

La Educación Emocional como régimen de normas emocionales: una lectura crítica de la normativa educativa argentina

Emotional Education as an emotional rule regime: a critical reading of Argentinean educational regulations

 **Mariana Nobile¹**

 **Carolina Gamba²**

Resumen

El artículo realiza un análisis documental de la normativa educativa argentina sobre educación emocional (EE) promulgada entre 2016 y con posterioridad a la pandemia. El objetivo es comprender la sanción de estas leyes como parte de un registro histórico más amplio de regulación de afectos mediante discursos psicológicos, que buscan modelar subjetividades a través de la institucionalización de reglas emocionales. Los hallazgos revelan que estas legislaciones condensan sentidos sobre las emociones con base en la biología y centrados en el individuo y configuran así lo que denominamos un régimen emocional psico-neurocientífico.

Palabras clave: Educación emocional; régimen de normas emocionales; normativa educativa; Argentina.

¹ Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email mnobile@flacso.org.ar

² Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Profesora de formación docente y posgrado. Email cgamba@flacso.org.ar

Abstract

The article analyses Argentinean educational regulations on emotional education (EE) enacted between 2016 and the post-pandemic period. The purpose is to understand the enactment of these laws as part of a broader historical record of affect regulation through psychological discourses, which seek to shape subjectivities by institutionalizing emotional rules. The findings reveal that these laws condense biologically based, individual-centered notions of emotions, thereby configuring what is referred to as a psycho-neuroscientific emotional regime.

Keywords: Emotional education; emotional rule regime; educational legislation; Argentina.

1. Introducción

En este trabajo ofrecemos una lectura crítica de la normativa vigente en el sistema educativo de Argentina sobre educación emocional (EE). Las primeras leyes fueron sancionadas en 2016 y 2018, previo a la disrupción en la vida escolar y social provocada por la pandemia de 2020. Las siguientes se sancionaron en un contexto donde ya estaban presentes las preocupaciones por las consecuencias emocionales que dejó el aislamiento en la población escolar, así como las dificultades de convivencia en las escuelas. Además de las voces de preocupación por el aislamiento vivido, varios trabajos, tanto desde la academia (Abramowski, 2018; Nobile, 2017; Sorondo, 2020), como desde organizaciones docentes (Feldfeber et al., 2020), advertían sobre algunos sesgos de la EE en relación con su individualización, psicologización y descontextualización de lo institucional y social. Ante este estado de cosas, hipotetizamos que en la letra de las leyes podrían identificarse ciertos desplazamientos de sentido que se hicieran eco de lo acontecido en esos años. Por ejemplo, que la crítica a la ausencia en la consideración de lo relacional, institucional y social en el tratamiento de las emociones podría estar presente. O bien, que las secuelas dejadas por la obturación de los espacios de socialización y sociabilidad infantil y juvenil a raíz de la pandemia serían parte del diagnóstico que ameritaba la implementación de la EE en todas las escuelas.

En contrapunto con esta hipótesis inicial, nos encontramos que 5 de las 6 leyes aprobadas en las legislaturas provinciales argentinas no profundizan en las preocupaciones antes mencionadas. De hecho, se trata de normativa breve -no más de dos carillas compuestas por entre 7 y 9 artículos- donde, sin considerandos ni fundamentos, se establece la integración transversal de la EE a los diseños curriculares, se define la EE y sus destinatarios, la capacitación docente como elemento necesario para iniciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE), la autoridad de aplicación y la creación de una comisión transdisciplinaria encargada de capacitar, evaluar e investigar sobre EE.

Las 5 leyes, todas ellas aprobadas en provincias del norte del país, así como la mayoría de los proyectos de ley presentados en el resto de las legislaturas provinciales (inclusive la propuesta de una ley nacional) son una copia, con ligeras adaptaciones, del proyecto de ley escrito y difundido por Lucas Malaisi en la web de la Fundación Educación Emocional³. La cruzada que hoy realiza Malaisi por la EE se expresa en la campaña "Cicatrizar Argentina y América Latina". ¿Qué herida necesitamos cicatrizar, según este psicólogo argentino? La causada por las problemáticas generadas por una gestión deficiente de nuestras emociones, que se expresan de distintas maneras: desde la violencia y el delito, hasta el consumo problemático, la anorexia y el suicidio. Entonces, según el argumento de Malaisi, estaríamos ante una sociedad enferma que se cura a través de un proceso sistemático de enseñanza orientado a fortalecer las HSE, tales como el autoconocimiento, la autogestión, la empatía, la toma de decisiones responsables.

Podríamos decir que el "modelo Malaisi" se basa en un diagnóstico terminal: la sociedad está rota; una explicación unicausal: porque no sabemos gestionar nuestras emociones; una solución exitosa: la EE como camino para ser hábiles emocionalmente, lo cual se alcanza a través de la sanción de una ley impulsada desde la sociedad civil y de la cual se hacen eco legisladores de las más variadas orientaciones políticas –ya que, en sí, la ley se formula desde un registro formal y

³ Véase: <https://fundacioneducacionemocional.org/>

apolítico—. Todo el planteo resulta en una explicación tautológica que vuelve sobre sí, una fórmula sin fisuras: ¿quién podría oponerse?; y, más aún, ¿con qué motivos?

Los antecedentes académicos que analizan las propuestas de EE remarcan que forman parte de la emocionalización de la educación (Sorondo, 2024), que implica un proceso de racionalización y, particularmente, de psicologización en un mundo neoliberalizado (Eccleston y Brunila, 2015; Solé-Blanch, 2020; Sorondo, 2020, entre otros). Se ha advertido la preeminencia de un *giro terapéutico en educación* (Ecclestone y Hayes, 2009) o *terapización* (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023) que comienza a ser predominante como un *ethos* epocal emocionalizado (Abramowski y Sorondo, 2022) y un estilo emocional propio de nuestra contemporaneidad. El foco está en cómo las condiciones socioculturales actuales delimitan los discursos y prácticas para modelar la vida emocional de los sujetos a través de las instituciones educativas. De esta forma, remarcan que el norte de estas propuestas es la adaptación exitosa al mercado y sus necesidades a través de un uso óptimo y provechoso de las emociones, para buscar la mejor adecuación a los requerimientos de un mundo más flexible y cambiante.

A lo largo de su historia como institución formal, la escuela ha asumido el lenguaje de otros campos y los ha incorporado al código escolar, institucionalizando un conjunto de reglas emocionales, morales, de conducta como parte de su *programa institucional* que simultáneamente estructuraba socialización y subjetivación (Dubet, 2006). De esta manera, la incorporación del discurso y los saberes de la psicología no resulta novedoso y desborda la temporalidad del neoliberalismo. Estos saberes *psi*-considerándolos en sentido amplio- promueven un diagnóstico que construye un *problema social* (Martín-Criado, 2005) que conlleva el recorte de la realidad social como un tema que necesita con urgencia soluciones políticas, a la vez que involucra conceptualizaciones acerca de qué es lo que constituye ese verdadero problema —llevando al diseño e implementación de ciertas políticas y no de otras.

De modo que, con distintos énfasis según el momento histórico, en la escuela se abordan problemas formulados para atender individuos y colectivos sociales particulares a partir de los aportes de la psicología, que procesan un problema social

y lo traducen a sus propios términos. Como veremos, a lo largo del siglo XX, subyacían en los discursos y las formas de intervención conceptualizaciones que producían y regulaban grupos sociales específicos, en tanto colectivos –niños/as, adolescentes, jóvenes, alumnos/as, familias, trabajadores, ciudadanos/as–. El progresivo avance de la psicologización, que entiende a cada yo como fuente y raíz de todas las cosas, siendo la única clave de acceso al mundo (Álvarez-Uría, 2011), permite ver un desplazamiento en los modos en que los discursos psicológicos han informado las realidades escolares. Illouz (2010) advierte que la difusión entusiasta de la psicología por parte de actores no expertos cala hondo, al ofrecer herramientas y tecnologías para abordar los problemas de una época caracterizada por mutaciones que hicieron temblar las estructuras y relaciones sociales. En sus palabras:

El yo se ha convertido en el emplazamiento principal para el manejo de las contradicciones de la modernidad, y la psicología ha ofrecido técnicas para manejar esas contradicciones. En otras palabras, la psicología trata menos acerca de la “vigilancia” o el “biopoder” que acerca de cómo contener y manejar las contradicciones de la personalidad moderna. (Illouz, 2010, p. 303-304)

En un proceso de debilitamiento de los lazos sociales y comunitarios, la EE legitimada por un arco de corrientes psicológicas y neurocientíficas se instala como clave de lectura privilegiada para comprender y accionar sobre la realidad social (Rodríguez-López, 2024). Estos discursos provenientes del campo psicológico se pedagogizan en un mandato casi generalizado de “renovación” que se presenta a sí mismo como superador de la escuela tradicional mediante una oposición un tanto engañosa que “no sólo simplifica un debate pedagógico que es complejo y demanda una visión más amplia y completa, sino que superpone y mimetiza falazmente posiciones muy contrastantes entre sí” (Brailovsky, 2018, p. 168).

Aquí nos interesa ir más allá de comprender las leyes de EE como expresión de la racionalidad neoliberal y ofrecer una lectura que las ubique en el marco de una temporalidad más prolongada que la del neoliberalismo contemporáneo. Para ello, entenderemos esta legislación como expresión de las disputas que se dan al

interior de los sistemas educativos a fin de instalar regímenes emocionales que pauten las formas de sentir y de expresar las emociones en un tiempo y espacio determinado (Flam, 2024). El conjunto de reglas y normas que conforman un régimen establece los límites y las posibilidades de acción de los actores sociales y, también, influye en sus expectativas y comportamientos. Como señala Flam (2024), el concepto de *régimen de normas emocionales* nos permite ver la vigencia de ciertas reglas del sentir y de la expresión (Hochschild, 2008) que se articulan de modo tal que van instalando un régimen, que conlleva una socialización en marcos institucionales específicos -en este caso la escuela, pero también la familia-. Un régimen de este tipo impulsa una plantilla de cómo sentir y expresar lo que sentimos, así como qué prácticas emocionales desplegar, desacreditando otras formas de expresión que se alejan de lo normado. Al mismo tiempo instala ciertos *emotives* (Reddy, 1997) que se incorporan a las formas de hablar de nuestras experiencias emocionales. No pretendemos ver aquí un régimen en acción, sino la intencionalidad y alcance que ciertos grupos sociales tienen en la normalización de las emociones en el marco de un régimen que denominamos psico-neurocientífico y que analizaremos en este trabajo.

