

El desafío ético de las emociones en la educación: sentido, compromiso y responsabilidad

The Ethical Challenge of Emotions in Education: Meaning, Commitment and Responsibility

Eva M.^a Jiménez Andújar*

Recibido: 22 de enero de 2024 Aceptado: 13 de mayo de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Jiménez Andújar, E. M. (2025). El desafío ético de las emociones en la educación: sentido, compromiso y responsabilidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 69-84 <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18718>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18718>

RESUMEN

Desde hace unas décadas el sistema educativo ha buscado ajustarse a las exigencias pedagógicas demandadas por la sociedad y el mercado laboral mediante el discurso del talento y de las capacidades. En este sentido, las emociones cobran una especial relevancia si se hace referencia a su implicación en el proceso educativo y en la formación y profesión docente. Como objetivo principal, este artículo propone, desde una perspectiva teórica y crítica, conocer el papel que desempeñan las emociones en los procesos y prácticas pedagógicas, con especial atención a los entornos de pobreza educativa. Conocer la evolución de las emociones a lo largo de estas décadas y su instrumentalización en la escuela global, permite analizar las representaciones socioemocionales del profesorado, sus implicaciones en las oportunidades de logro del alumnado y los nuevos horizontes que se quieren alcanzar. El hecho de que en los últimos años las emociones se hayan convertido en una competencia fundamental para docentes y alumnado, vaticina que el interés por ellas no solo reside en el entorno educativo; las políticas educativas y los organismos mundiales han mostrado una gran admiración por su incorporación en los sistemas educativos desde edades tempranas. Es por ello que, plantear el sentido que ciertas disciplinas proyectan en la enseñanza de las emociones, contribuye con la necesidad de situar a la comunidad educativa como defensora del bien común y de la justicia social. Todo ello, bajo un deber ético y profesional con la infancia.

Palabras clave: educación; emociones; docentes; ética

ABSTRACT

For a few decades, the educational system has sought to align itself with the pedagogical demands imposed by society and the labor market through discourse on talent and capacities. In this context, emotions assume special relevance when referring to their involvement in the educational process and in teacher training and profession. The main objective of this article, from a theoretical and critical perspective, an understanding of the role emotions play in pedagogical processes and practices, with particular attention to environments characterized by educational poverty. Examining the evolution of emotions over these decades and their instrumentalization in the global school context allows for the analysis of the socio-emotional representations of teachers, their implications for students' achievement opportunities, and the new horizons that are sought to be achieved. The fact that emotions have become a fundamental competence for both teachers and students in recent years



*Eva M.^a Jiménez Andújar [0000-0002-5629-5894](https://orcid.org/0000-0002-5629-5894)

Universidad de Zaragoza (España)

ejimenez@unizar.es



predicts that the interest in them extends beyond the educational environment; educational policies and global organizations have shown great appreciation for their incorporation into educational systems from an early age. Therefore, discussing the significance that certain disciplines project in the teaching of emotions contributes to the need to position the educational community as a defender of the common good and social justice. All this is underpinned by an ethical and professional duty towards childhood.

Keywords: education; emotions; teachers; ethics

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de estas últimas décadas la irrupción de las emociones en la educación ha tenido una gran acogida por parte de muchos autores y autoras de diferentes disciplinas. En el ámbito de la psicología positivista se muestran referentes como Brackett (2020), Bisquerra y Mateo (2019) o Fernández-Berrocal (2023). Desde las corrientes sociológicas y antropológicas se encuentran estudios como los de Escolano (2018), Illouz y Cabanas (2019) o Kaplan (2019; 2022), más críticos con estas perspectivas, consideran que las emociones están en la educación y no necesitan ser contempladas bajo ninguna forma prescrita de expresión (Popkewitz, 2013; Prieto, 2018). En este sentido, otras autoras como Abramowski (2020), Ahmed (2018) o Pérez Gordillo (2022) plantean esta tendencia emocional con un sesgo elitista, principalmente a partir de las cuestiones emocionales que se proyectan desde las corrientes psicológicas positivistas, las cuales construyen idearios emocionales prototípicos, pautados y orientados a un determinado alumnado. No considerar la existencia de otro tipo de escuelas, escuelas pobres o escuelas gueto, es obviar una realidad actual de nuestro sistema educativo (Cabanas y González-Lamas, 2021; Tarabini, 2018).

A razón de ello, se presenta una investigación teórica basada en la revisión bibliográfica de las teorías contemporáneas desde una mirada crítica y reflexiva en la que se pretende exponer el proceso emocional como producto de una relación, “como significados culturales” (Abramowsky, 2010, p. 33). Con este propósito, se plantea un análisis de la educación y del proceso de enseñanza a través de las emociones, con el fin de exponer qué función tienen en la educación y quiénes contemplan su aprendizaje y desarrollo. De manera que, el objetivo principal de este artículo es el de conocer el significado que en la actualidad la sociedad y la educación conceden a las emociones desde una perspectiva crítica y reflexiva y como elemento fundamental para la formación de la ciudadanía.

Cabe señalar que los últimos estudios sobre las emociones en la educación han dejado entrever que se está ante un trabajo emocional a modo de terapia que intenta “rehabilitar” la mala gestión educativa del último siglo (Seligman y Adler, 2018). Esta cuestión ha generado que la educación, la infancia y, sobre todo, la docencia se encuentren en el centro del debate actual. Hecho que ha generado el cuestionamiento del desempeño docente y de sus capacidades respecto al trabajo emocional que se realiza en el ámbito educativo. Muestra de ello son las diversas investigaciones que analizan y evalúan el componente emocional docente (habilidades sociales, empatía, resiliencia, etc.) como competencia básica en la función educadora (Costa et al., 2021; Martínez-Saura et al., 2021).

