

Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado

Emotions in Integral Sexual Education and Emotional Education. Tensions and Intersections within the Framework of an Emotionalized Epochal Ethos

Juana Sorondo¹
Ana Laura Abramowski²

Resumen

Este trabajo analiza los puntos de encuentro y las diferencias en lo referido a las emociones entre los proyectos de Educación Emocional y Educación Sexual Integral en Argentina. Se focaliza, para ello, en diferentes niveles de las políticas educativas, desde su formulación en documentos oficiales y legislaciones, instancias de capacitación docente y discursos de educadores/as sobre prácticas escolares. La metodología empleada es cualitativa y de naturaleza exploratoria, e incluye el análisis de contenido de documentos y entrevistas en profundidad. El recorrido permite profundizar matices en torno a la hipótesis inicial sobre la existencia de un ethos epocal emocionalizado compartido por ambas propuestas, y advertir sobre los posibles riesgos de una pedagogía centrada en la sensibilización que no ponga en duda la autenticidad de lo emocional.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; Educación Emocional; emociones; política; ethos

Summary

This article analyzes the similarities and differences between two Argentinian projects, namely, Emotional Educational and Integral Sexual Education, taking into account the emotional dimension. To accomplish that, it focuses on different levels of educational policies, ranging from their formulation in official documents and legislation to teacher training actions and discourses by educators on educational practices. The method used is qualitative and exploratory, and it includes content analysis of documents and interviews. This path allows us to delve into the initial hypothesis about the existence of an emotionalized epochal ethos in both projects and to ponder about the risks of a pedagogy focused on sensitivity that does not put the authenticity of emotions into

question.

Keywords: Integral Sexual Education; Emotional Education; Emotions; Politics; Ethos

Fecha de Recepción: 05/08/2021
Primera Evaluación: 30/09/2021
Segunda Evaluación: 15/10/2021
Fecha de Aceptación: 21/10/2021

Introducción

Este trabajo propone una lectura dialógica de dos proyectos educativos diferentes, como son la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Emocional (EE), atendiendo a cómo abordan las emociones.

En el año 2006, la República Argentina sancionó la Ley N° 26.150 de ESI, que establece la educación sexual integral como un derecho, entendiendo que ésta “articula aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y éticos”. Su objetivo es transmitir conocimientos sobre la sexualidad, promover actitudes responsables frente a ella y procurar igualdad de trato y oportunidades para todos/as. Esta concepción amplia e integral de la sexualidad la inscribe en un paradigma de ampliación, reconocimiento y protección de derechos (Boccardi, 2014). La ESI aborda problemáticas políticas, socioculturales, identitarias y educativas de forma compleja, interdisciplinaria y con una gran sensibilidad a los aportes de las pedagogías críticas y las teorías de género (cf. Morgade, 2017). Propone habilitar, con esto, nuevos espacios para la circulación de la palabra y la participación de los/as estudiantes (Maltz, 2019). Una vez sancionada la ley, desde 2008 se fueron produciendo diversos documentos y materiales curriculares para favorecer su implementación en el sistema educativo. Es preciso destacar que la emergencia del Programa de Educación Sexual Integral no es un fenómeno local: los discursos sobre educación sexual y salud reproductiva forman parte de la agenda educativa global desde la década de 1990 (Zacarías, 2017). En América Latina, las políticas educativas sobre la temática son el resultado del inter-juego de luchas y negociaciones entre movimientos sociales, sectores conservadores y esta agenda global donde los Organismos Internacionales son actores centrales (Baez, 2016).

