





CONTENIENDO AFECTOS: ANÁLISIS DISCURSIVO DE ORIENTACIONES EDUCATIVAS EN CHILE

-  Diego Palacios Díaz^I
 Iciar Dufraix Tapia^{II}
 Vicente Sisto Campos^{III}
 Lorena Ramírez Casas del Valle^{IV}

^I Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Viña del Mar, Chile; diego.palacios@pucv.cl

^{II} Universidad de Tarapacá (UTA), Iquique, Chile; idufraix@academicos.uta.cl

^{III} Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Viña del Mar, Chile; vicente.sisto@pucv.cl

^{IV} Universidad de las Américas (UAM), Viña del Mar, Chile; lorena.ramirez@udla.cl

Resumen

La incorporación de los afectos en las agendas educativas contemporáneas se ha dinamizado creativamente con la pandemia covid-19. Por ello, este artículo analiza discursivamente documentos oficiales chilenos sobre contención socioemocional en contextos de crisis. Para examinar cautelosamente la incorporación de los afectos en el debate educativo actual, se conduce un análisis discursivo orientado desde los postulados y herramientas analíticas de la Psicología Discursiva Crítica. Los hallazgos evidencian un canon afectivo-discursivo que, apelando a versiones tradicionales de afectos y borramientos agenciales, contribuiría a consolidar el orden neoliberal. Se discute la pertinencia de la categoría discurso para estudiar la afectividad humana y la necesidad histórica de trascender las crisis.

AFETIVIDAD • ANÁLISIS DEL DISCURSO • PANDEMIA • RELACIONES DE PODER

CONTENÇÃO DOS AFETOS: ANÁLISE DISCURSIVA DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS NO CHILE

Resumo

A incorporação dos afetos às agendas educativas contemporâneas tem se dinamizado de maneira criativa com a pandemia da covid-19. Por isso, este artigo analisa discursivamente documentos oficiais chilenos sobre contenção socioemocional em contextos de crise. Para examinar com cautela a incorporação dos afetos ao atual debate educacional, realiza-se uma análise discursiva orientada a partir dos postulados e ferramentas analíticas da Psicologia Discursiva Crítica. Os achados evidenciam um cânon afetivo-discursivo que, apelando a versões tradicionais de afetos e apagamentos inter-agências, contribuiria para consolidar a ordem neoliberal. Discute-se a pertinência da categoria discurso para estudar a afetividade humana e a necessidade histórica de transcender as crises.

AFETIVIDADE • ANÁLISE DE DISCURSO • PANDEMIA • RELAÇÕES DE PODER

THE CONTAINMENT OF AFFECTS: A DISCURSIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL GUIDELINES IN CHILE

Abstract

The incorporation of affects into contemporary educational agendas has been stimulated in a creative way by the Covid-19 pandemic. Therefore, the present article analyzes official Chilean documents discursively, regarding socio-emotional containment in crisis contexts. In order to examine carefully the incorporation of affects into the current educational debate, a discursive analysis based on the postulates and analytical tools of Critical Discursive Psychology was conducted. The findings show an affective-discursive canon which, by appealing to traditional versions of affect and inter-agency erasures, would contribute to consolidating the neoliberal order. The relevance of the discourse category for studying human affectivity and the historical need to transcend crises is discussed.

AFFECTIVITY • DISCOURSE ANALYSIS • PANDEMIC • POWER RELATIONS

CONTENIR LES AFFECTS: ANALYSE DISCURSIVE DES ORIENTATIONS EDUCATIVES AU CHILI

Résumé

L'inclusion des affects dans les programmes scolaires contemporains a été dynamisée de manière créative par la pandémie de covid-19. Cet article a pour objet d'analyser discursivement des documents officiels chiliens concernant la contention socio-émotionnelle en contexte de crise. Pour examiner judicieusement la question de l'inclusion des affects dans le débat éducatif actuel, une analyse discursive a été menée à partir des postulats et des outils analytiques de la psychologie discursive critique. Les résultats mettent en évidence un canon affectif et discursif qui ayant recours à des représentations traditionnelles des affects ainsi qu'à l'effacement des rapports entre agents, contribuerait à consolider l'ordre néolibéral. La discussion souligne la pertinence de la catégorie "discours" pour étudier l'affectivité humaine et la nécessité historique de transcender les crises.

AFFECTIVITÉ • ANALYSE DU DISCOURS • PANDÉMIE • RELATIONS DE POUVOIR

Recibido el: 31 ENERO 2023 | Aprobado para publicación el: 13 NOVIEMBRE 2023



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

ESTA INVESTIGACIÓN SE PROPONE ANALIZAR DISCURSIVAMENTE UN CONJUNTO DE orientaciones técnicas y actividades prácticas para la contención socioemocional en contextos de crisis, elaborada por el Ministerio de Educación de Chile. En principio, la idea de contención expresa metafóricamente que los afectos constituyen fuerzas que emergen para generar desbordes y para alterar los propósitos que deben alcanzar los actores en las escuelas (Abramowski, 2017; Boler, 1999). De igual manera, lo socioemocional ofrece una designación que, aunque es heterogénea y que tributa a distintas tradiciones teóricas, promueve que los afectos constituyen una dimensión de los procesos educativos que puede aprenderse y que debe ser promovida desde las escuelas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020a, 2023).

Los afectos han adquirido progresiva centralidad en las agendas educativas contemporáneas, lo cual puede ser comprendido desde distintos ángulos históricos. Solo por citar un ejemplo, a fines del siglo XIX Chile enfrentó una epidemia por peste bubónica. Esto fue condición de posibilidad para que la emergente ciencia higienista bosquejara cuáles son las características que deben organizar a las escuelas para alcanzar el estándar de higiénicas. Los afectos –hace más de cien años– ya eran materia de preocupación:

De las facultades morales son las afectivas las que primero se ve que los niños dan indicios ciertos, y las únicas que adquieren un alto grado de desenvolvimiento durante la niñez. El amor, la gratitud y el respeto para con sus padres y bienhechores ocupan por completo el *corazón de los infantes*.¹ Aparecen, en seguida, el temor, el pudor y la vergüenza, que son susceptibles de educación desde que hacen su primera manifestación. Pueden ser también explotados desde muy temprano por un maestro hábil los sentimientos de benevolencia, consideración y amistad, que encuentran savia generosa y echan fácilmente hondas raíces en el *corazón de los niños*. (Dávila Boza, 1884, p. 71).

El corazón, sitio donde metafóricamente se han inscrito los afectos, ha configurado desde hace bastante tiempo un objeto de preocupaciones en Chile. En la historia reciente han proliferado diversas políticas que apuntan al desarrollo socioemocional de los actores educativos y que, pese a su diversidad, confluyen en la configuración de un sujeto emocionalmente regulado que participa en diversas prácticas de gestión y control en la escuela (Bonhomme & Schöngut-Grollmus, 2023). Sin embargo, la comprensión basal de afectos que caracterizan a estos proyectos promueve lecturas terapéuticas de la vida escolar y sujetos estigmatizados en relación con eventuales carencias personales y con entornos sociales que los limitarían en sus posibilidades educativas (Bonhomme, 2021). Esto se inscribe, además, en una preocupación por incorporar indicadores de desarrollo personal y social para gobernar a las escuelas, los cuales son inconsistentes e insuficientes desde una perspectiva técnico-política para conseguir una evaluación “integral”, ya que refuerzan los principios y mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias características del modelo educativo chileno (Oyarzún & Falabella, 2022).