A partir de estas cuestiones, el artículo pretende exponer por qué la incidencia de las emociones en el contexto educativo ha sido tan rápida. El hecho de interpretar que las emociones

ocupan un lugar en la educación no exime del deber de cuestionar el origen de las mismas, los medios que se están utilizando para su conocimiento y el fin mercantilista con el que están irrumpiendo en las aulas (Liria et al., 2018; Prieto, 2018). Además, la incursión de las emociones en la educación ha calado en los docentes, en las familias y en la política educativa desde el discurso del éxito y de la felicidad (Cabanas y González-Lama, 2021). El trabajo de las emociones oculta intencionadamente, lo que las corrientes filosóficas, antropológicas y sociológicas han mostrado a lo largo de los años sin conseguir esa repercusión en el actual discurso educativo.

2. LA REALIDAD EDUCATIVA Y EL SENTIDO DE LAS EMOCIONES

2.1. El avance de las emociones en la educación

El estudio de lo emocional y su implicación en el ámbito educativo ha pasado a ser un tema recurrente en las investigaciones y debates actuales de la educación, pero la realidad es que el interés por lo emocional no es algo nuevo de este último siglo, ni de las corrientes y teorías positivistas de los siglos XX y XXI como las de Paul Ekman, Daniel Goleman o Salovey y Mayer, encargadas de abanderar el estudio de las emociones. Siempre han generado un atractivo para los grandes teóricos y teóricas de épocas atrás y han estado presentes en numerosos escritos educativos, filosóficos o sociológicos (Bonhomme, 2021; Lynch et al., 2015; Nussbaum, 2008; Piñedo y Yáñez, 2018).

Como se viene mostrando, lo que realmente supone una mayor preocupación en lo que concierne a los estudios críticos sobre las emociones, ha sido la irrupción de estas en el mundo académico actual de una forma muy acelerada (Menéndez, 2018). De manera que, lo que sucede en torno a este auge de lo emocional en la educación, invita a un análisis más allá de lo evidente y, sobre todo, orientado hacia aquellas prácticas educativas incentivadas por un interés más económico que educativo.

Si se hace referencia a un momento clave en la expansión del interés social por las emociones, debemos remontarnos concretamente a 1995 con el éxito de la publicación de la obra *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* de Daniel Goleman, psicólogo estadounidense. Esta “nueva inteligencia” que planteaba el autor estadounidense, recogía que a partir de una serie de habilidades, en parte condicionadas por nuestra herencia genética, seríamos capaces de moldearlas a través del aprendizaje. Esta teoría presupone la capacidad de poder controlar, adaptar y modificar las emociones, elemento que ha supuesto un especial atractivo para diversos entornos sociales, entre ellos el ámbito educativo.

Dicho lo anterior, cada uno de los aspectos que recoge el autor en su teoría, tiene su base científica en los estudios presentados por autores como Salovey y Mayer, Howard Gardner o Le-Doux. Lo que no supone una novedad, sino más bien una revisión de ideas que habrían pasado desapercibidas dentro de diferentes ambientes sociales y educativos. Si se revisa el concepto de Inteligencia Emocional (en adelante, IE) cabe considerar que Goleman (2020) la definió como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p.89). Asimismo, esta teoría presenta dos categorías y cinco dimensiones: una categoría personal: conocer nuestras propias emociones (autoconocimiento), saber manejarlas

(autorregulación) y motivarse a sí mismo (motivación), y otra categoría social: reconocer las emociones en los demás (empatía) y saber relacionarnos con los demás (habilidades sociales).

La cuestión que suscita esta división muestra un claro enfoque dualista en el que las estructuras y posibilidades cognitivas se presentan como naturales e internas sobre aquellos planteamientos existenciales antropológicos que son entendidos como artificiales y externos (Menéndez, 2018, p.11).

Maurice Halbwachs postuló en su obra *La expresión de las emociones y la sociedad* (1947) que la presencia de los demás supone una condición necesaria para la expresión de las emociones. El hecho de que los propios estados afectivos tiendan a desarrollarse en el núcleo de un grupo social, muestra que emoción y sociedad están unidas y, sobre todo, que son producto de un proceso de socialización (citado en Fleury, 2004, p.111). Igualmente, Martha Nussbaum en su obra *Paisajes del Pensamiento* (2008) presenta cómo las emociones suponen una construcción social, por lo que las emociones propias se construyen a partir de la personalidad individual y de los factores sociales que nos envuelven, diferentes en cada ser.

