledge.
- Ecclestone, K., y Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 371-389. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- Falabella, A., y de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), pp. 395-413. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad: Vol. 1.: La voluntad del saber*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Herrera-Jeldres, J., Reyes-Jedlicki, L., y Ruiz-Schneider, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), pp. 1-12. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1110>
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y cultura de la autoayuda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2019). Hacia una crítica postnormativa de la autenticidad emocional: conclusión. En E. Illouz. *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 265-288). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz Editores.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Lasch, C. (1991) *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: Norton
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), pp. 69-79.
- Lutz, C. (1986). Emotion, Thought and Estrangement: Emotions as a Cultural Category. *Cultural Anthropology*, 1(3), pp. 287-309. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/656193>

- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Madsen, O. J. (2014). *The therapeutic turn: How psychology altered Western culture*. New York: Routledge.
- Madsen, O. J. (2020). Therapeutic cultures: historical perspectives. In D. Nehring, O.J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills y D. Kerrigan, *The Routledge International Handbook of Global Therapeutic Cultures* (pp.14-24). New York: Routledge.
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/10447>
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2023). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes. Manual de Uso: guía para directivos y docentes*. Recuperado de https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual_uso.pdf
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Huemul.
- Nehring, D., Madsen, O.J., Cabanas, E., Mills, C. y Kerrigan, D. (2020). *The Routledge International Handbook of Global Therapeutic Cultures*. New York: Routledge.
- Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), pp. 22-33. Recuperado de <http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>
- Ocampo-Alvarado, J. C. (2019). Sobre lo “Neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela. *Sophia*, (26), pp. 1-29. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.04>
- OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.
- OCDE (2018). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Parker, I. (2007). *Revolution in psychology: Alienation to emancipation*. London: Pluto Press.
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Prieto-Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), pp. 303-320. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014>
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Santiago de Chile: Pólvora Editorial.
- Salmeniemmi, S. (2019). Therapeutic politics: critique and contestation in the post-political conjuncture. *Social Movement Studies*, 18(4), pp. 408-424. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14742837.2019.1590692>
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, 15, 1-23. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>

- Solé-Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 32(1), pp. 101-121. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Sorondo, J., y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 0(25.1), pp. 29-62. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101). Recuperado de <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Toledo, C. y Bonhomme, A. (2019). Educación y Emociones: Coordenadas para una teoría vygotskiana de los afectos. *Psicología Escolar e Educativa*. 23, pp. 1-7. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920190193070>
- UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- Vygotsky, L. S. (1931/2012). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo III* (pp. 10-340). Madrid: Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (1930/2017). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo VI* (pp. 9-100). Madrid: Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (1930/2014). Sobre los sistemas psicológicos. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo I* (pp. 71-93). Madrid: Antonio Machado
- Vygotsky, L. S. (1934/2014). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo II* (pp. 9-348). Madrid: Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (1933/2017). Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo VI* (pp. 9-100). Madrid: Antonio Machado.
- Wooffitt, R., y Holt, N. (2011). *Looking in and speaking out: Introspection, consciousness, communication*. Exeter: Andrews UK Limited.
- Yuing-Alfaro, T., y Apablaza, M. (2022). Normalidad, rendimiento y subjetividad en el contexto escolar chileno: análisis desde la gubernamentalidad. *Educação e Pesquisa*, 48. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244891esp>

NOTAS

¹ El Aprendizaje Socio Emocional corresponde a una perspectiva educativa enfocada en el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales que permitan la regulación y control de las emociones. Principalmente se inspira en la teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 2010) y uno de sus propulsores ha sido la fundación Collaborative Academic Social and Emotional Learning, que han desarrollado un programa de capacitación educativa con el mismo nombre en Estados Unidos (CASEL, 2022).

2 Nominada ‘Lo emocional en la puesta en práctica de políticas de Aprendizaje Social y emocional: Una aproximación narrativa’ y financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

3 Financiada por el Instituto de Teología y de Estudios Religiosos (ITER) de la Universidad Alberto Hurtado.