Adicionalmente, estas formas históricas deben comprenderse considerando cómo la excepcionalidad pandémica por covid-19 ha dinamizado y renovado las perspectivas sobre afectos en las políticas educativas (Abramowski & Sorondo, 2022). En efecto, organismos supranacionales, alianzas público-privadas y gobiernos locales han invitado profusamente a que expresemos y regulemos lo que sentimos. En otras palabras, estamos asistiendo al flujo constante de un *magma sentimental* (Abramowski, 2010) que nos exhorta a abordar un conjunto dinámico y cambiante

1 De aquí en adelante, los subrayados indican aspectos de interés analítico para los autores.

de problemáticas en las escuelas, especialmente en lo relacionado con convivencia escolar y salud mental. Por ejemplo, las primeras orientaciones técnicas de organismos supranacionales y regionales para afrontar la pandemia covid-19 fomentaban que “todas las escuelas integren el aprendizaje socioemocional a su docencia” (Unesco et al., 2020, p. 5). Similarmente, se sostenía que las escuelas latinoamericanas “necesitan desarrollar habilidades de adaptación y resiliencia emocional . . . [donde] el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos de la crisis sanitaria y una condición para el aprendizaje (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] & Unesco, 2020, p. 14). Incluso, se argumentaba que las crisis “ya sea un maremoto, disturbios sociales o el covid-19 provocan fuertes respuestas emocionales, tales como pánico, estrés, ansiedad” (Unesco, 2020b, p. 2), las cuales resultan necesarias de intervenir para recuperar el equilibrio.

Estas tendencias nos permiten consignar que los documentos que analizaremos no emergen en un vacío institucional ni solventan por sí mismos una eventual ausencia de discursos sobre los afectos en educación. Por el contrario, configuran una singularidad histórica que actualiza repertorios previos, a la vez que inaugura novedosas problematizaciones y propone creativas estrategias para abordarlas. Esto puede comprenderse desde la noción de “ethos epocal emocionalizado”, momento histórico donde la mera invocación de los afectos tendría carácter explicativo y se constituiría como una verdad en sí misma: si expresamos lo que sentimos, no hay mayor posibilidad para cuestionar, disentir o impugnar (Sorondo & Abramowski, 2022). Igualmente, estamos asistiendo a un alineamiento de los afectos con los ideales pedagógicos y políticos afines a la racionalidad neoliberal (Sorondo, 2023; Zembylas, 2020). En este marco, versar sobre lo bueno, lo saludable, lo positivo de los afectos reactualiza patrones conservadores que confieren un estatus moral a todo aquello relacionado con lo afectivo (Abramowski, 2019; Abramowski & Sorondo, 2023) a la vez que promueven visiones disminuidas de la agencia humana –siendo su principal emblema el sujeto vulnerable (Brown, 2017; Ecclestone & Rawdin, 2016)– y perspectivas bancarias de los procesos educativos (Freire, 1970/2012) donde, analógicamente, los oprimidos deben asistir a talleres de regulación emocional que remediarían sus carencias afectivas, entendidas como efectos marginales de una escuela que es necesariamente sana y bien organizada.

En atención a estos elementos, sostenemos que este renovado y creciente interés por los afectos en las agendas educativas contemporáneas precisa de análisis más cautos y menos entusiastas. Partimos desde el precepto de que los afectos son sitios de control social y que se conciben habitualmente como entidades individuales, privadas, orgánicas y patológicas (Boler, 1999) que rigen, con cierto descontrol, nuestra vida social (Wetherell, 2014b). Por estar relacionadas con el control social y por la persistencia con que son interpeladas en los debates educativos, es preciso examinar cómo estarían articulándose proyectos de dominación en clave afectiva, lo cual permitiría dinamizar una agenda educativa transformadora. Estimamos que este análisis puede contribuir al debate académico, pues permite recurrir a las perspectivas funcionalistas que predominan en nuestras políticas y prácticas educativas. Para estos efectos, presentamos a continuación el marco conceptual que permite examinar las relaciones entre afecto, discurso y poder; posteriormente, nuestra metodología y los hallazgos que hemos producido; y, finalmente, nuestras discusiones.

Afecto, discurso y poder: Herramientas conceptuales

Estudiar cómo son representados los afectos en las agendas educativas contemporáneas puede nutrirse significativamente incorporando una perspectiva discursiva. En efecto, el discurso como práctica social ofrece una fructífera posibilidad tanto para examinar las formas en que los afectos son invocados públicamente, como para profundizar en las estrategias mediante las cuales se producen y distribuyen socialmente dichas invocaciones (Edwards, 1999). Particularmente, la

Psicología Discursiva Crítica nos ofrece herramientas para superar la consideración de los afectos como simples excesos y para resolver el divorcio entre afecto y discurso que ha orientado la investigación social (Wetherell, 2012, 2013; Wetherell et al., 2015). Desde este marco, se renuncia a distinguir rígidamente entre afecto –aquello imposible de ser nombrado– y emoción –aquellas categorías culturales de nominación y clasificación–, ya que, por estar los procesos afectivos y semióticos entrelazados, esta distinción solo sería útil para denotar que algunas formas de afectar y ser afectados son más elaboradas culturalmente que otras (Wetherell, 2014a; Martinussen & Wetherell, 2019).²

En el giro afectivo (Dernikos et al., 2020; Lara & Enciso, 2013) se ha prescindido progresivamente del discurso como categoría pertinente para el estudio de la afectividad humana. Particularmente, las teorías no representacionales (Massumi, 2002; Sedgwick, 2003; Thrift, 2008) han denunciado que los estudios críticos del discurso reducirían los fenómenos humanos a sus dimensiones semióticas, a la vez que han criticado la orientación *paranoica* que tendrían sus posicionamientos sobre el poder. Al prescindir de los aspectos discursivos, estas teorizaciones corren el riesgo de reforzar polaridades que tradicionalmente han limitado las investigaciones sobre afectos: cuerpo/lenguaje, instantaneidad/procesualidad, no consciente/consciente, entre otras (Wetherell, 2014b). Igualmente, al sostenerse desde la falacia cronológica –según la cual los afectos operarían, primero, a nivel corporal y, solo posteriormente, podrían ser conceptualizados utilizando diversos recursos semióticos– derivan en una negación de cómo se ensamblan, compleja y flexiblemente, patrones de actividad que construyen las dimensiones afectivas de la vida humana (Wetherell, 2014a).

Así, las consideraciones de los afectos como instancias exclusivamente pre-personales, no representacionales, efímeras y atmosféricas (Anderson, 2009; Bille & Simonsen, 2019) pueden superarse mediante la categoría práctica afectivo-discursiva (Martinussen & Wetherell, 2019; Wetherell, 2012, 2013; Wetherell et al., 2015). Éstas constituyen patrones de actividad humana que articulan, movilizan y organizan el afecto y el discurso como parte central de nuestras acciones. Ellas se organizan entrelazando formas de decir, hacer y relacionarse que crean y transforman activamente los contextos en los que participamos. Además, tienen un carácter psico-discursivo, puesto que organizan los procesos de construcción de significados y subjetividades (Wetherell, 2008). Estudiar la afectividad humana desde esta noción permite profundizar en los ritmos, patrones y órdenes que emergen y se despliegan en la vida social, reconociendo múltiples escalas interconectadas: lo cotidiano, lo grupal, lo institucional y lo cultural (Wetherell et al., 2019). Así, ellas representan la unidad de análisis de una investigación social y cultural de los afectos que permite estudiar críticamente cómo éstos son representados en el discurso público, cómo son utilizados en los procesos de producción y distribución de políticas, y cómo son desplegados en múltiples escenarios de la vida social.

