



Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia – covid-19 –



RAFAEL ENRIQUE BUITRAGO BONILLA^A
GLORIA ESPERANZA MOLINA GALLEGU^B

RESUMEN: El presente artículo se estructura en varios apartados: *Pandemia y educación*, que aborda algunos aspectos que se han dado en los contextos educativos producto de la pandemia del covid-19; *Reflexiones en torno a la escuela*, en donde se plantean algunas tensiones y distensiones que experimenta la escuela; *Aspectos fundamentales de las emociones*, dedicado a resaltar algunas características de las emociones y su relevancia, con especial énfasis en las emociones en el profesorado y la incidencia de estas en su bienestar; y por último, *Reflexiones finales*, en donde se invita a que las personas se reconozcan como seres emocionales y fortalezcan la empatía y sus vínculos interpersonales.

PALABRAS CLAVE: profesorado, inteligencia emocional, escuela, covid-19

CÓMO CITAR

Buitrago, R., & Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia – covid-19–. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12551. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>

RECIBIDO: 03/03/2021 • **EVALUADO:** 15/03/2021

APROBADO: 11/05/2021 • **PUBLICADO:** 03/07/2021



Autor para correspondencia.
lafaremus@gmail.com

^A Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia).
<https://orcid.org/0000-0001-7553-6473>

^B <https://orcid.org/0000-0002-8645-8500>

HOW TO CITE

Buitrago, R., & Molina, G. (2021). Teachers, emotions and school. Reflections in times of a pandemic (covid-19). *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12551. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>

Teachers, emotions and school. Reflections in times of a pandemic (covid-19)

ABSTRACT: This article is divided into several sections: *Pandemic and education*, which addresses some aspects that have occurred in educational contexts as a result of the covid-19 pandemic; *Reflections about the school*, where some tensions and distensions experienced by the school are raised; *Fundamental Aspects of Emotions*, dedicated to highlighting some characteristics of emotions and their relevance, with special emphasis placed on emotions in teachers and its impact on their well-being; and lastly, *Final reflections*, where people are invited to recognize themselves as emotional beings and strengthen empathy and their interpersonal bonds.

KEYWORDS: teachers, emotional intelligence, school, covid-19

Professorado, emoções e escola. Reflexões em tempo de pandemia (covid-19)

RESUMO: O presente artigo estrutura-se em vários apartados: *Pandemia e educação*, que aborda alguns aspectos que se têm dado nos contextos educativos produto da pandemia da covid-19; *Reflexões em torno à escola*, onde planteiam-se algumas tensões e distensões que experimenta a escola; *Aspectos fundamentais das emoções*, dedicado a ressaltar algumas características das emoções e sua relevância, com especial ênfase nas emoções no professorado e a incidência destas em seu bem-estar; e por último, *Reflexões finais*, onde convida-se a que as pessoas reconheçam-se como seres emocionais e fortaleçam a empatia e seus vínculos interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: professorado, inteligência emocional, escola, covid-19

Pandemia y educación

Es evidente que la actual crisis sanitaria generada por el covid-19 ha impactado en todas las estructuras sociales, económicas y políticas del mundo. Se ha puesto en primer lugar la salud y sus indicadores de morbilidad y mortalidad, lo que ha generado una ruptura en los sistemas educativos, obligados a pasar de la lógica de la presencialidad a la cotidianidad de los medios digitales, con todas las ventajas y desventajas que ello representa. Por lo tanto, en muchas ocasiones, surgieron crisis para el profesorado, los directivos docentes, el alumnado y los padres de familia. En consecuencia, se puede plantear que la educación está enfrentando enormes retos, pero que, ante todo, mantiene su papel relevante e imprescindible (Gutiérrez-Moreno, 2020).

La interrupción de las actividades y del trabajo presencial en las instituciones educativas generada por la actual crisis sanitaria no tiene precedente alguno. Por ahora, al no poderse establecer en qué momento se retomará la normalidad presencial, tampoco será posible determinar el verdadero impacto social, académico y en el desarrollo del alumnado en cada edad (Ruiz, 2020). Es decir, la afectación, en términos de acceso al saber y al conocimiento, así como el derecho a una educación igualitaria e inclusiva son aspectos que, hasta no ser investigados y analizados, seguirán siendo un foco de gran preocupación. Por su parte, Viner *et al.* (2020) señalan que la educación remota también ha tenido un impacto en el sistema de salud, en particular en los profesionales que no solo deben atender su labor clínica y hospitalaria, sino el desarrollo escolar de sus hijos.

