

INVESTIGACIONES

Educación emocional y justicia curricular: no es oro todo lo que reluce

Emotional education and curricular justice: not all that glitters is gold

Saray Martín González* y Teresa García Gómez**

Recibido: 26 de enero de 2025 Aceptado: 4 de febrero de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Martín González, S. y García Gómez, T. (2025). Educación emocional y justicia curricular: no es oro todo lo que reluce. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 141-159. <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.21224>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.21224>

RESUMEN

La educación emocional viene siendo apoyada por las políticas educativas, incluyéndola en los planes de formación del profesorado, para promover el éxito educativo y una escuela inclusiva. Dicha educación, centrada en la gestión emocional, se ha incorporado desde la concepción de la educación positiva, introduciendo técnicas como el coaching educativo o mindfulness. Estas centran sus prácticas en la potenciación del yo, al margen de los contextos de los sujetos, lo que imposibilita un currículum que contribuya a la justicia curricular, que está orientada a la inclusión y equidad educativa. Esta investigación, realizada en el contexto de Andalucía, se planteó conocer a través de qué contenidos y cómo se está introduciendo la educación emocional en el currículum a partir de la formación permanente desde un enfoque metodológico cualitativo y su contribución a dicha justicia. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesionales responsables de la formación continua en educación emocional, asesorías formativas de los Centros de Formación del Profesorado y personas expertas externas a estos Centros, y a docentes. Los resultados evidenciaron que las técnicas en las que se forma el profesorado se centran *grosso modo* en desarrollar contenidos que versan sobre el “ahorro” del sufrimiento para una mayor felicidad y bienestar; el fomento del yo; creer en uno mismo; el sentido de mi vida; la igualdad de oportunidades; y la actitud ante las situaciones. Se puede concluir que dichas técnicas obstaculizan la inclusión y la equidad, al despolitizar las emociones y no atender a las causas que originan los estados emocionales del alumnado, contribuyendo a su homogeneización e invisibilizando la diversidad.

Palabras clave: formación permanente; educación emocional; educación positiva; currículum; inclusión

ABSTRACT

Emotional education has been supported by educational policies, including it in teacher training plans, to promote educational success and an inclusive school. This education, focused on emotional management, has been incorporated from the conception of positive education, introducing techniques such as educational coaching or mindfulness. These focus their practices on the empowerment of the self, outside the contexts of the subjects, which makes it impossible to have a curriculum that contributes to curricular justice, which is made possible by being oriented towards inclusion and educational equity. This research, carried out in the context of Andalusia, aimed to find out through which contents and how emotional education is being introduced into the curriculum based on ongoing training from a qualitative methodological approach and its contribution to said justice. Semi-structured interviews were conducted with professionals



*Saray Martín González [0000-0001-8562-643X](https://orcid.org/0000-0001-8562-643X)
Universidad de Almería (España)
smg935@inlumine.ual.es

**Teresa García Gómez [0000-0003-0251-2432](https://orcid.org/0000-0003-0251-2432)
Universidad de Almería (España)
tgarcia@ual.es



responsible for ongoing training in emotional education, training advisors from Teacher Training Centers and experts external to these Centers, and with teachers. The results showed that the techniques in which teachers are trained are broadly focused on developing content that deals with “saving” suffering for greater happiness and well-being; fostering the self; believing in oneself; the meaning of my life; equal opportunities; and attitude towards situations. It can be concluded that these techniques hinder inclusion and equity by depoliticizing emotions and not addressing the causes that give rise to the emotional states of students, contributing to their homogenization and making diversity invisible.

Keywords: permanent training; emotional education; positive education; curriculum; inclusion

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional, incorporada en la agenda de las políticas educativas, forma parte de los procesos educativos innovadores, apoyados desde las administraciones. Este es el caso de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que si bien nos sirve de ejemplo no es una excepción, la cual incorpora desde la aprobación del “III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado”¹, la formación en técnicas de desarrollo personal y la gestión de las emociones como un aspecto a contemplar para la innovación e investigación educativa y las buenas prácticas del profesorado para el desarrollo de las competencias emocionales y de la cultura del emprendimiento en el alumnado; asimismo, la gestión de las emociones aparece vinculada al eje formativo para promover la “escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad”². Esta incorporación formaría parte del proceso que Cabanas e Illouz (2019, p. 40) han denominado institucionalización de la felicidad, por el que se han ido introduciendo en el ámbito educativo profesionales expertos en bienestar y desarrollo personal. Profesionales que imparten cursos en el marco de la formación permanente del profesorado sobre técnicas de disciplina positiva, coaching educativo o mindfulness, en el ámbito de la educación emocional, y que comparten los postulados de la educación positiva, desarrollada a partir de la psicología positiva, que entiende que el fin de la educación emocional es conseguir el bienestar y la felicidad del alumnado, que contribuirá, a su vez, a mejorar el rendimiento académico de este, a reducir o prevenir estados de estrés y ansiedad, los conflictos, etc.

La introducción de estas técnicas en las aulas está teniendo muy buena acogida por parte de la comunidad educativa, no solo porque apelan al sentido común, al bienestar y a la felicidad de alumnado, sino porque incorporan dinámicas que rompen la rutina escolar y estrategias que ayudan a la concentración y relajación, favoreciendo que se centre en la tarea y contribuyen a mejorar el clima del aula.

Por otra parte, al ser prácticas que parten de la concepción de que el bienestar propio está en el interior de cada persona (Cabanas, 2019; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez Gordillo, 2019; Ehrenreich, 2018), invitan al alumnado a mirarse, escucharse, sentirse e indagarse para conocer su verdadero yo, ya que el propio bienestar es un logro individual que depende de uno mismo, es una cuestión de actitud y voluntad personal. De ahí que le proporcionen una serie de herramientas

¹ Aprobado en julio de 2014 por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía.

² Puede consultarse en la “Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado”. BOJA núm. 170, de 2 de septiembre 2014.

para gestionar y controlar las emociones, para el desarrollo competencial de las mismas, de las habilidades de gestión personal y del espíritu emprendedor.

Estas prácticas están provocando que el bienestar y las emociones individuales se conviertan en el principio y fin educativo (Cabanas e Illouz, 2019), en vez de la eliminación de la brecha educativa existente entre el alumnado de grupos sociales diversos. Brecha que está siendo producida y legitimada por las condiciones de escolarización, a través de los contenidos que se seleccionan para ser enseñados, que se corresponden con la cultura hegemónica e invisibilizan las que no se corresponden con esta; las metodologías que se emplean, que colocan al alumnado en una posición de objeto de su educación más que de sujeto; los procedimientos de evaluación, más centrados en la clasificación que en el aprendizaje; el código lingüístico utilizado para la transmisión del saber, el cual es el que posee el alumnado de clase media-alta y dificulta el acceso al conocimiento de aquel que no pertenece a esta clase social; el ambiente de aprendizaje resultante de la organización de los espacios y tiempos escolares; los recursos didácticos; los valores, normas, creencias, expectativas hacia el alumnado presentes en la cultura escolar de los centros, etc.