Es conveniente señalar que la noción de práctica afectivo-discursiva tributa a enfoques que comprenden lo social mediante diversas prácticas entrelazadas (Schatzki, 2001). En este marco, se busca comprender la acción humana mediante la reconstrucción de las estructuras simbólicas que posibilitan y limitan la participación de los actores (Reckwitz, 2002). Desde esta perspectiva, los afectos configuran un campo de actividad que emerge desde las interrelaciones y ajustes cambiantes entre condiciones sociales, culturales, psicobiológicas y materiales (Wetherell, 2014b). Por ello, es posible sostener que las prácticas no solo generan afectos, sino que ellos en sí mismos pueden ser vistos como un compromiso práctico con el mundo que nos permite desplegar –enmarcados en relaciones de poder específicas histórica y culturalmente– distintas capacidades para movilizar, nombrar, comunicar y regular (Scheer, 2012).

2 Por esta misma razón, Wetherell sugiere utilizarlos, sin inconvenientes, como sinónimos; postulado al cual adherimos.

Desde esta consideración, los afectos emergen como un recurso ideológico flexible que participa activamente en la construcción del sentido común normativo de las sociedades contemporáneas (Wetherell et al., 2019). Esto se relaciona con lo que Reddy (2001) ha conceptualizado como régimen emocional para caracterizar cómo distintos sistemas políticos han generado históricamente sus propias normatividades para conducir las dimensiones afectivas de la vida social. Esto nos posibilita explorar más sensiblemente cómo se articulan, organizan y movilizan afectos y discursos en el terreno de las políticas educativas neoliberales (Ball, 2016). Una particularidad de este régimen es la potencia afectivo-discursiva con que inculca una visión individualista y competitiva del ser humano, una visión funcionalista de la vida escolar y una comprensión de los afectos como instancias que obstaculizan la productividad escolar y que, por tanto, deben ser gestionadas y controladas (Zembylas, 2020). Para establecer y sostener su dominancia, este régimen apela a un conjunto heterogéneo de discursos disponibles sobre los afectos y, especialmente, a una multiplicidad de normas que legitiman y naturalizan el orden social dominante (Sorondo, 2023).

Adhiriendo a esta perspectiva práctica, Wetherell et al. (2015) han propuesto la noción de canon para estudiar los entrelazamientos entre lo afectivo-discursivo y lo normativo. Específicamente, los cánones afectivo-discursivos representan procedimientos establecidos para generar afectos y para construir sentido desde diversos recursos semióticos. Abordar lo canónico permite explorar el sentido común normativo, con énfasis particular en cómo ciertos actores sociales movilizan recursos semióticos para instaurar visiones particulares de los afectos en las políticas y prácticas educativas. Al respecto, lo que ciertos actores o grupos sociales logran establecer como canon representa una conquista siempre momentánea del orden social, la cual está abierta a disputas y nuevas posibilidades de creación (Bajtín, 2011; Wetherell, 2014b). Puntualmente, lo canónico se configura mediante el entrelazamiento de diversos repertorios interpretativos (Wetherell, 1998; Wetherell & Potter, 1996), los que representan formas recurrentes de hablar sobre un tópico, para lo cual se utiliza creativamente un enriquecido conjunto de términos, metáforas, descripciones y clichés. Estos repertorios sintetizan dilemas, retóricamente organizados en oposiciones, a la vez que dan cuenta de mandatos y sugerencias para caracterizar y posicionar a los actores (Edwards, 1999). De esta manera, los repertorios y sus entrelazamientos van bosquejando las fronteras de lo normativo, lo cual brinda a estas herramientas conceptuales una especial pertinencia para examinar las relaciones entre afecto, discurso y poder en la investigación social.

Metodología

Esta investigación se posiciona desde la metodología cualitativa pues apuesta por el estudio de la vida social y de las acciones y significados que construyen los seres humanos en contexto (Saldaña & Omasta, 2022). Se enfoca desde la Psicología Discursiva Crítica (Wetherell, 2008, 2015), la cual sostiene que el discurso es una práctica social que construye activamente mundos y subjetividades, y cuyo principal interés es la identificación y teorización sobre patrones, regularidades y formas de orden que se producen a partir de textos y conversaciones. Este enfoque es idóneo para estudiar patrones y actividades humanas como argumentar, justificar y legitimar mediante producciones textuales (Martinussen & Wetherell, 2019). Para el estudio de los afectos, esta perspectiva permite comprender cómo versiones específicas son construidas *en y para* determinados escenarios (Edwards, 1999), como ocurre con las formas en que los afectos son discursivamente producidos, enmarcados y justificados en textos de política educativa.

Desde este enfoque analizamos discursivamente documentos que versan sobre contención socioemocional en contextos de crisis. En general, los documentos constituyen formas textuales y, en ocasiones, visuales de comunicación (Saldaña & Omasta, 2022). Específicamente, los documentos

oficiales de política educativa son unidades textuales que contienen y despliegan aspectos contractuales, legales, reglamentarios y procedimentales (Grant, 2019). Para construir nuestro *corpus* textual, optamos por un muestreo deliberado (Flick, 2012), pues existía una idea clara de los atributos a estudiar, y a la vez se seleccionó un set que representaba aquellas características. Particularmente, trabajamos con todos los documentos que componen la serie “*Recursos para la contención socioemocional de la comunidad educativa frente a la emergencia sanitaria*” elaborada por el Ministerio de Educación de Chile. Esta elección se fundamentó en la pertinencia y relevancia que tienen las voces oficiales para problematizar ciertos hitos y para bosquejar cuáles son las acciones posibles para abordar aspectos problemáticos. Igualmente, esta elección se basó en la centralidad que estos recursos tuvieron en los debates educativos durante los primeros años pandémicos en Chile y porque son activamente recomendados para orientar la vida escolar.

El *corpus* textual está compuesto por 7 documentos que contienen, en total, 128 páginas y 26030 palabras (Tabla 1). Estos textos son fuentes primarias, entendidas como documentación históricamente contemporánea, de carácter oficial y de acceso público (Rapley, 2014). Tres de ellos presentan orientaciones con distintos propósitos: apoyar a equipos directivos en el trabajo con docentes y asistentes de la educación (D1), a madres y padres con sus hijos (D2), y el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales (D3). A estos se suman cuatro documentos de actividades cuyos destinatarios son equipos directivos, docentes y asistentes de la educación, y que apuntan específicamente a: recuperar la calma (D4), fortalecer los vínculos (D5), despertar optimismo y esperanza (D6) y expresar y regular emociones (D7). Atendiendo a los criterios de Wee (2016) para establecer el grado de estructuración y tonalidad de los textos, podemos referir, en relación con el primero, que éstos se caracterizan por comportar un alto grado de formalidad, ya que priman las características legalistas y reglamentarias; un alto grado de detalle, pues tienden a describir con exhaustividad y precisión las disposiciones esperadas; y un alto grado de elaboración, puesto que son altamente reflexivos y conceptualmente densos. Respecto al segundo criterio, prima en ellos una tonalidad regulatoria, la cual especifica qué es lo apropiado y necesario de alcanzar, junto con un tono exhortativo que anima, sugiere e invita a asumir ciertos afectos en determinados escenarios.

