

Educación decursiva

The decursive education

Guillermo Salvador Peinado Ospino¹

Erika Lara Posada²

Resumen

Este artículo tiene el propósito de develar la comprensión de distintos autores acerca de la relación entre la educación y la emoción. La metodología utilizada fue la revisión documental, instrumento con el que se buscó hallar la tendencia actual sobre la relación entre la educación y las emociones. En una primera etapa se discute sobre el bum emocional, que ha llevado a declaraciones de organizaciones internacionales y a la implementación de legislaciones en distintos países, como forma de enfrentar fenómenos de violencia, depresión e insatisfacción de adolescentes y jóvenes. Se discute sobre el peligro moralista que puede tener la educación emocional y se analiza el desconocimiento de lo implícito en estos programas. En este estudio se reconoce el rol de lo implícito en el maestro. En el análisis y reflexión se desglosan perspectivas acerca del proceso de conocer y las implicaciones de las concepciones docentes en su práctica pedagógica, entendiéndose que esta última en gran parte está determinada por procesos emocionales implícitos, los cuales han sido ignorados en su real papel

1 Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar.

guillermo.peinado@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8335-8942>

2 Docente del Doctorado en Psicología, Universidad Simón Bolívar.

elara2@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-1568>

procedimental en las dinámicas del aula. Finalmente se desarrolla un análisis de la educación decursiva.

Palabras clave: emoción, educación decursiva, desequilibrio, aprendizaje, imaginarios sociales.

Abstract

The purpose of this article is to reveal the understanding of different authors about relationship between education and emotion. The methodology used was the documental review which sought to find the current trend about the study of relationship between education and emotions. In a first phase the emotional boom is discussed, which has led to statements from international organizations and to the implementation of legislations in different countries as a way to confront phenomenon of violence, depression and dissatisfaction of adolescents and young people. The moral danger, that the emotional education can have is discussed, besides the ignorance of what is implicit, is analyzed in these programs. In this study the role of the implicit in the teacher is recognized, in the analysis and reflection perspectives about the process of knowing and the implications of the teaching conceptions in their pedagogical practices are broken down, understanding that the latter is largely determined by implicit emotional processes which have been ignored in their real procedural role in classroom dynamics. Finally, an analysis of Decursive Education is developed.

Keywords: emotion, decursive education, imbalance, learning, social imaginaries.

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos y reclamos sociales masivos de finales de siglo xx y principios del siglo xxi han sido el acicate de lo que ya era llamado por los gobiernos como el *giro afectivo* o el *bum de lo emocional*. Cuando se habla de *bum* emocional, se hace referencia al aumento en el número de publicaciones sobre este tema. Entre 1976 y 1996, la Web of Science de Thomson Reuters había registrado 7.175 publicaciones, y entre 1996 y 2001, 92.483 (Menéndez, 2018). El número de publicaciones, a pesar de ser ya alto, sigue creciendo.

Por otro lado, autores como Gregg y Seigworth (2011) señalan que la aparición del giro afectivo tal vez ha sido provocado, entre otros factores, por las teorías fenomenológicas y postfenomenológicas

de la corporalidad, la cibernética y las teorías del hombre-humano-inorgánico, tradiciones no cartesianas en filosofía, aspectos de la teoría psicológica y psicoanalítica, el feminismo, la teoría *queer* (teoría de género), los estudios subalternos de discapacidad, teorías críticas e historias de las emociones y aspectos de la ciencia y la neurología. Se trata de factores que han generado múltiples discusiones y perspectivas teóricas y metodológicas para abordar desde la científicidad las emociones y la afectividad.

Estos avances cobran importancia en muchos países del mundo, incluyendo Colombia, donde se viven intensas problemáticas con los niños, adolescentes y jóvenes, debido a que se encuentra un preocupante aumento de las conductas desadaptativas como la farmacodependencia, el alcoholismo, la violencia (sexual y psicológica, fundamentalmente), la depresión, la delincuencia juvenil y la deserción escolar. Estas situaciones sociales, entre otras, han sido el caldo de cultivo para que el tema de lo emocional en la escuela se haya puesto sobre la mesa de discusión. De hecho, distintos gobiernos del mundo han adoptado medidas que tienen en cuenta lo emocional, sin embargo, aunque es importante la visibilización que se le ha dado a este componente, se corre el peligro de la moralización de lo emocional.

La tendencia que ha tenido más acogida ha sido la *teoría de la inteligencia emocional*, donde el nodo central es la autorregulación y las buenas relaciones interpersonales (Boler, 1999); sin embargo, el agravante de esta tendencia es que no se consideran las estructuras de poder en busca de la normalización de las desigualdades, ejerciendo influencia indebida en el ámbito subjetivo (Hartley, 2003). En este sentido, implementar procesos de moldeamiento emocional sobre el pensamiento disruptivo puede llegar a ser

perjudicial porque implica que los procesos de formación tiendan a la homogeneización.