Nos proponemos aportar otras claves de lectura que permitan comprender un fenómeno que avanza paulatina pero progresivamente, a partir de la idea de que estas leyes constituyen una expresión particular del abordaje psicológico que, a lo largo de la historia, se ha hecho de las problemáticas educativas y sociales, y que tienen su expresión emocional. Si bien no podemos aún declarar el éxito de la EE en Argentina, ya que es un proceso de corta data y no contamos con evidencia sobre su implementación concreta en las escuelas⁴, sí advertimos que su desarrollo se intensifica y parece no detenerse. Por esto, nos parece sugerente analizar estas legislaciones desde una mirada diacrónica que, posicionada en un enfoque sociocultural, permita identificar transformaciones en los modos de construcción y abordaje de los problemas sociales que la escuela procesa mediante procedimientos

⁴ Queda la vacancia aún por desplegar investigación empírica que reconstruya los modos de sentir de quienes se socializan en marcos institucionales donde la EE está vigente, así como las formas de subversión y resistencia que despliegan los sujetos.

aportados por el discurso *psí*. Estas transformaciones expresan también las formas en que, en cada momento histórico, la sociedad argentina ha avanzado en la regulación de los afectos, las emociones y sus formas de expresión en el sistema educativo, en tanto reglas y normas que aportan a la modelación de los sujetos.

Algunos interrogantes que nos proponemos responder aquí son: ¿qué aspectos particulares asume este discurso psicológico acerca de las emociones y cómo se enlaza en una cadena de discursos que han modelado las emociones de quienes transitan por las escuelas a lo largo de la historia argentina moderna? ¿Qué problema social se busca resolver desde la escuela en cada etapa histórica y desde qué universos conceptuales e intelectuales? ¿Qué problema social construye y qué soluciones ofrece la EE a través de la sanción de leyes y resoluciones? ¿De qué modo avanza la EE y por qué lo hace de esa manera?

Para evitar caer en el *atrincheramiento del presente*, como alertaba Norbert Elias (1998), decidimos realizar un análisis de la normativa vigente sobre la EE en Argentina desde una mirada sociológica que reponga el largo plazo y enmarque estas propuestas en un devenir en el que el discurso psicológico y las herramientas de esta disciplina se han impulsado como respuestas a problemas sociales y educativos. En términos metodológicos, se realizó un mapeo de la normativa sobre EE en Argentina, producto de una búsqueda sistemática de leyes, proyectos de ley y resoluciones sancionadas en las 24 jurisdicciones del país (ver Fuentes y Anexo al final de este artículo). Este corpus normativo fue sometido a una estrategia de análisis documental que consistió en la sistematización e identificación de regularidades semánticas que permitieran aglutinar sentidos presentes en los discursos sobre la EE en el marco de los procesos de transformación sociocultural (Fairclough, 1993) e integrarlos a una genealogía previa de discursos *psí* en la educación. La pretensión de este análisis no se limita a la descripción e interpretación del discurso, sino que ofrece una comprensión sobre cómo y por qué la EE comienza a constituirse como un marco de interpretación y abordaje de los problemas sociales en la escuela.

El análisis realizado se presenta de la siguiente manera. Primero, reconstruimos brevemente cómo, a lo largo del siglo XX hasta nuestros días, se han

instalado discursos de inspiración *psi* que parten de un problema social al cual dar respuesta en y a través de la escuela. Luego, presentamos el mapeo de la legislación educativa vigente en las provincias argentinas para identificar regularidades que nos permiten agruparlas como parte de un régimen emocional psico-neurocientífico, con un análisis de sus continuidades y también sus particularidades. A continuación, se explora el proceso de biologización que subyace, para concluir con algunos comentarios finales que enlazan la EE con la historia de los discursos *psi* que han buscado normar la vida emocional desde la escuela.

2. Breve recorrido por el devenir histórico de los discursos psi en la educación argentina

Desde hace mucho tiempo, la psicología como disciplina le provee a la escuela un lenguaje para abordar problemas que afectan a los sujetos infantiles y juveniles, y ponen a disponibilidad formas de entender lo emocional. La difusión de los saberes *psi* en el ámbito educativo de nuestro país atraviesa por más de un siglo virajes y desplazamientos en sus formas de intervención, así como en los idearios teóricos y diagnósticos que las han inspirado.

Un inicio pertinente para hacer este recorrido parte de la difusión de las ideas de la Escuela Nueva. A inicios del siglo XX, emergió como un movimiento influenciado por corrientes pedagógicas internacionales y se posicionó como una alternativa a la educación normalista al proponer un enfoque centrado en el desarrollo integral del niño y en la construcción activa del conocimiento. Este punto de vista convirtió a la infancia en un objeto de estudio y de intervención, pues ya no era vista meramente como una etapa preparatoria para la adultez. La escuela activa partía de la obsolescencia de las formas educativas que había regido en el sistema educativo e impulsaba una renovación en las prácticas pedagógicas con base en el aprendizaje por experiencia, la importancia de la democracia en la escuela y la necesidad de vincular la educación con la vida social y cultural. Desde un carácter científico anclado en los avances de las ciencias humanas, particularmente la psicología y la pediatría, pero también de la biología con componentes del higienismo vinculados a la salud física y mental, aportó las

herramientas conceptuales para comprender el desarrollo infantil y diseñar ambientes de aprendizaje para favorecer su bienestar emocional y social. La idea de una escuela para la vida, que preparara a los ciudadanos para participar activamente en la sociedad, fue un eje central de este movimiento que se articuló al despliegue de una nueva política social de gestión y gobierno infantil hacia la década de 1930 (Nari, 2004). El componente moral y espiritual resultaban esenciales a fin de modelar una emocionalidad y sensibilidad en y para la infancia. Así, “el niño, abordado desde su individualidad por el escolanovismo, analizado por la psicología infantil e inserto en un escenario mundial a partir del reconocimiento de sus derechos propios, pasó a ser pensado como “generación infantil” interviniente en los nuevos destinos de la nación” (Carli, 2002, como se citó en Rustoyburu, 2012, p. 228).

Hacia mediados del siglo XX, con fuerza durante el primer peronismo (1946-1955), los ámbitos educativos se hicieron eco de aquellas corrientes de la psicología que comenzaron a institucionalizarse a través de la creación de carreras universitarias en las distintas ciudades del país. El paradigma vigente es el de las psicologías aplicadas, el saber psicotécnico y la orientación vocacional (Gallegos, 2005). La escuela, como institución central en el proyecto de nación peronista, se convirtió en un espacio privilegiado para la implementación de estas técnicas psicológicas, buscando formar trabajadores que sirvieran mejor a la sociedad. La creación de la Dirección de Psicología en la Provincia de Buenos Aires ejemplifica este proceso (Munin, 1990). Se partía de un diagnóstico centrado en el desapego del trabajador con su labor, para lo cual la orientación vocacional prometía descubrir la aptitud de una persona para determinado trabajo. Así, la psicología como saber técnico guiaba a los jóvenes “hacia las actividades para las que posean naturales aptitudes y capacidad” (Klappenbach, 1995, p. 238), contribuyendo simultáneamente al interés colectivo inspirado en la justicia social. El discurso *psí*, entramado al higienismo y al espiritualismo, colaboraba en el despliegue de una política social de reconocimiento y gestión llevada a cabo desde el Estado en torno la familia obrera, la patria y el desarrollo del espíritu con una fuerte impronta católica.

El auge del psicoanálisis en Argentina signa la década del '60. La influencia de esta corriente teórica se hizo sentir de manera contundente en la formación de los psicólogos, alejando a muchos de ellos de la psicología académica y clínica tradicional. En un contexto de fuerte modernización cultural, de crisis generacional, de debilitamiento de la familia estructurada en torno a la autoridad patriarcal y la consecuente reconfiguración de los vínculos (Cosse, 2008), el psicoanálisis ofrece respuestas educativas ante la necesidad de renovar patrones de crianza caducos. Para Carli (1997), es el momento de impugnación a las formas en que la generación adulta -sean padres o docentes- forma al sujeto infantil/adolescente. El psicoanálisis adquiere legitimidad como saber en torno a la infancia y adolescencia, lo que abre la posibilidad de tomar la palabra sobre las problemáticas que los afectan. Distintos profesionales invitaban a repensar y reformular las relaciones con los más chicos. La dupla del pediatra Florencio Escardó y la psicoanalista Eva Giberti –y su *Escuela para Padres*– resulta central. Según Plotkin (2003), lograron popularizar el psicoanálisis en la Argentina, no solo entre padres, sino también entre el cuerpo docente porque con un lenguaje sencillo su mensaje permeó a las clases medias urbanas y, además, porque matizaron cuestiones vinculadas a la sexualidad, con el resguardo del ideal tradicional de familia. De modo que, parecía progresista sin ser subversivo y científico sin ser tan académico.

Los discursos en torno a valorar la subjetividad infantil, atender las causas emocionales del fracaso escolar, comprender desde la psicología los problemas de conducta, entre otros, impregnaron a los docentes de una *actitud psicologista* (Cerletti, 2015). Asimismo, comenzó a aparecer el cuestionamiento a la ajenidad de la escuela respecto al mundo infantil y juvenil, en parte por su foco en la exigencia intelectual, sin valorar debidamente el juego ni contemplar los procesos cognitivos, afectivos y sociales del aprendizaje. Un punto interesante es el que señala Ponce (2016) al advertir que la atención al niño, conceptualizado por la psicología, pasa a centrarse en aspectos “de la personalidad, la etapa evolutiva, el desarrollo emocional y afectivo” (p. 76). Pues, la expansión “vulgarizada” de la teoría psicológica cobró forma en un discurso de modelación de las conductas, especialmente en lo que refiere a una determinada forma de vida familiar como

condición necesaria para la escolarización infantil. A la par, la recepción de la obra de Jean Piaget y sus aportes a la psicología evolutiva de los niños brindó herramientas para el trabajo docente y su planificación, en sinergia “con una pedagogía de corte tecnocrata que veía en la planificación de la enseñanza según objetivos una racionalización de las prácticas intuitivas” (Caruso y Fairstein, 1997, p. 181 como se citó en Gomel y Tenutto Soldevilla, 2009, p. 8), como una expresión clara del modo en que las concepciones que la psicología propone acerca de los niños, orienta las prácticas escolares.