Para garantizar el rigor de nuestra selección, hemos reflexionado sobre los criterios propuestos por McDowell (2002) para evaluar la calidad de las fuentes escogidas. Primero, sobre el carácter de los documentos, éstos son de tipo factual y están compuestos por orientaciones oficiales; segundo, sobre la audiencia pretendida, éstos apuntan a todos los actores que forman parte de las escuelas chilenas; tercero, sobre la confidencialidad de los documentos, éstos son de acceso público;³ cuarto, sobre la autoría, éstos fueron elaborados por expertos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile; y quinto, sobre la temporalidad, éstos se escribieron y publicaron durante las fechas que aparecen claramente indicadas en cada documento, esto es, durante el segundo semestre de 2020.

3 Para una revisión detallada: <https://www.cpeip.cl/apoyos-para-la-contencion-socioemocional/>

Tabla 1
 Corpus *textual*

ID	Título	Tipo	Páginas	Palabras	Códigos
D1	Comprender la Crisis y su Impacto Socioemocional. Orientaciones para apoyar a equipos directivos en el trabajo con docentes y asistentes de la educación (Ministerio de Educación de Chile, 2020a).	Orientación técnica	18	4224	118
D2	¿Cómo apoyar socioemocionalmente a nuestras hijas e hijos frente a la pandemia? Orientaciones para madres, padres, apoderadas y apoderados (Ministerio de Educación de Chile, 2020b).	Orientación técnica	19	3845	70
D3	Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa. Orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales de la escuela (Ministerio de Educación de Chile, 2020c).	Orientación técnica	26	6066	90
D4	Recuperar la calma. Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación (Ministerio de Educación de Chile, 2020d).	Actividades prácticas	14	2667	30
D5	Fortalecer los vínculos. Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación (Ministerio de Educación de Chile, 2020e).	Actividades prácticas	19	2700	35
D6	Despertar optimismo y esperanza. Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación (Ministerio de Educación de Chile, 2020f).	Actividades prácticas	14	2942	32
D7	Expresar y regular emociones. Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación (Ministerio de Educación de Chile, 2020g).	Actividades prácticas	18	3586	51

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, analizamos los documentos con una orientación práctica que nos posibilitará pesquisar repertorios interpretativos que configuran lo canónico (Wetherell et al., 2015). La gestión de documentos y el análisis de información se desarrolló íntegramente en el software ATLAS.ti 23™. Así, realizamos una familiarización mediante lecturas abiertas y discusiones sobre posibles direcciones del análisis. Luego, y atendiendo a las orientaciones de Saldaña (2022), desplegamos un primer ciclo de codificación de carácter ecléctico, pues integró diversas estrategias: códigos en vivo (para destacar palabras y frases llamativas), descriptivos (para apuntar cualidades y características), de proceso (para destacar acciones que deben realizarse o evitarse), de metáforas (para destacar saliencias retóricas) y de argumentación (para distinguir premisas sobre problemas, soluciones, circunstancias y actores implicados).

Tras ello, desarrollamos un segundo ciclo de codificación que se condujo de forma elaborativa con el propósito de articular repertorios interpretativos. Refinamos y reelaboramos los códigos iniciales, conservando aquellos que tenían mayor poder explicativo, de acuerdo con Miles et al. (2014): frecuencia de aparición (≥ 6), que apunta a la cantidad de citas asociadas, y densidad (≥ 3), que se refiere al número de vínculos entre códigos. Esto nos permitió definir nuestros repertorios interpretativos (3 en total), lo cual realizamos atendiendo a su recurrencia para articular versiones sobre afectos, actores, y problemas educativos y sus posibles soluciones. Así, reconstruimos el sentido común normativo presente en este set de documentos, lo cual nos posibilitó profundizar y

enriquecer nuestra comprensión sobre las relaciones entre afecto, discurso y poder que se producen en y distribuyen desde los documentos seleccionados.

Resultados

En este apartado presentaremos los repertorios interpretativos que hemos investigado mediante nuestro análisis. El primer repertorio, titulado “*Las crisis en clave afectiva*”, examina cómo es conceptualizada la crisis pandémica y el lugar de los afectos en ella. El segundo repertorio, “*Actores desbordados emocionalmente*”, plantea cómo son comprendidos los actores educativos en escenarios de crisis. Finalmente, el tercer repertorio, “*El sueño de contener*”, expresa cómo se conceptualiza esta estrategia y qué prácticas la acompañan para justificar la necesidad de implementarla.

Repertorio interpretativo 1: Las crisis en clave afectiva

Un primer repertorio interpretativo alude a cómo la crisis es conceptualizada. Desde una tonalidad altamente reflexiva y formal, en este *corpus* se propone que las crisis representan el quiebre de lo establecido socialmente, lo cual tiene un doble efecto: promueve un despertar de la dimensión afectiva, a la vez que nos desafía a reestablecer el equilibrio. De esta manera, se comprende que eventos como el covid-19 “nos despiertan cierto grado de estrés y confusión, pero también nos desafían a buscar formas de reorganizarnos para recuperar el equilibrio” (D2, 2:4, p. 4).⁴ Estos documentos oficiales son altamente reflexivos sobre las posibilidades que generan las crisis. Por ejemplo, se sostiene que “es probable que la emergencia sanitaria haya despertado experiencias afectivas intensas en la mayoría de las personas, muchas de las cuales pueden estar asociadas a emociones como la ansiedad, el miedo, la incertidumbre, la tristeza, entre otras” (D7, 7:7, p. 4) o que ante “contextos de crisis como el actual, es probable que las personas experimentemos emociones más intensas de lo habitual y puede que varias de ellas sean de valencia negativa” (D7, 7:23, p. 6). Lo intenso y lo negativo se inscriben como características de este despertar afectivo, el cual transita entre la generación de malestar y la afectación del bienestar:

La actual crisis sanitaria ha despertado diversos estados emocionales, algunos de los cuales pueden estar generando malestar, y ha puesto a prueba algunas de las estrategias personales y colectivas que favorecerían nuestra regulación emocional. La pérdida de espacios de vinculación y el distanciamiento físico han afectado, en muchos casos, nuestro bienestar emocional, frente a lo cual está el desafío de ir recuperando de a poco el equilibrio. (D7, 7:35, p. 8).

Este entrelazamiento entre despertar y desafiar se vive en el terreno individual. La crisis propicia que “nuestro cuerpo se ponga tenso, nos cueste concentrarnos y realizar tareas que antes hacíamos con fluidez. También puede que sintamos ciertos malestares físicos” (D4, 4:8, p. 3). Esto promueve una conceptualización afectiva en clave individual, privada, orgánica y patológica. Se enfatiza que las emociones “son reacciones automáticas ante ciertos estímulos” (D3, 3:32, p. 9). Esto justificaría que “no podemos evitarlas, pero sí reconocerlas y regular la forma en que respondemos ante ellas” (D2, 2:24, p. 9), lo que es crucial “para que no nos desborden, paralicen, nos lleven a dañarnos o a herir a otras personas” (D3, 3:34, p. 9). Así, lo que despierta es una fuerza intempestiva que altera el orden, y que para ser útil para nuestra supervivencia requerirá ser controlada. Esto porque, una vez despierta, “están presentes en todas las acciones que realizamos,

4 El código de referenciación utilizado en adelante será: Dn, que indica ID del documento; N:Nn, donde N es el número de documento y Nn el número de cita; y p. N, donde N indica el número de página.

por lo que podemos abordarlas de forma intencionada en actividades académicas, y también en otros espacios de encuentro y socialización” (D3, 3:73, p. 14).