METODOLOGÍA

Este artículo involucra un análisis documental. Para ello se hizo una revisión bibliográfica de antecedentes, bases teóricas y documentación legal sobre el objeto de estudio. También se examinaron otras fuentes bibliográficas, como documentación legal, resultados de investigación y libros.

EMOCIONAL O MORACIONAL

Existe un actual interés entre el público general por concebir la unión entre emoción y educación. Es el caso, por ejemplo, de Argentina, país donde se creó en Facebook la página denominada “Por una Ley Nacional de Educación Emocional”, la cual rápidamente alcanzó los 2.891.328 seguidores. Este mismo interés ha tomado fuerza en los sistemas escolares, que va desde abordar el tema desde un sentido común hasta llegar a estudios que señalan que la escuela se ha dedicado a los atributos racionales y ha callado el plano de las emociones (Abramowski, 2017).

Entre los autores que han incidido en el giro o *bum* emocional se encuentra Gardner (2001), con su teoría de las *inteligencias múltiples*, la cual señala que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional ni personal, pues estas no contribuyen al equilibrio emocional ni a la salud mental. Por su parte, Goleman (1996) ha difundido el concepto en la publicación *La inteligencia emocional*, donde lo define como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás a través de la autorreflexión.

Por otro lado, varios países han desarrollado políticas gubernamentales que buscan formar ciudadanos competentes a través de la educación emocional en sus sistemas escolares (Gillies, 2011), motivados por el documento *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1994), que señala el interés que debe dársele al aprender a ser.

En Estados Unidos e Inglaterra se dio el Social and Emotional Aspects of Learning Seal, que es un enfoque integral de toda la escuela, que promueve las habilidades sociales y emocionales que apuntan al aprendizaje efectivo, al comportamiento positivo y a la asistencia regular (Humphrey et al., 2010). Asimismo, en España se promulgó la Ley Orgánica de Educación (Jefatura del Estado de España, 2020), en la que se señala que se debe propender porque todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Mientras que Argentina introdujo en su ordenamiento jurídico la Ley de Educación Emocional (Abramowski, 2017).

En este mismo sentido, en Colombia se han hecho acercamientos para considerar lo emocional dentro de la normatividad del país, aunque todavía no hay una ley que contemple de forma efectiva este aspecto en la educación. Sin embargo, aunque es valiosa la visibilización de la importancia de lo emocional en la escuela, se corre el peligro de moralizarla a través de procesos de moldeamiento emocional y castigo al pensamiento disruptivo. Es importante recordar que los procesos de formación no deben tender a la homogeneización.

EL DISCURSO DOMINANTE

Es necesario revisar algunas posiciones que buscan afanosamente el autocontrol emocional, para eliminar emociones como la rabia, el miedo, entre otras.

En este sentido, el sistema económico y cultural imperante busca extinguir el pensamiento crítico que se expresa en las personas molestas (Bächler y Pozo, 2016). La rabia es el lugar desde donde se hacen más evidentes las injusticias y la necesidad de cambios (Solomon, 2007), y extinguirla es una forma de desaparecer los reclamos que las preceden, y que son consuetudinarios con los derechos cercenados. Hay gobiernos que responden a la mora que tienen con la solución de los problemas sociales de sus pueblos con salidas que en muchas ocasiones no tocan sus responsabilidades y mantienen el *statu quo*. Estos enfoques tratan de disfrazar el discurso del poder (Foucault, 2005) como camino a la felicidad. Es decir, se busca crear una “mentalidad Coca-Cola” (Bächler y Pozo, 2016), en donde solo se aceptan los estados de valencia positiva, llegándose a sancionar el estar triste como algo peligroso y el estar enojado como algo malo.

Este discurso no considera los factores antropológicos, axiológicos y políticos (Menéndez, 2018), desarrollándose una particular lógica en lo que se refiere a lo emocional, la cual debe responder a las necesidades de los mercados. Este tipo de lógica promueve, a su vez, el regreso de los valores más conservadores del establecimiento (Ahmed, 2010).

EDUCACIÓN COMO FENÓMENO DECURSIVO

Para realizar este análisis se recurrirá a la revisión de distintos constructos bajo el supuesto de que las fuerzas de la naturaleza también se manifiestan en los fenómenos culturales, sociales, en las instituciones y, por ende, en la educación. Se adelantará, inicialmente, el estudio de un proceso: el desequilibrio, y de tres subprocesos: cognición-emoción, percepción epistemológica y fragmentación-conjunción.