Condiciones de escolarización que provocan determinados estados emocionales en el alumnado (ansiedad, estrés, tristeza, angustia, desmotivación, etc.), pero que no están siendo objeto de conocimiento mediante una indagación de las causas que los generan en el contexto escolar y en relación con los contextos económicos, políticos, sociales y culturales en los que vive. Este conocimiento implica entender las emociones más allá de estados puramente psicológicos de los sujetos, sino concebirlas como reacciones a factores sociológicos, políticos, económicos y escolares, posibilitando así el punto de partida para emprender acciones para la inclusión y equidad educativa, solo factibles mediante procesos que aseguren la justicia curricular, es decir, desde un reconocimiento de la diversidad cultural existente en las aulas, que implica incorporar las culturas, puntos de vista y experiencias no hegemónicas (Connell, 1997; Belavi y Murillo, 2020), a través de la participación activa de sus miembros en los aspectos que le afectan en su día a día en las aulas, posibilitando la reconstrucción democrática de la cultura escolar y del currículum dominante vigentes, por medio de procesos reflexivos y críticos.

Si bien las prácticas que se están llevando a cabo en el marco de la educación emocional pueden considerarse como parte de la innovación que promueve el citado III Plan de Formación, todo parece indicar que vienen a reforzar la expansión de la psicología emocional, psicologizando los procesos educativos, como afirman distintos autores y autoras (Pérez Rueda, 2022; Cabanas, 2019; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez Gordillo, 2019; Solé y Moyano, 2017). Esto supondría la desvinculación de la educación emocional de una finalidad pedagógica, lo cual sería un obstáculo para la justicia curricular. Por ello, habría que conocer cómo se está trabajando dicha educación para la inclusión y la equidad educativa, finalidad contemplada en la incorporación de la educación emocional en las prácticas docentes.

De ahí la necesidad de conocer desde los propios protagonistas, las personas responsables de la formación permanente, el sentido último de la innovación curricular con la incorporación de la educación emocional en los procesos de enseñanza aprendizaje, para qué se realiza dicha innovación y cómo contribuye a la justicia curricular, ya que es esta la que posibilitará la inclusión y la equidad.

1.1. La educación emocional: su incorporación en el currículum

La educación emocional hace ya algunos años que fue incorporada por las políticas educativas, promoviendo cursos de formación destinados a profesorado tanto de la enseñanza obligatoria como postobligatoria, incorporándose asignaturas en los planes de estudio universitarios y en el currículum oficial de los centros educativos, pero sobre todo se está introduciendo como práctica transversal en las escuelas. El “III Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado” nos sirve como ejemplo de ello. En este se incorpora la gestión de las emociones dentro del eje de formación “Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad” y se relaciona con otro de los ejes, “Fomento de la cultura del emprendimiento”. Asimismo, desde el curso 2020-2021, la educación emocional forma parte de las resoluciones anuales³ por las que se establecen el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en dicho Plan para los proyectos de formación, considerándola como instrumento para llevar a cabo con éxito los procesos de enseñanza-aprendizaje y generar expectativas positivas en el alumnado.

Distintos autores y autoras (Solé y Moyano, 2017; Cabanas, 2019; Cabanas e Illouz, 2019, Pérez Gordillo, 2019; Pérez Rueda, 2022) manifiestan que las prácticas de educación emocional que mayoritariamente se están llevando a cabo en los centros escolares se corresponden con la concepción de la educación positiva bajo el marco de la psicología positiva. Una educación emocional que tiene como finalidad formar a niños y a niñas felices, ya que se considera que la felicidad del alumnado mejorará su rendimiento académico, reducirá sus estados de estrés y ansiedad, bajarán las tasas de depresión, acabará con el aburrimiento, incrementará su motivación, etc. Una felicidad centrada en el yo, que gira en torno al individuo, siendo este el principio y el fin de su acción (Pérez Gordillo, 2019; Pérez Rueda, 2022), puesto que la felicidad depende de su actitud y su voluntad, en controlar su fuerza interior, ya que se considera que los sujetos son “libres, estratégicos, responsables y autónomos, capaces de gobernar sus deseos y estados psicológicos con el fin de realizar lo que se supone que es el objetivo más fundamental en la vida de toda persona: su propia felicidad” (Cabanas e Illouz, 2019, p. 62). De ahí la importancia de buscar el verdadero yo, conocer su mundo interior para gestionar sus emociones, convirtiendo el propio bienestar en el proyecto vital del sujeto, ocupando su experiencia individual el eje de su pensamiento y acción.

Una educación emocional que consiste para la educación positiva en enseñar la felicidad al alumnado puesto que esta se puede aprender, ya que la felicidad desde este marco consiste en manejar eficientemente las emociones (Cabanas, 2019), al margen de las circunstancias que estén viviendo los individuos por los contextos económico, político, social y cultural, puesto que según la “fórmula de la felicidad”, elaborada por la llamada “ciencia de la felicidad”, la incidencia de estos en la felicidad de los sujetos es mínima (un 10 %), en comparación con la genética (un 50 %) y los factores psicológicos (un 40 %) (Cabanas, 2019). Al situar la felicidad como un estado

3 En los cursos 2022-2023 y 2023-2024 se recoge entre sus líneas estratégicas el “Apoyo de las técnicas de desarrollo personal, gestión de las emociones y habilidades comunicativas y de relación orientadas a generar expectativas positivas en el alumnado” (BOJA, núm. 194, 9 de octubre de 2023: 15428/2). En el curso 2020-2021, se recoge la línea: “Impulso de la educación emocional como vehículo para abordar de una manera exitosa el proceso de enseñanza-aprendizaje” (BOJA núm. 179, 15 de septiembre de 2020 121).

que depende de los individuos, es su responsabilidad aprenderla, por lo que se hace necesario contar con las enseñanzas de especialistas del bienestar y desarrollo personal que instruyan al alumnado en qué consiste la felicidad y en cómo puede conseguirla (Cabanas e Ilouz, 2019). Especialistas que están introduciendo diferentes técnicas para el desarrollo de la inteligencia y competencias emocionales, tales como el coaching educativo o el mindfulness. Técnicas centradas en el yo, las cuales consisten en el entrenamiento del alumnado para el autoconocimiento, autocontrol, autorreflexión, autoobservación, autogobierno, autoaceptación, automotivación, autodeterminación, autosuficiencia, autonomía, autovigilancia, autocultivo, autorresponsabilización (Pérez Gordillo, 2019, Cabanas, 2019; Cabanas e Ilouz, 2019; Laval y Dardot, 2015; Cabanas y Sánchez, 2012).

