

Lo novedoso ya se hizo: acerca de las emociones en la educación emocional y el legado emancipatorio

The novelty has already been done: about emotions in emotional education and the emancipatory legacy

Elías Julián Molteni

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza una crítica a las propuestas de educación emocional por medio de tres perspectivas teóricas: por un lado, un enfoque sobre las problematizaciones y centrado en las tecnologías del yo; por otro lado, los diversos estudios culturales que enmarcan los objetos abocados a la felicidad de cada persona individual con las exigencias del capitalismo contemporáneo, y por último, como motor de estas reflexiones, las perspectivas pedagógicas que han sido construidas en América Latina en el siglo XX y sus intersticios para pensar los afectos en el vínculo pedagógico. Así, fundamentalmente, se pretende criticar las posiciones que se abocan a construir una educación emocional desde el paradigma del capital humano y en correlación con las implicancias de la gubernamentalidad neoliberal en las aulas. El trabajo tiene como ejes la concepción de la emoción y sobre lo social de la educación emocional, además de la discusión con la visión neurobiológica y moralista que dichas propuestas retoman. Al retomar las perspectivas críticas de la pedagogía latinoamericana, se intentará pensar el lugar de las emociones en las aulas y dar cuenta de que la postura de la educación emocional deja de lado estas aproximaciones esgrimien- do una serie de connotaciones que vuelven a una perspectiva biológica, individual y de responsabilización subjetiva de los estudiantes. Con estos ejes se abordará una de las propuestas de ley, y del entramado teórico que lo sustenta, en la provincia de La Pampa, Argentina. Con este caso se quiere explicitar la distancia en la que se encuentran estas posiciones respecto al legado pedagógico de nuestra región.

Palabras clave: Educación emocional, pedagogías del sur, emociones.

ABSTRACT

In the present work, a critique of the Emotional Education proposals is carried out through three theoretical perspectives: on the one hand, a focus on problematizations and centered on the technologies of the self; on the other hand, the diverse cultural studies that frame the objects dedicated to the happiness of each individual person with the demands of contemporary capitalism; and, finally, as the engine of these reflections, the pedagogical perspectives that have been built in Latin America in the 20th century and their interstices to think the affections in the pedagogical bond. Thus, fundamentally, it is intended to criticize the positions that advocate building an emotional education from the paradigm of human capital and in correlation with the implications of neoliberal governmentality in the classroom. The work has as its axis the conception of emotion and the social aspect of Emotional Education, in addition to the discussion with the neurobiological and moralistic vision that these proposals take up. By returning to the critical perspectives of Latin American pedagogy, an attempt will be made to think about the place of emotions in the classroom and show that the position of emotional education leaves these approaches aside, brandishing a series of connotations that return to a biological, individual perspective and of subjective responsibility of the students. With these axes, one of the law proposals, and the theoretical framework that supports it, in the province of La Pampa, Argentina, will be addressed. With this case, the aim is to make explicit the distance in which these positions are with respect to the pedagogical legacy of our region.

Keywords: Emotional education, emancipatory pedagogy, emotions.

Elías Julián Molteni. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es Licenciado en Sociología, maestrando en Comunicación y Cultura y becario doctoral por la Universidad de Buenos Aires. Investigador en formación del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). Ha sido becario de estudios de grado por la UBA para ir a la Universidad Nacional Autónoma de México en el 2019. Participa del Programa de Estudios Foucaultianos, del Grupo de Estudios de Problemas Sociales y Filosóficos y del Grupo de Estudios sobre Diagnósticos y Fármacos, dependientes del IIGG. Correo electrónico: m95elias@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8354>.

Nuestra mirada

¹ Este trabajo fue presentado, en forma resumida, en la materia Pedagogía (cátedra Wainsztock) del Profesorado en Enseñanza Media, Normal y Superior en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

² Parto del hecho de mostrar a través del lenguaje una posición política que no desconozca de las otras formas de vivir los cuerpos y los géneros, es decir, intentando no caer en la generalidad a través de lo masculino. A través de la *x* se intentará mostrar esta diversidad. Si bien no es enteramente legible, creo que la lectura (interna) cierra el sentido según las predisposiciones propias, quienes quieran leer en masculino o femenino, o con una *e*, lo podrán hacer de por sí.

El presente trabajo¹ pretende adentrarnos en las proyecciones, en las elaboraciones de una serie de saberes que abogan por una “educación emocional” en las aulas. Tomando como insumo principal del trabajo, aunque no únicamente, un proyecto de ley presentado en el 2020 ante la Cámara de Diputados de la provincia de La Pampa (Argentina) por el bloque de la U.C.R. (Unión Cívica Radical), nuestra propuesta consiste en la presentación del entramado técnico, político y teórico en el cual se sostienen y se fomentan *emociones* en los diferentes espacios de aula, y los posibles efectos de este enfoque para la producción de los afectos en *lxs*² estudiantes, sus consecuencias y las particularidades de su mirada. En ese sentido, intentamos valernos de los aportes referidos a la forma pedagógica de entrelazar educación y afectos a través de las “pedagogías del sur, de la ternura, latinoamericanas” (Wainsztock, 2021), al mismo tiempo que se pone en discusión con las pretensiones, sustentos y articulaciones que señala el documento de trabajo. Este proyecto de ley, así como otros, se presenta como un paradigma, es decir, un objeto que conforma y que da cuenta, a la vez, al conjunto (Agamben, 2008).

Este trabajo parte desde una intersección de tres perspectivas teóricas que, si bien disímiles, pretenden encuadrar el objeto de estudio desde una posición crítica. En primer lugar, la perspectiva de las problematizaciones (Foucault, 2001; Castel, 2001) en tanto permite considerar a las propuestas de educación emocional elementos que tienden a dar una respuesta, al mismo tiempo que problematizan, sobre la dimensión emocional en los espacios educativos. Así, observar cómo definen a las emociones y las técnicas o prácticas que posibilitan un trabajo deseado sobre las mismas es un punto central del análisis. Desde esta perspectiva, pretendo observar a la educación emocional en tanto “forma de problematización”, es decir, como un modo de articulación, históricamente contingente, de regímenes de saber, estrategias de poder y procedimientos de constitución de subjetividad (Foucault, 1996). En ese sentido, y como segunda perspectiva de análisis, hago referencia al contexto general de emergencia de técnicas y un creciente número de literatura de consejos, a partir de los estudios culturales que colocan la pregunta por la producción de emociones y sensibilidades gracias a una serie de objetos, discursos y prácticas (Ahmed, 2015; 2019; Illouz, 2007; Béjar, 2011, Papalini, 2019, entre otros trabajos). Por último, y como disparador de estas reflexiones, el trabajo retoma la perspectiva de las pedagogías que han tenido lugar en América Latina a lo largo del siglo XX y que pueden catalogarse como pedagogías del sur o de la ternura (Wainsztock, 2021) e intentaré sostener la potencia sobre los afectos que estas pedagogías desarrollaron, mostrando que aquello sostenido por la educación emocional se encontraba articulado por estas pedagogías, con claras diferencias.