Todavía cabe señalar que la teoría de Daniel Goleman ha tenido y tiene grandes seguidores en todo el mundo que han adquirido y adaptado su discurso empresarial al ámbito educativo. No se debe obviar que la obra del autor estadounidense estaba orientada en su origen al entorno empresarial y las grandes corporaciones han incluido en sus empresas las competencias y habilidades emocionales como un valor añadido en sus trabajadores y trabajadoras (Davies, 2015). En la educación, esto no ha quedado al margen, junto con los contenidos que se imparten, a los maestros y maestras también se les solicita que sean competentes emocionalmente, que aporten esta condición a sus prácticas profesionales y que formen a una ciudadanía capaz de manejar sus emociones. De hecho, los recientes trabajos sobre la inclusión de las emociones en las prácticas educativas, se implementan principalmente a través de programas escolares. Todos ellos abiertos a colaborar con la gran lacra social de este siglo que no es otro que el incremento de casos de trastornos mentales en la población infanto-juvenil y el aumento del síndrome de *burnout* en docentes. Razón por la cual la población ha adoptado una preocupación personal hacia las emociones desde una visión individualista y obviando el factor social de los problemas actuales (Illouz, 2010; Pérez, 2022).

2.2. Competencias emocionales: el triángulo docente-emociones-educación

Estrechamente ligado al concepto de Inteligencia Emocional surge el término de competencia (Liria et al., 2018). Cabe destacar que en el ámbito educativo internacional el concepto de competencia fue acuñado en 1975 por David McClelland, maestro de Daniel Goleman. Posteriormente y siguiendo la estela anterior, sería un banquero y economista francés, Jacques Delors en 1996 con su obra *La educación encierra un tesoro*, el que mostraría a la comunidad educativa lo que iba a suponer el verdadero “cambio educativo”, pero bajo un ideario neoliberal. Pascual Gil (2022) recoge que:

El mismo banquero que nos decía en 1993 que el objetivo real era convertir a los alumnos en “capital humano revalorizable durante toda la vida”, nos daba en 1996 la receta para conseguirlo a través de un macroproyecto de ingería social. De este modo, hacían su aparición ideas que hoy se manejan con la más absoluta normalidad en el terreno educativo, a saber: “aprender

a ser”, “aprender a vivir” “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “competencias” (por lo general, contrapuestas al “mero saber”) (p.125).

Al igual que en el resto de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), en España el concepto de competencia invadió la literatura pedagógica, las metodologías educativas y las programaciones de los centros educativos. Se ha de concretar que la incorporación explícita de las competencias propuestas por la Unión Europea al sistema educativo no universitario se llevó a cabo con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), a las que se les denominó como Competencias Básicas, ratificadas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) con el nombre de Competencias Clave y en la actual Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), de nuevo denominadas como en la anterior ley, Competencias Clave.

Se debe agregar que los primeros indicios ya aparecían en 1990 en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) en la que se hablaba de “capacidades” que vendrían a ser el término más próximo, conceptualmente, al que se conoce actualmente como competencias (Valle y Manso, 2013).

Ante este modelo educativo basado en competencias, dice Liria et al. (2018) que:

Se observa como los sistema educativos a través del énfasis en el emprendimiento someten a la escuela a la lógica estrictamente laboral, cuya única misión es la de producir y clasificar trabajadores adaptables, que ajusten su actitud y su comportamiento a las necesidades de la empresa (p. 98).

No obstante, no se puede obviar que el último documento publicado en junio de 2023 por la OCDE y la Comisión Europea, denominado *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*, expone la importancia de las competencias socioemocionales en los docentes y propone la revisión de los criterios de contratación y selección del personal docente, priorizando un nivel de implementación con prioridad alta y abogando por, tal y como se presenta en el informe:

Revisar los criterios de admisión y el proceso de selección de los estudiantes que acceden a los grados de formación inicial del profesorado y el proceso de selección para acceder a la profesión educativa, dando mayor peso a las aptitudes socioemocionales y al Practicum (p. 44).

Sucede que la evaluación educativa de estas competencias, estrechamente ligadas a las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, definen también aquellos efectos no cognitivos que conducen al éxito laboral. De esta manera, las emociones, tal y como se conocen y enseñan en las aulas, se presentan como un trampolín hacia el éxito profesional (Alonso, 2016; Méndez et al., 2019).

Es por ello que, bajo un discurso idílico, se muestra una serie de técnicas claras y accesibles que operan para que cada persona sea capaz de luchar por su éxito y su felicidad responsabilizándose, cada cual de sus fracasos, porque tal y como muestran sarcásticamente Liria et al. (2018): “como todo el mundo sabe, los pobres son pobres porque no son suficientemente productivos. No tiene nada que ver con los efectos necesarios de la economía capitalista y con la necesidad de mantener los salarios lo más bajos posibles” (p. 79).

Pero esta cuestión dista mucho de la realidad, la IE está promoviendo la histórica e incansable búsqueda de la felicidad a modo de supervivencia generando el efecto contrario, el deterioro físico y mental de quien orienta su vida a encontrar el éxito (Illouz, 2010). El capitalismo ha encontrado la forma de generar beneficios a costa de quienes en ese proceso de “auto-descubrimiento”, siguen creyendo que con automotivación, constancia, resiliencia, empatía, autocontrol y motivación lo pueden conseguir (Bornhauser y Garay, 2023). Si esto es así, las emociones maquillan la problemática social creando patrones y reglas del sentimiento que reflejan modelos de pertenencia social. Tal y como muestra Hochschild (2003): “si ese gesto ingresa en el sector mercantil y se compra y se venden como aspectos de la capacidad laboral, los sentimientos se mercantilizan [...] preguntándose si es lo que siento o lo que tengo que sentir” (pp.151-152).

3. LA MERCANTILIZACIÓN DE LAS EMOCIONES Y DE LA EDUCACIÓN

3.1. El desafío de lo emocional en la educación

Como se viene mostrando, las emociones han originado un constante repertorio de documentos y propuestas que los diferentes organismos empresariales de todo el mundo han desarrollado en torno a la educación del futuro (Gil, 2022).