Este repertorio distingue recurrentemente entre valencia “negativa” y “positiva”. En general, lo negativo está asociado con el resguardo de la propia integridad, con las “señales que nos preparan para defendernos, huir, enfrentar pérdidas o cuidarnos ante el peligro” (D2, 2:31, p. 9), mientras que las positivas se relacionan con el agrado y el bienestar. Estratégicamente, desde este *corpus* se profundiza en las negativas –miedo, ira, tristeza, entre otras–, pues “es probable que en este tiempo [las] tengamos más activadas . . . y es probable que esto nos ayude a entender por qué han estado más presentes durante esta pandemia” (D3, 3:68, p. 13). Desde esta conceptualización se invita a los actores educativos a discernir sobre lo bueno y lo malo, lo favorable y lo desfavorable, lo cual enlaza pretensiones científicas con un amplio conjunto de preocupaciones políticas y morales. En esta clave afectiva, los estados de ánimo por sí mismos permitirían, por ejemplo, cambiar nuestra perspectiva sobre las condiciones que estructuran nuestras vidas en el presente y en el futuro:

Los estados de ánimo son como lentes a través de los cuales se vivencia el presente e imagina el futuro, tiñendo la percepción del día a día según el color de los cristales (resignación, entusiasmo, resentimiento, aceptación, etc.). Si usas los lentes del “buen ánimo”, el futuro se verá más favorable, y si usas los del “mal ánimo” el futuro tenderá a juzgarse y verse como menos favorable. (D6, 6:7, p. 3).

En sus formas de problematizar y conceptualizar, la versión de afectos defendida en este *corpus* es tributaria de los desarrollos sobre educación emocional vigentes en el pensamiento educativo latinoamericano (ver, p. e., Bisquerra, 2014; Céspedes, 2006). Aunque históricamente las emociones han sido parte de los imaginarios educativos (Boler, 1999), desde esta perspectiva se da continuidad a repertorios que sostienen que abordar los afectos en educación constituye por sí mismo una innovación, lo cual cubriría una dimensión de experiencias que la escuela tradicionalmente no habría atendido en sus currículos oficiales. La pretendida novedad de estos argumentos es relevante para la construcción de efectos de verdad en este repertorio interpretativo. De este modo, se promueve argumentativamente un ejercicio de distinción entre lo que es verdadero y falso sobre los afectos que se basa en la concepción de afectos de estas perspectivas. Por ejemplo, se sostiene, citando a un exponente emblemático de este enfoque, que:

Todas las personas experimentan emociones continuamente. Creemos que sabemos lo que son las emociones. Pero si nos preguntan qué son, en su esencia, es probable que tengamos dificultades para explicarlo. Probablemente daremos ejemplos de emociones, quizás expondremos qué nos provoca ciertos sentimientos. Pero describir lo que nos pasa internamente cuando experimentamos emociones, esto ya es más difícil. (Bisquerra, 2014). (D7, 7:10, p. 3).

En este marco, la apuesta será derribar mitos: “Hay emociones que es mejor ocultarlas, ya que son sinónimo de vulnerabilidad”, “Las emociones entorpecen la toma de decisiones”, “Existen emociones buenas, como la alegría, y otras emociones malas, como la rabia” (D7: 7:15, p. 15). ¿Verdadero o Falso? Una metáfora particular se ofrece para evaluar no solo lo que conocemos sobre los afectos, sino especialmente cómo los valoramos y utilizamos en situaciones específicas: el semáforo de las emociones (Figura 1). Ésta nos indica que no respetar una luz roja o ignorar una verde implica repetir la lección sobre lo que es verdadero o falso de los afectos, a la vez que abre la posibilidad de disentir –siempre con precaución– sobre lo que es ambivalente. Un saber más refinado sobre lo afectivo será necesario para guiar a los actores ante las dificultades que afrontarán al gestionar los afectos. Permitirá, mediante ordenados procesos, favorecer que los actores educativos

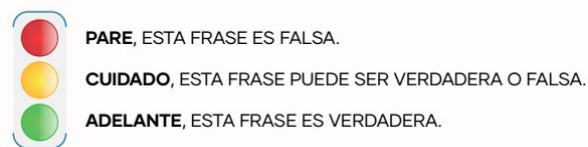
vuelvan a disfrutar y sentir esperanza y, sobre todo, recuperar cosas nuevas que hayan aprendido en tiempos adversos, puesto que “hay que recordar que la posibilidad de cambio es inherente a la crisis, y que muchas veces este cambio nos permite aprender cosas nuevas y positivas” (D1, 1:96, p. 15).

Figura 1
El semáforo de las emociones

ACTIVIDAD 1

El semáforo de las emociones (40 minutos)

Esta actividad busca promover la reflexión personal y colectiva sobre qué son las emociones y derribar algunos mitos, considerando que esto es un paso esencial para comprender nuestras vivencias afectivas. Para esto, quien medie la actividad deberá invitar al grupo a completar individualmente la tabla del Anexo 1⁴, en la que se incluyen distintas frases sobre las emociones, a las que se les deberá asignar un color del semáforo, considerando lo siguiente:



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2020g).

Repertorio interpretativo 2: Actores desbordados emocionalmente

Un segundo repertorio interpretativo en nuestro *corpus* apunta a cómo son comprendidos los actores educativos. Los textos argumentan sobre cómo los afectos y emociones orientan la acción individual y colectiva en la vida escolar, incluso en situaciones tan excepcionales como la crisis pandémica. Curiosamente, un efecto viral sirve para establecer cómo se relacionan actores diversos, ya que se sostiene, por ejemplo, que “quienes están bajo nuestro cuidado suelen contagiarse de nuestras emociones, por lo que, si nos ven muy ansiosos o angustiados frente a lo que está aconteciendo, lo más probable es que experimenten sensaciones similares” (D2, 2:20, p. 7), o bien, que “las reacciones de los niños y niñas dependen de las respuestas que observan en las personas adultas que son significativas. En este sentido, es probable que actúen como un espejo de las emociones de las personas adultas” (D1, 1:67, p. 10).

En estos documentos se enfatiza que “no todas las personas reaccionamos de la misma manera ante un evento crítico, pues hay factores individuales y sociales que influyen en nuestras respuestas” (D1, 1:54, p. 7). Dentro de ellos, uno de los principales elementos diferenciadores es la generación: niños/as y adolescentes versus el mundo adulto. Si bien en principio se sostiene que “es esperable que niñas, niños y adolescentes experimenten sensaciones similares a las de las personas adultas, lo que es normal frente a una situación anormal, pero estas debiesen ir disminuyendo con el paso del tiempo” (D2, 2:12, p. 6), posteriormente los documentos establecen varias distinciones que son relevantes para el abordaje de las problemáticas afectivas en la vida escolar.

Particularmente, niños y niñas son comprendidos desde las dificultades que la crisis genera en ellos mediante una lectura sintomática que enfatiza posibles “problemas con el sueño (por ejemplo, protestar a la hora de acostarse o tener dificultades para conciliar el sueño); mostrarse más agitados, inquietos e irritables; o manifestar algunos malestares físicos como dolores de estómago o cabeza” (D1, 1:64, p. 10). Esta construcción de su posición abre espacio para el ingreso de perspectivas remediales y terapéuticas que borra sus capacidades y posibilidades de agenciamiento frente a las crisis. Por ejemplo, se argumenta que, a pesar de que reaccionan similarmente a los adultos, ellos “no utilizan la palabra para expresar lo que sienten, sino que lo hacen a través de sus

conductas, en especial, a través de sus dibujos y juegos” (D2, 2:14, p. 6), además de indicar que durante la crisis pandémica “una de las emociones más predominantes en los niños y las niñas ha sido el aburrimiento, el tedio y la frustración por no poder salir a jugar” (D1, 1:66, p. 10), lo cual reduce su acción a esta práctica específica.