Con estas coordenadas, el trabajo se organiza en dos ejes específicos. En primer lugar, se observa la dimensión emocional propuesta por la educación emocional (en adelante, EE), esto es, qué se entiende por emoción, cuáles son las habilidades que postulan como deseables, cómo emerge este enfoque y con base en qué diagnósticos inscriben su pertinencia y necesidad de establecer la EE. Cabe destacar que el trabajo toma como documento de estudio el proyecto de ley sobre EE en la provincia de La Pampa, pero que sin embargo se encuentra entrelaza, intertextualmente, con otros proyectos³ e insumos teóricos. En este punto, se retomarán algunas consideraciones de lxs diversos autorxs englobadxs en *nuestras pedagogías* y poniendo en relieve el carácter *emocional, afectivo, sensibilizador-sensible* de la práctica pedagógica y, sobre todo, enlazándola con la dimensión política que inscribe y sostiene la transmisión, contar, la narración de aquello que estamos siendo (y esas *esperanzas* de lo que vendrá). En segundo lugar, la dimensión social en las propuestas de la EE será el objeto del análisis, en qué lugar aparece lo social, si hay vínculo entre aquello que siente tal o cual persona y los problemas económicos y sociales imperantes, y por último, el vínculo con la moralidad, son cuestiones a abordar en la segunda parte. Finalmente, retomo lo señalado e intentaré establecer las divergencias entre la sensibilidad construida desde una perspectiva y la otra⁴ para dimensionar, en definitiva, la construcción de un *ethos político pedagógico*.

La educación emocional: una obviedad para unos, una solución para otros

En las décadas recientes ha surgido una serie de saberes y técnicas, muchas veces amparados o fomentados por organismos gubernamentales, internacionales u ONGs,⁵ que postulan la centralidad de la dinámica de las emociones para comprender y actuar sobre el sujeto o las subjetividades contemporáneas. Diversas

³ En Argentina pueden consultarse distintos proyectos de ley que han tenido lugar desde hace varios años, algunos de ellos aprobados en sus respectivas legislaturas. Por mencionar algunos de los proyectos, y sin pretensión de exhaustividad, en el 2016 se aprobó en la provincia de Corrientes la Ley de EE (Ley 6.398); la provincia de Misiones fue la segunda en aprobarla, en el 2018, incluye por medio de la Ley VI N° 209 la EE en el sistema educativo formal. En Formosa existe un proyecto de ley sobre EE desde el 2019, si bien no ha sido aprobada hasta el momento el gobierno provincial realizó diferentes instrumentos para trabajar sobre las emociones en las aulas (una tabla periódica de las emociones, cuadernillos interactivos, etc.) que son fácilmente consultables en su sitio web. En la provincia de Buenos Aires no hay proyecto de ley, pero sí en el 2019 se realizó un encuentro sobre la EE que contó con el apoyo del ministerio de Educación provincial. En el 2018 se presentó la ley nacional de EE, que hasta el momento se encuentra sin aprobación. Tras la pandemia de COVID-19 la propuesta de la ley nacional pareciera tomar nuevo impulso. De hecho, en el 2021 se aprobó la Ley provincial 6.244 en Jujuy que establece la creación del programa de EE en las escuelas provinciales. Por último, recientemente, en noviembre del 2022, se aprobó en la provincia de Chaco una ley destinada a integrar la EE en el sistema educativo formal; aunque con cambios, la ley se presentó en el 2016 y el 2018. En la provincia de La Pampa, el proyecto se presentó en el 2020. Cabe mencionar que estos proyectos se presentaron desde varios partidos políticos, siendo parte más bien de un entramado discursivo más amplio que las divisiones partidarias. Si bien no son los mismos proyectos, y el trabajo detenido en este corpus es algo a realizar, comparten definiciones, perspectivas de análisis y estrategias de intervención. Muchos de estos proyectos citan como antecedente lo desarrollado por la Fundación Botín en España y los materiales de la Asociación de Educación Emocional Argentina, dirigidos por el psicólogo sanjuanino Lucas Malaisi.

⁴ Por lo demás, no se trata simplemente de establecer una dicotomía, sino de comenzar a reflexionar sobre las novedades (y los maquillajes) con las que trabajan estas corrientes para inscribirse en documentos institucionales, propuestas educativas provinciales, esperanzas de gobiernos y, cuando no, un bien de mercado dispuesto por una serie de actores. A su vez, de lo que se trata es de seguir problematizando, a la luz de nuestras emergencias históricas, de nuestras *positividades*, los vínculos posibles en el aula o cualquier espacio educativo, la política en ellos y los cuerpos-emociones que estamos-siendo.

⁵ En diversos países se han implementado estrategias tendientes a establecer la obligatoriedad y la transversalidad de la edu-

cación en las emociones. Así, se encuentra una serie de antecedentes sobre la educación emocional: en el caso del Reino Unido, durante el último gobierno laborista se promovió el *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL) destinado a escuelas primarias y secundarias. Por otra parte, en Estados Unidos hay instituciones educativas que parten del modelo llamado *Social and Emotional Learning* (SEL), además en este país se introdujo en el estado de Illinois desde el 2004 el Illinois Social Emotional Learning Standards, y desde los años noventa el programa CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Estos serían los antecedentes más directos de estas propuestas (ver Nobile, 2017; Abramowski, 2017).