De esta manera la resolución de problemas o conflictos escolares consistirá en encontrar soluciones individuales porque los recursos están en el interior de los individuos. Así, ante el estrés, la ansiedad, la tristeza, la escasa motivación, el miedo, etc. que el alumnado manifiesta⁴ experimentar ante los exámenes que le seleccionarán y determinarán sus trayectorias escolares y profesionales, la competitividad que estos suponen, el exceso de contenidos a memorizar por la sobrecarga del currículum oficial academicista, etc., las técnicas de educación positiva le hace creer que todo se solucionará si cree y tiene confianza en él mismo, si es paciente, si está relajado, si está centrado en el aquí y en el ahora, si se concentra, si busca en su interior cómo potenciar las emociones positivas, las que le hacen sentir bien, y cómo reconvertir las negativas, las que no le genera bienestar y lo alejan de los objetivos que se ha propuesto, logrando un mayor autoconocimiento de su mundo interior, si se esfuerza y si es resiliente. Así convierte los problemas estructurales y complejos en problemas simples e individuales, reduciéndolos a cuestiones de autoestima y autoconfianza (Pérez Gordillo, 2019; Donner, 2021), no son de naturaleza pedagógica ni resultantes de las políticas educativas que se implementan, sino de naturaleza psicológica. En este sentido, la educación emocional forma parte de la “maquinaria que transforma «las causas exteriores en responsabilidades individuales y los problemas vinculados al sistema en fracasos personales»” (Beck, 2001, como se citó en Laval y Dardot, 2015, p. 353).

Por ello, en el marco de una escuela academicista, ante los estados emocionales del alumnado no se inicia un análisis contextualizado de estos, ni una búsqueda de las causas que los generan, acompañada de una reflexión y debate sobre cómo transformarlas. Este debate y reflexión, atendiendo al sentido común y al conocimiento pedagógico, nos llevaría a replantearnos los sistemas de evaluación ante las declaraciones del alumnado, a cuestionarnos no solo el cómo se evalúa sino también el fin último de los mismos, que conllevaría, a su vez, a repensar los demás elementos curriculares (metodología, competencias, contenidos y objetivos) por la interconexión que mantienen.

La educación emocional que se está desarrollando mayoritariamente en las aulas no consiste en indagar y transformar las situaciones que generan el malestar emocional del alumnado, sino la transformación de este. Su felicidad y su bienestar radican en que este asuma la cultura y la organización de la escuela, sus objetivos, aprenda a resistir la ansiedad y el estrés que le generan

⁴ Véase las declaraciones que aparecen en el documental “La revolución del silencio mágico”, que aborda el mindfulness en educación: <https://www.youtube.com/watch?v=DgN9bq1s31M>

mediante la aplicación de técnicas que le ayudará a una mejor adaptación a la realidad escolar (Laval y Dardot, 2015).

En este sentido, Cabanas (2019, p.262) afirma: “no veo la felicidad como una emoción, sino más bien como una subjetividad específica”. Esta subjetividad es la correspondiente al sujeto neoliberal o *neosujeto* (Laval y Dardot, 2015), que consiste en el trabajo que el individuo hace de forma permanente sobre sí mismo, la acción recae en el yo, en el gobierno de sí mediante un trabajo de autovigilancia constante, para el dominio de sí mismo, de sus emociones, por lo que el sujeto se convierte en empresa de sí, ya que “cada uno puede tener el control y el dominio sobre su vida: conducirla, gestionarla, dominarla en función sus deseos y necesidades elaborando estrategias adecuadas” (Aubrey, 2000, como se citó en Laval y Dardot, 2015, p.337) para la transformación de sí mismo con el objeto de mejorar de cara a ser más eficiente. Esta subjetividad es la que da contenido a la nueva formación del capital humano, objetivo de los procesos instructivos, así las escuelas se adaptan a las exigencias de los mercados en la economía capitalista, que requieren de mano de obra con inteligencia emocional, con capacidad de adaptación, emprendedoras, creativas, automotivadas, resilientes, con capacidad de integrarse en equipos de trabajo, activas, capaces de asumir la incertidumbre, flexibles ante horarios variables, polivalentes, competitivas y emprendedoras.

No obstante, incorporar la educación emocional para promover una escuela inclusiva para la igualdad y la equidad, como se recoge en las líneas estratégicas del citado III Plan de Formación, solo sería posible desde la pedagogía crítica, lugar desde el que se puede confrontar una pedagogía de las emociones a esta visión y práctica dominante de la educación emocional, que forma para un proyecto individualista de bienestar y felicidad, apoyando la dimensión psicológica en detrimento de la dimensión sociopolítica de la educación. Desde la pedagogía crítica, se entendería que “las emociones son políticas, intersubjetivas y cognitivas” (Pineda y Orozco, 2023, p.200), y “propiedades de los grupos, de las comunidades y de las sociedades tanto o más que de los individuos. Esto es así porque [...] las emociones están saturadas de significados culturales y sociales (incluidas cuestiones raciales, de género y de clase” (Cabanas e Ilouz, 2019, p.161). Por tanto, son manifestaciones, acciones y reacciones a situaciones que el alumnado vive en su realidad social, económica, política, cultural y escolar y no como estados inherentes y fijos, por lo que es un sinsentido la doble dualidad que mantiene la educación positiva: emociones positivas-emociones negativas y emoción-razón.

La introducción de la educación emocional desde esta pedagogía para la inclusión y la equidad supondría comenzar a analizar y discutir las causas, originadas en sus contextos, de los estados emocionales de alumnado, haciéndole partícipe para actuar sobre ellas, por lo que la acción para el cambio se dirige a las causas estructurales y no hacia los sujetos. Es decir, este debate sería un proceso que permitiría el conocimiento, la comprensión, la comunicación y la visibilización de las estructuras político-sociales y escolares para la superación de las desigualdades contribuyendo a la justicia social y educativa (Pineda y Orozco, 2023, p.222). Colocar las emociones como objeto de debate exigiría examinar las condiciones de escolarización del alumnado, la calidad de la enseñanza, para favorecer a la justicia curricular (Connell, 1997), o sea, qué educación se ofrece al alumnado y cómo, si lo que se pretende con el trabajo de estas es la inclusión y la equidad, que no pueden ser reducidas a una igualdad formal de oportunidades sin atender a las condiciones de partida del alumnado. Esto supondría una revisión de las prácticas

curriculares y de la cultura organizativa de las escuelas. Y dado que las condiciones de escolarización no son independientes de los contextos cultural, económico, político y social de los que procede el alumnado, se comenzaría a establecer conexiones entre escuela-comunidad.