Además, algunos estudios anticipan el probable incremento en el abandono escolar, sobre todo en la educación superior, en regiones con elevados niveles de pobreza y en países con economías frágiles o emergentes, en gran medida por el aumento del desempleo y de la pobreza, pero también por razones educativas, ya que algunos alumnos no mantienen el ritmo de aprendizaje, bien sea porque no logran la comprensión de los contenidos o por las dificultades de acceso a recursos, plataformas y conectividad (Cobo, 2019; Cohen, 2017). De igual manera, también están por determinar las implicaciones de una educación apoyada por recursos tecnológicos y comunicación remota, la cual se tuvo que implementar de manera masiva sin espacio de preparación y planificación, aspecto que también ha incrementado la brecha entre diferentes sectores poblacionales. En este sentido, se puede señalar que, si bien es cierto que las herramientas tecnológicas son un recurso significativo, hacen más vulnerables a los que no tienen el acceso a ellas e incrementan la inequidad en el proceso educativo (Hernández, 2020; Hurtado, 2020; Monasterio & Briceño, 2020). Además, se



ha presentado una inevitable tendencia respecto a la apuesta comercial en el ámbito educativo en cuanto al consumo de software sobre los contenidos educativos (Ruiz, 2020). En cualquier caso, una vez más las ruralidades, los sectores con mayor pobreza y las poblaciones vulnerables han sido las más afectadas desde la perspectiva educativa, y quizás lo sigan siendo.

En el mundo, más de 168 millones de niños y jóvenes de 147 países dejaron de asistir a la escuela cuando estas cerraron durante la pandemia, lo cual generó un impacto importante, dado que la escuela es fundamental. A pesar de las diferencias y brechas en cada país o región, esta equilibra las desigualdades de todos los alumnos y les brinda las mismas condiciones, posibilidades, acceso a los materiales y tecnologías dispuestas para su educación. No obstante, según datos de la Unesco (2020), la actual pandemia puso en evidencia que cerca del 43 % de los estudiantes del mundo no cuentan con acceso a internet y que más de la mitad no tiene acceso a una computadora (United Way, 2020). Asimismo, tal y como plantea Cobo (2016), no es suficiente brindar tecnologías a las instituciones, a los alumnos y, en algunos casos, al profesorado, sino que es imprescindible dotar tanto de sentido como de significado pedagógico y educativo a los procesos soportados y apoyados por estas tecnologías, para propiciar el “pensamiento adaptativo y computacional, alfabetización mediática y colaboración virtual” (Ruiz, 2020. p. 53).

El BID y la Unesco (2020) valoran las apuestas de los países para lograr que los aprendizajes se hayan mantenido vigentes durante los confinamientos. No obstante, enfatizan en que el alargue del tiempo para retornar a la presencialidad incide y propicia la exclusión y las desigualdades. De igual manera, resaltan la necesidad de mejorar las infraestructuras para garantizar las condiciones adecuadas de higiene y saneamiento, la importancia de implementar un proceso adecuado y cuidadoso para el retorno a la presencialidad y la imperativa necesidad de consolidar la formación del profesorado y de mejorar sus condiciones laborales. En cuanto a las tecnologías de la información y la comunicación, la crisis puso en evidencia la enorme desigualdad e inequidad que existe para los estudiantes, así como la heterogeneidad y, en algunos casos, la dificultad en las habilidades del profesorado. Por todo ello, urge la asignación equitativa de recursos adicionales para el sector educativo que reduzcan las brechas y permitan el adecuado desarrollo educativo de las regiones.

Reflexiones en torno a la escuela

En la escuela hay tensiones que hacen parte de su cotidianidad: entre dar respuesta a las necesidades laborales o propiciar las transformaciones que

requiere el mundo de hoy; entre ser autónoma y formar para la libertad y la diferencia o estar al servicio de la corrupción y los dispositivos ideológicos centrados en el capital económico; entre la desmotivación del alumnado, la preparación del profesorado y la apuesta por la creatividad así como por la flexibilidad; entre el fin esencial de la escuela centrado en la formación y configuración de las personas al igual que de las diferencias interindividuales y las bajas tasas de retorno económico que establece la perspectiva neoliberal entre otras (Masschelein & Simons, 2014; Pulido, 2018); y quizá en las actuales circunstancias, entre un apuesta presencial o una virtual. Por ello, Pulido (2018) enfatiza en la importancia de la conceptualización de la escuela, para llegar a entender qué es en realidad, para qué se creó, cuál es su sentido y significado y, sobre todo, por qué aún en la actualidad se mantiene vigente.