⁶ En la década de 1990 se conformaron algunos de los encuadres teóricos que nutren la propuesta de la EE; en primer lugar, la psicología positiva, cuyo primer congreso fue en 1999 inaugurado por Martin Seligman; Daniel Goleman publicó en 1995 su libro de gran impacto *La inteligencia emocional*, y otras disciplinas como el *coaching* ontológico ingresaron al mercado de los discursos transformacionales en 1994 con la publicación de *La ontología del lenguaje*, de Rafael Echeverría. Sin embargo, es en la segunda mitad de este milenio que se elaboran y ensayan propuestas sobre la

corrientes de la psicología, particularmente la positiva, técnicas de sí como la programación neurolingüística, el *coaching*, entre otras, van configurando, por un lado, un saber con pretensiones científicas que dan positividad, coherencia teórica y postulaciones prácticas a, por otro lado, un conjunto de emociones, sensibilidades y competencias que consideran necesarias para un “buen” desarrollo individual. El ámbito de la educación no ha quedado exento de esta nueva propuesta epistemológica, a tal punto que nos encontramos con varios “activistas”, cursos y una amplia bibliografía para la implementación de algunas de estas técnicas y saberes en el espacio de aula, en lo curricular y en la conformación de una relación pedagógica particular.⁶

Para comenzar, es necesario hacer notar que estas corrientes, regímenes de saber, establecen un diagnóstico de las sociedades de nuestro tiempo, pero particularmente señalan que el sentido de nuestra existencia está roto y que queda en una misma cambiar ese panorama desolador.⁷ Según Mariana Nobile, las propuestas de la EE se sustentan en tres corrientes, por un lado, la psicología positiva que critica el tratamiento a las cuestiones del trauma que ha tenido la deriva psicoanalítica y propone, en cambio, una postura centrada en las cuestiones positivas, diferenciando tajantemente, claro está, algunos sentimientos como positivos y otros como negativos. En ese sentido, la psicología positiva sostiene que las instituciones y patrones culturales se encuentran oxidados y que no permiten un libre juego de la personalidad y la autenticidad de sí mismo (Nobile, 2017, p. 25). Por otro lado, la EE encuentra en las teorías de la inteligencia emocional un aliado; en efecto, el proyecto de ley presentado en La Pampa para la implementación de la EE en todos los niveles educativos refiere incluso al creador del concepto de *inteligencia emocional*, Daniel Goleman (1999), entendiéndose esta como una capacidad de racionalización de las emociones propias y de los demás, una capacidad de gestión, de control y de gobierno (conducción).

Por último, la EE se encuentra con la teoría de las competencias emocionales, particularmente se definen cinco competencias, que también se encuentran expuestas en el documento de la U.C.R., estas son: 1) autoconocimiento, entendido como un examen de sí mismo, una capacidad de introspección para el desciframiento de lo que se siente; 2) autocontrol⁸ emocional o autorregulación, o sea una capacidad de frenarse a sí mismo, de “controlar nuestros impulsos” y “no dejarnos llevar”; 3) automotivación, es decir, dirigir las emociones hacia un objetivo específico, proyectarse a sí mismo por fuera de todo contexto ya que hay que “fijar las metas en lugar de los obstáculos”; 4) la empatía como una “capacidad cognitiva” que permite “captar mensajes” de los demás, descifrarlos para diagramar cursos de acción propios y con los demás;⁹ 5) las habilidades sociales, es decir, la “capacidad de conocer los sentimientos de los demás y de poder hacer algo para transformarlos”,

de poder incidir, incitar, regular las sensaciones, emociones y cogniciones de los demás, en definitiva, se trata de “la capacidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad es la base en la que se sustenta la *popularidad*, el *liderazgo* y la *eficiencia interpersonal*” (Proyecto de Ley EE, 2020, pp. 6-7. *Cursivas propias*).

Con estas coordenadas, la EE se presenta como un proceso continuo y permanente que permite desarrollar competencias emocionales en los individuos, inoculando emociones positivas y generando un bienestar individual, a la vez como un proceso que posibilitaría el ascenso social o el éxito profesional. Ahora bien, resulta sintomático que a la hora de definir la EE en el proyecto presentado por el bloque de la U.C.R. pampeana señalen que es necesario “comprender los conceptos que conforman esta definición” y solo muestren la definición de *emoción*, por lo demás concebida bajo una mirada neurobiologista: “La emoción es ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja ‘a vivir’, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos” (Proyecto de Ley EE, 2020, p. 6). Si la emoción es una energía codificada, entonces se puede decodificar, traducir, transmutar mediante operaciones, técnicas, métodos; se puede intensificar o suprimir. Las emociones serían un ente susceptible de ser manipulado y que se encuentra sobre todo en el interior, pero con algún contacto con lo exterior. Las dicotomías reverberan.

Llama la atención que en una perspectiva pretendidamente crítica de las distintas modalidades en que la enseñanza sobre las emociones ha tenido lugar, aparezcan dicotomías que pueden rastrearse en uno de los inicios del concepto histórico de emoción, por los siglos XVIII y XIX, en el cual la emoción remite a un estado que existe dentro de una interioridad psíquica o yo. En este sentido, se la concibe como individual que opera al nivel de la conciencia e implica juicios valorativos (Labanyi, 2010). Las diferencias exterior-interior, estímulo-respuesta, condiciones sociales y emociones se encuentran entramadas, pero al mismo tiempo separadas. Las emociones entonces representarían una energía que acompaña a todo momento, en todo lugar, al desarrollo del sujeto, ubicada en el interior de sí, pero solo manifestada como tal a través de un estímulo que venga del exterior, algo ajeno que la active. Y, sin embargo, este hecho interno, el estado de una emoción y su significación pueden ser rearticulados por medio de una serie de instrumentos generales y prescriptivos.

Una caja de herramientas muy fructífera para este tipo de discurso han sido, y son aún, las neurociencias y la neurología. Los avances científicos y técnicos referidos al mapeo o la cartografía de las redes neuronales dieron nuevo impulso al proyecto anatómico de situar las posibilidades de la conducta, su mejora y sus

EE en algunos países (Nobile, 2017).

⁷ Un ejemplo de esto es la propuesta del *coaching* ontológico, particularmente en los escritos de Rafael Echeverría, quien señala el carácter generativo del lenguaje y la posibilidad de transformarnos por medio de un (simple) cambio de expresión lingüística (Echeverría, 1994). Un ejemplo que, corriéndonos de nuestro objeto, permite dimensionar esta concepción transformacional del lenguaje y el vínculo con la educación es, entre otros, el trabajo de Ortega Guizado (2012), quien llama directamente al *coaching* ontológico a “gerenciar” el aprendizaje.

⁸ Sobre el autocontrol, que es una dinámica extraña, por no decir paradójica, ya que se intenta establecer a las emociones como un proceso natural, cargado de verdad y transparencia, al mismo tiempo que se exige su control, su regulación, una objetivación que permita mermar los aspectos potencialmente conflictivos de las emociones según estas miradas.

⁹ La empatía se centra en la interioridad y en un fuerte pragmatismo emocional que permitiría conducir las emociones propias y las de otros. Como afirma Abramowski (2017, p. 266) no hay referencias a los desarrollos de la empatía-simpatía del siglo XVIII, con un fuerte contenido prosocial, cooperativa y benevolente hacia la otra persona.

ortopedias a la ingeniería cerebral. La neurología como instrumento médico desarrollado en el siglo XVIII pretendía otorgar un nuevo manto de científicidad y materialidad al poder desarrollado por medio de la práctica psiquiátrica (Foucault, 2020). Pasaría mucho tiempo hasta que el cerebro fuera el objeto central de toda una década (1990), financiada principalmente por agencias gubernamentales norteamericanas. A través de las décadas es posible ver la emergencia de un *yo neuroquímico*, esto es, la asunción de una serie de imágenes, representaciones y significaciones que marcan como eje central de la interioridad del sujeto sus componentes neuroquímicos y su determinación de estados de ánimos y manera de sentirse a través de ellos (Rose, 2012).