Plantear qué educación se le ofrece al alumnado supone indagar sobre el contenido que entra en las aulas, puesto que la inclusión y la equidad requieren de una reconstrucción del currículum hegemónico, incorporando las culturas de los colectivos invisibilizados y excluidos, de manera que todo el alumnado pueda enriquecerse del currículum diverso resultante; asimismo, replantearse el cómo implica tanto posibilitar la participación del alumnado en la configuración del mismo, a partir de sus inquietudes, intereses, problemáticas, lo que permitiría abordar el conocimiento de forma integral, como en los demás aspectos que afectan a su experiencia escolar cotidiana y que inciden, a su vez, en el ambiente de aprendizaje (tiempos, espacios, formas de trabajo, etc.), potenciándolo o inhibiéndolo. Por otra parte, esta participación debe regularse también por el principio de justicia relacional, la calidad de las relaciones (Young, 1990 y Fraser, 1995, como se citó en Connell, 2008, p. 61), libres de dominación y exclusión, y desde una perspectiva conexionista (Goodman, 2008, p. 133), atenta a los vínculos y la responsabilidad con los demás seres, puesto que la acciones e inacciones afectan a los demás.

Atendiendo a todo lo expuesto anteriormente, esta investigación se planteó como objetivo conocer en qué medida los procesos innovadores centrados en la educación emocional favorecen la justicia curricular o, por el contrario, es un recurso que reproduce la desigualdad educativa al responsabilizar al individuo de su estado de bienestar. Este objetivo se concreta en indagar sobre qué contenidos y cómo se introduce la educación emocional en el currículum, atendiendo a la formación permanente que recibe el profesorado tanto de las asesorías formativas de los Centros de Formación del Profesorado (CEPs) como de las personas expertas en dicha educación.

2. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación fenomenológica interpretativa mediante entrevistas cualitativas, con el fin de conocer y comprender las perspectivas y las experiencias de las personas insertas en la realidad objeto estudio, y acceder a los significados e interpretaciones que estas le otorgan (Flick, 2023).

Las entrevistas semiestructuradas en profundidad nos han permitido acceder a las perspectivas de las personas implicadas en los procesos de formación permanente sobre educación emocional, acceder a situaciones y hechos que no podríamos haber observado.

Luis Enrique Alonso (1998, pp. 67-68) considera que la entrevista es:

un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona [...] que se halla contenido en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí por biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Ello implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de las experiencias del entrevistado. Orientación, deformación o interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos.

En este sentido, la entrevista nos ha permitido obtener el conocimiento del punto de vista de las personas especialistas que se encargan de la formación permanente en educación emocional, de las asesorías formativas en los Centros de Formación del Profesorado que gestionan dicha formación con el objeto de que el profesorado introduzca innovaciones en este campo de la educación, y de docentes. Por tanto, hemos accedido al conocimiento, las creencias y las experiencias de los sujetos, obteniendo las informaciones en el propio lenguaje de estos, esclareciendo la experiencia humana subjetiva, ya que las fuentes orales nos han facilitado acercarnos a la realidad social y educativa objeto de estudio, reconstruyendo lo que significa para las personas entrevistadas. Nuestra intención ha sido recrear el pasado —el transcurso— del contenido y de la finalidad de la formación permanente en educación emocional, recreación que implica lo individual y lo social, puesto que, como señala Alonso (1998, p. 71), la memoria que aparece en la reconstrucción “no [es] como una simple descripción de acontecimientos pasados, sino como la apropiación individual de una cultura histórica que siempre tiene que ser mirada desde lo colectivo”, permitiéndonos acceder a “la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo” (Alonso, 1998, p. 76).

Las entrevistas en profundidad se han realizado en uno o varios encuentros con las personas participantes, y han tenido un carácter abierto y semiestructurado, flexible, similar a una conversación entre iguales provocada por nuestra curiosidad por cubrir los aspectos de nuestra investigación. En su desarrollo hemos utilizado una guía de cuestiones a realizar en el transcurso de estas para asegurarnos la inclusión de todos los aspectos para documentar los objetivos, contenidos y fin último de la educación emocional en los procesos de formación permanente del profesorado, y a medida que se fueron desarrollando las entrevistas, fuimos incorporando los temas emergentes sugeridos en las propias respuestas. Todas las entrevistas, realizadas entre octubre de 2022 y julio de 2023, fueron grabadas en audio, con la previa autorización, y transcritas para un minucioso análisis posterior.

Participaron 21 personas como resultado del muestreo teórico realizado y de la saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967, como se citó en Taylor y Bogdan, 1992, p. 90), siendo esta la que determina el número total de entrevistas a realizar, la cual se produce cuando las informaciones que se van recabando son repetitivas y los datos adicionales no aportan ninguna comprensión nueva (Flick, 2023).

El muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967, como se citó en Taylor y Bogdan, 1992, p. 108) nos permitió seleccionar a las personas participantes. Este se llevó a cabo determinando los perfiles más relevantes de los colectivos de los que necesitábamos recabar información: asesorías formativas responsables de gestionar la formación en convivencia, en la que se enmarca la educación emocional; especialistas en educación emocional, contratados por los CEPs para llevar a cabo los cursos formativos; y docentes de educación primaria que han asistido a dichas formaciones. Los perfiles se establecieron basándonos en dos criterios: el género y el contexto, diferenciando entre la capital de una ciudad andaluza y su provincia, para atender a los destinos profesionales de las personas que gestionan y desarrollan la formación permanente en estas y otras ciudades, y a los contextos elaborado o restringido⁵ en los que el profesorado desarrolla su práctica educativa. En la Tabla 1 se detallan las características de las personas participantes.

5 Siguiendo la terminología de Basil Bernstein (1990) respecto a los códigos lingüísticos, con objeto de reconocer los distintos contextos no como deficitarios sino con culturas y habitus diferentes.

Tabla 1. Participantes

Entrevistas		
Centros de Formación del Profesorado		
Sujeto	Colectivo	Zona
J	Asesor	Ciudad 1
Ja	Asesor	Ciudad 1
A	Asesor	Ciudad 1
Ad	Asesora	Provincia Ciudad 1
J	Asesora	Provincia Ciudad 1
A	Formadora	Provincia Ciudad 1
Al	Formador	Ciudad 2
An	Formador	Ciudad 3
L	Formadora	Ciudad 3
Je	Formador	Ciudad 4
An	Formador	Ciudad 1
Profesorado		
Sujeto	Función	Contexto
M	Maestro en Educación Física	Restringido
S	Maestra	Elaborado
Ma	Maestra	Restringido
Na	Maestra	Restringido
E	Maestra	Elaborado
C	Maestra	Elaborado
Ai	Maestra	Elaborado
L	Maestra	Elaborado
A	Maestro de Educación Física	Restringido
P	Maestra	Restringido

Fuente: elaboración propia

Se utilizaron dos estrategias para garantizar el rigor de esta investigación tanto en la recogida de datos como en el proceso de análisis y en la elaboración de los resultados obtenidos. Una fue la saturación teórica, explicada con anterioridad. Otra, la triangulación, considerada como el procedimiento que permite validar los hallazgos e incrementar la consistencia metodológica y la construcción teórica (Flick, 2023). En el marco de esta se llevó a cabo la triangulación de datos, de investigadoras y de teorías (Flick, 2023). La triangulación de fuentes de datos permitió no aceptar fácilmente nuestras impresiones, corregir posibles sesgos o distorsiones en los datos, confrontar relatos y tener apreciaciones de contraste (Taylor y Bogdan, 1992).