En el caso de los y las adolescentes, esta perspectiva deficitaria se intensifica, pues la construcción de su posición es especialmente adversa. Se argumenta que para ellos “tener que estar todo el día en casa, sin poder reunirse con sus amigos/as, puede despertarles sentimientos de aburrimiento, frustración o enojo” (D1, 1:70, p. 11), tal como ocurre con los niños, pero que se torna más complejo pues ellos “suelen sentirse ‘invencibles’, y puede que perciban que el covid-19 es menos problemático para su edad, intentando desafiar las pautas de distanciamiento físico” (D2, 2:15, p. 6). El uso de comillas para destacar su eventual cualidad de invencibilidad es llamativo respecto de cómo se evalúan las capacidades individuales y colectivas que ellos podrían desplegar ante un escenario de crisis. Ellos igualmente son reducidos, con un toque lúdico, a expresar sus afectos identificando “una imagen o canción que represente cómo se han sentido y que luego escriban por qué la escogieron” (D4, 4:17, p. 5).

Las formas específicas con que se construye la posición de niños, niñas y adolescentes en este *corpus* tributan a la concepción individualista, privada, orgánica y patológica de afectos que anteriormente examinamos. Desde esta perspectiva, estos actores se presentan como sobrepasados por fuerzas intempestivas que promueven acciones arrebatadas, las cuales desdibujan las fronteras del orden y amenazan seriamente las posibilidades de recuperar el equilibrio perdido durante la crisis. Desde esta construcción, entonces, los adultos son convocados a establecer los límites y las barreras que contengan el avance del magma sentimental:

Frente a esto, es esencial que como adultos mantengamos la calma y los ayudemos a regularse, pues si reaccionamos perdiendo los estribos, lo más probable es que “le echemos más leña al fuego” y, en vez de resolver la situación, la reacción de quienes están bajo nuestro cuidado empeore, y se valide y refuerce este tipo de conductas. (D2, 2:52, p. 13).

Junto con lo generacional, otro elemento diferenciador para los actores educativos es lo jerárquico, desde donde se posiciona a los adultos como representantes de los aspectos normativos de la vida escolar. Al respecto, se reconoce que “en este tiempo de crisis, las personas adultas también hemos estado sometidas a mucha tensión, por lo que tenemos que cuidarnos y apoyarnos en nuestros seres queridos, para poder cuidar” (D2, 2:65, p. 16). Esto torna esencial, por ejemplo, promover que se mantenga “contacto bidireccional y periódico con las familias. . . . Transmitir información clara, escuchar sus necesidades y brindar apoyos que promuevan su bienestar” (D5, 5:11, p. 4), así como también reconocer que “los adultos que trabajan en la escuela deben contar con espacios de contención y apoyo, para poder contener y apoyar a sus estudiantes” (D5, 5:15, p. 4).

En nuestro criterio, lo que opera sobre la construcción de esta posición de sujeto es el reconocimiento de que las emociones también *desbordan* a los adultos en la vida escolar. No atender a esta dimensión sería, en efecto, *echar más leña al fuego* como ocurriría cuando no respondemos de manera pertinente a lo que viven niños y adolescentes. La salvedad es que una figura emerge desde las llamas para mostrar un camino posible para los pesares del mundo adulto: los líderes afectivos, es decir, “alguien del que han recibido apoyo, orientación y contención frente a los distintos desafíos que ha implicado la pandemia” (D5, 5:26, p. 8). Con una tonalidad exhortativa, los documentos alientan a que sean reconocidos y que se les agradezca por su heroica labor (Figura 2), pues son ellos quienes han contribuido significativamente a evitar que lo caótico y lo trágico dominen los esfuerzos educativos durante la crisis.

Figura 2
Líderes afectivos



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2020e).

Repertorio interpretativo 3: El sueño de contener

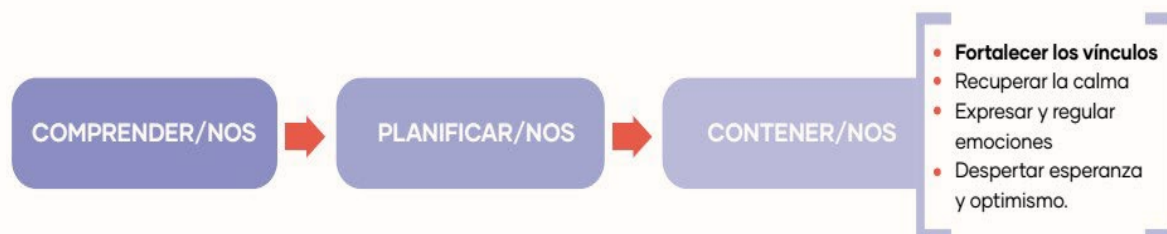
¿Cuál es la acción posible ante un escenario de múltiples desbordes? Contener; poner en acción la capacidad para mantener unidos los límites, condición necesaria para poder abarcar y comprender al otro. Un tercer repertorio interpretativo que hemos pesquisado en nuestro análisis se relaciona con cómo es conceptualizada y justificada la práctica de contención. Sean fuerzas intempestivas o reflejos públicos de una interioridad que esconde amenazas, los afectos emergen para incomodar y para alterar el frágil orden de la escuela durante la crisis pandémica. Mediante distintas estrategias regulatorias y exhortativas, los documentos analizados buscan amenguar la enérgica aparición de los afectos: “los estudiantes han acumulado mucha energía vital durante este tiempo y para recuperar la calma . . . pueden proponerles pausas activas con música y movimiento, realizar ejercicios de respiración profunda y pausada, invitarlos a pintar mandalas” (D4, 4:27, p. 11). Esto se sostiene desde una particular ensoñación:

Sería fantástico que pudiéramos regular nuestros estados emocionales con mayor facilidad, llegando incluso a determinar cómo nos queremos sentir, ya que podríamos incrementar el bienestar personal, de nuestras familias y de los entornos sociales en general. Pero, lamentablemente, la regulación de las emociones no es tan simple y requiere de procesos de introspección y reflexión complejos. (D7, 7:36, p. 8).

Para alcanzar esta aspiración, los documentos oficiales plantean la estrategia de contención emocional. Ante esto se reconoce que “es probable que ustedes ya estén otorgando apoyo socioemocional. . . Sin embargo, esta propuesta busca ayudarles a visualizar con mayor claridad qué aspectos han priorizado hasta ahora y cómo pueden enriquecerlos, de modo a definir una estrategia clara y articulada” (D3, 3:59, p. 11). ¿Qué haría suponer que los actores educativos no están desarrollando una estrategia clara y articulada? Emerge una necesidad de sofisticación lingüística y técnica para orientar los procesos educativos, a partir de la cual se enfatiza una noción de proceso que no puede dejar espacios abiertos para los acontecimientos aleatorios y que propone la comprensión y la planificación como momentos necesariamente previos a la contención (Figura 3). Solo luego de ello, ésta queda definida como un:

Proceso que tiene por objetivo restablecer el equilibrio emocional de quienes se encuentran enfrentando una situación de crisis. . . . Contener implica brindar apoyo y comprensión, ayudando a las personas a recobrar la tranquilidad, la seguridad y la confianza, y a despertar sentimientos de esperanza sobre el futuro. (D3, 3:21, p. 8).