En este sentido, se debe señalar cómo los bancos mundiales y las grandes corporaciones se han interesado por el destino de la educación, de la formación del alumnado y de las competencias docentes. Por ello, se comprende la manera en la que los gobiernos han ido relegando la financiación escolar a estas multinacionales a través de la participación conjunta en proyectos, becas o materiales educativos, ahora al servicio de estas empresas (Liria et al., 2018).

Sirva de ejemplo el caso de la Fundación Varkley que en 2015 y en colaboración con la UNESCO desarrolló un estudio sobre aquellas empresas que desde 2011 hasta 2013 habían invertido parte de su presupuesto de responsabilidad social corporativa (RSC) en educación. En este ranking denominado Fortune Global 500 aparecía a la cabeza el Banco Santander, creador de la Fundación Botín, pionera en España y Latinoamérica en la difusión de la educación emocional en las aulas (Pérez, 2022). Algo semejante ocurre con otra gran corporación española como Telefónica, creadora del portal EducaRed que funciona a modo de comunidad educativa o las multinacionales Microsoft y Google con múltiples productos y software, en su mayoría “gratuitos” para la educación en las aulas, con productos como Teams o Classroom.

Antes de continuar, es necesario recalcar que la creadora de este ranking, La Fundación Varkley, es considerada como una organización sin ánimo de lucro destinada a diseñar programas de formación dirigidos a figuras educativas con capacidad de liderazgo. Con gran representación en Latinoamérica, la institución es conocida por ser la organizadora del *Global Teacher Prize*, galardón que otorga anualmente al mejor maestro o maestra del mundo. Además, creó el llamado *Grupo Atlantis*, compuesto por exministros y altos funcionarios de 25 países de todo el mundo con el objetivo de ofrecer propuestas políticas sobre los desafíos educativos actuales. Ante todo esto, cabe tener en cuenta que su fundador, el magnate Sunny Varkley, es director de la mayor cadena de colegios privados del mundo.

Dicho lo anterior, esta demanda de material pedagógico y emocional por parte de las instituciones y del profesorado, es el principal reclamo para que las empresas sigan ofreciendo todo tipo de guías y manuales prácticos, programas educativos para todos los niveles, charlas pedagógicas y cursos de formación, bajo la estela de la Inteligencia Emocional cada vez más vigente en la educación del presente y del futuro (Boler, 1999; Luri, 2021).

Por otra parte, entre los productos de mayor éxito comercial se encuentran los programas de educación y alfabetización emocional. Estos materiales pedagógicos se presentan como una herramienta educativa para el desarrollo de aquellas habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. En los últimos tiempos se han podido analizar estos recursos, lo cuales han mostrado una evolución y adaptación a las exigencias de sus consumidores (principalmente profesionales de la educación y familias de clase media-alta), ofertando múltiples formatos adecuados a estos contextos. Así, por ejemplo, las numerosas empresas e instituciones que forman a familias y docentes en educación emocional con eslóganes tipo: “Educación Emocional”, “Emociones desde la primera infancia”, “Experto en Educación Emocional”, “Educación Emocional en las aulas del siglo XXI”, pasando por otros algo más escépticos como “Curso esencial de Felicidad”, “Inteligencia Emocional para líderes”, “Inteligencia emocional: despertar el talento” hasta “Coaching emocional en la escuela” o “Experto coaching educativo”, entre otros (Gordillo, 2019).

Pero la cuestión no queda aquí, esto está llegando a modo de programa de educación emocional que se ofrece a la comunidad educativa como manuales o guías de formación y actuación con una doble finalidad. Por un lado, buscan la adquisición de nuevas competencias entre los docentes para mejorar sus relaciones laborales y el desempeño de su labor y, por otro lado, buscan prepararlos para que continúen con la enseñanza de las emociones entre su alumnado a través de los juicios positivistas de la Inteligencia Emocional (Menéndez, 2018).

Avanzando en este planteamiento, las emociones y deseos que condicionan el trabajo docente y su proceso de socialización, influye sobre quiénes son y sobre quiénes deberían de ser. Esta transformación no afecta únicamente al cómo los docentes piensan sobre su alumnado y su trabajo, sino también sobre cómo la infancia se relaciona con ellos.

Ante tal aspecto, numerosas investigaciones en torno a las competencias emocionales docentes y su función en el aula (Barraza, 2017; Cejudo y Delgado, 2017; Palomera y Rodríguez-Corralles et al., 2017), están marcando las tendencias educativas y profesionales de nuestra educación.

Esta cuestión afectiva está adquiriendo de forma precipitada un papel central en la práctica educativa, en la concepción del trabajo docente y en el proceso de aprendizaje del alumnado. Este nuevo estilo que aboga por un efecto curativo y magistral de las emociones a través de la educación conduce a una reinterpretación de la docencia desde el fenómeno del asistencialismo (Abramowski, 2010). Se plantean entonces diferentes cuestiones en torno al lugar que ocupan las emociones y el afecto en la educación y en la práctica docente. Así, se sugieren algunas cuestiones reflexivas para su análisis: ¿Qué lugar deben ocupar las emociones en la práctica docente?, ¿condicionan los afectos a la concepción que se tiene de la maestra o el maestro en su ejercicio profesional?