La triangulación de investigadoras ha enriquecido y eliminado posibles sesgos en los hallazgos, realizando una comparación sistemática durante todo el proceso de recogida de información, del análisis y de los resultados obtenidos por estas (Aguilar y Barroso, 2015; Flick, 2023), y la triangulación de teorías posibilitó indagar con mayor profundidad en nuestro objeto de estudio, ya que con la utilización de diferentes teorías hemos podido tener una visión más completa y comprensiva (Aguilar y Barroso, 2015).

Previamente a la realización de las entrevistas se negoció con cada una de las personas participantes en la investigación, firmaron el documento de consentimiento informado, en el que se explicaba el objetivo de la investigación, el procedimiento de recogida de información y los compromisos que asumían las investigadoras en el estudio en relación con la confidencialidad y el anonimato.

Se realizó un análisis de contenido con los datos recabados, realizando una serie de operaciones, reflexiones y comprobaciones con ellos, conforme se fueron recopilando, para darles sentido y un significado relevante en relación con nuestro tema de estudio (Simons, 2011). Dichas operaciones consistieron en clasificar la información, categorizarla (véase Tabla 2) e identificar temas o ideas. Ha sido el método comparativo constante (Martínez Rodríguez, 1990, p.37) el utilizado por las investigadoras para codificar y analizar los datos simultáneamente y para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, hemos ido verificando los conceptos, identificando sus propiedades y desvelando sus interrelaciones con el objeto de integrarlos en una teoría coherente.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
"Ahorro" del sufrimiento	
"Yo, mí, me, conmigo"	Autoconocimiento Autorregularse Autocontrol Autotransformación
Creer en uno mismo	
Sentido de mi vida	
Igualdad de oportunidades	
Hacer lo que hay que hacer	
Dividir el yo	
Capacidad de la actitud	

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

Al aula llegan todas las herramientas de la disciplina positiva por medio de la educación emocional, una vez que el profesorado ha realizado la formación continua sobre coaching educativo y mindfulness. En el contenido de esta formación se integra todo un conjunto de conocimientos, creencias, ideas, actitudes y percepciones centradas en el yo, las cuales son adquiridas por medio del entrenamiento que consiste en repetir diferentes cuestiones sobre la propia percepción,

el propio sentir y las propias creencias. Dichos contenidos se centran en los aspectos que se desarrollan a continuación.

3.1. Ahorro del sufrimiento

La vinculación del discurso del bienestar y el rendimiento académico promueve en el alumnado la conciencia del discurso del “ahorro” del sufrimiento. Se considera que toda la vulnerabilidad y pensamientos negativos son resultado de la interpretación que hace este de las situaciones y cuando toma conciencia de dichos pensamientos y de su origen puede albergar la “calma interior”. Además, se entiende que esos pensamientos negativos tienen su origen en ideas consumistas o caprichos que no puede conseguir, igualando estos problemas a problemas estructurales, sociales y familiares. Asimismo, el alumnado debe darse cuenta de que es él mismo quien se está generando dicho sufrimiento por las relaciones que mantiene en su entorno:

A: Voy a desarrollar en mí los mecanismos internos para construirme, atenderme, cuidarme y arroparme cuando algo me duela, y salir adelante.

(Entrevista a A, asesor del CEP)

Al: Cuántas veces damos por hecho cosas que no son, que nos hacen sentir cosas que no nos favorecen, que nos llevan a dejar de estudiar o a desmotivar...

(Entrevista a Al, formador en coaching educativo)

3.2. “Yo, mí, me, conmigo”

El experimentar la calma interior implica que se invierta en la subjetividad, en el “yo, mí, me, conmigo”, a través del autoconocimiento, la autorregulación y el autocontrol para la autotransformación de la persona. De esta forma se mantiene el efecto de la calma interior por mucho más tiempo, para ello se debe comenzar por el autoconocimiento.

3.2.1. Autoconocimiento

El alumnado debe saber en todo momento quién es y cuáles son sus emociones y pensamientos que le producen las circunstancias y que desestabiliza al verdadero yo, considerando que si una situación no le favorece o le lleva a obtener un mal resultado, esto no lo define como sujeto, sino que es una oportunidad para adquirir un nuevo aprendizaje. Este se orienta para el propio beneficio del alumnado y sus futuras vivencias, por esta razón se debe estar entrenado en las habilidades que desarrollan el autoconocimiento.

Al: En el aprendizaje tú te has dado cuenta de que no eres así, no es que no puedas resolverlo, es que te estás dando el mensaje de que no puedes y es lo que te está frenando. Repetimos las veces que haga falta la preguntita de “¿no puedes o piensas que no puedes?”

(Entrevista a Al, formador en coaching educativo)

L: Hay muchos niños o niñas que simplemente dándole el permiso para sentir lo que sienten ya hay como menos resistencia al límite.

(Entrevista a L, formadora en terapia gestáltica)

El enfado es algo normal, yo se lo digo enfadarse es algo normal el cómo tú gestionas el enfado es lo que tenemos que trabajar, la disciplina positiva te da un montón de estrategias y de mecanismos para, para que ellos sepan por ejemplo cuando están enfadados.

(Entrevista a A, maestro)

3.2.2. Autoregularse

El alumnado reconoce las emociones y pensamientos que experimenta dentro del aula y el profesorado le enseña cómo autorregularse para que no sean un obstáculo tanto para su aprendizaje como para un buen ambiente de clase. Esta autorregulación se considera un mecanismo preventivo ante los conflictos y el fracaso escolar, además de ayudarle a que esas emociones no desaten sentimientos de ira o rabia. Este proceso requiere de la mediación del profesorado, que va canalizando la emoción del alumnado a través de la formulación de una serie de preguntas para el autoconocimiento, de manera que este ante la ausencia de docentes pueda reproducirlo.

Al: ¿Qué podemos hacer con el enfado? Vamos a expresarlo, pero ¿hay que expresarlo agresivo? No. ¿Es lo mismo enfado que la ira? No. Lo podemos decir bien porque a lo mejor lo que ha pasado es que se ha callado tanto que ha explotado.