Cobra especial interés la relación entre la regulación emocional y los mapeos cerebrales si tomamos en cuenta, tal como lo hacen los diversos proyectos de EE, la noción de inteligencia emocional. Esta categoría tuvo un desarrollo múltiple a lo largo de los años 80 y fundamentalmente en la década de 1990. Entre sus precursores se encuentra la teoría de la inteligencia múltiple de Howard Gardner, psicólogo de Harvard que postulaba hacia 1983 una lista de inteligencias (siete en total) que ampliaba la noción de inteligencia reservada a lo intelectual o racional. Otros exponentes fueron Peter Salovey, John Mayer y Reuven Bar-On. Sin embargo, el libro de Daniel Goleman, *La inteligencia emocional*, ganaría, de alguna manera, la fama internacional por el concepto. En referencia a las formas en las que se vinculan el cerebro y las inteligencias, Goleman señala:

Estos dos tipos de inteligencia expresan la actividad de diferentes partes del cerebro. El intelecto se basa únicamente en el funcionamiento de la neocorteza, las capas de la parte superior, evolucionadas en tiempos más recientes. Los centros emocionales están más abajo, en la subcorteza, más antigua; la inteligencia emocional involucra estos centros emocionales, trabajando de común acuerdo con los intelectuales” [Goleman, 1999, p. 385].

Se puede observar la diferenciación de dos zonas cerebrales encargadas cada una de un tipo de inteligencia, dos zonas que, aunque trabajan juntas, se encuentran separadas tanto por el desarrollo evolutivo del ser humano como en zonas de acción predilectas. A través de esta operación se puede conjugar la positividad de estos elementos. Como afirma Rose,

...en esta nueva descripción de la persona, la psiquiatría ya no distingue entre trastornos orgánicos y funcionales. Ya no se interesa por la mente o la psiquis: la mente es, simplemente, lo que hace el cerebro. Y la patología mental no es más que la consecuencia conductual de un error o anomalía identificable y corregible, en principio, en alguno de los elementos que ahora se identifican como aspectos de ese cerebro orgánico. Se trata de un giro en la ontología humana, en las clases de personas que nos consideramos. Implica un nuevo modo de ver y juzgar la normalidad y la anormalidad humanas, y de

actuar sobre ellas. Permite que nos gobiernen de nuevos modos. Y nos permite goberarnos de manera diferente [Rose, 2012, pp. 377-378].

Ahora bien, el lenguaje sobre las emociones define, como vimos en la cita de Goleman, a estas como un componente primitivo de nuestro desarrollo evolutivo. A su vez, desde una posición feminista, varias autoras han señalado el carácter patriarcal de la separación entre razón y emoción, otorgando cualidades intrínsecas a los cuerpos feminizados y considerándolos pasivos y emocionales. “Este lenguaje nos deja ver que el pensamiento evolucionista ha sido crucial para la manera en que se comprenden las emociones: se narran como un signo de ‘nuestra’ prehistoria y de la manera en que persiste lo primitivo en el presente” (Ahmed, 2015, p. 22). Por otro lado, la deriva neurobiologista que toma las emociones redefine el campo emocional como un interior de lo interior psicológico. Si las teorías de las emociones se dividen en, por un lado, la perspectiva “del interior hacia afuera” (la emoción es “parte” de uno, de su interioridad y se esgrime como respuesta hacia lo que acontece en el exterior) y, por otra parte, de un “afuera hacia dentro” (las emociones se imponen al individuo en cuestión por parte de los grupos sociales y de lo social en tanto *hecho coercitivo*) (Ahmed, 2015), lo que produce el lenguaje neurológico aplicado a la emoción es determinarla como un hecho que opera *más profundo* que nuestro yo, al nivel del cerebro y sus interacciones.

Decíamos que es muy sintomático que no señalen una definición de educación, esto es porque se contempla, y muchas veces se ejerce, a la educación como un simple traspaso de conocimiento que desconoce a las emociones; parte del diagnóstico es la preponderancia de aspectos intelectuales por sobre los emocionales. Sin embargo, las diversas lecturas de nuestra realidad como *sureñxs* por parte de pedagogas y pedagogos, filósofas y filósofos, dan sobradas cuentas de que la educación conlleva, interpela y se funda en emociones, y en el reconocimiento que se les otorga a ellas en los espacios pedagógicos. Diversos pedagogs latinoamericanxs señalan el carácter amoroso del vínculo pedagógico posible y deseable, rompen con la dicotomía del intelecto/emoción al construir una pedagogía con una amorosidad inteligente (Wainszok, 2020). Al decir de Estela Quintar, un tipo de pedagogía que se proponga la interpelación del *estar siendo* en el mundo necesariamente introduce la dimensión afectiva o emocional en las posibles relecturas del mundo, en su aprehensión como algo más allá que la simple razón positiva y las dicotomías establecidas (Quintar, 2004, p. 10). Y es así que las derivas de nuestras pedagogías han hecho hincapié en que “El vínculo pedagógico amoroso potencia los saberes, las curiosidades, las inquietudes. Habilita el soñar, el imaginar junto a todas las otras tareas y conocimientos escolares” (Wainszok, s.f., p. 8). La enseñanza como amor y alimento. La pedagogía de la ternura y de la potencia. Aquello que se propone como objetivo la EE, en las pedagogías latinoamericanas se encuentra en la base para poder reflexionar sobre

nuestra condición de sureños y para construir conocimiento desde las aulas, sean las condiciones que sean, en una villa, en una escuela pública del conurbano, en las ruralidades y en las orillas, del lago Titicaca o de cualquier territorio. El lazo afectivo posible en el vínculo pedagógico atraviesa cuerpos, sujetos, instituciones y paisajes, porque, ¿dónde terminan la mente de uno o sus emociones y dónde empiezan las de los demás, la del todo? Para Kusch esto es muy fácil: “Nuestra vida se desparrama misteriosamente entre las cosas” (Kusch, 2017).