Conviene subrayar que las emociones en el ámbito educativo, evidencian conductas aprendidas y entrenadas, alienadas por estilos emocionales psicológicos y pedagógicos imperantes

que en gran medida han condicionado el comportamiento, el rendimiento escolar, las respuestas emocionales y el sistema de relaciones sociales de la educación (Abramowski, 2010).

Cabe considerar que no solo la cuestión afectiva caracteriza al buen maestro o a la buena maestra. Los docentes deben ser capaces de familiarizarse con las circunstancias de su alumnado, comprender la clase social, las características y efectos de las mismas y, sobre todo, deben contribuir con la eliminación de estigmas (Candela, et al., 2019). Sin duda, los profesionales en su función también ejercen influencias, son modelos y referentes para su alumnado y constructores de identidades (Alliaud y Antello, 2009). Es por ello y en función de lo planteado a lo largo de este texto, que los aspectos afectivos que desarrollan deben ir acompañados de habilidades que les ayuden a alcanzar los fines de esta sociedad. Facultades que formen parte de la educación del profesorado desde su inicio, lo que significa dotar al profesorado de la capacidad de reflexión sobre sus acciones y propósitos para razonar sobre aquello a lo que se deben en esta “nueva educación” (Zeichner, 2010).

3.2. La otra cara de lo emocional: pobreza educativa

Sin negar que las emociones tienen un papel activo y necesario en la educación, se evidencia cómo desde una perspectiva sociohistórica y cultural, la estructura afectiva no es una formación natural, sino el resultado de un proceso de transformación cultural que se produce a lo largo del tiempo. Por ello, las emociones cobran mayor sentido en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia con los demás y condicionadas por los contextos sociales (Abramowski, 2010; Kaplan, 2019).

Se plantea entonces la necesidad de abordar las emociones en aquellos escenarios educativos en los que los conflictos y la pobreza determinan el transitar de la educación. Una pobreza que ocupa espacios materiales y simbólicos, que no solo afecta al alumnado y a sus familias, también al conjunto de la comunidad educativa y de la sociedad (Redondo, 2004). Sin duda, la cuestión de conocer el significado que supone para las maestras y maestros ser docentes en contexto de pobreza, bajo unos juicios estigmatizantes socialmente contruidos generan sentimientos de exclusión y unas expectativas docentes influenciadas por la construcción del perfil del “alumnado ideal” (Kaplan, 2008; Tarabini, 2018).

De esta manera, la autora Ana Abramowski (2010) plantea cómo los afectos escolares, la cuestión afectiva y el lenguaje sentimental están adquiriendo cada vez mayor importancia en la construcción de lo escolar, de los docentes y del alumnado, tanto para identificar problemas como para pensar soluciones. Esta afectivización a la que la autora hace referencia, viene acentuada por los estereotipos emocionales que se tienen de la figura docente y de lo que las maestras y maestros sienten por el alumnado, afectos que no son innatos, son aprendidos. Por su parte, Eva Illouz (2008), afirma que la competencia emocional en los docentes podría convertirse en algo valioso si se proyecta como una habilidad de adquisición y manejo de este capital convirtiéndose en un beneficio social o en un progreso profesional.

Esto quiere decir que en los entornos de pobreza la cuestión emocional está más latente, no solo por la situación social e individual del alumnado y de sus familias, sino porque en estos contextos la práctica docente va acompañada de acciones encaminadas a subsanar determinadas carencias (Redondo, 2004; Abramowski, 2010).

De esta forma, se establece una situación de confusión por parte de los docentes que trabajan en entornos de exclusión y pobreza. De hecho, aunque se intente plantear que no hay centros educativos públicos peores o mejores, la realidad que desde las instituciones educativas se quiere dar, no es esa. Buena muestra de ello es la catalogación de ciertos centros educativos como “centros de difícil desempeño” o “centros de especial dificultad”. Este lenguaje no solo supone enfrentarse a unas características particulares relacionadas con el entorno en el que vive el alumnado, sino también afrontar un rechazo por parte de los docentes que acceden a esos puestos de trabajo, así como del resto de familias que no conciben esos centros para la educación de sus hijos e hijas (Martín-Cuadrado et al., 2017).

Ante esto, se continúan planteando diferentes opciones para abordar la problemática de los docentes en estos centros educativos. Algunas alternativas propuestas están orientadas a formar un personal especializado en estos entornos o a destinar profesionales más brillantes a estos centros (Llivina y Urrutia, 2014). Aunque podría parecer una posible solución, estas ideas suponen una formación discriminatoria y segregadora única y exclusiva para este alumnado, el cual comparte una serie de valores, normas y prácticas diferentes a los ideales escolares (Tarabini, 2018). Sucede pues, que las expectativas docentes son fundamentales para entender las oportunidades de éxito y/o fracaso escolar del alumnado (Rist, 2000). El rol que juega el sexo, la etnia o la clase social son algunas de las características sobre las que se construyen las expectativas docentes. Tarabini (2015) recoge que autores como Becker manifiestan que el profesorado establece su imagen de alumno ideal a partir del modelo del alumnado de clase media. Esta consideración determina que el origen social supone un arma de desventaja social y educativa que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de inteligencia. Estos juicios que los docentes establecen en torno al origen social de su alumnado, sus características y cuestión de género están condicionados y no suponen una marca de inferioridad del alumnado, sino las condiciones de acceso y producción a lo largo de su trayectoria educativa (Kaplan y Llomovate, 2005, pp. 93-94).