(Entrevista a Al, formador en coaching educativo)

Le enseña a respirar, a irse para otro lado, a ser consciente cuando la energía le va subiendo y dónde la notas y todo eso le va a ayudar a que pueda anticiparse, al momento en el que está ya disparada, de tal forma que va notando rabia y de pronto te dice: seño, puedo irme al rincón de la calma a trabajar. Y lo más importante, no es que trabaje desde rincón de la calma, lo más importante es que ha aprendido a darse cuenta de que se estaba poniendo nerviosa y ha utilizado una estrategia para bajar la intensidad, luego se está conociendo. [...] Todos en primero ya hemos fabricado nuestro bote de la calma y lo que hacemos es que cuando agitamos el bote es que nuestro cerebro está disparado y nuestro pensamiento, nuestras emociones no las podemos controlar, estamos desbocados, entonces necesitamos para poder ver a través del bote, necesitamos calma, necesitamos un tiempo para que la purpurina vaya bajando y ya podemos mirar y ver qué hay detrás. Entonces de esa forma les presento el tiempo de calma.

(Entrevista a C, maestra)

3.2.3. Autocontrol

La educación emocional se centra más en el autocontrol que en la autorregulación para que el alumnado cuando identifica sus emociones o pensamientos poco constructivos no vincule su actitud a estos. De esta manera, se mantiene el ideal del yo que el alumnado quiere construir y la conciencia de las consecuencias que hubieran tenido si se hubiesen vinculado a dichas emociones. La conciencia, además de controlar, hace la función de válvula de escape para evitar que se acumulen los pensamientos negativos. Con todo esto se entiende que las emociones son ideas tangibles que pueden ser manejadas por el individuo para su propio beneficio.

A: El primer paso es validar la emoción que estoy sintiendo. No dissociarme de ella. No comer porque estoy mal y no mirar el móvil cuando estoy mal. [...] La emoción es una energía que la miro o no la miro va a estar. Además, se va acumulando.

(Entrevista a A, asesor del CEP)

L: Vamos a poner el foco en qué haces con eso que sientes.

(Entrevista a L, formadora en terapia gestáltica)

Les va a servir para enfrentarse a la vida y que en la vida tú vas a tener que lidiar con diferentes situaciones, diferentes personas, con diferentes estados de ánimo, pero eres tú el que tiene que llevar la calma para no dejar de ser tú.

(Entrevista a S, maestra)

A pesar del autocontrol que pueda tener el alumnado dentro del aula, cuando sale de esta y al no estar atendiéndose al contexto exterior del centro educativo ni a las injusticias que experimenta, esa calma interior desaparece, quedando la incertidumbre.

Ad: Estaba formando a mis niñas en gestión emocional, formando en comunicación asertiva, en compasión, y me han llegado de las vacaciones más rotos. Me decía, claro, maestra, tú me dices que yo no pegue voces, pero cuando llegó mi padre me pegó un guantazo, pues yo ahora ¿qué hago?

(Entrevista a Ad, asesora del CEP)

3.2.4. Autotransformación

Con todas las herramientas de la disciplina positiva, en concreto con el tratamiento de la educación emocional, se intenta que el alumnado se autotransforme para que sea consciente de cómo es su mundo interior y cómo este puede influir en sus acciones, ya que para que funcione verdaderamente la educación emocional tanto el profesorado como el alumnado deben de experimentar una transformación vinculada a los valores que transmite la disciplina positiva. Las asesorías del CEP y los formadores y las formadoras consideran que es una temática muy profesional, que requiere tener una disposición favorable hacia su aprendizaje debido a que no la consideran un conjunto de contenidos sino una forma de vida.

Ad: Es que es un cambio interior del niño.

(Entrevista a Ad, asesora del CEP)

An: Yo quiero que tú investigues, busques, que seas el elaborador del propio autoconocimiento.

(Entrevista a An, formador en educación emocional)

Am: Hay cosas que dices, está muy bien que lo hagas, pero ¿tú te levantas para eso realmente? ¿Es lo que está dando sentido a tu vida?

(Entrevista a Am, formador en mindfulness)

Creo que muchos rasgos de tu personalidad auténtica es mejor cambiarlos, por lo que te digo, si tú tienes un carácter tendente a ver todo lo negativo, eso no te ayuda a ser feliz. Entonces si lo cambias y aprendes a ver la parte positiva de las cosas, vas a ser más feliz. Si tú tienes un carácter tendente a la ira y cuando tú te dejas llevar por esa ira, normalmente metes la pata. Las relaciones interpersonales son más difíciles y al final tú que volvemos a lo importante, tú no estás feliz, entonces, si tú aprendes a cambiar todo eso y gestionar todo eso va a ser para tu bien.

(Entrevista a S, maestra)

3.3. Creer en uno mismo

El desarrollo y formación del yo en el alumnado pretende que este crea en las distintas posibilidades que tiene para poder desarrollarse y conseguir las metas personales que se proponga, considerando que la persona es la responsable de activar estas habilidades innatas, solo es cuestión de creer en uno mismo y hacer una buena gestión de todo ello. Para que se produzca esta disposición, el alumnado tiene que interiorizar mediante el entrenamiento que se produce en el aula, dándole la oportunidad de poder salir del entorno conflictivo que le rodea. Un aula que trabaja la educación emocional hace que el alumnado se “empodere” y le proporciona las herramientas para que sea el guionista de su propia vida.

Je: Que el alumnado descubra qué les favorece pensar, que son capaces de conseguir lo que se propongan y que hay evidencias que demuestran que son capaces de conseguir lo que se propongan.

(Entrevista a Je, formador en Coaching educativo)

L: Necesitan un espacio de seguridad en el que perciban que, así como ellos son se puede ser, no hay nada malo en ellos.

(Entrevista a L, formadora en Terapia Gestáltica)

3.4. Sentido de mi vida

Al alumnado se le promete que si se autoconoce y se autocontrola puede conseguir todo lo que se proponga en la vida. Es por esta razón que lo primero que se trabaja es a dónde quiere ir, qué es lo que quiere ser de mayor, qué es lo que más le gustaría tener, etc. Las respuestas direccionan todo su comportamiento porque lo más importante es el sentido de mi vida, que está íntimamente relacionado con la formación del yo. De esta manera, asume como propios los objetivos de la institución sin que intervenga la sanción ni la obligación externa para el éxito escolar. Además, es una forma de controlar el aula, evitando momentos conflictivos y generando un buen clima.

Al: ¿Nosotros para qué venimos al cole? ¿Cuál es nuestro sueño? [...] Que tenga la capacidad de levantarte por las cosas que tú quieres, que no le prestes mucha atención a la gente que te diga que no puedes.