Ya en los 70, estos abordajes se complementan con el surgimiento de la psicopedagogía, campo que articula conocimientos de la psicología, la pedagogía y otras disciplinas para ocuparse de los problemas de aprendizaje y las dificultades escolares, mediante intervenciones basadas en modelos psicoanalíticos y psicológicos. En este período se incorporan a las escuelas perfiles profesionales que colaboran con orientaciones a docentes, estudiantes y sus familias a través de técnicas específicas. Ejemplo de ello es el *Proyecto 13*, programa educativo para la escuela media, que incorpora el departamento de orientación y la asesoría pedagógica con el propósito de dar respuesta a las necesidades de los y las adolescentes a la vez que, a través de tiempo extraclase, brindan orientación vocacional, apoyo y nivelación en el aprendizaje (Aguerrondo, 1985). Esto inaugura la preocupación por garantizar la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes en este nivel incorporando un desplazamiento significativo al plantear que es la escuela la que debe contemplar las necesidades de aprendizaje y los intereses de su población estudiantil.

Durante la última Dictadura Cívico Militar, los aportes de una psicología de origen psicoanalítico y cercanas a lo que se conoce como *constructivismo* con eje en el desarrollo singular de los sujetos buscaron ser suprimidas, al menos en el plano enunciativo. Las directrices pretendían disciplinar e imponer conductas más que desarrollar y fortalecer la subjetividad de niños y adolescentes. No obstante, en la práctica tendieron a prevalecer de modo ecléctico en una amalgama de miradas acerca del sujeto infantil y juvenil. Una combinación de lecturas propias de la psicología del desarrollo, el espiritualismo froebeliano y los nuevos modos de

modelación de las conductas infantiles para lograr obediencia (Fernández Pais, 2006; Kantor, 1988). A mediados de los 80, con la apertura democrática, se reinstala desde instancias gubernamentales la preocupación por la subjetividad, con el propósito de superar el autoritarismo vigente. Así, el centro de las acciones pedagógicas estaba en la formación espiritual y ciudadana del alumnado, y en una revisión profunda sobre las formas de vincularse y convivir en las escuelas. Esto se evidencia en los pasajes de un documento del Ministerio de Educación de 1984 donde se enuncia:

la necesidad cierta e inmediata de eliminar los rasgos autoritaristas, sancionatorios, prohibicionistas existentes; en suma, modificar substancialmente un sistema opresivo y represivo, extraño a nuestras tradiciones pedagógicas e inadecuado para la formación moral, espiritual e intelectual de los educandos. (como se citó en Emiliozzi, 2024, s/p)

Las reformas educativas de los años '90 están impregnadas de un *ethos* de época donde el mercado y la necesidad de insertarse y competir en una economía globalizada adquieren preeminencia. La mirada eficientista y tecnocrática impera, así como la preocupación por la calidad educativa y su evaluación. Así se instala el interés por las competencias que cada uno debe desarrollar para vivir en el siglo XXI, donde la preocupación de la educación a lo largo de toda la vida resulta esencial -pilar del planteo de la UNESCO en el Informe Delors-. Uno de sus ejes es el "aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal" (Informe Delors, 1996, p. 34). Según Tiramonti (2018), la reforma de los años 90 se planteó, a través del *aggiornamento* del currículum y la definición de los Contenidos Básicos Comunes, la formación de sujetos competentes capaces de resolver los problemas que enfrentan individualmente y como miembros de la sociedad.

Esta reforma tiene lugar en medio de un contexto de empobrecimiento y polarización social, donde las escuelas jugaron un papel importante en la asistencia de la población que quedaba al margen de la integración social. Es el momento de expansión de los comedores escolares, así como de otro tipo de políticas

asistenciales que desplegaron los ministerios de educación con el propósito de compensar las desigualdades educativas -función asignada en la reforma. Así, surgen las políticas focalizadas como respuestas a esa población objetivo (Tiramonti, 2005) que, a su vez, delinean la figura del niño carente (Martinis, 2006), un sujeto tutelado, empobrecido, al cual la escuela alberga y compensa por sus carencias. En paralelo, entre el cuerpo docente se diagnostica la necesidad de “contención” de los y las estudiantes que expongan carencias de orden afectivo por provenir de familias problemáticas. Las reminiscencias de un psicodiagnóstico se evidencian en los discursos de los docentes quienes, en esta interpretación de los problemas, se sienten obligados a suplir esos déficits.

Los años 2000 y 2010 instalan un viraje en la política educativa, que articula un lenguaje de derechos de los niños y adolescentes, atravesado por diagnósticos propios de las ciencias sociales que se difunden y se popularizan entre la población escolar. Conviven los discursos de la contención -particularmente hacia la población más vulnerable- con un diagnóstico de las carencias y dificultades anclado en el afuera de la escuela. Es la desigualdad social y económica la causante de subjetividades débiles, vulnerables. De este modo, se amalgaman diagnósticos y conceptos propios de las ciencias sociales con los instalados de hace más larga data provenientes de la psicología. Las causas son sociales, pero la intervención es el afecto y la contención. Esto se articula y parcialmente tensiona cierta psicologización del lenguaje de derechos que señala Llobet (2015). Saberes *psi* son movilizados para hablar de los niños-sujetos-de-derechos, y lo hacen a través de un énfasis en sus necesidades emocionales que legitiman las intervenciones de protección de derechos. En este sentido, se da una funcionalidad de los discursos psicológicos a determinaciones más sistémicas, que conectan las agendas de políticas sociales locales con aquellas de organismos internacionales (como UNICEF y el Banco Mundial) y con exigencias económicas globales (Llobet, 2008), que abogan por la provisión de competencias socioemocionales en los niños y adolescentes para evitar conductas riesgosas que comprometan su adaptación al entorno.

3. Mapeo de la normativa sobre EE en Argentina: estandarización y matices del avance legislativo

De las 24 jurisdicciones educativas que componen Argentina, seis tienen leyes de EE: Corrientes (2016), Misiones (2018), Jujuy, Chaco, Tucumán (las tres las aprueban a finales de 2022), a las que se sumó recientemente la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en diciembre de 2024. Santa Cruz (2024) y Salta (2023) tienen resoluciones que agregan la EE de modo transversal a la currícula y Formosa (2019) cuenta con una resolución que enmarca las “capacidades socioafectivas y espirituales” como parte del proyecto de educación provincial (ver anexo Tabla 1). Las restantes provincias (Chubut, Entre Ríos, Mendoza, Río Negro, Neuquén, Tierra del Fuego, La Pampa, Salta, Santa Fe, Córdoba, Catamarca, La Rioja, San Luis, San Juan, Buenos Aires) han presentado, en los últimos 5 años, proyectos de ley para su debate en sus legislaturas (ver anexo Tabla 2).

La excepción al momento es la provincia de Santiago del Estero, donde no encontramos proyectos de ley. No obstante, sí se han dictado formaciones docentes sobre EE a cargo de Lucas Malaisi. Esto es una regularidad que se observa entre las provincias, la presencia de capacitaciones en EE, en algunos casos a cargo del propio Malaisi y, en otros, dictado por referentes y divulgadoras de la EE como Laura Lewin (ver Nobile y Gamba, 2024). En San Luis, por ejemplo, encontramos que se realizan capacitaciones obligatorias para quienes aspiran a cargos directivos que constan de un módulo específico sobre EE dictado por Malaisi, con otro a cargo de Lewin sobre liderazgo directivo (y, en línea con estos, hay otro módulo de *mindfulness* para directivos (Gobierno de San Luis, 2024).

Las características que le imprimen las traducciones locales a los programas de EE, especialmente las que encontramos en las normativas y los documentos oficiales de las 6 jurisdicciones provinciales que cuentan con leyes, muestran la arquitectura de un discurso sobre el que cada jurisdicción realiza leves adaptaciones. Entre estas tonalidades podemos advertir diferencias en el peso relativo de la mirada salutogénica, la mirada psicológica con derivas de la neurociencia y, en menor medida, la espiritualidad y la presencia del enfoque de derechos.

Comencemos con las primeras 5 leyes de EE sancionadas en el país - Corrientes, Misiones, Jujuy, Chaco y Tucumán-. Todas fueron impulsadas por la Fundación a cargo de Lucas Malaisi, que propone casi de modo evangelizador: "Cicatrizar Argentina y América Latina" mediante la EE. Esta iniciativa construye como problema social una herida que aqueja a las sociedades que, según este psicólogo sanjuanino, se compone de distintos fenómenos que conforman un arco que contempla desde la violencia y el delito, hasta el consumo problemático, la anorexia y el suicidio. La solución unívoca para esta multiplicidad de situaciones es la buena gestión de las emociones, que puede lograrse a través de un proceso de enseñanza sistemático para fortalecer las HSE. Es por ello que sus destinatarios no son solo las nuevas generaciones, sino también los adultos, especialmente los docentes quienes si no logran ser competentes emocionalmente difícilmente puedan desarrollar esas habilidades en los alumnos y sus familias. Cabe mencionar que, además de este supuesto, las leyes contemplan la creación de escuelas para padres, hecho que emula las estrategias familiaristas de principio de siglo con pinceladas de la posterior empresa de Giberti-Escardó orientada a brindar herramientas a padres y madres desprovistos de habilidades para la crianza.

La vigencia de estas leyes es producto de una estrategia concreta que impulsa Malaisi: la sanción de leyes de EE en las provincias y a nivel nacional. Con el apoyo de sus seguidores, convocados a sumarse como voluntarios digitales, el presidente de la Fundación Educación Emocional ha montado una campaña de lobby legislativo que viene dando sus frutos (Abraham, 2024). Es así porque la búsqueda de la sanación necesita de una estrategia sistémica que solo una institución con el alcance de la escuela puede garantizar. En la estrategia de la fundación, la escuela es entendida como un "espacio coyuntural" que, al tener llegada casi universal, facilita el cambio comportamental pretendido para la sociedad. De modo que, parece subsistir una concepción *top-down* de las políticas, donde la sanción legislativa sería la correa de transmisión del cambio emocional necesario. Por otra parte, la formulación de las leyes se hace en un lenguaje simple, sin anclajes a las realidades sociales y educativas de los contextos en los que se aprueban, ni en diálogo con las problemáticas que afectan a los sistemas educativos. Este desapego

a las realidades educativas podría explicar que, pese a los diagnósticos que se ciernen sobre la pérdida del poder de afectación de la escuela (Corea y Lewkowicz, 2004; Duschatzky y Corea, 2002) en el marco de un declive de su programa institucional (Dubet, 2006), aún se la vea como catalizadora de las transformaciones individuales necesarias para la sanación social.