Asimismo, si nos remontamos a Pierre Bourdieu y su obra *El racismo de la inteligencia* (1990), queda claro cómo expone que la inteligencia es un racismo de la clase dominante, “una transformación de desigualdades sociales en desigualdades naturales de inteligencia” (citado en Boyer, 1996, p. 79). De esta forma, el autor defiende que el éxito o el fracaso académico del alumnado se encuentran determinados por los rasgos culturales heredados en cada núcleo familiar. Al contrario que la teoría de la Inteligencia Emocional, el éxito o el fracaso no se pueden reducir a factores individuales como el esfuerzo o las capacidades. La clase social y el capital cultural son elementos que van a imponerse constituyendo lo que Bourdieu planteará más adelante como las bases de la reproducción social.

En este sentido, el problema no es el trabajo emocional que la maestra o el maestro desarrolla en el aula con su alumnado, de hecho la emocionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje está y estará, pero se debe cuestionar cómo la emocionalidad y su potencial pueden estar condicionados de manera externa (Candela et al., 2019). Para ello y bajo la problemática del discurso de la Inteligencia Emocional, se deben plantear alternativas y formas de entender las emociones que nos permitan reconocer su carácter social, político y económico, repensar el modo de abordar la educación emocional y reflexionar sobre los mecanismos de poder que recorren la cuestión afectiva y emocional.

4. LA ESCUELA COMO COMPENSADORA DE DESIGUALDADES

4.1. Trabajar sobre lo silenciado: desigualdades socio-afectivas en la escuela

Es preciso abordar, a partir de lo expuesto anteriormente, que la función docente se enfrenta a una cuestión de mucha importancia asociada a las desigualdades socio-afectivas. Esta problemática conlleva la superposición de tareas, principalmente entre enseñar y asistir, las cuales van seguidas de una responsabilidad social y profesional que implica una elección, en la mayoría de los casos, asistencial. Asimismo, es un error considerar que aquel docente que asiste no enseña o que si enseña no asiste (Redondo, 2004).

Ante tal aspecto, se establece una situación de confusión por parte de los docentes que trabajan en estos entornos de exclusión y pobreza. Cuestionar una pérdida del sentido de su trabajo, atribuirse unas competencias que no son propias del oficio de enseñar y reconstruir su identidad docente en torno a estas experiencias, son motivo de rechazo y estigmatización de estos centros educativos y de su alumnado.

Es necesario recalcar que la escuela se plantea como herramienta que ejerce la violencia simbólica seleccionando un sistema de prácticas sociales propias de una determinada clase social y reproduciendo sus valores y reglas como universales (Bourdieu y Passeron, 1970; Acosta, 2014). Cabe señalar que este argumento ha sido defendido por otros grandes autores como el filósofo Louis Althusser en su teoría de la ideología de la clase dominante o Carlos Lerena en su obra *Educación, ideología y clases sociales en España* (1976).

Si a todo lo anteriormente dicho le añadimos que la educación está interiorizando de esencia del capitalismo, transformándose en lo que Pérez Gordillo (2019) denomina *la escuela del Yo*. A su vez, el capitalismo moldea la escuela según sus necesidades, pues es portadora de la ideología de la desigualdad que a través de una serie de herramientas que desembocan en la ciencia de la positividad. Es decir, domina la práctica sobre la teoría, entrenan a las nuevas generaciones en el éxito, en el rendimiento y en el esfuerzo, prometiéndoles la felicidad y aumentando su rentabilidad (Gordillo, 2019, p. 69).

Todas estas observaciones exhiben un tipo de felicidad marcada por las directrices de los organismos internacionales y sometida a una constante revisión cuyo objetivo supone eliminar todo pensamiento socialmente construido como negativo (Liria et al., 2018, p. 219). En otras palabras, los autores se refieren a este entramado de la Inteligencia Emocional y la revolución educativa que plantean las grandes corporaciones económicas mundiales como: “un mecanismo gubernamental de coaching para gestionar la estabilidad emocional de grandes masas de población abocadas a una vida de precariedad” (p. 25). Por ello, es la escuela la que está adquiriendo ese conjunto de normas emocionales que están influyendo en los procesos pedagógicos, en la organización escolar y en las interacciones en el aula, elementos clave para comprensión de las desigualdades propias del sistema educativo.

4.2. La escuela sin estigma y el compromiso docente

Es la posibilidad de avanzar sobre nuevas formas de abordar la cuestión de la desigualdad educativa y afectiva en contextos de pobreza, nos sitúa en aquellas tesis que han documentado las

formas en las que las desigualdades de clase social afectan al ámbito de lo económico y a la emocionalidad de los sujetos (Lynch et al., 2014, p. 35).

Acorde con los planteamientos de Kaplan (2017), se aboga por defender que, bajo cualquier condición que se pueda dar, siempre es posible aprender (p. 48). Las expectativas son fundamentales para el desarrollo de una verdadera igualdad de oportunidades. Aunque parezca una premisa comprensible, numerosas teorías sobre capacidades, clase social y desigualdad han demostrado que en el ámbito educativo sigue siendo un tema recurrente (Bianchi y Cabrera, 2023; Lubián y Langan, 2022).