En cualquier caso, la idea de escuela se reviste de una gran cantidad de sentidos, significados, conceptos y apreciaciones, mediados por perspectivas, enfoques, escuelas de pensamiento y los diferentes momentos históricos. Aun así, siempre se ha reconocido como el lugar privilegiado para la apropiación del conocimiento, ese que se presume que garantizará el futuro de los niños, una carrera profesional, una adecuada ubicación laboral y el éxito en la vida, aspectos que, a pesar de ser en gran medida ciertos, son insuficientes para definir la escuela. Así, por ejemplo, Masschelein y Simons (2014) plantean que la escuela es un espacio de suspensión, de responsabilidad pedagógica, de amor, de igualdad, de profanación, de atención y de mundo, de tecnología y de preparación; un lugar en donde los alumnos se alejan por un espacio de tiempo de los padres de familia, del sector productivo y de los distintos medios de comunicación; el lugar del estudio y de la práctica, mas no de la producción; el lugar en donde las personas pueden aprender cualquier cosa (Masschelein & Simons, 2018).

Además, la escuela es el lugar de los sueños, de la amistad y del amor, de la exploración, pero también es el sitio para equivocarse, para el cultivo del espíritu y para el desarrollo de la moral. Ante todo, la escuela es el espacio fundamental para los vínculos y las interacciones humanas, por lo que privilegia el desarrollo intrapersonal, de la empatía, del altruismo, de la sensibilidad y la intuición social. Por consiguiente, el cultivo del pensamiento, de las ideas, de la creatividad, de la crítica, del libre desarrollo, del respeto a la diferencia, al igual que del bienestar y la felicidad son funciones básicas de la escuela. De manera desafortunada, las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales e ideológicas, y la configuración de los sistemas educativos no siempre permiten a la escuela desarrollar sus funciones esenciales. Por lo tanto, es fundamental trabajar por una escuela sin estratos ni categorías, que



no sea excluyente, que sea crítica frente al capitalismo y al modelo neoliberal, que no esté condenada por la deuda pública y deje de estar enfocada en la producción y la rentabilidad; una escuela que no vea a las personas como un capital, que no haga uso de competencias repetitivas, que ayude a los alumnos a identificar las cargas y pesos ilusorios de la cotidianidad, que no condicione ni predisponga. Por ello, Frigotto (1988) enfatiza en la relevancia de plantear e implementar propuestas que sustituyan al capitalismo salvaje.

La escuela, por ende, debe reflexionar sobre aquello que es importante aprender y sobre el conocimiento que es valioso para la vida (Teruel, 2000). Por esta razón, las escuelas deben trabajar en torno a la comunicación emocional tanto verbal como no verbal. Esta apuesta debe darse desde la infancia (Porrás *et al.*, 2020), a través de programas e intervenciones derivadas de estudios, investigaciones y datos empíricos contextuales, para aportar al desarrollo emocional del alumnado y del profesorado (Buitrago *et al.*, 2019; Herrera, Buitrago, Lorenzo & Badea, 2015; Herrera *et al.*, 2017). Así pues, es importante enfatizar en la relación y los aportes que, por ejemplo, se hacen desde la psicología positiva y la inteligencia emocional (Herrera, Buitrago, Lorenzo & Perandones, 2015; Palomera, 2013; Prieto, 2018).

Aspectos fundamentales de las emociones

Las emociones son parte esencial en la vida y en el desarrollo de las personas. Están asociadas a factores tanto objetivos como subjetivos. Es decir, por una parte, se vinculan a los sistemas neuronal, hormonal e inmunológico; y por la otra, se nutren de las experiencias y aprendizajes que se suscitan en el día a día (Buitrago, 2012). De tal modo, los rasgos emocionales de las personas se configuran a partir del genotipo —es decir, de los sistemas biológicos que determinan la conducta individual de las personas— y del sociotipo, el cual está asociado a estructuras y patrones que establecen la convivencia en un grupo social determinado. En consecuencia, los rasgos emocionales inciden en las respuestas emocionales, debido a que se establecen como tendencias duraderas, pero también intervienen los estados emocionales, los cuales suelen ser temporales y de corta duración (Averill *et al.*, 2002). En cualquier caso, la importancia de las emociones está relacionada con la adaptabilidad de las personas, la superación y el éxito (Vázquez, 2010).

La configuración del andamiaje emocional de las personas —el cual es único, particular y específico para cada individuo— está determinada por la maduración de diversas estructuras y mecanismos neuronales (Dunn, 2003). Por ello, se parte de las emociones básicas, primarias o universales, las cuales son innatas y comunes a todas las personas sin la interferencia de factores

externos, es decir, de la alegría, la sorpresa, el miedo, el asco y la ira (Ekman, 1999). Estas emociones inciden en la salud y la longevidad (Clemente *et al.*, 2019). Luego de ellas, surgen las emociones secundarias —también conocidas como sociales, morales o autoconscientes— como la culpa, el orgullo, los celos y la vergüenza, entre otras. Estas emociones requieren el soporte de la identidad personal y la apropiación de algunas normas sociales, por lo que están mediadas por factores externos que las hacen únicas y con diferencias interindividuales (Fernández, 2010). Por consiguiente, dichas emociones suelen tener una sofisticada relación con una finalidad social, asociada con los propósitos personales e interpersonales (Clemente *et al.*, 2019).