Otras legislaciones de EE se diferencian, al menos parcialmente, de este “modelo” como es el caso de la resolución de Formosa y las leyes de CABA y Chaco. A pesar de que la ley de Chaco emula en buena medida la propuesta de la Fundación Educación Emocional, incorpora matices. El rasgo distintivo es que integra esta norma al plexo normativo ya vigente en el que predomina el enfoque de derechos. A saber, la ley 26.150 de 2006 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) y, en este sentido, entre sus objetivos contempla la igualdad de género y el respeto a la diversidad sociocultural. También adscribe al interés supremo del niño y la protección de sus derechos humanos, incorporando el respeto a la diversidad sociocultural local y cada contexto educativo, así como ser sensibles a las necesidades según los grupos etarios -aspectos ausentes cuando el modelo Malaisi se presenta de modo más “puro”. Tal vez estos matices explican que, entre las leyes sancionadas en el norte de nuestro país, sea la de Chaco la que aún no ha sido reglamentada.

La resolución 536/19 de Formosa presenta un registro lingüístico y una extensión bastante diferente a las anteriores. Se trata de una resolución de 2 páginas con un anexo de 16, donde aparece un énfasis en lo espiritual. En ella se enuncian las líneas del enfoque de desarrollo de capacidades socioafectivas y espirituales, que tiende a amalgamar la mirada salutogénica con la espiritual en pos de la formación íntegra y plena de las personas que permita la creación de un clima de humanidad y educabilidad. Si bien la base de las cinco HSE está presente –particularmente como fundamentación teórica en el anexo, articulada de modo bastante *sui generis* con aspectos de la obra del psicólogo social Enrique Pichón Riviere–, Formosa incorpora como dimensión de abordaje la generación de climas institucionales, la convivencia familiar, social y educativa y los valores humanos. Además, suma a las conceptualizaciones de inteligencia emocional presentes en el

resto de las normativas la definición de inteligencia espiritual como aquella “disposición de la persona a obrar de acuerdo con determinados proyectos ideales como el bien, la verdad, la justicia y la belleza” (2019, p. 8).

El caso de CABA merece un apartado especial. En primer lugar, esta ley denominada “Abordaje y promoción del bienestar socioemocional escolar” es más amplia y extensa que el resto de las leyes y amalgama la mirada de la educación socioemocional con la perspectiva social y del enfoque de derechos predominante en las legislaciones con las que articula. Por ejemplo, la ESI aparece en la normativa como antecedente directo (tanto la ley nacional Nº 26.150, como la jurisdiccional Nº 2.110), junto a otras de prevención de violencias como la ley para prevenir, detectar y abordar el acoso escolar (Nº 5.738). Así es que, con este enfoque de inclusión y equidad, derechos humanos, convivencia y participación, la ley de CABA no sólo se asienta en lo ya realizado, sino que amplía sus objetivos: prevenir trastornos de ansiedad y depresión vinculados a la salud mental; mejorar el rendimiento académico y el clima escolar; contribuir a la convivencia y la cultura de la colaboración. Asimismo, los destinatarios privilegiados de estas acciones son los y las estudiantes, y se inspira en un diagnóstico muy anclado en las consecuencias que la pandemia y la digitalización de la vida social tienen en la salud mental de esta población y el modo que repercute a nivel institucional.

En este sentido, los problemas que se diagnostican tienen una base social, pero al comprenderse como obstaculizadores de la convivencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje, se procesan en la escuela. Más allá de una mayor complejización en la propuesta de CABA, donde se amalgaman aportes del campo de la salud, la psicología, la pedagogía y un compendio de valores éticos (respeto, tolerancia, solidaridad, colaboración, cooperación, comunicación afectiva), así como de ser la única que en su legislación contempla problemas estrictamente del campo pedagógico, se observa una fuerte continuidad con las anteriores al mantener la fórmula del desarrollo integral de las personas por medio de cinco HSE. Este planteo en torno al bienestar socioemocional escolar se ensambla, a su vez, con una trayectoria previa de una década en la implementación transversal de las HSE en el sistema educativo de la ciudad, la cual alcanzó un mayor nivel de institucionalización

en 2024 a partir de su cristalización en la estructura burocrática del Estado con un área específica para la gestión del bienestar socioemocional, como lo muestran Feldfeber et al. (2025).

De modo que el conjunto de leyes sancionadas, de forma casi idéntica, define a la EE como “el proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y apuntalamiento de la persona, ejercicio y perfeccionamiento de las mismas” (Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2023, p. 9). Con matices propios, la cuestión de la salud, el propósito y el proyecto de vida sobresalen como objetivos que se buscan fortalecer. En menor medida, se hace mención al poder preventivo que tiene la EE respecto a padeceres emocionales y problemáticas de violencia escolar salvo, como vimos con anterioridad, en el caso de CABA donde esta dimensión adquiere un lugar central. La idea que orbita en esta base fundacional es la de un sujeto que se debe regular emocionalmente, concentrarse en el cumplimiento de un logro personal y vincularse a partir de un planificado control emocional. Resuena la tesis ya conocida en el campo crítico de los afectos y emociones sobre el sujeto disminuido (Eccleston y Hayes, 2009), la reducción del yo (Furedi, 2004) que construye y convierte en blanco de intervención el proceso de terapeutización de la educación o, en palabras de Palacio Díaz et al. (2025) la gestación del *sujeto desregulado*.

En lo que refiere al peso que el componente de la salud tiene en la normativa vigente, encontramos en la primera ley sancionada, la de Corrientes, una referencia explícita a la EE como parte de un proceso salutogénico: “Implementación de un enfoque de corte salutogénico-educativo de dinamización de recursos y habilidades emocionales, sociales y actitudinales en el marco de una política de promoción de la salud para el sano desarrollo personal y cumplimiento de un proyecto de vida”. En la de Jujuy –que fue sancionada años después– aparece la misma definición de la EE como una estrategia de promoción de la salud que contribuye a la construcción de un propósito de vida. En la normativa de Chaco, si bien la salud no aparece mencionada en la letra de la normativa, la mirada salutogénica se incorpora en la designación de los órganos de implementación de la misma: el Consejo de Educación y el Ministerio de Salud Pública. En Misiones, en contrapunto, la EE no se

asocia tanto a la salud, sino más bien a un proceso de desarrollo integral, que contempla los aspectos biológico, psicológico, social, afectivo y espiritual con el objeto de promover el bienestar personal y social. En Tucumán, la EE se concibe como esencial para la formación integral de las personas y el objetivo que persigue es capacitar para la vida en un sentido amplio. En CABA, como señalamos, hay un peso muy fuerte en las problemáticas infantiles y, especialmente, las juveniles, en torno a la salud mental debido a las secuelas de los tiempos de aislamiento pandémico.

Cabe destacar que las leyes sancionadas -con excepción de CABA- corresponden a provincias que son caracterizadas históricamente por su impronta conservadora con fuerte presencia de la Iglesia Católica. En una investigación pionera que indaga en las concepciones docentes sobre temáticas vinculadas a sexualidad y género, Kornblit, Sustas y Adaszko (2013) ubicaron las provincias del Noroeste argentino (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero) como parte de un polo conservador donde las tradiciones y el dogma religioso son de peso en la construcción de los discursos sociales aceptados. Por caso, consideremos que provincias como Formosa, incluyen en la ley de educación provincial el respeto a Dios como principio. Resulta interesante pensar que estas mismas provincias que hoy sancionan leyes de EE, hace 20 años resistían una ley como la de ESI que, entre sus contenidos, ya incorporaba la educación de las emociones y los afectos como parte del desarrollo integral de las personas; su reconocimiento y modos de expresión, su valor en la resolución de conflictos y la importancia de fomentar la empatía, por mencionar algunos de los puntos de contacto de ambas legislaciones. Sin dudas, los frentes de oposición se juegan en los valores y reglas emocionales de la ESI que, si bien tienen una fuerte impronta jurídico psicologicista (Gamba, 2018), fue asistida por la preeminencia del discurso sociológico que proveyó un marco de interpretación sobre los problemas con base en las relaciones de poder y en el reconocimiento, la redistribución y reparación de los grupos minoritarios.

Veremos que esta oposición, ESI y EE es la que, en los últimos años, ha prevalecido como parte de las disputas de sentido que suponen los cambios curriculares si los entendemos, siguiendo la clásica definición de Alicia de Alba

(1995), como una síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos, que forman parte de una propuesta política educativa impulsada por diversos grupos y sectores sociales. En efecto, en Chubut una provincia ubicada en el polo liberal en la clasificación de Kornblit et al. (2013), la ley no ha podido sancionarse frente al rechazo docente. Lo mismo sucedió en San Juan, paradójicamente lugar de gestación de la Fundación Educación Emocional. En otras jurisdicciones, lo que se observa es mayor articulación con las leyes propias del enfoque de derechos que se sancionaron a partir de 2006 y que también forman parte de un proyecto educativo político de marcada renovación curricular y de transformación cultural.

En relación con cuestiones prácticas de implementación de la EE sobresale una propuesta de transversalidad de los contenidos, aunque, a partir del nivel primario, también se propone que la EE sea una unidad disciplinaria. De modo que estos contenidos buscan teñir la estructura curricular, llevando al extremo la curricularización de las emociones y su uso instrumental. Sobre esto hay debates abiertos que, más allá de los posicionamientos ideológicos de las propuestas, se preguntan qué es lo pedagógico de la educación de las emociones (Abramowski, 2024) y si efectivamente es algo que se enseña en la escuela o más bien se construye, experimenta y circula en ese ritual de interacción que produce energía emocional (Collins, 1990) o, en un lenguaje más propio al campo educativo, permite la generación y acumulación de un *afecto pedagógico* (Watkins, 2019).

Por otra parte, en las leyes que siguen el modelo impulsado por Malaisi, se enuncia la creación de una comisión técnica multi e interdisciplinaria de EE, dependiente del Ministerio de Educación, quien tendrá a cargo la capacitación para docentes, tutores y padres, así como la investigación y evaluación de los programas de EE. En Corrientes, se menciona la articulación con el Ministerio de Salud y, en sintonía, observamos que es la provincia que, de modo más explícito, adhiere a un modelo salutogénico. Este formato, casi calcado en todas las leyes, está diagramado para ser implementado por equipos técnicos especializados en EE. En algunos casos, en efecto, las leyes explicitan la necesidad de que este personal cuente con la acreditación correspondiente a esta especialización. Así, parece comenzar a

consolidarse un reducto de especialistas en esta temática que puede expandirse a partir de un mercado de capacitaciones. Las HSE no solo son input subjetivo, sino que también pueden ser un capital económico en el campo educativo, buscando consolidar una comunidad de profesionales que tienden a su clausura a fin de acaparar las oportunidades (Weber, 1996).