Esta ideología que arroja a la genialidad, al talento y a la brillantez innata bajo un discurso pedagógico ha conseguido interiorizar en el ámbito educativo la respuesta a la cuestión del rendimiento escolar de cierto alumnado. Por su parte, el talento, tan alabado por las teorías positivistas de la Inteligencia Emocional enmascara las desigualdades sociales mostrándolas como desigualdades individuales. Bourdieu ya hablaba de esta legitimación de privilegios culturales en su obra *Los Herederos* (1965) defendiendo la existencia de un “racismo de clase” que se ha traducido en un racismo de la inteligencia, al que ya nos hemos referido con anterioridad.

En este sentido, la educación y la vida escolar trabajan, o al menos deberían hacerlo, para disgregar el vínculo entre el origen social del alumnado y su destino escolar. De hecho, los métodos de enseñanza también están condicionados socialmente por los enfoques y estrategias didácticas que las maestras y maestros determinan con su alumnado. Lo cual expone una práctica emocional determinante para el aprendizaje de los educandos (Ainscow, 2001).

Todo esto parece confirmar que la docencia tiene un perfil diferenciador del resto de profesiones, está en constante evolución. Desde hace unas décadas, se está experimentando una nueva concepción de esta figura, alejada de la vieja escuela y desvinculada de los logros académicos del alumnado. Se está observando cómo el éxito del profesorado está estrechamente ligado al perfil social y emocional de la persona. Se trata de formar y formarse para desarrollar ciudadanos integrados en la sociedad, docentes que comprendan la importancia de las habilidades emocionales para el desarrollo íntegro del alumnado (Cabello et al., 2010).

En definitiva, la necesidad de capacitación emocional del docente en estos contextos educativos de alta vulnerabilidad es un aspecto fundamental para la plena inclusión de su alumnado. Ahora bien, la falta de responsabilidad y compromiso docente en entornos de exclusión y pobreza, contribuye a las *cadenas de generaciones de exclusión*, como recoge Kaplan (2017), en la medida en la que el tiempo y el espacio escolar son casi lo único que estructura la vida personal y social de la infancia y se reproduce de generación en generación.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar y como se ha mostrado a lo largo de este artículo, la integración de las emociones en el ámbito educativo se presenta como una valiosa perspectiva si se acomete desde el compromiso y la responsabilidad que supone el trabajo de las mismas en la infancia. En la actualidad, son cada vez más recurrentes las investigaciones que se sitúan en contra de la perspectiva vigente de las emociones en la educación. De hecho, la crítica hacia el capitalismo y

hacia las grandes entidades empresariales parte de la concepción utilitaria propia de este sistema económico, planteamiento que defienden autores como Pérez Gordillo (2019), Illouz y Cabañas (2019) o Pérez (2022). A causa de ello, la inclusión de las emociones en la educación desafía la instrumentalización de los educandos para el beneficio económico. La influencia de los grandes organismos empresariales en la educación a menudo se traduce en una visión reduccionista del alumnado como un simple recurso humano, dejando de lado la riqueza y diversidad de sus experiencias emocionales. La perspectiva crítica hacia estas prácticas aboga por un enfoque educativo que promueva la autonomía, la empatía y el pensamiento reflexivo, contrarrestando así la homogeneización de la formación académica en pos de intereses económicos, tal y como defiende en sus estudios Kaplan (2019; 2020).

En base a lo anterior, la mercantilización de las emociones en el ámbito educativo constituye un fenómeno digno de análisis desde la perspectiva científica y educativa. El poder de las grandes corporaciones en la formulación de políticas educativas a partir de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), ha dado lugar a la comercialización de programas y herramientas que pretenden gestionar las emociones del alumnado de manera estandarizada, no se proyecta hacia entornos o perfiles educativos individualizados, solo hay un modelo único y homogéneo. Tal y como muestra Gil (2022) y Menéndez (2018), esta cuestión, respaldada por estrategias de marketing persuasivas, subraya la necesidad crítica de examinar las implicaciones éticas y pedagógicas de la instrumentalización de las experiencias emocionales con fines lucrativos.

A su vez, el papel de los docentes adquiere una relevancia crucial en la mitigación de los efectos, principalmente negativos, de la mercantilización de las emociones en la educación. Los maestros y maestras, como agentes fundamentales en el proceso formativo, se enfrentan al desafío de preservarlo para que promueva la autenticidad emocional y el desarrollo integral del alumnado. La capacitación docente orientada hacia la comprensión profunda de las emociones y su aplicación en el aula se convierte en un elemento esencial. Al cultivar la habilidad de discernir críticamente (Zeichner, 2010), los docentes pueden cuestionar los productos comerciales que buscan simplificar y cuantificar las experiencias emocionales, contribuyendo así a la construcción de un entorno educativo que prioriza el crecimiento personal sobre la mera comercialización de las emociones (Kaplan y Szapu, 2020).

Asimismo, la mercantilización de las emociones en el contexto educativo se entrelaza de manera compleja con la problemática de la pobreza educativa y de las desigualdades en el sistema escolar. Las escuelas ubicadas en entornos económicamente desfavorecidos se enfrentan a mayores dificultades para implementar estas iniciativas, lo que contribuye a la perpetuación de desigualdades educativas (Ahmed, 2018; Liria et al., 2018). El estudio riguroso de estas dinámicas, desde una perspectiva multidisciplinaria que abarque disciplinas como la sociología, la psicología y la educación, resulta esencial para comprender cómo la mercantilización de las emociones puede acentuar las brechas educativas y afectar la infancia en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Además, la intersección entre las emociones mercantilizadas y las desigualdades educativas muestra la importancia de considerar el papel de la escuela como un agente clave en la reproducción o mitigación de las diferencias sociales. Esto supone abordar la relación intrínseca entre

los recursos disponibles, las estrategias pedagógicas y el bienestar emocional del alumnado para garantizar que los centros educativos no solo se conviertan en vehículos de comercialización emocional, sino en espacios que promuevan y defiendan una educación de calidad accesible para todos y todas.