El desarrollo emocional es un proceso que acompaña a las personas desde el nacimiento y durante toda su vida. Además, es susceptible de ser potenciado desde intervenciones y procesos educativos. Por ello, el profesorado tiene un rol fundamental en el proceso de desarrollar y fortalecer las habilidades emocionales propias y del alumnado al interior del contexto escolar (Buitrago, 2020; Buitrago *et al.*, 2017; Ekman, 2003; Extremera & Fernández, 2003; Greenberg, 2003; Guil & Guil-Olarte, 2009; Palomera *et al.*, 2019). Desde luego, para el desarrollo emocional también es fundamental la presencia de los padres de familia, de los cuidadores y de los adultos significativos, pero también el de los pares, sobre todo porque es con ellos que se presentan las situaciones y experiencias más complicadas, las cuales son fundamentales y, en muchas ocasiones, subvaloradas por los adultos (Coie *et al.*, 1995).

De otro lado, durante mucho tiempo los currículos de la escuela prestaron poco interés a las necesidades emocionales de los actores de las comunidades educativas (Buitrago & Herrera, 2013), aspecto que contrasta con los objetivos de la inteligencia emocional, los cuales se centran en percibir, valorar y comprender las emociones, facilitar el pensamiento y gestionar los fenómenos emocionales (Salovey & Mayer, 1990), lo cual incide en los ámbitos intrapersonal e interpersonal (Bar-On, 1997, 2006; Bar-On & Parker, 2000). Sin embargo, gracias a los hallazgos aportados por la investigación en torno a la inteligencia emocional en los últimos treinta años, los sistemas educativos se han ido permeando y no solo han permitido intervenciones y experiencias, sino que día a día le dan mayor relevancia al desarrollo de las habilidades emocionales y las integran a las políticas públicas (Herrera & Buitrago, 2019).

Las emociones en el profesorado

Desde la perspectiva de Cristancho y Pulido (2019), la configuración del maestro contemporáneo está integrada por la construcción subjetiva y personal que se realiza a partir de procesos reflexivos, investigativos



y escriturales; por el desarrollo profesionalizante, desde habilidades y conceptos; y por una apuesta colectiva que plantea establecer una opción diferente al poder político. De igual manera, la labor emocional del profesorado en el ambiente escolar es de gran importancia, debido a que desde su praxis aporta al proceso de cada estudiante mediante la puesta en escena de sus propias habilidades emocionales y la manera de gestionarlas (Herrera & Buitrago, 2019; Palomera *et al.*, 2019). Ahora bien, es fundamental entender que el aprendizaje de los maestros está configurado por diversas características emocionales, intelectuales, académicas, institucionales y sociales, las cuales permiten un constante proceso de adaptación, transformación y reconfiguración (Buitrago, 2020). Sin embargo, en muchas regiones y contextos se asume al profesorado como seres que han logrado su máximo nivel de desarrollo y que, por consiguiente, deben olvidarse de sí mismos para enfocarse en el alumnado, en los resultados y en las instituciones educativas. Desde luego, dicha postura está por completo alejada de la realidad. Por esta mirada sesgada, en muchas ocasiones, se llega a la deshumanización del maestro.

Con frecuencia, los estados, al pensar en las necesidades del profesorado, se centran de manera exclusiva en las reivindicaciones de los derechos laborales, los cuales son fundamentales, pero que, por lo general, solo se logran de manera parcial e insuficiente, sobre todo en los países en desarrollo. Este sesgo hace que se invisibilicen los demás aspectos de la realidad del profesorado, muchos de los cuales se han hecho evidentes durante la actual emergencia sanitaria. Si bien el aspecto emocional ha afectado a la totalidad de las personas, para el profesorado han sido múltiples las cargas y presiones emocionales que el covid-19 ha generado: incrementar la dedicación de tiempo a su rol de madre o padre de familia, su propio desarrollo intrapersonal y la confrontación consigo mismo, su preocupación por sus alumnos y sus familias, el reto de la enseñanza y el desafío de lograr garantizar el aprendizaje a pesar de las dificultades y situaciones adversas, sus propias dificultades de salud física y psicológica, su condición económica y sus vínculos afectivos, así como su formación y preparación, entre otras.