En la normativa analizada se evidencia la construcción de un yo emocional que convoca la atención sobre el sujeto en su singularidad, en línea con la advertida creciente individualización que no otorga marcos de interpretación relacionales para comprender los problemas emocionales de cada quien (Abramowski, 2018; Bornhauser y Rivera, 2023; Nobile, 2017; Sorondo, 2023). El lenguaje simple que ofrece la EE para interpretar los problemas sociales y, a su vez, el conjunto de técnicas y soluciones prácticas a esos problemas, funciona de modo eficaz en cualquier contexto. Sumado a esto, cuenta con la legitimidad de un discurso especializado que combina hallazgos científicos con resultados de experiencias poco rigurosas que se ensamblan en un lenguaje cotidiano y accesible que, de modos más o menos institucionalizados, comienza a permear la escuela. Tanto para calmar a un niño en medio de un “desborde”, como para atraer la atención de un conjunto de adolescentes en clase o mediar en algún conflicto durante el recreo.

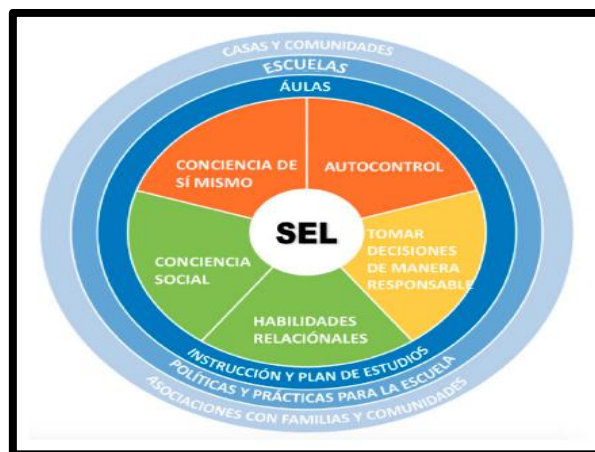
La EE, en tanto proyecto social, se articula con una trama de sentidos que recupera, la salud, la psicología y la moral, pero no orienta a la reconstrucción de los lazos sociales y comunitarios, sino más bien al apuntalamiento del yo. Los programas de EE no se asientan en un conjunto de valores explícitos, ni en un compendio moral de defensa de la nación, de la democracia o de la memoria, ni siquiera de Dios. Tampoco se sostienen en una legitimidad sacralizada de los y las maestras como portavoces del saber. El único registro que portan estas leyes es el lenguaje de un yo emocional (Illouz, 2007). Así, para este yo emocional o sensible (Ahmed, 2015) lo que cada uno siente, es el principio y el fin del saber. Desde ese supuesto de veracidad, se tejen las distintas estrategias educativas y, más aún, de subjetivación y socialización. En definitiva, la escuela y el currículo parecen debatirse entre la democratización y la justicia que implica el reconocimiento a la diversidad,

y un discurso que enarbolando la idea de la singularidad promete la producción en serie de individualidades emocionalizadas.

4. Desplazamientos del discurso psi en la EE: entre la ciencia y la autoayuda

El corazón de estas leyes es una receta que se presenta como infalible: el entrenamiento de cinco HSE –que en ocasiones cambian en su denominación, pero no en su contenido–. Estas habilidades son la autogestión o autorregulación; el autoconocimiento o autoconciencia; la empatía o conciencia social; el aprovechamiento productivo de las emociones o toma de decisiones responsables; habilidades sociales o adaptación. La clasificación de estas habilidades tiene sus antecedentes en el modelo SEL (Gráfico 1) difundido por la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) que cuenta con 30 años de historia y fue fundada, entre otros académicos, por uno de los referentes máximos de la EE: Daniel Goleman, autor del best seller *La inteligencia emocional* quien, junto a Howard Gardner mentor de la teoría de las inteligencias múltiples, es ampliamente citado en las fundamentaciones y documentos de implementación de las leyes sancionadas.

Gráfico 1. Modelo SEL



Fuente: Casel (2016).

La inteligencia emocional es presentada de la mano de los aportes de la psicología positiva⁵ y aquellos más recientes de las neurociencias y de la neuroeducación, así como otros del campo del *mindfulness* o atención plena. De modo que, en los documentos que acompañan la implementación de las leyes, sobresalen definiciones biológicas que explican procesamientos cerebrales para la comprensión de las emociones y los sentimientos como el que vemos a continuación, incluido en un documento de la provincia de Misiones:

[...] los seres humanos descendemos evolutivamente de células procariotas como las bacterias y unicelulares eucariotas como el paramecio, donde ya se dan los sistemas de búsqueda, intercambio, repulsión y huida. Luego evolucionamos desde la vida acuática hacia los reptiles que son la base de nuestro cerebro primitivo donde se concentran los instintos de agresión, huida, sexualidad y territorio. Luego nos desarrollamos en la clase mamíferos que con su amígdala cerebral y el hipocampo nos aportaron el núcleo de las emociones. De esta manera, llegamos a ser homínidos donde desarrollamos los lóbulos frontal y prefrontal y pudimos tomar conciencia de los sentimientos de nuestras emociones y acciones. (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2018, p. 56)

Esto se articula con desarrollos cercanos a terapias alternativas, que podríamos ubicar como pseudocientíficos; en las recomendaciones del mismo documento se sugiere tener al *mindfulness* como aliado para la gestión emocional en la escuela. Esta recomendación se fundamenta en que:

Favorece el autoconocimiento en los niños y jóvenes, aprenden a calmarse y regular sus estados emocionales. Beneficia una mayor habilidad para la concentración en el estudio y en las diversas actividades que se realizan. Es un aliado para la gestión de las emociones y para abordar situaciones de agresión y las peleas en el aula. Constituye una valiosa herramienta para el docente en su quehacer, pues le permite estar atento al ambiente grupal, lo

⁵ La psicología positiva es una corriente que se inicia en Estados Unidos en los años `1990 que propone identificar los factores que generan bienestar y sientan las bases para una vida satisfactoria -a contracorriente de los clásicos abordajes de la psicología que, según esta perspectiva, sólo hicieron foco en lo negativo y patológico (Mikulic, 2013).

cual beneficia el desenvolvimiento de la clase. (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2018, p. 44)

Así, la legitimidad del discurso pivotea entre el status de verdad que otorga la ciencia aplicada y el que brinda la popularización y divulgación de algunas disciplinas al campo popular. Tal como señala Illouz (2010) al estudiar libros de autoayuda, el recorte de la psicología que abona a estas se instala en la frontera entre el discurso científico y popular. De este modo el discurso se torna performativo, justamente por el capital simbólico que este grupo ostenta. En palabras de Illouz (2010):

[...] los psicólogos son representativos de un grupo complejo que se encuentra en el cruce de caminos de múltiples roles e identidades: expertos "científicos" cuyo discurso deriva su autoridad del poder económico e institucional de la ciencia, representantes de una forma de lenguaje sancionada por los programas del Estado e incorporada en ellos y líderes populares con una autoridad carismática tradicional para sanar y preocuparse por el "alma". (p. 79)

La palabra afecto, por su parte, no aparece casi mencionada en las leyes de EE ni en los documentos de implementación. No hay registro de los desarrollos teóricos de los últimos 20 años condensados en lo que se conoce en el campo de las ciencias sociales como *giro afectivo* (Enciso Domínguez y Lara, 2013). Aunque en nuestro campo de estudios no hay acuerdos unívocos sobre la separación, tanto analítica como ontológica, entre emociones y afectos (Solana, 2020), para la EE este debate parece ser inexistente y lo que se separa analíticamente es la emoción del sentimiento, otorgándole a la primera un carácter orgánico y al segundo una impronta cultural y más duradera.

Es interesante advertir que, en el campo educativo local y como parte de las disputas de sentido que mencionamos con anterioridad entre la ESI y la EE, la diferenciación afecto y emoción adquirió un matiz distinto al desplegado en el campo académico y simplificó estos términos oponiéndolos como expresión de posiciones político-ideológicas antagónicas. Por un lado, se asocia la emoción a la racionalidad neoliberal y la impronta individualista e individualizante; por el otro, la afectividad es entendida desde el campo social y como pilar de las relaciones democráticas y el

enfoque de derechos. De un lado, una mirada completamente ubicada en el individuo y su capacidad de gestión y control sobre los impulsos emocionales, del otro lado, ubicada en el sujeto y en la capacidad institucional de alojar los modos de afectación mutua –así como las expresiones afectivas–, haciendo un uso más coloquial del término. Si bien ambas políticas educativas (EE y ESI) se han arrogado el hecho de ser pioneras en ocuparse de las emociones y afectos que, supuestamente, habrían sido desatendidas por la escuela tradicional, se distancian en tanto construyen una interpretación del problema distinta y bregan por otras formas de resolución, aunque en ocasiones compartan las mismas técnicas y tengan como base aportes del amplio campo de la psicología.

Desde nuestro posicionamiento, advertimos que la disputa no se encuentra en la distinción emoción/afecto ni en la disputa cognitivo/social. Cristalizar esta distinción entre afectos y emociones nos reposiciona en un falso dilema a la hora de dar cuenta de la dimensión sensible de la experiencia social, recreando la falacia que opone de modo irreductible la naturaleza y la cultura, sin comprender la sobredeterminaciones mutuas. En ese sentido, podemos recuperar la mirada de Sara Ahmed (2015), que enfatiza los elementos afectivos de lo emocional y la imbricación estrecha entre lo corporal/biológico, lo cultural y lo emocional, evitando caer en una jerarquización de uno por sobre otros. En síntesis, la autora afirma que las emociones son cruciales para la constitución de “lo psíquico y lo social” (2015, p. 34) y nos invita a explorar los modos en que las emociones adquieren forma en el contacto con ciertos objetos, pegándose a ellos. Precisamente, comprender cómo se producen las emociones entra en contrapunto con la fetichización de las emociones a la que la EE abona. Entonces, parafraseando a Ahmed, nos preguntamos, ¿a qué se pega la EE y qué papel tiene en un proceso de fetichización de las emociones que desancla la experiencia de su contexto y de las relaciones de poder que lo atraviesan?

En las corrientes que sustentan la EE, vemos una explicación biológica de las emociones y su desarrollo, que no alude a las interacciones y situaciones específicas que vivencian los sujetos ni al entramado de relaciones que delimitan su individualidad. Las emociones responden a un modelo “para adentro” con una

ubicación específica: el cerebro. Si bien distintas definiciones esgrimidas en los documentos de implementación de estas leyes aluden al componente social del cerebro, el argumento explicativo reside en una estimulación que activa “diferentes partes del denominado “cerebro límbico” y este, a su vez, desencadena una serie de reacciones a nivel cognitivo, corporal y conductual”: las emociones (Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2023, p. 12). El hecho de desvincular las emociones de la transmisión cultural, de las interacciones sociales y de las relaciones de poder al brindar una explicación unívoca y biológica del funcionamiento emocional, es el quid de esta transformación del régimen de normalización emocional. Así como el auge de la tecnociencia a principios del siglo XIX abonó a teorías como el darwinismo social, la neurociencia es un campo propicio de biologización o más aún cerebralización de lo emocional que puede adoptarse como fundamento de políticas sociales.