Decíamos que nuestras pedagogías tienen inscritas en su teoría los afectos, dar lugar a las emociones y potenciar las fuerzas solidarias de las mismas. Simplemente para ejemplificar, señalo lo que Freire especifica en *Cartas a quien pretenda enseñar*. Particularmente en su cuarta carta, Freire considera una serie de cualidades que definirían al/a docente progresista: en primer lugar, la humildad que, lejos de ser falta de respeto a las competencias propias o ajenas, es aceptar que “todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (2002, p. 75). La humildad contribuye al gesto democrático porque permite el diálogo, la escucha al otro y la posibilidad de abrirse a los conocimientos y experiencias de las que parten lxs estudiantes. Junto a la humildad, ¿no emerge de por sí la apertura a las emociones y sentimientos que experimentan aquellxs a quienes se pretende enseñar? Más allá de la teoría, Val Gillies (2011) demostró en un estudio sobre la EE en el Reino Unido (cuyo encuadre es el programa SEAL) las aporías de esta propuesta: mientras condensa un repertorio de instrumentos y nociones para la expresión de los sentimientos la autora señala que “no hay un lenguaje pedagógicamente aceptable para hablar del miedo, la violencia, las adversidades y el racismo que atraviesan las vidas de los estudiantes que participaron en la investigación” (Gillies, 2011, pp. 9-10). La calma y el control emocional se sobreponen a las emociones (re) producidas por las condiciones de vulnerabilidad. Como se hizo notar, al dividir tajantemente a las emociones en positivas y negativas¹⁰ se pierde un cariz central para la expresión y el trabajo sobre/con lxs estudiantes: hacer hablar sin tapujos, aunque inquiete, suele ser mejor para ellxs que la calma y aceptación. ¿No es acaso lo que se exige de estas propuestas?

Sin embargo, no es nuestro objetivo señalar las falencias o las inconsistencias de la EE, sino enmarcar ese proyecto en un entramado subjetivo y político más amplio, además de acercarnos a otras teorizaciones que ponen de manifiesto la dinámica emocional en las aulas. Freire apunta entre las cualidades para lxs docentes, compartiendo un vínculo directo con la humildad, la amorosidad: no solo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Esta cualidad es un “amor armado”, es decir, “un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar” (Freire, 2002, p. 77). En *Pedagogía do oprimido* (1987, p. 79), Freire dice que

¹⁰ Para Ahmed (2015, p. 23), una de las derivas de estos discursos es que la dicotomía y jerarquización entre emoción/razón queda desplazada por una jerarquía de las emociones: “algunas son ‘elevadas’ como señales de refinamiento, mientras que otras son ‘más bajas’ como señales de debilidad. La historia de la evolución se narra no solo como la historia del triunfo de la razón, sino de la capacidad de controlar las emociones y de experimentar aquellas que son ‘apropiadas’ en diferentes momentos y lugares”. Como parte de un entramado general, las propuestas de EE tienden a reforzar esta división y jerarquía entre emociones, al mismo tiempo que se postulan como necesarias para el control y regulación de las emociones más bajas, así como también la capacidad de potenciar las más elevadas.

...la conquista implícita en el diálogo es la del mundo por parte de los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo a través de la liberación de los hombres. Sin embargo, no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres.

La amorosidad se expresa en la resistencia y en la propuesta, en la defensa y en la apuesta; la valentía de amar se encuentra al lado de la valentía de luchar. Aquí Freire da una pista para la crítica del andamiaje teórico de la EE: estas valentías no son ajenas al miedo y no pueden prescindir de ello. Si, como señaló Gillies, hay expresiones de sentimientos que se dejan de lado en ese dispositivo concreto de EE que es SEAL (cuestión que puede ser una característica que trascienda esta propuesta, aquí solo la señalo como posible), Freire señala que “sentir miedo es manifestación de que estamos vivos” y llama a no esconder los temores; “por eso es tan importante gobernar mi miedo, *educar* mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía” (2002, p. 78). Como se ve, el pedagogo no reniega de esa emoción y la postula como condición para algo mayor: la valentía. Extendiendo el argumento, se puede decir que las emociones no se consideran *per se* malas o buenas, sino que posibilitan cosas diferentes según se activen políticamente.

¿Dónde se encuentra lo social en la educación emocional?

Hacia la dimensión social en la propuesta de la EE es donde nos dirigimos de ahora en más. Los actores que abogan por una EE tienen un diagnóstico de la sociedad actual. En el documento citado se retoma a Lucas Malaisi, psicólogo presidente de la Fundación Educación Emocional Argentina, quien señala que la sociedad “está enferma” (citado en Proyecto de Ley EE, 2020, p. 7);¹¹ para este autor, y para las personas firmantes del proyecto, las diferentes problemáticas (por ejemplo, la violencia, la corrupción, los suicidios, etc.)¹² son expresiones de que la enseñanza se ha establecido desde el eje cognitivo, desligando a lo emocional. Así, llegan a la conclusión de que “todos estos problemas tienen como común denominador una mala gestión de las emociones” (Proyecto de Ley EE, 2020, p. 8); por lo tanto, proponen la gestión de las emociones como un elemento que permitiría revertir las tendencias *disociantes* que encuentran en la enseñanza y en las sociedades actuales.

Las emociones se presentan como un baluarte que podría cambiar las condiciones sociales en las que nos encontramos, pero la reflexión acerca de la comunidad de existencias que somos deja mucho lugar a una concepción individualista de las posibilidades de cambio. Está en cada sujeto individual poder gestionar sus emociones y así contribuir al desarrollo social, y los que no puedan desarrollar esta capacidad serán objetos de patologizaciones: “Quienes están a merced del impulso —los que carecen de autodominio— padecen de una *deficiencia moral*: la capacidad de controlar el impulso es la base de la voluntad y el carácter” (Proyecto de Ley EE, 2020, p. 8. *Cursivas propias*). Las habilidades sociales que proponen se basan en una concepción

¹¹ Es importante señalar que estas teorías y propuestas muestran un escenario de crisis para garantizar y sostener su participación en las diversas agencias gubernamentales. Como señala Ecclestone (2012), el sentido de estas propuestas consiste en poner de manifiesto, o de “inventar” un escenario de crisis sostenido por la multiplicación de diagnósticos de desórdenes conductuales. Eva Illouz (2007) señala que esto es una paradoja de la cultura terapéutica actual ya que, al encaminarse constantemente a la felicidad y cura de sus clientes, lo que produce es un constante malestar o al menos la reproducción de cierto malestar. El *ethos* terapéutico funciona a partir de la narrativa de la enfermedad y la patología (Abramowski, 2017).