Ahora bien, el profesorado, al igual que todas las personas, experimenta múltiples emociones en su cotidianidad y en sus experiencias laborales, como la alegría, la felicidad, el orgullo y la esperanza, las cuales suelen ser frecuentes y, por lo general, se expresan con tranquilidad y apertura. Así mismo, tal y como señala Buitrago (2020):

El maestro llega a sentir miedo al fracaso, a aquellos estudiantes que lo retan y en ocasiones lo desafían, a los cambios abruptos que no sabe cómo controlar, a

ser juzgado, a cometer errores, a no alcanzar el nivel autoimpuesto, a los grupos con los que no logra una adecuada relación, a sentirse menos que otros colegas, al acoso, a la injusticia y a muchas otras circunstancias. (p. 12)

En algunos casos, también aparecen el desánimo, la desesperanza y la desmotivación. Tales estados emocionales, cuando se vuelven recurrentes y amplían su duración en el tiempo, inciden en la interioridad del maestro y en su *identidad profesional docente*, la cual es dinámica y se configura a partir de los vínculos interpersonales y de las experiencias emocionales en el aula y en el contexto educativo, las cuales afectan su ámbito intrapersonal (Buitrago & Cárdenas, 2017). Como es lógico, esto afecta el clima escolar, el aprendizaje y el bienestar del alumnado y del profesorado.

Desde luego, en ningún caso se puede pensar que estas son las únicas emociones que experimenta el profesorado, ya que las emociones son múltiples y diversas, tanto en intensidad como en número. Quizá se puede señalar que la pandemia, los confinamientos y el haber tenido que modificar la manera de enseñar e interactuar con los alumnos se convirtieron en una interesante oportunidad para experimentar múltiples emociones, algunas recurrentes, otras desconocidas y tal vez otras que, aunque presentes, solían ser fugaces o demasiado sutiles.

En este sentido, se podría señalar que quizás muchos maestros se han sentido abatidos, atónitos, impacientes, absortos, nostálgicos, abrumados, perplejos, amedrentados, frustrados e incluso desdichados, además de aislados, afligidos, apocados, perplejos, desolados, apesadumbrados, gratificados y, en muchas ocasiones, con desencanto, conmoción, deleite, congoja, aceptación, conmiseración, optimismo, angustia, pesadumbre y confianza. Incluso es posible que hayan experimentado agobio, desazón, agravación, ilusión, compasión, pena, abulia, confusión, pesimismo, inseguridad, consternación y gratitud. Se podría incluso evocar el término portugués *saudade*, el cual se relaciona con la nostalgia y es cercano a la melancolía que se genera cuando se presenta distancia espacial o temporal con algo que se quiere y se añora de manera profunda, y que se quiere recuperar (Bisquerra & Laymuns, 2016).

Por esta razón, es fundamental prestar atención a las emociones, los sentimientos de los maestros y el efecto que tienen en su desarrollo intrapersonal, interpersonal, relacional, pedagógico y educativo (Gutiérrez & Buitrago, 2019). Es claro que el desarrollo como maestro y los estresores crónicos inciden en su salud, así como en su bienestar personal y laboral (Siu *et al.*, 2014). Entonces, cuando se genera algún malestar en el docente, se afecta la consecución de los objetivos y el aprendizaje de los estudiantes,



además de haber consecuencias organizacionales negativas. Al respecto, se puede señalar que “los docentes a menudo sufren un deterioro significativo en su ajuste psicológico” (Extremera *et al.*, 2019, p. 73). Antes de la pandemia del covid-19, ya era evidente en el profesorado un incremento en cuanto al agotamiento, a la desmotivación y a los casos reportados de *burnout* —síndrome de desgaste profesional—, los cuales repercuten en problemas físicos y psicológicos (Durán *et al.*, 2001; Durán *et al.*, 2006; Extremera *et al.*, 2003; Pena & Extremera, 2012) que se incrementan cuando hay relaciones interpersonales negativas, baja presencia de empatía entre colegas y climas laborales desfavorables para el bienestar (Bakker *et al.*, 2007).

En cualquier caso, la pandemia ha puesto en evidencia muchos inconvenientes sociales, económicos y humanos. Ha recordado la fragilidad de la vida y ha explicitado las diferencias, las brechas y la inequidad de la sociedad global, regional y local. Además, ha hecho visible, una vez más, la creatividad, el compromiso y las posibilidades de la escuela, al tiempo que sus dificultades y precariedades en muchos aspectos. Igualmente, ha sido evidente la poca importancia que se da al bienestar del profesorado, el cual se delega en el propio maestro y se desdibuja al hacer énfasis en su responsabilidad y compromiso con el alumnado, así como con el imaginario colectivo centrado en su ideal de líder, de gestor y de hacedor, a pesar de cualquier condición o circunstancia.