(Entrevista a Al, formador en Coaching educativo)

3.5. Igualdad de oportunidades

Los formadores en disciplina positiva consideran que de esta forma se consigue la igualdad de oportunidades en el aula, ya que tienen la creencia de que solo se necesitan las fortalezas personales para poder enfrentar los futuros obstáculos y a todo el alumnado se le da la oportunidad de desarrollarlas. Estas fortalezas dependen del nivel de implicación que tenga el alumnado con su objetivo personal. Tanto las asesorías del CEP como las personas expertas que realizan la formación en las distintas técnicas de la educación emocional, manifiestan que estas se fundamentan en investigaciones científicas que demuestran que estas marcan la diferencia en el rendimiento académico entre alumnado que no ha recibido ninguna estrategia y el que sí. El alumnado que sí recibe esta educación emocional es tratado de manera homogénea en el aula, creando un ambiente favorable para que sea capaz de indagar en él mismo con tranquilidad para posteriormente centrarse en el aprendizaje.

3.6. Hacer lo que hay que hacer

Los objetivos personales del alumnado son importantes, son los que le guían para formar su identidad. Aun así, en la formación docente se considera que hay situaciones que deben afrontar, aunque no sean de su agrado, pues se tiene asumido que se debe hacer lo que hay que hacer. A pesar de que parece que, en un primer momento, al alumnado se le respeta sus tiempos de auto-control, en realidad esos tiempos están marcados por la escuela. De ahí que desarrolle en un segundo plano la cualidad de flexibilidad, importante y necesaria para poder alcanzar los objetivos personales, porque sabe que no va a poder cambiar el conflicto que le afecta.

Je: Si miramos las circunstancias como una manera de victimizarnos y dejar de avanzar en base a eso, no me parece emocionalmente inteligente.

(Entrevista a Je, formador en coaching educativo)

L: Puedo entender que no te apetezca recoger y ahora lo que toca es recoger.

(Entrevista a L, formadora en terapia gestáltica)

3.7. Dividir el yo

Es tan importante dividir lo que se siente de lo que se es, dividir el yo. Las personas expertas y quienes se responsabilizan de la formación lo consideran relevante para poder enfrentarse a la realidad que está viviendo en ese momento el alumnado. De esta manera, no se le juzga por tener esas actitudes que pueden ser consideradas tóxicas e impedirle continuar por el camino que se ha propuesto seguir. Entienden que la esencia del alumnado, igual que tiene una serie de características positivas, también tiene una serie de características que puede llevarle a situaciones que denominan poco favorables, siendo estas las más propensas a vincularse a experiencias conflictivas y, por tanto, son las que hay que evitar

Am: Ellos van escribiendo los pensamientos que van teniendo y cómo se sienten a raíz de esos pensamientos, con lo cual empiezan a darse cuenta de que una cosa eres tú y otra cosa es lo que estás pensando.

(Entrevista a Am, formador en mindfulness)

3.8. Capacidad de la actitud

El alumnado, para dejar en un segundo plano estas “actitudes tóxicas”, se apoya en la actitud para sobrellevar el cambio. Una actitud que viene reforzada por todas las habilidades señaladas con anterioridad y que le impulsan a salir de las situaciones desfavorables que impiden que pueda lograr sus objetivos. De esta manera, se considera que la actitud tiene el poder “revolucionario” de transformar la situación e incluso el mundo, aunque conlleve sentimientos de dolor. Cambiar el entorno del alumnado depende de él y de la actitud con la que lo enfrenta.

Am: Si tú suspendes y tú cambias tu actitud frente al suspenso, tu rendimiento académico va a cambiar inevitablemente. [...] Si tú eres una persona que está recibiendo maltrato de tu pareja y en lugar de tener una actitud pasiva o de miedo, tomas otro tipo de actitud, tu influyes en la situación que estás viviendo. Es que no puede verse de otra de otra manera.

(Entrevista a Am, formador en mindfulness)

Je: Era muy común en mí hacerme víctima de los resultados de elecciones mías, por lo tanto, yo no me daba cuenta de que en realidad yo tenía una opción, que era cambiar yo.

(Entrevista a Je, formador en coaching educativo)

Otra de las rutinas, que se dice, ¿no puedes o crees que no puedes? Haciendo una ficha por ejemplo yo sé quién tienen dificultades, pero sé de otros que es más el miedo hacerla, el equivocarse, por eso la autoestima porque si tú crees que puedes te comes el mundo y eres feliz.

(Entrevista a A, maestra)

Por lo tanto, la actitud determina las experiencias del sujeto, haciéndolo responsable de su éxito, de su fracaso, de su malestar y de su bienestar.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los programas de formación permanente sobre educación emocional que se abordan desde la psicología positiva centran sus contenidos de formación en el yo, cuyo eje son que los estados emocionales del alumnado son percepciones que este tiene sobre la realidad, lo que lleva a considerarse que el sujeto es vulnerable si no tiene las herramientas necesarias para eliminar aquellos que le generan malestar (Purser, 2019) y le impiden ser feliz (Cabanas e Illouz, 2019). Percepciones que no son vinculadas a los contextos escolar, económico, social y cultural del alumnado (Pérez et al., 2018), por lo que no se requiere de un estudio situacional de las emociones. Por este motivo, el contenido de la educación emocional consiste en que el alumnado maneje una serie de técnicas que le permitirá conocerse para gestionar sus reacciones y preocupaciones, acorde con lo que se espera de él. Técnicas que persiguen el autoconocimiento, la autorregulación y el autocontrol emocionales para la autotransformación, convirtiéndose en un conjunto de herramientas de autoayuda que pretenden que este pueda lidiar con distintas situaciones en el contexto escolar en busca del éxito académico y el bienestar personal a través de su calma interior.

Desde esta perspectiva, centrada en la transformación del individuo y no de las circunstancias que provocan determinadas emociones en el alumnado, difícilmente la práctica de la educación emocional podrá lograr la inclusión y la equidad educativa. Si bien es verdad que las personas responsables de la formación permanente del profesorado consideran que dicha educación promueve la igualdad de oportunidades, esta es considerada como la posibilidad que tiene todo el alumnado de acceder a las herramientas que le brinda la disciplina positiva, quedando dicha igualdad reducida a una concepción y práctica formal porque al no atender a los factores escolares, sociológicos, económicos, políticos y culturales (Cabanas e Illouz, 2019) despolitizamos las emociones y se responsabiliza a los sujetos de sentir lo que sienten y de sus éxitos y fracasos, debido a que “todo depende de la actitud, de las capacidades de adaptación, improvisación y creación, del compromiso” (Pérez Gordillo, 2019, p. 47), por lo que no hay un cuestionamiento de qué y del cómo enseñar que pueda contribuir a la justicia curricular. La igualdad de oportunidades que ofrece la disciplina positiva consiste en proporcionar al alumnado técnicas para conocer su verdadero yo (autoconocimiento) y hacer la distinción entre este y el emocional (autorregularse y autocontrolarse) para albergar la calma interior que modifica su yo emocional, que es el que limita a su verdadero yo.