Las explicaciones psicologistas que ubican las emociones dentro del cerebro de los sujetos, invisibilizan una dimensión estudiada en las ciencias sociales de muy larga data. Sin dudas, Émile Durkheim (2012) es un exponente ineludible para pensar cómo la emoción interviene en la especificidad del lazo social y contribuye a la solidaridad entre los sujetos como base de la cohesión de las sociedades. No es casual que la educación moral, la transmisión de estos modos de habitar el vínculo, haya sido para el ginebrino una preocupación política (Durkheim, 2002). En contraposición a esto, para la EE, las relaciones sociales no se basan en la moral ni en valores comunes que impulsar, sino en la comunicación asertiva. Por tanto, este modelo de sociabilidad basado en la comunicación (Illouz, 2010) se asienta en la reflexividad del sujeto, por ende, depende de su propia habilidad. De esta manera, la EE difícilmente pueda ofrecer respuesta a la pregunta de cómo se *pegan* los sujetos, es decir, ¿qué nos cohesiona como sociedad?

En esta línea, el énfasis que la EE pone en la empatía resulta insuficiente para dar respuesta a este interrogante acerca de la generación y fortalecimiento de los lazos sociales. La empatía como habilidad socioemocional está definida de modo vago como el acto de “empatizar con los demás; reconocer y apreciar las semejanzas, diferencias individuales y de grupo; reconocer y utilizar los recursos

familiares, escolares y comunitarios para lograr una sana convivencia” (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2018, p. 25) o bien como “la capacidad de reconocer las emociones que transitan otras personas para acompañarlas en su estado” (Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2023, p. 18). Por lo tanto, se queda en el plano del reconocimiento emocional sin una búsqueda o preocupación por la vida colectiva. En otras palabras, la metáfora de ponerse en los zapatos del otro es vacía en tanto y en cuanto uniformiza la experiencia subjetiva de una situación específica o padecer propio, e individualiza el problema al ubicar la solución en un mero reconocimiento emocional entre iguales. No hay historia, no hay pasado ni futuro que acompañe la situación del otro más allá de sus emociones en un momento determinado. Esto se expresa claramente en la formalidad del lenguaje, su desanclaje cultural, donde están ausentes todo tipo de referencia a situaciones de vida concretas. Así prevalece un discurso amoral donde no hay un criterio de justicia o valores éticos específicos; el foco está en la búsqueda de la adaptación, sin entrar en juicio acerca de si las condiciones a las que tenemos que adaptarnos nos permiten acercarnos a una definición de *buena vida*, una que valga la pena ser vivida, como nos señala Nussbaum (2006).

En lo que atañe al campo educativo, el desplazamiento de la neurociencia a la neurodidáctica abona a la creencia de que, si los y las docentes conocen el cerebro, la educación invariablemente mejorará. Así, el ya citado documento de Misiones expresa que “los docentes deberían aprovechar lo que se conoce del funcionamiento del cerebro para fortalecer la enseñanza y poder lograr que los estudiantes puedan entusiasmarse por lo que están aprendiendo” (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2018, p. 65). De este modo se borra al sujeto alumno que es en relación pedagógica, se invisibilizan sus intereses y necesidades específicas (Brailovsky, 2018), su historia. En cambio, se los alinea a un modelo de desarrollo progresivo, de “predisposición cerebral a adquirir nuevos contenidos concretos por etapas biológicas y psicológicas” (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2018, p. 66). Acorde a esta argumentación, la política pedagógica pasaría a centrar su atención

en la elaboración de propuestas que activen, casi de modo mecánico, "la amígdala" y de esta manera generen "mayor atención en los estudiantes durante el desarrollo de una determinada secuencia didáctica" (p. 67).

En síntesis, podemos decir que la EE aporta una interpretación emocional de los problemas sociales desde un enfoque biologicista con base en los avances de las neurociencias que aportan legitimidad al discurso en tanto hallazgos científicos. Mientras tanto, las soluciones que propone articulan un repertorio de técnicas pseudocientíficas propias de las terapias alternativas como el *mindfulness*. Así observamos que la matriz de este proceso de psicologización se desplaza de la producción de sujetos sociales y socialidades afines a un proyecto político y social determinado, a la producción de un individuo centrado en sí mismo, que es causa y solución de sus propios padeceres, desanclado de sus condiciones de existencia y de la experiencia y las sedimentaciones culturales propias del lazo social.

5. Conclusión

A lo largo de este artículo buscamos dar cuenta de cómo los aportes *psi* comenzaron a protagonizar la escena educativa al brindar diagnósticos y soluciones prácticas para la vida cotidiana a lo largo del siglo XX. En este proceso subyace la producción de subjetividades, socialidades, problemas y normas emocionales que el mismo discurso *psi* aborda. Con desplazamientos a lo largo de los últimos años, asistimos a una creciente psicologización de la educación mediante un mecanismo de simplificación de lo social y de reducción a la dimensión psicológica de los sujetos. Este proceso muestra su esplendor con la EE.

Analizamos cómo la psicologización interviene en la modelación emocional de los sujetos, en la conducción de su alma y contribuye a normalizar un tipo de régimen emocional que denominamos psico-neurocientífico. La especificidad del conjunto de reglas emocionales que nuclea el régimen promovido por la EE consiste en la articulación de la psicología con una matriz biológica que se legitima en los avances de la neurociencia, la cual, a su vez, comienza a constituirse como un campo de conocimiento clave en un marco de transformaciones tecnológicas y avances de la técnica aplicada a la vida humana. En paralelo, se entraman

elementos pseudocientíficos propios de las terapias alternativas que aportan técnicas para apuntalar la vida propia y con otros. Así, la biología –particularmente lo cerebral–, la psicología y el espíritu se amalgaman en un discurso de verdad sobre el sujeto que pone el desarrollo individual en el centro del argumento. El yo pasa a ser origen y fin de todas las intervenciones, como un *loop* que gira sobre sí mismo en detrimento de lo social. La particularidad es que este discurso *psi* se despliega en un contexto de desigualdades singulares y múltiples, diferente al otrora régimen de desigualdades de clase, caracterizado como una sociedad de pasiones tristes (Dubet, 2020), donde la frustración y el temor al desclasamiento en un mapa con límites de desigualdad porosos, son protagonistas. La atomización de los sujetos nos vuelve incapaces ya de anudar lazos constructivos y duraderos, mientras que prevalecen reivindicaciones prioritariamente plegadas sobre las propias biografías y condiciones (Sadin, 2022).

En Argentina, las leyes de EE avanzan a paso lento pero seguro en un clima local marcado por el hartazgo, la decepción y la despolitización social. Las provincias que sancionaron la EE han tomado, en general, un modelo simple que no cuenta con especificidades locales. Más allá del componente históricamente conservador con el que caracterizamos a las jurisdicciones pioneras (Corrientes, Misiones, Jujuy, Tucumán y Chaco), vale aclarar que encontramos proyectos de ley en todas las provincias que componen Argentina (a excepción de Santiago del Estero) y a nivel nacional impulsadas por legisladores/as de distintos colores políticos. Pues, la ley de EE se presenta como apolítica y apartidaria. No hay disputas ni relaciones de fuerza, no hay contexto económico ni régimen de desigualdades, lo que se busca es una mejora de la humanidad. La disputa existente se despliega en el ámbito profesional docente y el académico, aunque no logra cuajar en una crítica de llegada más masiva.

Este componente, la masividad, es sin dudas otro elemento de la normalización de este régimen emocional. Los fundamentos que legitiman el discurso se presentan con un carácter científico, aunque su lenguaje es accesible gracias a un grupo de especialistas que divulgan popularmente la EE y las corrientes que la componen. La autogestión llega hasta aquí y permite a quien quiera ser un

autodidacta del *mindfulness* a través de una práctica asistida por un video de youtube y descubrir el funcionamiento del cerebro mediante una explicación sucinta en una Charla TED. En un contexto pospandémico de precarización de los vínculos, la preocupación por la salud mental de las infancias y adolescencias, por la depresión y el suicidio y otras problemáticas sociales que estallan en la vida escolar, parece requerir las soluciones prácticas que la EE promete.

No buscamos cuestionar los aportes que la neurociencia puede realizar a la comprensión de las emociones y afectos, así como a ciertos aspectos del aprendizaje que podrían contribuir al trabajo realizado por la escuela, sería absurda una crítica de este tipo. Lo que sí nos interesa pensar es cómo la cultura procesa interpretaciones sobre lo social en determinado momento histórico, con carácter performativo en los sujetos y sus relaciones. Por otro lado, cabe reflexionar sobre el rol de especialistas del campo educativo quienes “deben situar los alcances y límites de los aportes de estas disciplinas para comprender el aprendizaje escolar, y advertir sobre los problemas de una inadecuada extensión de los alcances de los resultados de investigación” (Terigi, 2016, p. 51).

Recapitulando, este régimen de normas emocionales psico-neurocientífico que impulsa la EE se caracteriza por: una *creciente biologización de lo social* con base en la explicación neurocientífica de las emociones que las entiende como respuesta a estímulos neuronales que poco nos dice sobre cómo esos individuos sienten y significan las experiencias emocionales. Esto es, no hay una preocupación por el sentir, sino por evitar la disrupción, el desajuste y los costos que impliquen en las formas de vida. Por un alto grado de *formalización y simplificación de su lenguaje* en el que se cimienta su *carácter apolítico* y permite su pregnancia en grupos de diferentes colores político-ideológicos ya que su carácter indefinido permite derivas particulares -compatibles con agendas conservadoras-. Una *desterritorialización de las políticas educativas*, al promover formas de intervención genéricas que obvian las particularidades de los contextos educativos locales y regionales sobre las cuales busca incidir. De forma tal que se impulsan los mismos diagnósticos y abordajes para contextos distintos a través de una enunciación completamente abstracta que no muestra rastros sobre el contexto regional y

cultural donde se sanciona cada normativa. Por último, una *desocialización que fortalece el individualismo emocional*, ya que impulsa un imaginario que tiene al individuo completamente desanclado de los entramados sociales, culturales e institucionales que delimitan y condicionan sus experiencias emocionales.