Por consiguiente, es innegable la necesidad de que el profesorado cuente con altos niveles de bienestar que garanticen su salud emocional, psicológica y fisiológica, para que pueda disfrutar de su práctica y de su experiencia pedagógica, lo cual mejorará, de seguro, el bienestar, desarrollo y aprendizaje del alumnado. Sin embargo, esta apuesta no es posible sin la decisión de centrar la mirada, los esfuerzos y la inversión necesaria en el desarrollo y bienestar del profesorado. Este es un compromiso de los estados, de las instituciones educativas y de las universidades, en particular en las facultades de educación, de las Escuelas Normales, y en la sociedad en general. Por ello, el punto de partida para lograr equidad, altruismo, calidad educativa, sensibilidad y responsabilidad social, así como desarrollo cultural y económico es el bienestar del profesorado (Buitrago, 2020; Palomera *et al.*, 2006; Palomera *et al.*, 2017).

Reflexiones finales

El presente escrito, además de presentar algunos datos, reflexiones y pequeñas descripciones respecto a lo que ha sucedido durante estos meses de pandemia en los procesos educativos, y en particular desde el crisol de

las emociones, pretende explicitar que el sistema educativo requiere ajustes, transformaciones y nuevas perspectivas. Esto debe darse desde la solidez del pensamiento pedagógico y la flexibilidad de las ideas, pero también desde nuevas e importantes inversiones económicas y desde el planteamiento de políticas públicas y educativas que logren estructurar un nuevo sistema educativo a partir de los avances, hallazgos y aportes desde la investigación y el abordaje multidisciplinar contemporáneo. No obstante, lo más relevante es que se contemplen y se articulen las actuales necesidades de las personas, de las comunidades y de los contextos.

Sumado a esto, una vez más, es fundamental poner de manifiesto la relevancia y la importancia de las emociones para el desarrollo humano, comunitario y social, aspecto que se ha venido evidenciando en las investigaciones realizadas desde diversas disciplinas y posturas durante los últimos treinta años, desde que Salovey y Mayer (1990) publicaron el concepto de *inteligencia emocional*. Por lo tanto, es fundamental que se sigan realizando estudios e investigaciones contextuales y se integre este concepto y sus intervenciones en los sistemas educativos y en las prácticas pedagógicas, así como en la formación inicial, posgraduada y continuada del profesorado. Es indispensable dar un viraje y empezar a realizar apuestas concretas en términos de aportar, de alcanzar y de mantener el bienestar del profesorado, de manera específica en su ámbito emocional, al dar un especial énfasis al desarrollo de la empatía tanto afectiva como cognitiva (Herrera *et al.*, 2016).

En cualquier caso, en el ámbito emocional y, en particular, al pensar en la actual crisis desatada por la pandemia de covid-19, es importante pensar que pequeños cambios y detalles al alcance de las personas pueden marcar la diferencia y servir de punto de partida para la necesaria recuperación y para el proceso que se está dando, el cual implica una construcción y una deconstrucción permanente en tiempo real. Por ello, se requiere empezar por reconocer que las emociones hacen parte de la vida y son esenciales para las personas en su ámbito intrapersonal e interpersonal. De igual manera, este periodo de pandemia ha permitido que muchas emociones y sentimientos —incluso algunos que las personas no conocían— se hayan hecho presentes y hayan afectado de manera positiva y/o negativa sus vidas en el mundo.

En la misma dirección, la empatía es absolutamente indispensable en el contexto actual. Las personas necesitan que se reconozca y se entienda lo que han estado sintiendo producto de la incertidumbre y del miedo a lo desconocido, pero también por un sinnúmero de emociones exacerbadas, muchas de ellas generadas por los cambios forzados en las relaciones y vínculos tanto familiares como laborales, o por tener que dejar su propia



interioridad de lado por atender a las presiones económicas, a sus hijos y sus requerimientos, a la familia, sus conflictos y necesidades, así como a la demandante sobrecarga laboral que se disparó con el teletrabajo y las alternancias o, peor aún, por la zozobra que en ocasiones ha generado la fragilidad de la estabilidad laboral de muchas personas. Vale la pena resaltar que todos los seres humanos son iguales y que en esta crisis la vulnerabilidad y el incremento de la sensibilidad en las personas no discriminan a nadie. Sin embargo, como lo ha demostrado la evidencia empírica, sí se presentan diferencias interindividuales en cuanto a las respuestas e impulsos de las personas respecto a sus sentires, los cuales son diversos, únicos y particulares.