¹² La enumeración de problemáticas culturales, políticas y sociales, es una de las estrategias discursivas de los propagadores de la EE. Luego de las enumeraciones de diferentes problemas estructurales, se vuelve a la idea-fuerza de que las expresiones de las emociones podrán ayudar y fomentar “valores sociales” que se fueron solapando o desplazando en nuestras sociedades.

instrumentalista de las relaciones sociales y de un pragmatismo emocional, es la capacidad del propio individuo de observar y manejar las emociones del otro, a través de diferentes formas de incitación y catalización, permitiendo el “buen” desarrollo de cada uno. La lógica económica, de costo-beneficio, y una lógica de inversión-endeudamiento, ingresa en la dimensión emocional tiñendo a cada relación posible con otro como una ampliación del *ego individual*.

Ahora bien, quisiera señalar una línea de tensión que une ciertas modulaciones de la emocionalidad en las aulas dada por la EE y una moralización creciente de las emociones. En efecto, en cada uno de los rasgos señalados que impulsarían estas propuestas, la educación moral tiene un punto central en la argumentación y, aunque no se exprese con total énfasis, se encuentra junto a ella una “nueva” definición de anormalidad o de los cursos emocionales/vitales susceptibles de evaluarse como deficientes: no controlar las emociones. A través de las habilidades que potencia la EE (automotivación, autorregulación, autoconocimiento, habilidades sociales, empatía, tomadas por otra parte de las habilidades que se desarrollarían al trabajar sobre la inteligencia emocional, ver Goleman, 1999) lo que se formula es una moralización de las prácticas y de los sentimientos. Cabe destacar que el cruce entre moralización de las prácticas y el dispositivo escolar no es para nada nuevo. De hecho, los pedagogos positivistas partían de la necesidad de entrecruzar la pedagogía con las ciencias biológicas, naturales y morales para poder reencauzar las conductas de lxs niñxs. La pedagogía como instrumento disciplinario para la formación de una moralidad específica en las infancias tiene larga trayectoria. Carli sostiene que “la estrecha articulación entre psicología y moral en los discursos educativos de corte positivista fue funcional a una visión de la sociedad como organización social normalizada vinculada a la moral del productivismo y respetuosa de los poderes existentes” (Carli, 2012, pp. 107-108).

Esta tendencia, señala Abramowski (2017), puede hacer extensible la tradición de la pedagogía positivista a las propuestas de la EE, salvo por la incorporación de un ingrediente. Ya no se trataría, en la educación moral de antaño, de una imposición desde el exterior del marco axiológico por el cual lxs estudiantes deben conducirse, sino que, abandonando cualquier “ley trascendente”, la EE “intenta que cada uno active sus propios resortes emocionales internos para lograr respuestas” *adaptativas*, en palabras del psicólogo Malaisi (a quien Abramowski estudia) (Abramowski, 2017, p. 265). Entonces, la autora se pregunta: “¿Lo novedoso aquí sería el tipo de psicología propuesta, adornada y embellecida con apelaciones al mundo emocional? [...] En resumen, ¿podría considerarse que la educación emocional es una versión contemporánea –psicologizada y emocionalizada– de educación moral?” (Abramowski, 2017, p. 263). En este sentido, menciono dos aspectos de lo que se trae a colación en el título del trabajo: en primer lugar, y tal como lo señala Abramowski, la EE representa una versión *aggionarda* de la educación moral, con una retórica que embellece sus

planteos y que estimula un manto de singularidad cuando, en rigor, prescribe cursos de acción produciendo nuevos residuos disciplinares (o, quizá cabría decir, residuos emocionales, emociones desplazadas del ámbito educativo y agentes sin las suficientes herramientas emocionales). Por otro lado, lo que irá quedando claro al final del trabajo es la apuesta desde las pedagogías críticas hacia la emocionalidad, el carácter emotivo del acto dialógico de enseñar y la puesta en marcha de otras emociones, cohabitadas por la política, en y por la educación.

Antes bien, es importante señalar, tal como afirma Ahmed (2019), que el pensamiento positivo o felicitario establece un tipo de moralidad en aquello que sentimos a través de cómo nos sentimos (si nos hace mal es malo, si hace bien es bueno). Al decir de Goleman, la autoregulación emocional lo que enseña es a “ser escrupulosos y demorar la gratificación en pos de los objetivos” (1999, p. 386), es decir, lo que enseña es una forma de pensarnos que se asemeje a las condiciones y las perspectivas reales de aquello que se da en la vida del sujeto; lo que enseña estas técnicas, *grasso modo*, es a aceptar aquello que se da a modo de realidad. Aunque consideren al cambio el fundamento de la vida del individuo y de las sociedades, y propulsen elementos para alcanzarlo, lo que se pone en juego a través de sus enseñanzas es una visión conservadora y reproductora del orden de lo real. Por lo tanto, lo que queda para el sujeto es hacer un trabajo metódico sobre sí mismo que lo ayudará a inducir sus estados emocionales positivos, y con ellos, gratificará su accionar a través de sentirse bien y lograr los objetivos propuestos que, no obstante, es uno y único para todos: ser feliz (Abramowski, 2017).

Por tanto,

Podemos inferir que el estudiante ‘modelo’ sería aquel ‘racionalmente emocional’, capaz de fomentar las emociones seguras y positivas, por tanto, deseables, así como de afrontar aquellas consideradas negativas –como el enojo, la frustración o la tristeza–, a través de estrategias de autocontrol que permitan regular su intensidad y duración” [Nobile, 2017, p. 27].

En ese sentido, según señala Lucas Malaisi, la educación emocional es una enseñanza sobre las habilidades emocionales, de tal forma que es “una enseñanza porque se basa en la transmisión de conocimientos y en la *corrección de lo erróneo*, como los comportamientos agresivos, impulsivos o *desadaptativos* en general” (Malaisi, 2012, p. 52, citado en Abramowski, 2017, p. 257). Como dijimos, en el proyecto de ley de La Pampa no se explicita qué se entiende por *educación*, ya que su definición es tradicional, se da por sentado.

Estas derivas señalan, una vez más, la *colonialidad simbólica en la configuración del mundo* (Quintar, 2004, p. 3) que pretende colonizar la subjetividad mediante operaciones axiológicas e ideológicas tendientes a la construcción de una subjetividad soberana, capaz de diagramar tanto las condiciones del mundo como de las personas que habi-

tan en y con él. Así, estas concepciones que naturalizan a las emociones en un doble juego, las ponen en tal dimensión que es un componente estrictamente natural, es decir, biológico y neuronal, y al mismo tiempo las vuelve una entidad capaz de ser manejada a gusto y discrecionalidad de cada uno; por ello, siguen estableciendo una ontologización del poder dominante como único modo posible de ser. Para Quintar (2004), la colonización y el proceso civilizatorio, en tanto cruzada contra los demás otros, se *reedita* en las reformas educativas; considero que la EE es una nueva forma de colonizar y diagramar nuestras experiencias desde las usinas de pensamiento del poder dominante, sobre todo cuando los primeros avances y entidades que la fomentan surgieron en Estados Unidos y el Reino Unido. Este carácter es particularmente manifiesto en la medida en que se concibe a la otredad como una dimensión más para el desarrollo de nuestro ser individual, sea lo que eso signifique. Si bien estos discursos generalmente retoman el concepto de comunidad, sigue apareciendo desde una sumatoria de individuos y las posibilidades de su transformación no retoman una concepción política e histórica de la práctica transformadora, quedando el foco en la capacidad generativa del lenguaje de uno mismo.