Figura 3
Pasos claves de la contención socioemocional



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2020a).

Diversas acciones se conjugan para estructurar esta compleja práctica y son planteadas mediante sugerencias, invitaciones o recomendaciones. En este marco, contener implica intervenir cognitivamente sobre lo que nos ocurre: “gestionar nuestras emociones de forma apropiada implica tomar conciencia de que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; y que ambos pueden regularse por la cognición” (D7, 7:33, p. 8). Esto, a su vez, implica que sepamos qué y cómo preguntar sobre los estados emocionales, evitando juicios sobre el sentir del otro; en dicho contexto, construir una forma de acercamiento que “nos puede ayudar a analizar cómo estamos respondiendo frente a las distintas emociones y a buscar formas reguladas de expresión, que permitan que éstas no nos paralicen, desborden o interfieran en nuestras relaciones” (D2, 2:28, p. 29). Contener es, por tanto, construir las herramientas necesarias para evitar cualquier avance intempestivo, sea en intensidad y/o fuerza, de los afectos. Esto contribuiría, por ejemplo, a que los niños expresen de la mejor manera lo que sienten, pues “como adultos podemos ayudarlos a ponerle nombre a lo que están sintiendo, de modo que vayan ampliando su lenguaje emocional” (D2, 2:39, p. 11).

Adicionalmente, contener constituye una acción permanente de construcción de espacios. Por ejemplo, se sostiene que es necesario “generar espacios para que niños, niñas, jóvenes y adultos puedan reconocer sus emociones, comprenderlas y buscar formas reguladas de expresión” (D3, 3:70, p. 14), a “abrir espacios de conversación con estudiantes, en los que puedan compartir vivencias, expresar sus emociones y hacer preguntas, y en donde los profesionales de la escuela puedan ayudarlos a normalizar y dar significado a sus experiencias” (D5, 5:17, p. 5), a “darles espacios para canalizar su energía vital y recuperar de a poco la calma, permitiéndoles correr, jugar y hacer deportes” (D1, 1:91, p. 14). Es relevante indicar cómo se moviliza, primero, la necesidad de configurar espacios privados e íntimos para confesar lo que nos ocurre y, segundo, la comprensión de los afectos como objetos intercambiables, que transitan desde lo privado hacia lo público para favorecer el alcance de metas educativas como el ajuste a normas y la regulación de la propia energía.

Finalmente, y entendiendo que contener “no significa ayudar a las personas a ‘evitar’ o ‘negar’ las emociones que les generan malestar” (D3, 3:30, p. 9), las estrategias por implementar deben favorecer que los actores educativos retornen prontamente a estados emocionales más manejables, por lo cual “hay que promover la estabilización emocional, ayudando a las y los estudiantes a regular su cuerpo, afectos y acciones de modo de disminuir la activación del organismo propia del evento de crisis” (D1, 1:88, p. 14). Esto implica que quienes tengan que implementarlas deben establecer una

profunda conexión con sus afectos, puesto que “conectarte con tus propias emociones y reconocer lo que están sintiendo quienes están bajo tu cuidado, es esencial para poder empatizar y brindarles contención en este tiempo de crisis” (D2, 2:10, p. 5). Estas orientaciones se construyen sobre un ideal de total transparencia, donde los afectos deberían constituir una dimensión de acceso inmediato al otro. Esto por sí mismo fortalecería la colaboración y el apoyo necesario en la tarea de recuperar el equilibrio. En nuestro criterio, este es el punto más problemático de estas perspectivas y su aparente orientación transformativa: mientras más amplias parecen las posibilidades para expresar los afectos, más normas y normatividades aparecen en escena, las cuales contienen el riesgo de tornarse inapelables, pues al versar sobre lo *bueno*, lo *necesario* y lo *saludable*, no sería perentorio discutir sobre cómo dichos criterios fueron articulados.

Discusión y conclusiones

Este artículo analizó discursivamente un conjunto de orientaciones técnicas y actividades prácticas para la contención socioemocional en contextos de crisis en Chile. Nuestros hallazgos dan cuenta de la estructuración de un sentido común normativo sobre los afectos en la educación, a partir de la configuración de un canon afectivo-discursivo que se sostiene en diversos repertorios interpretativos que tributan, primero, a una comprensión individual, privada, orgánica y patológica de los afectos (Boler, 1999), la cual operaría como una amenaza para la articulación de un orden normativo emergente ante la excepcionalidad pandémica. En segundo lugar, este canon opera desde una construcción deficitaria de los actores educativos, donde destacan los borramientos de capacidades agenciales de niños, niñas y adolescentes, quienes son caracterizados desde el aburrimiento, la frustración y la imposibilidad de comunicación con el mundo adulto. Éstos, a su vez, no escapan a una construcción discursiva deficitaria de su posición social, pues también son proclives al desborde afectivo. Esto los posiciona en una actitud de vigilancia de sus propias dimensiones afectivas, donde tienen la ardua tarea de contener a otros. Finalmente, este canon presenta el proceso de contención como una sofisticación lingüística y técnica que orientaría, con mayor transparencia y efectividad, las prácticas que los actores en contexto ya estarían desplegando para regular los afectos. Por ello, la contención socioemocional es una recreación de perspectivas funcionalistas que ven en los afectos un obstáculo para los procesos educativos (Zembylas, 2020). Desde este punto de vista, contener configuraría un espacio intersubjetivo para producir y distribuir normas y normatividades que garantizan continuidad a la productividad escolar en clave neoliberal.

La noción de contención se inscribe en el marco de una creciente agenda de políticas de control y regulación socioemocional a nivel global, donde la pandemia covid-19 efectivamente revitalizó las preocupaciones políticas y morales por potenciales conductas riesgosas de la población infanto-juvenil (Abramowski & Sorondo, 2022). En una lectura local, el proceso de contención se presenta, en principio, como una contribución para ampliar una noción de calidad educativa reducida a principios y prácticas de rendición de cuentas con altas consecuencias (Oyarzún & Falabella, 2022). Sin embargo, por la versión de afectos sobre la que se sostiene y por los borramientos agenciales que realiza, termina tributando al mismo orden que pretende superar, pues el riesgo de una total transparencia –en este caso, de corte afectivo– es que se configuren nuevas estrategias de control simbólico y técnico para las escuelas y sus actores. En efecto, esta forma de comprender y justificar la contención de los afectos contribuye a la consolidación de culturas terapéuticas en las políticas y prácticas educativas nacionales (Bonhomme & Schöngut-Grollmus, 2023). Más profundamente, consolida un aspecto cultural-ideológico fundamental del

régimen neoliberal, donde los problemas sociales y educativos quedan nuevamente inscritos en las zonas más recónditas e íntimas del individuo.

Considerando lo anterior, invitamos a realizar análisis afectivo-discursivos relacionados con la argumentación y justificación de políticas y prácticas orientadas a la dimensión afectiva, pues en ellas habita la posibilidad de articular una comprensión epistémica y política de los afectos mayormente comprometida con la transformación social y educativa en Chile y el mundo. Al respecto, sostenemos, siguiendo a Boler (1999), que superar la versión tradicional de afectos como instancias individuales, orgánicas, privadas y patológicas puede y debe contestarse mediante su reconocimiento como sitios de control social y, por tanto, como zonas donde también es posible articular versiones comprometidas profundamente con lo relacional, lo político y lo transformativo. En dicha aspiración, la categoría discurso y sus diversas herramientas analíticas constituyen una excelente posibilidad para desmitificar todo aquello que se presenta como novedoso, bondadoso y necesario en el orden neoliberal. En tal sentido, los estudios de la afectividad humana pueden y deben enriquecerse con una incorporación sensible y crítica de la semiosis como proceso de construcción de significados en contexto (Martinussen & Wetherell, 2019).