Por consiguiente, la presente reflexión es una invitación a que las personas se reconozcan como seres emocionales y a que, de alguna manera, se pueda superar el sesgo por la presión de los resultados, de los roles y del estatus a los que las sociedades se han acostumbrado, en el marco de la adultez y la experiencia, las cuales en muchas ocasiones hacen que se repriman los sentimientos. Es decir, esta es una invitación a reconocer las propias emociones y las de las demás personas, a compartirlas e incluso a reflexionar sobre su papel e incidencia en la vida, porque las personas no son responsables de sus propias emociones y sentimientos, pero sí de la manera en que actúan cuando se experimentan (Johnson *et al.*, 2020). Se requiere que las personas puedan estar más tranquilas y fortalecer sus vínculos y relaciones interpersonales para lograr niveles adecuados de bienestar y felicidad, sobre todo en tiempos de desafío como los que ha generado el SARS-CoV-2.

Por ello, se propone al profesorado trabajar en función de su bienestar, en otras palabras, de su propio conocimiento —fortalezas, debilidades y posibilidades— y de establecer relaciones interpersonales positivas fundamentadas en su optimismo, humildad, generosidad, resiliencia y altruismo (Palomera *et al.*, 2017). En este sentido, es importante que el profesorado empiece a reflexionar sobre sus propias emociones y a hablar con naturalidad de ellas. Debe entender que, al hacerlo, lejos de ser débil o vulnerable, está trabajando en sus habilidades intrapersonales e interpersonales y reconociendo su propia humanidad. De igual manera, es fundamental desarrollar estrategias para priorizar las situaciones emocionales difíciles, para poder resolverlas una a una y evitar la sobrecarga de pensamientos negativos, para lo cual es importante ser flexible y estar dispuesto a modificarse (Villafuerte *et al.*, 2020).

De igual manera, aunque se puede considerar obvio, es muy importante dedicar tiempo para sí mismo: generar espacios de disfrute personal, tanto

individuales como con otras personas, espacios que puedan interrumpir la cotidianidad y generar un estado de alejamiento enriquecedor, fundamental durante la actual crisis que ha generado sobrecarga laboral, familiar y emocional. También hay que señalar tanto la importancia de realizar actividad física o practicar algún deporte para favorecer la resiliencia (Román *et al.*, 2000) como los beneficios que aporta la meditación a las emociones y al bienestar (Ekman *et al.*, 2005; Lutz *et al.*, 2004; Mograbi, 2011; Santiesteban *et al.*, 2020). Por último, es imprescindible reconocer los momentos en que la presión y la sobrecarga emocional es muy alta para recurrir con total decisión y convicción al apoyo psicológico y/o terapéutico, ya que la salud mental también llega a tener “pequeñas gripas” que, de no ser atendidas y controladas, pueden derivar en *burnout*, depresión u otras patologías. Al respecto, Duan y Zhu (2020) señalan que este tipo de intervenciones especializadas se deben dar de manera dinámica y flexible.

Referencias

- Averill, J., Chon, K., & Hahn, D. (2002). Emotions and creativity, East and West. *Asian Journal of Social Psychology*, 4(3), 165-183. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00084>
- Bakker, A., Westman, M., & Schaufeli, W. (2007). Crossover of burnout: an experimental design. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 220-239. <https://doi.org/10.1080/13594320701218288>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Multi Health System.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suplementario), 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQi:YV), Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- BID, & UNESCO. (2020). *Brechas en los sistemas educativos se agudizarán si no se prioriza a la educación dentro de los planes de respuesta a la pandemia*. <https://es.unesco.org/news/bid-unesco-brechas-sistemas-educativos-se-agudizaran-si-no-se-prioriza-educacion>
- Bisquerra, R., & Laymans, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. PalauGea.
- Buitrago, R. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional (Digibug). <http://hera.ugr.es/tesisugr/20956575.pdf>
- Buitrago, R. (2020). El aprendizaje, la enseñanza, los pensamientos y las interacciones en la escuela. *Praxis & Saber*, 11(25), 9-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10580>
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108.
- Buitrago, R., Ávila, A., & Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos*, 20, 77-93. <http://doi.org/10.18172/con.2998>
- Buitrago, R., Herrera, L., & Cárdenas, R. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>