¹³ Un elemento que comparte una serie de discursos y prácticas que Béjar (2011) cataloga el código positivo, apoyándose en los trabajos sobre códigos de civilización de Elias, es su constante presentismo o la presencia del presente como eje articulador de la vida individual. De la mano de variadas posiciones psicológicas (humanistas, cognitivas, conductuales y, finalmente, positiva), el rechazo al pasado o a las condiciones pasadas como fundamento del yo (endilgado al psicoanálisis), el presente se formula tanto como una supremacía ontológica del individuo así como también un ente o ambiente maleable según deseos o voluntades individuales.

La gramática que produce esta revisión de un "nosotros mismos" desde la concepción instrumental deriva en una subordinación de todo aquello que es "positivo" para el individuo; así, la comunidad política, el común existir político, puede ser rearticulado bajo una visión enteramente individual de la vida social. Esta concepción se expresa en la subsunción de lo social a la esfera individual, "pues otorga herramientas para optimizar el desarrollo integral de la persona, tanto físico, intelectual, moral, social, emocional, como así también la posibilidad de resolver y abordar infinidad de problemas cotidianos" (Proyecto de Ley, 2020, p. 10). Como se ve, lo social aparece como un apéndice más del "desarrollo integral de la persona". La sutura de las problemáticas que diagnostican estas corrientes se logra por medio de la asunción de una posición de sujeto que exterioriza lo propio e ignora otras dimensiones que producen la emoción. Si decíamos que la EE establece un vínculo *aggiornado* con los presupuestos de la educación moral, se puede agregar, si consideramos a lo social en tanto moralidad, que esta se produce de una forma fina, aplanada porque, al decir de Béjar, "la tecnología del yo psicológico se ha liberado de exigencias morales, no solo porque establece una relación de asimetría con los demás (ya que, sobre todo, uno tiene que cuidarse de sí mismo), sino también porque orilla la comprensión social y política del mundo" (2011, p. 349). Es decir, la propuesta de la EE, al colocar el trabajo pedagógico en el corazón de un dispositivo regulador o *managerial* del yo, descontextualiza y deshistoriza¹³ las dinámicas emocionales que nos constituyen (Nobile, 2017). Desde una óptica de la sociología de los cuerpos/emociones, pensamos que, por un lado, no se puede desligar los cuerpos de las emociones, y que, por otro lado, estos responden a procesos de estructuración social que habilitan y condicionan, prescriben

y posibilitan, estructuraciones de nuestros cuerpos/emociones (Scribano, 2010). Estas políticas de las sensibilidades se esgrimen como mecanismos de soportabilidad social, es decir, estructuraciones que perpetúan las desigualdades e inequidades, muchas veces transmutadas en diferencias y señalando el “respeto” a la singularidad.

Pero esta concepción desconoce, en la compleja profundidad que nos habita, que dentro de la singularidad existe la pluralidad (Freire, 1973, p. 28), es decir, la variedad, la crítica, la disidencia. La diferencia en el sí mismo, la otredad en lo uno. En el corazón de las cosas está la diferencia, y la pluralidad es nada sin la hospitalidad, la entrada del rostro del otro (Wainszok, 2020; 2021). En otras palabras, “lo propio es la diversidad” (Wainszok, s.f., p. 12). Diversidad que se ejercita en las aulas, en las diversas aulas de nuestra región, en el Sur. Consideramos que las propuestas de la EE importan, falsifican, una vez más, una dimensión de enseñanza que se esgrime como potenciadora de nuestras sociedades en la medida que forja, en palabras de Saúl Taborda, el “individuo de la autoayuda”, aquel que es únicamente “*para sí* porque, escindido de todo sistema de fines sociales, carece de la conciencia que es el don de la resonancia de su humanidad en la humanidad que lo rodea y lo condiciona” (Taborda, citado en Wainszok, s.f., p. 12).

Incluso cuando la EE pretende dar cuenta de la dimensión social, apela a lo intersubjetivo y centra su atención en el accionar que *un/a* individuo para explicar el conjunto: cómo *me* relaciono con las otras personas, cómo *transito* los estados de desesperación, incertidumbre, cómo *fluyo*. El “giro autobiográfico” (Arfuch, 2015) opera como un vuelco a un supuesto sujeto concreto, sin conocer o simplemente enumerando condicionamientos sociales, condicionamientos respecto de la otredad con la que habitamos, los diversos colectivos y regímenes de verdad que se establecen, las luchas de esos colectivos y las derivas históricas de un *estar-siendo*. Como señalaba, las competencias o habilidades sociales diagraman los posibles cursos de acción que, sumados al autocontrol y a la automotivación, escinden un yo de los otros y pretenden (im)poner las concepciones propias por sobre las demás. El otro es uno más, y en todo caso lo que tiende a acrecentar la EE es la “eficiencia interpersonal”, es decir, explota la lógica productivista en el contacto con el otro individual.

Palabras finales

A través de estas líneas se pudo observar, o al menos comenzar a vislumbrar, a discutir, las operaciones teóricas y políticas que establecen el entramado institucional y discursivo de las expresiones de la EE. Dada la extensión del trabajo, nos remitimos a dejar algunas preguntas para seguir el debate ante estas nuevas articulaciones que desconocen, o esconden, no solo la larga tradición que sostiene un enfoque afectivo, y político, en los vínculos pedagógicos, sino también las diversas problemáticas estructurales que prescriben y construyen a las subjetividades contemporáneas.