Asimismo, este planteamiento del trabajo de las emociones no solamente se sustenta en un individualismo radical, sino que también lo fomenta (Pérez Rueda, 2022; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez Gordillo, 2019; Laval y Dardot, 2015) porque el yo es el inicio y el fin de esta formación, es el olvido del Otro. Esto es una negación de las desigualdades sociales porque las desigualdades que se manifiestan se consideran individuales, dependiendo del propio sujeto, que no se habrá autoconocido y autoreflexionado lo suficiente, generando un estado de vigilancia constante del Yo emocional para controlarlo y seguir fomentando el Yo verdadero que se quiere conseguir (Han, 2022; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez Gordillo, 2019). Esto hace que se homogenicen las emociones y se invisibilice la diversidad cultural, obstaculizando que esta educación emocional reconstruya el currículum hegemónico (Connell, 1997; Belavi y Murillo, 2020) a partir de los estados emocionales que experimenta el alumnado, abriendo un debate de cómo afectan a dichos estados el grupo social de origen y su incidencia en las trayectorias escolares.

Todo está en el yo y no en las injusticias que reproduce el currículum hegemónico, por esa razón la protesta y la lucha colectiva empieza y se queda hoy en día en la cabeza de los individuos, adquiriendo cada día más habilidades para promover su calma interior y que esta le ayude a enfrentar las injusticias a las que está sometido y ahorrarse dicho sufrimiento. Pero cabe preguntarse qué clase de protesta se puede iniciar si nos convencen de que las situaciones injustas que vivimos son responsabilidad del sujeto. Como señala Purser (2019), se pone el foco en el yo y no en los dictados del mercado ni en los marcos políticos y económicos que dirigen cómo vivimos y que marcan las políticas y prácticas educativas. Un ser humano totalmente individualizado, centrado en la formación de su yo y alejado de sus condiciones materiales de existencia, “es la herramienta perfecta de un exitoso capitalismo que ha conseguido mutar la cara de la esclavitud” (Pérez Gordillo, 2019, p. 65). Hoy en día, se está formando a esclavos felices que se autotransforman y se explotan porque tienen la ilusión de lograr lo que se propongan a favor de su felicidad. Una autotransformación y una auto-explotación que viene fundamentada en la creencia de las capacidades innatas y fortalezas que tienen toda persona para poder ser guionista y protagonista de su propia historia. Una subjetividad adiestrada en el miedo al fracaso y a la alteración del orden establecido, y en no tener un proyecto de vida (Illouz, 2019; Pérez, et al., 2018; Ocampo, 2019) es incompatible con una escuela inclusiva que atiende a la igualdad, equidad, diversidad y convivencia, como recoge el III Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado. Esta subjetividad “prefiere mirar para otro lado, porque ha decidido ignorar que la desigualdad mundial es una ideología” (Pérez Gordillo, 2019, p. 79).

Al alumnado, desprovisto de la ayuda de instituciones socioeducativas que palien realmente las desigualdades curriculares que les afecta y bajo la visión reduccionista de lo que implica la igualdad de oportunidades, solo le queda refugiarse en el mantra de “tú eres el responsable de tus resultados, quien constantemente boicotea la búsqueda de la felicidad” (Pérez Gordillo, 2019, p. 64). Únicamente confiará en su esencia, en sí mismo y en sus habilidades innatas, ante la evasión de responsabilidad de las entidades políticas y sociales, y creará que tiene lo que se merece porque ha tomado la responsabilidad de elegir su camino, obviando todos los factores que le condicionan, centrándose únicamente en el sentido que le tiene que dar a su vida. Por tanto, la pregunta que debería hacerse ante esta situación sería: ¿quién nos dejan ser?, en vez de ¿quiénes queremos ser? La futura ciudadanía se está formando en la escuela del yo (Purser, 2019), que no ofrece una igualdad de oportunidades real, al no ser justa ni equitativa con su alumnado y

controlar desde la hegemonía lo que aprende y lo que siente, contribuyendo “el gran cambio de una sociedad de derechos y ciudadanos a una sociedad de servicio y clientes-usuarios” (Fernández y Giraldo, 2021, p. 20).

Por último, atendiendo a los resultados de la investigación realizada, el estudio podría ampliarse para un mayor conocimiento del objeto de estudio incorporando las voces del alumnado que trabaja la educación emocional en el aula y realizar un multicaso, que permita observar las prácticas innovadoras en este campo educativo en relación con la justicia curricular (contenidos y metodologías).

REFERENCIAS

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Belavi, G., & Murillo, F. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 18, 3, 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. El Roure.
- Cabanas, E. (2019). “Psiudadanos o la construcción e individuos felices en las sociedades neoliberales”. En E. Illouz (Comp.). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp.321-263). Katz.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Como la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Cabanas, E., & Sánchez, J. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*. 33(3), 172-182. <https://psychologistpapers.org/pdf/2136.pdf>
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Connell, R. (2008). “Escuelas, mercado, justicia: la educación en un mundo fracturado”. En F. Angulo et al., (Ed.), *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp.49-67). Cooperación Educativa.
- Donner, M. (2021). *Manifiesto en contra de la autoayuda*. Libros Cúpula.
- Ehrenreich, B. (2018). *Sonríe o muere. Las trampas del pensamiento positivo*. Turner.
- Fernández, C., & Giraldo, S. (2021). *La felicidad privatizada. Monopolios de la información, control social y función democrática en el siglo XXI*. Editorial UOC.
- Flick, U. (2023). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica. En F. Angulo et al., (Ed.) *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp.109-142). Cooperación Educativa.
- Han, B. (2022). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad: las emociones como mercancías*. Katz.

- Laval, C., & Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Martínez, J. (1990). Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum. En J.B. Martínez (Ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 9-50). Universidad de Granada.
- Ocampo, J. (2019). Sobre lo “neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela. *Sophia*, (26), 141-169. <http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.04>
- Pérez Gordillo, V. (2019). *La dictadura del coaching*. Akal.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Pérez, J.; Sánchez, M., & Cabanas, E. (2018). *La vida real en tiempo de la felicidad: Crítica de la psicología (y de la ideología) positiva*. Alianza.
- Pineda, E., & Orozco, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Trabajo Social*. 23(2), 101-125. <http://www.scielo.org.co/pdf/traso/v23n2/2256-5493-traso-23-02-101.pdf>
- Purser, R. (2019). *McMindfulness. Como el mindfulness se convirtió en la nueva espiritualidad capitalista*. Alianza.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solé, J., & Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447551830007>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.