- Clemente, R., Andrés, C., & García, E. (2019). ¿Cómo se desarrollan las emociones a lo largo del ciclo vital? En F. Martínez, E. Fernández, & F. Palmero (Coords.), *Todo lo que usted siempre quiso saber sobre las emociones (y nunca se atrevió a preguntar)* (pp. 25-33). Pirámide.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Cohen, A. (2017). Analysis of student activity in web-supported courses as a tool for predicting dropout. *Educational Technology Research and Development*, 65, 1285-1304. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9524-3>
- Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7(4), 697-713. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006799>
- Cristancho, C., & Pulido, O. (2019). Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones. *Revista Educación y Ciudad*, 1(36), 105-115. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2125>
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the covid-19 epidemic. *Lancet Psychiatry*, 7(4), 300-302. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0)
- Dunn, J. (2003). Emotional development in early childhood: A social relationship perspective. En R. Davidson, K. Scherer, & H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 131-134). Oxford University Press.
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández, P., & Montalbán F. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(Suplementario), 158-164.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En T. Dalgleish, & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons.
- Ekman, P. (2003). La universalidad de las emociones. En D. Goleman (Ed.), *Emociones destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 71-93). Kairós.
- Ekman, P., Davidson, R., Ricard, M., & Wallace, A. (2005). Buddhist and Psychological Perspectives on Emotions and Well-Being. *Directions in Psychological Science*, 14, 59-63. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00335.x>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Mérida, S., Sánchez, N., Quintana, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Fernández, E. (2010). Procesamiento emocional. En E. Fernández, B. García, M. Jiménez, M. Martín, & F. Domínguez (Eds.), *Psicología de la emoción* (pp. 75-121). UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Frigotto, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Miño y Dávila.
- Greenberg, M. (2003). La educación del corazón. En D. Goleman (Ed.), *Emociones destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 146-158). Kairós.
- Guil, R., & Guil-Olarte, P. (2009). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. Mestre, & P. Fernández (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Pirámide.
- Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3040>

- Hernández, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *UCV HACER Revista de Investigación y Cultura*, 9(4), 1-10.
- Herrera, L., & Buitrago, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.
- Herrera, L., Buitrago, R., & Ávila, A. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 30-37. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
- Herrera, L., Buitrago, R., & Cepero, S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>
- Herrera, L., Buitrago, R., Lorenzo, O., & Badea, M. (2015). Socio-emotional intelligence in Colombian children of primary education. An analysis in rural and urban settings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 4-10. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.251>
- Herrera, L., Buitrago, R., Lorenzo, O., & Perandones, T. (2015). Psicología positiva e inteligencia emocional en educación. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 8, 139-153.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela en el siglo XXI. *CIEG*, 44, 176-187.
- Johnson, M, Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del covid-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2447-2456. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Lutz, A., Greischar, L., Rawlings, N., Ricard, M., & Davidson, R. (2004). Long-term meditators self-induce high-amplitude gamma synchrony during mental practice. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 101(46), 16369-16373. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0407401101>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2018). La lengua en la escuela: ¿alienante o emancipadora? En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 19-39). Miño y Dávila.
- Mograbí, G. (2011). Meditation and the Brain: Attention, Control and Emotion. *Brain, Mind and Consciousness*, 9(1), 276-283. <http://dx.doi.org/10.4103/0973-1229.77444>
- Monasterio, D., & Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del covid-19. *Observador del Conocimiento*, 5(1), 136-148.
- Palomera, R. (2013, 24-25 de octubre). *La asignatura pendiente: La formación en fortalezas personales del docente del Siglo XXI* [Conferencia]. I Jornadas de Psicología Positiva. Claves psicológicas para una vida más plena. Museo Arqueológico de Murcia. Murcia. España.
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socioemocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos*, 20, 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Palomera, R., Gil, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>
- Porras, L., Buitrago, R., & Gutiérrez, A. (2020). Comunicación emocional no verbal en la infancia, análisis en el aula desde la metodología observacional. *Know and Share Psychology*, 1(4), 211-228. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4343>
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16058>
- Pulido, Ó. (2018). ¡Hay que defender la escuela! *Praxis & Saber*, 9(20), 9-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8426>
- Román, F., Fores, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa, K., Torresi, S., Barceló, E., Conejo, M., Ponnet, V., & Allegri, R. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento



- social preventivo obligatorio durante la pandemia de covid-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santiesteban, N., Cerón, T., & Morales, Y. (2020). La meditación como estrategia para combatir los efectos negativos en la salud mental de las mujeres mexicanas ante la pandemia de covid-19. *Graffyllia*, 4(8), 135-144.
- Siu, O., Cooper, C., & Phillips, D. (2014). Intervention studies on enhancing work well-being, reducing burnout, and improving recovery experiences among Hong Kong health care workers and teachers. *International Journal of Stress Management*, 27(1), 69-84. <https://doi.org/10.1037/a0033291>
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Unesco. (2020). *Interrupción educativa y respuesta al covid-19*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- United Way. (2020). *Colegio y familia: la co-educación en tiempos de pandemia*. <https://unitedwaycolombia.org/2020/06/18/colegio-y-familia-la-co-educacion-en-tiempos-de-pandemia/>
- Vázquez, C. (2010). La ciencia de las emociones positivas. *National Geographic Magazine*, (edición especial), 84-93.
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.
- Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID- 19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)