- Proceso: desequilibrio: El movimiento, concebido como la resultante de las fuerzas de la entropía y de gravedad. Estos movimientos generan, respectivamente, una forma discontinua, llamada evolución, en donde el azar lleva a la construcción de nuevos mundos, rechazando la idea de línea continua, definida y ascendente (Gould, 1982).

Este ordenamiento no responde como sistema lineal, sino a una forma de autoorganización llamada autopoiesis (Maturana y Varela, 2003), es decir, una función de autoorganización cuya resultante es un proceso no equilibrante. Por otro lado, la homeostasis opera como forma de preservación del nuevo reordenamiento (Damasio, 2018). Se puede concluir que todos estos flujos y contraflujos obedecen, finalmente, a una función abarcadora –que es el desequilibrio–, en la cual la entropía siempre va en aumento.

- Primer subproceso: cognición-emoción (cognimoción): La cognimoción se relaciona con los aspectos emotivos y cognitivos que son inseparables en el conocer, el cual se da como el acto de estar en un mundo que se presenta unido a nuestro cuerpo, al lenguaje y a la historia social, y en el que no hay reglas predefinidas. Se presenta como la operación del cerebro que se interesa en la enactuación de mundos, es decir la construcción a partir de linajes viables, en los que no se resuelven problemas, sino que, por el contrario, se transforma el mundo preexistente o se crean nuevos mundos a partir de las adecuaciones cognimotivas (Varela, 1988).
- Segundo subproceso: percepción epistemológica: Los humanos tienden a realizar divisiones perceptuales arbitrarias de los fenómenos escindiéndolos en objetos y

contextos (Batenson, 1985). Una alternativa a esta forma fragmentada de percepción es la desarrollada por Arne Naess con el nombre de ecología profunda, en la que no se separa ninguna cosa de la naturaleza, incluyendo a los seres humanos (Capra, 1999).

Por otra parte, hay diferencias culturales (Mead, 1997) que generan una intrincada particularidad en las formas de interpretar la realidad, las cuales se pueden llamar *epistemologías locales* (Batenson, 1985). Por ende a partir de estos hallazgos puede decirse, la educación debe entenderse como un fenómeno polimorfo y policromático, con tendencia al desequilibrio, que permite la construcción de mundos, en el que el docente y el alumno son sujetos-especie, sujetos-nación (Varela, 1988), con formas cognitivas y culturales particulares y cambiantes.

En este artículo, por razones de espacio, solo se revisará la función docente. Así, surge entonces la pregunta: *¿Cuál es el papel del maestro, en estas épocas de cambio que vive la humanidad, al develar que en la escuela es necesario que se entiendan los aspectos relacionales entre lo afectivo interno de los educadores y los procesos de enseñanza-aprendizaje?*

Según Damasio (Fundación Innovación Bankinter, 2020), las intersubjetividades de la vulnerabilidad surgen del encuentro evolutivo, porque no hay mejor motor transformacional que la vulnerabilidad que produjo los cambios evolutivos. De esta manera, el poder del maestro ahora está en el no poder. Mientras que para Capra (1999): «La estructura ideal para el ejercicio del poder no es la jerarquía, sino la red» (p.32), en donde la validación en contexto confronta a la evaluación, y con ella al alienante poder que esta le otorga al maestro. Al reconocerse la relatividad de los paradigmas se avanza hacia el no control, el cual, aunque coexiste

con el control, desgasta la efectividad del mismo en cuanto a la contención del cambio.

Este mundo se transforma a una velocidad tal que llega a afectar al determinismo, sacudido por el desequilibrio que ocasionan las fuerzas de entropía y gravedad, en donde la aparición de lo implícito impide cerrar la forma.

- Tercer subproceso: fragmentación-conjunción: La historia humana ha estado llena de encuentros y desencuentros, de amor y odio, de uniones y separaciones. Se trata de un hecho patente en la historia de las religiones, las cuales están hechas de polimorfismos y monismos, politeísmos y monoteísmos, mientras que la ciencia oscila entre especialización y transdisciplina. Esta dinámica de fragmentación-conjunción se constituye en emisaria del desequilibrio que sustenta el cambio. El cuerpo humano es otra versión de esta dinámica; somos una unidad de fragmentos; la evolución genera fragmentación.

Biológicamente, los organismos y los órganos más fragmentados son los más evolucionados. Entre el pseudópodo de una ameba y la mano humana, si elaborásemos un índice de fragmentación, encontraríamos que la diferencia es muy grande. Comprendemos desde la fragmentación, pero también comprendemos desde la unidad de nuestro cuerpo fragmentado.