Una primera cuestión a señalar, para seguir investigando, es la relación entre la neurobiología o las neurociencias con la propuesta de la EE; como vimos, la definición de *emoción* responde a una concepción neurobiológica, la emoción, lejos de ser un efecto de los distintos mecanismos de soportabilidad social y de las políticas de las sensibilidades inscriptas en diversas prácticas, como lo propone la sociología de los cuerpos/emociones, se encuentra en una dimensión preindividual, es decir, previa a cualquier concepción social, como una capacidad natural de los cuerpos ante las desventuras del medio. Es importante subrayar esta concepción porque, mientras se esgrime a las emociones como un ente enteramente neuronal, se calla sobre las medicalizaciones a las infancias que se produjeron en décadas recientes por el efecto, entre otros factores, de la asunción de las neurociencias y de la industria farmacológica como un nuevo grial que develaría las dimensiones de lo humano y optimizaría sus capacidades. A su vez, cabe preguntarnos si la sustancialización de las emociones y de una concepción mecánica del juego estímulo-emoción que describen no contradice, en última instancia, a la capacidad de *fluir* que pretenden erigir como condición de posibilidad para un buen desarrollo individual.

Para finalizar, resulta pertinente volver sobre la pregunta que formula Abramowski: ¿Por qué es necesario y deseable intervenir sobre las emociones? La autora señala:

“Mi pregunta no apunta a negar que los procesos educativos ya de por sí intervienen sobre la vida emocional; el interrogante pretende cuestionar esta suerte de duplicación de la intrusión: si ya convivimos con reglas emocionales, si ya enseñamos y aprendemos a significar y expresar emociones, ¿por qué sería saludable reforzar la regulación e inventar una materia que se ocupe específicamente de ello?” [2017, p. 267].

En ese sentido, no se quiere desconocer el influjo emocional en las aulas, sino más bien revisar qué puede tener de beneficioso, para los amplios sectores de la sociedad, un reforzamiento de la regulación de las emociones: más bien, si ya damos por hecho que se trabaja en la expresividad y la significación de las emociones, lo que llama la atención es la insistencia en la regulación de estos componentes emocionales. ¿No será que responde a una exigencia del capitalismo tardío en que cada trabajador debe ser su propio capital y las emociones se esgrimen como un elemento central para valorizarse? ¿Y si antes de reforzar el escrutinio y la regulación, abrimos espacios de contención, de consulta y de diálogo constante con lxs estudiantes? Desde ya, esto es parte de la tarea docente más elemental, y se hace muchas veces pese a las variadas dificultades, institucionales y socioeconómicas. Una cosa es el trabajo sobre cómo se sienten, qué sienten, cuáles son los horizontes emocionales de lxs estudiantes, y otra cosa bien distinta es hacer de estos ámbitos susceptibles de ser reglados, intervenidos con una insistencia disciplinaria: visibilidad y registro del detalle, maximización de las fuerzas (emocionales).

Por tanto, sostengo, con base en lo expuesto, que la EE puede ser entendida como un mecanismo que tiende a, o tiene el objetivo de, subsanar las contradicciones que enfrentan los jóvenes en las diversas instituciones a lo largo del “ingreso a la adultez”, por decirlo de alguna manera. O sea, la EE perpetúa la misma crisis de sentido que pretende combatir a la hora de seguir sosteniendo los cambios repentinos, las interrupciones, las inseguridades ontológicas, educativas y laborales, y al desvelar las nuevas exigencias de la fuerza de trabajo en el capitalismo tardío: flexibilidad, creatividad, rapidez, autocontrol, compromiso, resiliencia, etc. Por último, una vez más insistimos, nuestras pedagogías construyen el vínculo desde una emocionalidad y desde las *esperanzas* para el “buen” desarrollo individual y las derivas más dignas de los colectivos que estamos siendo, por lo que, en este momento, se nos presenta una disputa por las emociones y el sentido de las mismas. Quizá, de lo que se trata es de habilitar otras emociones y otras maneras de esgrimir las, de problematizar las mismas y de activarlas políticamente para que no sean rearticuladas, como ha pasado con otros significantes, en entramados políticos y teóricos que reintroyectan la culpa, la culpa originaria de ser empobrecidos por el Norte y sus agentes.

Referencias

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (comps.), *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-271). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Katz.
- Arfuch, L. (2015). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, (24), 245-254.
- Agamben, G. (2008). *El Reino y la Gloria. Por una genealogía teológica de la economía y del gobierno*. Pre-textos.
- Béjar, H. (2011). Cultura psicoterapéutica y autoayuda. El código psicológico-positivo. *Papers*, 96(2), 341-360.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Canal UNTREF (2020, oct. 28). *Pensar en movimiento con Carla Wainsztoke* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zucvpGI7NDE>
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Miño y Dávila.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente: pensar el cambio de una forma no evolucionista. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (47), 67-75.
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: Challenging policy discourses of behavioural science and “vulnerability”. *Research Papers in Education*, 27(4), 463-480.
- Echeverría, R. (1994). *La ontología del lenguaje*. J.C. Sáez.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). Polémique, politique et problématisations. En *Dits et écrits II 1976-1988*. Gallimard.
- Foucault, M. (2020). *El poder psiquiátrico. Curso del College de France 1973-1974*. Siglo XXI.
- Fundación Educación Emocional Argentina (s.f.). <https://fundacioneducacionemocional.org>

- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: Critiquing the new orthodoxy of emotions in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 185-201.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. <https://ciec.edu.co/>
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas*. Katz.
- Kusch, R. (2017). Un maestro en el lago Titicaca. En *Indios, porteños y dioses*. Kakuy.
- Labanyi, J. (2010). Doing things: Emotion, affect, and materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 11(3-4), 223-233.
- Malaisi, L. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación emocional*. Educación Emocional Argentina.
- Nobile, M. (2017). Sobre la “educación emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, (20), 22-33.
- Ortega Guizado, R. (2012). El coaching ontológico como estrategia para gerenciar el aprendizaje, gestionar el conocimiento, transformar los procesos educativos y potenciar cambios significativos. *Sophia*, (13), 177-198.
- Papalini, V. (2019). *Garantías de la felicidad: estudio sobre libros de autoayuda*. Adriana Hidalgo.
- Proyecto de Ley, Cámara de Diputados de la provincia de La Pampa. www.silpa.lapampa.gob.ar
- Proyecto de Ley S-813/18, Cámara de Diputados y Senadores de la República Argentina. www.senado.gob.ar
- Quintar, E. (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida: biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE.
- Scribano, A. (2010). Primero hay que saber sufrir!!! Hacia una sociología de la espera. En Scribano y Lisdero (comps.), *Las sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. CEA-CONICET.
- Wainsztok, C. (s.f.). Pedagogía del Sur. En *Diálogos Sur-Sur: pedagogías decolonizadoras*. Facultad de Ciencias Sociales UBA.
- Wainsztok, C. (2021). *Pedagogías y afectos: toda educación es sentimental*. Conferencia organizada por el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Cómo citar este artículo:

Molteni, E. J. (2022). Lo novedoso ya se hizo: acerca de las emociones en la educación emocional y el legado emancipatorio. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 125-140, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.440>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.