Como prospectiva se contempla la posibilidad de indagar en los programas que actualmente están vigentes en los centros educativos públicos y el análisis de los mismos, todo ello con el objetivo de profundizar en la concepción real de los contenidos que se están impartiendo y sus resultados, también mercantilistas, que generan.

Finalmente, se considera indispensable continuar con el estudio de las emociones en la educación y de su influencia en los entornos de exclusión o desventaja, pues suponen una brecha en el sistema educativo actual.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós
- Abramowski, A. (2020). "La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado". En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp.145-151). FLACSO.
- Acosta, L. (2014). *Violencia simbólica: una estimación crítico-feminista del pensamiento de Pierre Bourdieu* [tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. RIULL-Repositorio Institucional. <https://bit.ly/48CBI6i>
- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alonso, E. (2016). La emoción como clave del éxito, *Aral*, (1527), pp.16-18.
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, (37), 79-92. <https://bit.ly/3G27Pja>
- Bianchi, D., & Cabrera, L. (2023). Retos y posibilidades de los centros de primaria ante los efectos de la segregación escolar temprana. *International Journal of Sociology of Education*, 12(1), 49-84. <https://doi.org/10.17583/rise.11387>
- Bisquerra, R., & Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: emotions and Education*. Routledge.
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria*, 38(1), 85-100. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Bornhauser, N., & Garay Rivera, J.M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Boyer, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (76), 75-98. <https://bit.ly/3SqITsu>
- Brackett, M. (2020). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books.
- Cabanas, E., & González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- Cabello, R., Ruíz-Aranda, D., & Fernández- Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49. <https://bit.ly/49Jxfj5>
- Candela, P., Jiménez, E. M., & Blanco, M. (2021). Del estigma a la colaboración docente: una experiencia crítica y transformadora en una escuela extraordinaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista de Psicólogos de la Educación*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Darder, P., & Bach, E. (2009). Aportaciones para repensarla teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 18. <https://doi.org/10.14201/3202>
- Davies, W. (2015). *La industria de la felicidad: cómo el gobierno y las grandes empresas nos vendieron el bienestar*. Malpaso Ediciones.
- Escolano, A. (2018). *Emociones y Educación: La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones*. Libros de Shackleton.
- Fleury, L. (2004). Una sociología de las emociones. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (32), 99-121. <https://bit.ly/47KgrGo>
- Gil, P. (2022). “El mercado llega a la escuela”. En A. Navarra y D. Rabadá (coord.), *La educación cancelada* (pp.124-139). Sloper.
- Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing LTD.
- Gordillo, V. (2019). *La dictadura del coaching: Manifiesto por una educación del yo al nosotros*. AKAL.
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima: Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz editores.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). *Emotional Intelligence and Education: A critical review. Educational Psychology*, 27(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Illouz, E. (2008). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz editores.

- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de autoayuda*. Katz editores.
- Illouz, E., & Cabanas, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad*. Paidós.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Ediciones Homo Sapiens.
- Kaplan, C. (Ed.). (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Kaplan C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós Educación.
- Kaplan, C., & Llomovate, S. (Coords.). (2005). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Noveduc Libros.
- Kaplan, C., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones.
- Liria, C., García, O., & Galindo, E. (2018). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Llivina, M. J., & Urrutia, I. (2014). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- Luri, G. (2021). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Lubián, C., & Langa, D. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1-21. <http://doi.org/10.22325/fes/res.2022.122>
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2015). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticias*. Ediciones Morata.
- Martín-Cuadrado, A. M., Corral, M. J., & Catalán, M. J. (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño: Propuesta de evaluación y actuación. *Tendencias pedagógicas*, (30), 153-174. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.009>
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C., & Pérez-González, J. C. (2021). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Méndez, M. J., Permuy, A., & Villar, M. (2019). “¿Son las emociones un ingrediente del éxito educativo?” En M. A. Santos, A. Valle y M. M. Lorenzo (ed.), *Éxito educativo: claves de construcción y desarrollo* (pp.105-125). Tirant lo Blanch.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- OCDE. (2023). Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España, (71), *OECD Publishing*, 1-63. <https://doi.org/10.1787/9bc3285d-es>
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía Libertaria y nueva educación*. Virus.
- Pérez, A. (2023). La educación alternativa es una falsa alternativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 21-35. <https://doi.org/10.14201/teri.31288>

- Piñedo, I. A., & Yáñez Canal, J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 13-45. <https://doi.org/10.15332/25005375.5049>
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 17(2), 47-64. <https://bit.ly/3S6ExWm>
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20200>
- Rist, R. (2000). Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education, *Harvard Educational Review*, 70(3) 257-301. <https://bit.ly/40MPOPl>
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Berrocal, P. F. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 91-106. <https://bit.ly/3R56mPe>
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). "Positive Education". In *Global Happiness Policy Report* (pp.52-73). Global Happiness Council, GHC.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360. <https://bit.ly/3SaC50O>
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 12-33. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123-149. <https://bit.ly/47PaAQi>