Con el ánimo de formular un símil con el caso anterior, la escuela debe entenderse como función de desequilibrio, en la que movimientos fragmentadores y conjuntadores se relacionan entre sí y con el opuesto, en una sistémica dinámica de distintos órdenes, niveles y velocidades. Pretender equilibrios es convertir a la

escuela en una entidad inmóvil y desconocer su esencia dinámica y procesual. Así entendido, el desequilibrio no es desorden, es la función de incertidumbre.

De acuerdo con estos planteamientos ¿qué se puede decir del ejercicio docente, como parte de esta dinámica? Probablemente, la acción del docente pueda ser concebida como el ejercicio de la función de desequilibrio a partir de procesos de descentración (Batenson, 1985), que en ocasiones conjunta y en otras separa, y que la mayoría de las veces cuenta con una única seguridad: no saber. Un no saber coherente, en una sociedad moderna líquida en la que las respuestas no alcanzan a consolidarse ante la emergencia del cambio (Bauman, 2013).

Ante el escenario descrito solo sirven respuestas de naturaleza cuántica (dualidad onda/partícula), en donde la incertidumbre genera efímeros estados permitidos sin que se detenga el proceso (nos referimos al concepto de cuanto de Bohr). Aquí, la referencia de la educación podría ser el tercer nivel de aprendizaje de Batenson, momento en el que los «informes anómalos son demasiado numerosos como para ser rechazados como aberraciones y, por tanto, descartados. Ese momento en que se hace necesaria una revisión radical del marco cognitivo para darles cabida y darles un sentido» (Bauman, 2013).

De esta manera, el *Homo eligens* (Bauman, 2013) se articula y desarticula sin descanso y sin temor, asombrándose con las nuevas o antiguas relaciones que se le presentan, fortaleciendo los imaginarios sociales líquidos (Castillo, 2010) que nutrirán por instantes permitidos a las epistemes particulares cambiantes y a los paradigmas de concepción fractal, para lo cual se hace necesario comenzar a fortalecer las cuatro habilidades cognimotivas en el presente y el futuro: la habilidad de aprender, la habilidad de

desaprender, la habilidad para resistir al aprender y la habilidad para resistir al desaprender. En estas cuatro habilidades se mueve el juicio que guía la toma de decisiones. Estas decisiones, estas selecciones, determinan la configuración de las epistemes particulares, lo cual es unpreciado y oculto valor ante el sigiloso y sumergido avance de la homogeneización epistémica en ciernes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A, Abramowski. y S, Canevero (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp.251-273). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2017/09/Pensar-los-afectos.-resumen.pdf>
- Ahmed, S. (2010). *The promise of Happiness [La promesa de la felicidad]*. Duke University Press.
- Bachler R, C. y Pozo M, J. I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 329-348. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>
- Batenson. G. (1985). Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. En G. Batenson, *El “aprendizaje” de las computadoras, las ratas y los hombres* (pp.199-202). Lohlé Lumen.
- Bauman. Z, (2013). *Estado y sociedad. Sobre la educación*. Paidós.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: emociones y educación*. Routledge.
- Capra, F. (1996) *La trama de la vida*. Anagrama.

- Castillo, X. L. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o Teoría de la Educación? *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 19-33.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas, la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Planeta.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J, Delors. (Comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp.91-103). Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Fundación Innovación Bankinter. (27 de enero de 2020). *Máquinas que sienten*/Antonio Damasio. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-odstXNdgkY>
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: Critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behavior management [Pedagogías sociales y emocionales: criticando la nueva ortodoxia de la emoción en la gestión del comportamiento en el aula]. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547305>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gould, S. (1982). *El equilibrio «puntuado» y el enfoque jerárquico de la macroevolución*. <http://evolucion.fcien.edu.uy/Lecturas/Gould1982b.pdf>
- Gregg, M. & Seigworth, G. (2010). *El lector de la teoría del afecto*. Durham & London: Duke University Press Books.

- Hartley, D. (2003). La instrumentalización de lo expresivo en educación. *Revista británica de estudios educativos*, 51(1), 6-19. <http://www.jstor.org/stable/3121641>
- Humphrey, N., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. (2010). Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation. Department for Education of United Kingdom. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/197925/DFE-RB049.pdf
- Jefatura del Estado de España. (29 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. [Ley Orgánica de Educación]. BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Maturana H. y Varela, F. (2003). *El árbol de conocimiento*. Lumen.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Gedisa.
- Menéndez Á, H. D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Paidós.
- Varela, F. (1988). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Gedisa.

Cómo citar este capítulo:

Peinado Ospino, G. S. y Lara Posada, E. (2021). Educación decursiva. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.187-199) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.