Las debilidades de otros campos del saber parecen haber favorecido a que la psicologización promovida por la EE plantee la cura a todo un abanico de problemas sociales, donde las resoluciones colectivas emergen como epifenómenos de los recursos individuales de las personas. Ante este escenario, se imponen nuevos interrogantes: ¿cómo interpretamos los problemas en el campo social y qué aportes hace la comunidad científica sobre los mismos? ¿Qué disputas se despliegan al interior de nuestros campos de conocimiento en lo que pareciera ser un repliegue de las ciencias sociales frente a los hallazgos de la ciencia aplicada y la tecnología? ¿En qué fallaron las respuestas que brindaron las ciencias sociales para abordar la desigualdad y la diversidad en la escuela? ¿Por qué los diagnósticos sociales no lograron respuestas efectivas para resolver los problemas de la vida cotidiana?

Referencias bibliográficas

- Abraham, D. L. (2024). Las emociones en la agenda educativa. Apuntes para pensar el avance de la Educación Emocional en la currícula oficial argentina. *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*, (15).
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, 10, 9-17.
- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las "pedagogías de". *Espacios en blanco*, 34(1), 31-47. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51). <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>

- Aguerrondo, I. (1985). *Régimen de Profesores Designados por cargo docente. Proyecto 13. Informe de investigación del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Argentina*. Serie Situación Argentina 24.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios.
- Álvarez-Uría, F. (2011). La psicologización del yo: Materiales para una genealogía del descubrimiento del mundo interior. *Educação & Realidade*, 36(3), 911-944.
- Bonhomme, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>
- Bornhauser, N. y Rivera, J. M. G. (2023). La educación emocional: Prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Brailovsky, D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: Una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 161-178. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.963>
- Carli, S. (1997). *Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones: Una exploración de las nuevas formas del debate en educación*. En A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 221-288). Galerna.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2016). *Competencias de aprendizaje social y emocional*. Disponible en <https://acortar.link/LXadVT>
- Cerletti, L. (2015). Del presente a los años 60: Representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina. *Revista de Antropología Social*, 24, 349-374. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2015.v24.50662
- Collins, R. (1990). *Stratification, emotional energy, and the transient emotions*. En Th. Kemper (Ed.), *Research agenda in the sociology of emotions* (pp. 27-57). State University of New York Press.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

- Cosse, I. (2008). Familia, sexualidad y género en los años 60: Pensar los cambios desde la Argentina. Desafíos y problemas de investigación. *Temas y Debates*, 16, 131-149. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16.76>
- De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño Dávila.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI Editores.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Morata.
- Durkheim, E. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa: El sistema totémico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento)*. Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and "therapization" of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485-506. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Elias, N. (1998). *El atrincheramiento de los sociólogos en el presente*. En N. Elías, *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 249-289). Norma.
- Emiliozzi, M. V. (2024). La trama curricular en 40 años de democracia: Sentidos y debates. *Educación Física y Ciencia*, 26(1). <https://doi.org/10.24215/23142561e283>
- Enciso Domínguez, G. y Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: La precuela del giro afectivo. *Athenea Digital* 14(1), 263-288. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1094>

- Feldfeber, M., Duhalde, M. y Caride, L. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.
- Fernández Pais, M. (2006). *En el nivel inicial no se habla de muchas cosas* [Ponencia]. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata, Argentina.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133-168. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- Flam, H. (2024) *Research Handbook on Sociology of Emotion*. Edward Elgar.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 642-652.
- Gamba, C. (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. [Tesis de Maestría]. FLACSO.
- Gobierno de San Luis. (2024). Concursos jerárquicos. Disponibel em <https://sanluis.gov.ar/educacion/concursos-jerarquicos/>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- Kantor, D. (1988). Jardín de infantes: El autoritarismo que se filtra. *La Obra*, 10, 1-10.
- Klappenbach, H. (1995). Antecedentes de la carrera de psicología en las universidades de América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(3), 237-243.
- Kornblit, A. L., Sustas, S. E. y Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 47, 47-78.

- Llobet, V. (2008). *Las políticas sociales para la infancia y el problema del reconocimiento* [Ponencia]. V Jornadas de Sociología de la UNLP, Universidad Nacional de La Plata.
- Llobet, V. S. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, 43, 37-48.
- Martín-Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómaditas*, 23, 86-93.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: Del "niño carente" al "sujeto de la educación". En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 1-15). Del Estante Editorial.
- Mikulic, I. M. (2013). "Informe: Argentina". En C. Clouder, I. M. Mikulic, M. Leibovici-Mühlberger, E. Yariv, J. Finne y P. Van Alphen (Coord.), *Educación Emocional y Social. Informe internacional* (pp. 29-76). Fundación Botín.
- Munin, H. (1990). *La dirección de Psicología: el caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo* [Tesis de maestría]. FLACSO Argentina.
- Nari, M. M. A. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*: Biblos.
- Nobile, M. (2017). "Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía". *Digithum* 20, 22-33. <https://doi.org/10.7238/d.v0i20.3089>;
- Nobile, M. y Gamba, C. (2024). "Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente". *Espacios en Blanco*, 34(1), 13-30. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-390>
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz.
- Palacio Díaz, D., Manríquez, A. B. y Oyanedel, T. B. (2025). Contener y regular. Nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 75-109. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.004>
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las pampas: Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Sudamericana.

- Ponce, R. E. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina: Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (Coord.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana* (pp. 19-102). Siglo XXI de Argentina.
- Reddy, W. (1997). Against constructionism: The historical ethnography of emotions. *Current Anthropology*, 38(3), 327-351. <https://doi.org/10.1086/204622>
- Rustoyburu, C. (2012). Los consejos sobre crianza del Dr. Bonanfant: Pediatría, psicoanálisis y escuela nueva (Buenos Aires, fines de la década de 1930). *Temas y Debates*, (23), 103-124. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i23.31>
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano*. Caja Negra.
- Solana, M. (2020). Afectos y emociones: ¿Una distinción útil? *Diferencia(s)*, 1(10), 29-40.
- Solé-Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 9-32. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.001>
- 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. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Sorondo, J. (2024). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: La imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en Blanco*, 34(1), 49-64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 2(46), 50-64.
- Tiramonti, G. (2005) La educación en el contexto de las transformaciones de los años '90. *Pro-Posições*, 16(3), 53-74.
- Tiramonti, G. (2018). 30 años de educación en democracia. *Propuesta Educativa*, 2(50), 9-23.

Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: Sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 51, 30-41.

Weber, M. (1996). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Fuentes

Anónimo. (12 de diciembre de 2024). Pidieron la suspensión del tratamiento del Proyecto de Ley de Educación Emocional. *SanJuan8.com*. Disponible en <https://acortar.link/8HSQDF> [Consultado 27/01/2025]

Anónimo. (9 de noviembre, 2017). Cámara de diputados: Avanza proyecto sobre "Educación emocional". *Fralo*. Disponible en <https://fralo.com.ar/camara-de-diputados-avanza-proyecto-sobre-educacion-emocional/> [Consultado 27/01/2025]

Charly Pereira [@charly.pereira]. (22 de septiembre de 2023). Sobre el proyecto de Ley de Educación Emocional en San Luis. *Instagram*. <https://www.instagram.com/charly.pereira/p/CxgCBNfLnCV/> [Consultado 27/01/2025]

Educación Emocional. (12 de julio de 2019). *Cicatrizando América Latina* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YiSYRvzIXtE>

Expediente 091 de 2024. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Catamarca. Disponible en <https://acortar.link/vKc5WL>

Expediente 1357-D-2023 de 2023. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Chubut. 11 de abril de 2023. Disponible en <https://acortar.link/y55b9f>

Expediente D-2565 20/21. Proyecto de ley sobre Educación Emocional para la Provincia de Buenos Aires. 12 de agosto de 2020. Disponible en <https://acortar.link/dnxA7I>

Ley 101 de 2018. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Tierra del Fuego. 22 de marzo de 2018. Disponible en <https://acortar.link/BllGaM>

Ley 11.258 de 2017. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Neuquén. 17 de noviembre de 2017. Disponible en <https://acortar.link/Ym0fAQ>

Ley 29 de 2022. Incorporación de la Educación Emocional al Diseño Curricular para la Provincia de Río Negro. 4 de febrero de 2022. Disponible en <https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/proyectos/ver?c=P&n=29&a=2022>

- Ley 3.743-E de 2022. Ley de educación emocional para la Provincia de Chaco. 21 de diciembre de 2022. Disponible en <https://acortar.link/W12jLh>
- Ley 6244 de 2022. Créase el Programa de Educación Emocional para la Provincia de Jujuy. 22 de diciembre de 2022. Disponible en <https://acortar.link/92489E>
- Ley 6398 de 2016. Ley de educación emocional para la Provincia de Corrientes. 10 de noviembre de 2016. Disponible en <https://acortar.link/WXyq8U>
- Ley 9676 de 2022. Ley de educación emocional para la Provincia de Tucumán. 29 de enero 2023. Disponible en <https://acortar.link/Qss7Ms>
- Ley Nº 6774 de 2024. Créase el Programa de Educación Socioemocional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 12 de diciembre de 2024. Disponible en <https://parlamentaria.legislatura.gob.ar/pages/download.aspx?IdDoc=204910>
- Ley S/N de 2018. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Salta. 20 de septiembre de 2018. Disponible en <https://acortar.link/NsLRIi>
- Ley S/N de 2019. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Entre Ríos. 27 de noviembre de 2019. Disponible en <https://www.senadoer.gob.ar/descargas/19775>
- Ley S/N de 2020. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Entre Ríos. 20 de abril de 2020. Disponible en <https://www.hcder.gov.ar/archivosDownload/textos/E24063-20042020-o.pdf>
- Ley S/N de 2020. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Entre Ríos. 25 de marzo de 2024. Disponible en <https://www.hcder.gov.ar/archivosDownload/textos/E26893-25032024-o.pdf>
- Ley S/N de 2020. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Santa Fe. Noviembre de 2020. Disponible en <https://acortar.link/OmVKhy>
- Ley S/N de 2023. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Mendoza. 18 de mayo de 2023. Disponible en <https://www.hcdmza.gob.ar/eweb/E-83000/E-83164/E-83164.pdf>
- Ley S/N de S/F. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Río Negro. Sin fecha. Disponible en <https://acortar.link/LGhBRC>
- Ley VI – 209 de 2018. Ley de educación emocional para la Provincia de Misiones. 16 de agosto de 2018. Disponible en <https://acortar.link/Syr59o>

- Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones (2018). *Ley VI N° 209: Aportes pedagógicos orientadores*. Disponible en <https://acortar.link/pCaQfu>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2023). *Sentir, reconocer, aprehender y practicar la educación emocional*. CDIE y Bibliotecas. Disponible en <https://acortar.link/Xo3JOS>
- Prensabanda. (3 de junio de 2023). Se encuentran abiertas las inscripciones para las Diplomaturas en "Educación Emocional y Valores" y "Robótica y Programación". La Banda Municipalidad. Disponible en <https://acortar.link/eUdJff> [Consultado 27/01/2025]
- Prensabanda. (3 de noviembre de 2017). Docentes Municipales se capacitarán sobre "Educación emocional un desafío posible". Banda Municipalidad. Disponible en <https://acortar.link/AMk2j8> [Consultado 27/01/2025]
- Proyecto de Ley 290 de 2020. Proyecto de ley educación emocional para la Provincia de La Pampa. Sin fecha. Disponible en <https://acortar.link/0OhlBq>
- Proyecto de Ley 38165/L/23 de 2023. Proyecto de ley de educación emocional para la Provincia de Córdoba. Sin fecha. Disponible en <https://silviapaleo.com.ar/wp-content/uploads/38165-L-23-Educacion-Emocional.pdf>
- Redacción Crítica Sur. (6 de septiembre de 2024). Proponen que la 'educación emocional' sea obligatoria en escuelas públicas de Tierra del Fuego. *Crítica Sur*. Disponible en <https://acortar.link/XrkG2o> [Consultado 27/01/2025]
- Resolución 0395 de 2024. Por la cual se solicita al Poder Ejecutivo Provincial la incorporación de modo transversal a los programas de estudio de nivel primario y secundario, la "Educación Emocional" e "Inteligencia Emocional", así como espacios de capacitación docente. 14 de noviembre de 2024. Disponible en <https://boletinoficial.santacruz.gob.ar/legislacion/resoluciones-completas/41645>
- Resolución 0536 de 2019. Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades Socio-Afectivas y Espirituales en el Sistema Educativo de Formosa. 11 de febrero de 2019. Disponible en <https://www.formosa.gob.ar/modulos/educacion/templates/files/resol53619.pdf>
- Resolución 0553 de 2023. Por la cual se aprueban los Documentos "Enseñanza para el desarrollo de las Capacidades Socioemocionales en la Escuela" y "Recursos y

Estrategias para el aula: Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario" que forma parte de esa normativa como Anexo. 22 de febrero de 2024. Disponible en <https://acortar.link/qImcQN>

Anexo

Tabla 1. Leyes y resoluciones de educación emocional sancionadas en Argentina

Provincia	Año	Denominación	Enfoque	Órgano de implementación	Antecedentes y articulaciones
Corrientes	2016	Ley 6398	Desarrollo de HSE. Enfoque salutógeno. Política de promoción de la salud. Contenidos transversales.	Comisión Técnica Multidisciplinaria de Educación Emocional. Ministerio de Educación de la en articulación con Ministerio de Salud Pública y el Ministerio de Desarrollo Social.	No articula con leyes anteriores. Modelo Malaisi
Misiones	2018	Ley 209	Habilidades y competencias emocionales y sociales. Desarrollo integral de la persona. Contenidos transversales.	Creación de Comisión Transdisciplinaria de Educación Emocional. Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología.	No articula con leyes anteriores. Integra a la EE los recursos de la educación digital. Modelo Malaisi
Jujuy	2022 Dic.	Ley 6244	HSE Estrategia educativa de promoción de la salud. Propósito de vida. Contenidos transversales.	Ministerio de Educación	No articula con otras leyes. Modelo Malaisi
Chaco	2022 Nov. – Dic.	Ley 3.743-E	Competencias emocionales. Incluye la igualdad de tratos y oportunidades para todos los géneros y la diversidad sociocultural. Contenidos transversales.	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología	Integra a la EE los recursos de la educación digital. Ley 26150 (2006) de Educación Sexual Integral. Ley 26261 de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes (2005). Ley 23849 (1990) Convención de los derechos de los niños.

Tucumán	2022 Dic.	Ley 9.676	HSE Formación integral y capacidades para la vida. Prevención de problemas escolares. Contenidos transversales.	Creación de Comisión Técnica interdisciplinaria. Ministerio de Educación	No menciona leyes anteriores. Modelo Malaisi.
CABA	2024 Dic.	Ley	Enfoque de HSE. Estrategia de Abordaje y Promoción del Bienestar Socioemocional Escolar. Incluye la promoción de un clima escolar positivo como complemento del desarrollo cognitivo y aprendizajes de los alumnos. Sobresale la prevención de problemas emocionales de los/es estudiantes y el mejoramiento del rendimiento académico.	Ministerio de Educación. Articulación con Consejos Escolares de Convivencia y los órganos colegiados institucionales.	Ley Nacional de Educación N° 26.206: Ley Nacional de Convivencia Escolar N° 26.892 Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. Ley de Convivencia Escolar N° 223. Ley de Educación Sexual N° 2.110. Ley de Acoso Escolar N° 5.738. Ley de Prevención del Suicidio N° 6106. Se aleja del modelo Malaisi y expone mayor nivel de complejidad al ser una propuesta situada.
Formosa	2019	Resolución 536/19	Documento Líneas de política educativa provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades socioafectivas y espirituales en el sistema educativo de Formosa". Enfoque humanizante y humanizador. Habilidades/capacidades sociales, afectivas y espirituales.	Área socioafectiva de la Coordinación provincial de formación docente continua. Instituto Pedagógico Provincial "Justicia Social".	Complejiza la propuesta de la EE con base en la inteligencia emocional y espiritual. Se acerca al modelo de Malaisi, aunque incluye elementos que complementan ese enfoque.

			Intervención educativa, temprana y continua, sistemática y experiencial en todos los niveles. Incluye los climas institucionales, convivencia familiar, social y educativa, valores humanos.		
Salta	2023/ Publicado en el Boletín Oficial en 2024	Resolución 553/23	Aprueba los documentos "Enseñanza para el desarrollo de las capacidades socioemocionales en la escuela" y "Recursos y estrategias para el aula: Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario.	Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente	Marco teórico complejo. Refiere a programas vigentes como: Programa de Educación Sexual Integral, Programa de Convivencia Escolar, Plan "Argentina enseña y aprende" 2016-2021, entre otros. Antecedentes referidos a informes de organismos internacionales (Unesco, Unicef, OMS) como "Informe Delors: "La educación encierra un tesoro"
Santa Cruz	2024 Nov.	Resolución 395/2024	Incorporación de modo transversal a los programas de estudio de nivel primario y secundario, la "Educación Emocional" e "Inteligencia Emocional".		Modelo Malaisi

Tabla 2. Proyectos de ley de educación emocional presentados en los últimos 5 años

Provincia	Año	Proyecto	Enfoque	Antecedente
Tierra del Fuego	2016 2018 /2020 /2024	Proyecto de ley en 2016 (5) analizaron el asunto N° 101/18.	Corte salutógeno educativo. Promoción de la salud. Habilidades emocionales. Contenidos transversales y asignaturas independientes desde nivel primario.	Referencias a documentos de la OMS Ley de Educación Nacional 26.206/2006. Modelo Malaisi
La Rioja	2017	Proyecto s/d		
Neuquén	2017	Proyecto de ley: 11.258 EXPTE. D-827/17	Salutogénico educativo. Habilidades emocionales.	Modelo Malaisi
Buenos Aires	2017/ 2018	Expt. 1058	Habilidades emocionales. Enfoque salutogénico educativo. Contribuir al desarrollo del "capital mental".	Modelo Malaisi
Entre Ríos	2019 2020 2024	Proyectos: 11916 a) E2063 b) E26893	a) Enfoque educativo Salutógeno. Modelo Malaisi b) Herramientas para fortalecer la inteligencia emocional y modificar los estados de ánimo de uno mismo. Incluye disciplinas alternativas como yoga, taichi y meditación.	Modelo Malaisi
Salta	2019	Proyecto: Expte. N° 90-27.296	Orientada al desarrollo integral. Con énfasis en el control y el direccionamiento emocional	Modelo Malaisi
La Pampa	2020	Proyecto de ley impulsado	Competencias emocionales. Contenidos transversales.	Modelo Malaisi

		por legisladora de la UCR	Incluye la convivencia democrática y el ejercicio de derechos. Creación de climas positivos y prevención de los conflictos.	
Santa Fe	2016/ 2020/ 2022	Expte. N° 40381/2020 y	Enfoque salutógeno educativo. Habilidades emocionales. Currícula específica para todos los niveles educativos.	Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), Ley Nacional N° 23.849. Modelo Malaisi
Río Negro	2022	Proyecto de ley N° 29	Habilidades y recursos emocionales. Enfoque holístico del ser	Ley 26.261/2005 de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes. Ley de Educación Nacional 26.206/2006. Modelo Malaisi
Mendoza	2023 mayo	Proyecto E83164	Educación Socioemocional como asignatura obligatoria en todos los niveles.	Modelo Malaisi
San Luis	2023	Proyecto 1/23 y 104/23 Obtiene media sanción en diputados.	Establece la Educación Emocional en todas las Escuelas de la Provincia. HSE. Busca atender padecimientos subjetivos y potenciar su rendimiento académico.	s/d
Córdoba	2023	Proyecto: Expediente N° 38165/L/23	Enfoque de corte salutógeno-educativo. Énfasis en el sano desarrollo personal y el proyecto de vida. Incluye la creación de una comisión evaluadora de las habilidades emocionales de los y las futuros docentes.	Modelo Malaisi
Chubut	2023	Expediente: 1357-D-2023	Habilidades emocionales. Contenidos transversales	Modelo Malaisi

Catamarca	2024	Proyecto de Ley 6862. EX-2024-00015616	HSE. Prevenir los problemas que conforman la realidad escolar. Adopción un comportamiento adaptativo y positivo que les permita abordar con eficacia las exigencias y desafíos de la vida cotidiana. Contenidos transversales	Ley de Educación Nacional 26.206/2006. Modelo Malaisi
San Juan	2024, nov		Enfoque de promoción de la salud. Corte salutógeno. Habilidades emocionales. Prevenir problemas adolescentes (suicidios, adicciones).	Modelo Malaisi. Se suspendió su discusión por la oposición del sindicato docente UDA que solicitó revisar el proyecto.
Santiago del Estero		No se encontró	Realización de formaciones sobre Educación Emocional a cargo de Lucas Malaisi y convocadas por ADEM (Asociación de docentes municipales)	

Fecha de recepción: 5 de febrero de 2025

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2025



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)