Igualmente, y a modo de cierre, con este estudio apostamos a contribuir a la necesidad histórica de trascender las crisis, puesto que este marco comprensivo anula las posibilidades de generar nuevos ordenamientos sociales y políticos. El discurso de la crisis es mortífero, pues limita el despliegue libre y creativo de los sujetos ante lo excepcional. En tal caso, apostar solo por su resolución implicaría recurrir a viejas formas de comprensión y sus características formas de intervención; en cambio, trascenderlas nos invita a mirar el presente con sospecha, pero también con optimismo respecto de otros mundos educativos posibles. Por ello, nuestra invitación es que próximos estudios examinen cómo estas regulaciones son puestas en práctica –y, eventualmente, desafiadas– en contextos específicos, a la vez que atiendan a cómo actores educativos, convocados por experticia y/o experiencia, se involucran en el despliegue de estas y otras prácticas afectivo-discursivas en la cotidianidad de la vida escolar, donde se construye la historia día a día, desde abajo y desde dentro.

Agradecimientos

Este artículo fue realizado con el apoyo del Proyecto SCIA-ANID CIE160009, Fondecyt Regular N. 1231698, Fondecyt Iniciación N. 11230540, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile; además del Fondo Interno de la Universidad de las Américas-Chile.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. In A. Abramowski, & S. Canevaro (Eds.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2019). Por ese palpitar: La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. In N. Arata (Ed.), *Latinoamérica: La educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 231-252). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Abramowski, A., & Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia: Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IIICE*, (51), 63-79. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>

- Abramowski, A., & Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.181.60516>
- Anderson, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, (2), 77-81. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.08.005>
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Bille, M., & Simonsen, K. (2019). Atmospheric practices: On affecting and being affected. *Space and Culture*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1206331218819711>
- Bisquerra, R. (2014). *Universo de emociones*. PalauGea.
- 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: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 85-100. <http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Bonhomme, A., & Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>
- Brown, K. (2017). *Vulnerability and young people: Care and social control in policy and practice*. Bristol University Press.
- Céspedes, A. (2006). *Educación de las emociones: Educar para la vida*. Penguin Books.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Informe Covid-19*. Cepal-Unesco.
- Dávila Boza, R. (1884). *La higiene de la escuela*. Imprenta Cervantes.
- Dernikos, B., Lesko, N., McCall, S., & Niccolini, A. (2020). *Mapping the affective turn in education. Theory, research, and pedagogies*. Routledge Research in Education. <https://doi.org/10.4324/9781003004219>
- Ecclestone, K., & Rawdin, C. (2016). Reinforcing the 'diminished' subject? The implications of the 'vulnerability zeitgeist' for well-being in educational settings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1120707>
- Edwards, D. (1999). Emotion discourse. *Culture & Psychology*, 5(3), 271-291. <https://doi.org/10.1177/1354067X9953001>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Publicación original en 1970).
- Grant, A. (2019). *Doing excellent social research with documents: Practical examples and guidance for qualitative researchers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177274>
- Lara, A., & Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Martinussen, M., & Wetherell, M. (2019). Affect, practice, and contingency: Critical discursive psychology and Eve Kosofsky Sedgwick. *Subjectivity*, 12(2), 101-116. <https://doi.org/10.1057/S41286-019-00071-Y>
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822383574>
- McDowell, W. (2002). *Historical research: A guide*. Routledge.
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Comprender la crisis y su impacto socioemocional: Orientaciones para apoyar a equipos directivos en el trabajo con docentes y asistentes de la educación*. Ediciones Mineduc.

- Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *¿Cómo apoyar socioemocionalmente a nuestras hijas e hijos frente a la pandemia? Orientaciones para madres, padres, apoderadas y apoderados*. Ediciones Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020c). *Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa: Orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales de la escuela*. Ediciones Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020d). *Recuperar la calma: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. Ediciones Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020e). *Fortalecer los vínculos: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. Ediciones Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020f). *Despertar optimismo y esperanza: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. Ediciones Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020g). *Expresar y regular emociones: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. Ediciones Mineduc.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 América Latina y el Caribe– Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020b). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y jóvenes durante las crisis* (Nota temática Unesco, n. 1.2). Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2023). *Transformar-nos: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Banco Mundial, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2020). *Misión: Recuperar la educación en 2021*. Ediciones Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. OCDE.
<https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Oyarzún, G., & Falabella, A. (2022). Indicadores de desarrollo personal y social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2194>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos*. Morata.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices. A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Reddy, W. (2001). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511512001>
- Saldaña, J. (2022). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Saldaña, J., & Omasta, M. (2022). *Qualitative research. Analyzing life*. Sage.
- Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice theory. In T. Schatzki, K. Knorr, & E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 10-23). Routledge.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? *History and Theory*, 51(2), 193-220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv11smq37>
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101), 1-19.
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>

- Sorondo, J., & Abramowski, A. (2022). Las emociones en la educación sexual integral y la educación emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 13(25), 29-62. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827
- Thrift, N. (2008). *Non-representational theory: Space, politics and affect*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946565>
- Wee, L. (2016). Situating affect in linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 2(2), 105-126. <https://doi.org/10.1075/ll.2.2.01wee>
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpreting repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387-412. <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>
- Wetherell, M. (2008). Subjectivity or psycho-discursive practices? Investigating complex intersectional identities. *Subjectivity*, 22, 73-81. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.7>
- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250945>
- Wetherell, M. (2013). Affect and discourse: What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. *Subjectivity*, 6(4), 349-368. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.13>
- Wetherell, M. (2014a). Affect and banal nationalism: A practical dialogic approach to emotion. In C. Antaki, & S. Condor (Eds.), *Rhetoric, ideology, and social psychology: Essays in honour of Michael Billing* (pp. 137-150). Routledge.
- Wetherell, M. (2014b). Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body & Society*, 21(2), 139-166. <https://doi.org/10.1177/1357034X14539020>
- Wetherell, M. (2015). Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body & Society*, 21(2), 139-166. <https://doi.org/10.1177/1357034X14539020>
- Wetherell, M., McConville, A., & McCreanor, T. (2019). Defrosting the freezer and other acts of quite resistance: Affective practice theory, everyday activism and affective dilemmas. *Qualitative Research in Psychology*, 17(1), 13-35. <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1581310>
- Wetherell, M., McCreanor, T., McConville, A., & Moewaka, H. (2015). Settling space and covering the nation: Some conceptual considerations in analysing affect and discourse. *Emotion, Space and Society*, 16, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2015.07.005>
- Wetherell, M., & Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. In A. Gordo, & J. L. Lizana (Eds.), *Psicología, discursos y poder* (pp. 63-78). Visor.
- Zembylas, M. (2020). Affective ideology and education policy: Implications for critical policy research and practice. *Journal of Education Policy*, 37(4), 511-526. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1861339>

Nota sobre autoría

En este artículo, el primer autor elaboró las orientaciones conceptuales y metodológicas. Todos los autores desarrollaron y revisaron los distintos momentos analíticos.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo citar este artículo

Palacios Díaz, D., Dufraix Tapia, I., Sisto Campos, V., & Ramírez Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artículo e10053. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>