Por otro lado, en el año 2012 se organizó en Argentina la Fundación Educación Emocional, espacio que, desde 2016, motoriza la presentación de proyectos jurisdiccionales y nacionales de leyes de EE, que plantean la introducción de esta iniciativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En la actualidad, las provincias de Corrientes y Misiones cuentan con sus respectivas leyes de EE (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). El mapa de la penetración de este fenómeno se completa con un creciente número de instancias de capacitación docente, tanto en el ámbito público como en el privado. Al igual que ocurre con la ESI, el avance de la EE no acontece solo en nuestro país. La presencia en aumento de la EE en las políticas educativas estatales responde a una presión ejercida desde la agenda globalmente estructurada (Dale, 2000)³

La EE es un discurso vinculado a la psicología positiva y a la inteligencia emocional que ha sido criticado por su relación con el avance de la racionalidad neoliberal en educación (Sorondo, 2020; Jódar, 2007), por su enfoque psicologizante y reduccionista para abordar los problemas educativos (Prieto Egido, 2018; Abramowski, 2017; Nóbile,

2017; Ecclestone y Hayes, 2009), así como por sus limitaciones conceptuales y metodológicas (Cabanas Díaz y González-Lamas, 2021). Se trata de una propuesta que, constituyendo a las emociones como capital, pretende ajustar la educación a los requerimientos de la economía y el mercado así como negar la conflictividad de lo social bajo el amparo de la promesa de la felicidad (Ahmed, 2019).

La ESI, por su parte, es la forma específica que ha adoptado, en la Argentina, la educación sexual, desde un enfoque integral que recupera e institucionaliza reclamos de los movimientos feministas y de disidencias sexo-afectivas (Baez, 2016). En este sentido, la ESI se configura como un espacio central para garantizar derechos y efectivizar reclamos de grupos de mujeres y de las colectividades LGBTTIQ+ en el campo educativo (cf. Morgade, 2017). Ha ocupado un rol importante, en los últimos años, en los discursos del movimiento *Ni Una Menos* y de defensa del derecho al aborto.

Si bien de lo anterior se sigue que los proyectos de la EE y la ESI responden a lógicas y matrices discursivas contrapuestas, este trabajo complejizará, en parte, esta afirmación. Para ello se tomará como punto de partida una investigación cualitativa, de naturaleza exploratoria y con elementos descriptivos, que se centró en el análisis de contenido de entrevistas realizadas a educadores/as que llevaban adelante prácticas de EE en instituciones secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Los hallazgos de dicho estudio dejaron en evidencia cruces y solapamientos entre las prácticas de EE y de ESI del personal educativo que llaman a reflexionar sobre los puntos de contacto entre estos dos proyectos político-pedagógicos con orígenes y recorridos disímiles. Para enriquecer y triangular estos resultados, se sumaron, por un lado, el análisis de contenido de documentos oficiales y legislaciones; y, por el otro, la lectura comparada de instancias de formación docente para el nivel primario, tanto de EE como de ESI.

Es menester destacar que los puntos de contacto —coincidencias, tensiones, entrecruzamientos— que se analizarán en este artículo refieren a cómo ambas propuestas abordan la afectividad. Es decir, las aproximaciones identificadas suceden cuando la EE y la ESI ponen en juego cómo entienden las emociones y qué lugar les asignan en las intervenciones educativas. ¿Cómo explicar estos contactos? A modo de hipótesis, proponemos aquí que ambas iniciativas se inscriben en un *ethos* o imaginario epocal emocionalizado, que antepone el registro del sentir individual por sobre otros (cf. Illouz, 2019a).

Sabemos que advertir este acercamiento de posiciones resulta polémico porque, en términos políticos, la ESI apuesta por el reconocimiento, la emancipación y la autonomía de los sujetos, mientras que la EE apunta a la adaptación al orden social dominante. Las políticas educativas se constituyen, no obstante, en diferentes contextos, incluyendo el de la práctica, donde intervienen actores diversos que las

(re)crean y (re)interpretan más allá de las intencionalidades que se presentan en el momento de su formulación (Ball, 1994). En este sentido, el señalamiento de los puntos de contacto entre ambas propuestas no busca minimizar la voluntad política diferencial que las impulsa, sino interrogar la compleja vinculación entre la política y las emociones: ¿puede la emoción considerarse de manera neutra e inocua, o como un bien en sí mismo o un asunto a celebrar, articulándose solo posteriormente con sentidos políticos diferenciales? Y, en todo caso, ¿qué ha de revisarse y repensarse para articular la intencionalidad política con una teoría de las emociones crítica frente a las imposiciones del *ethos* epocal?

El artículo se encuentra organizado de la siguiente manera: en un primer lugar, presentaremos un encuadre teórico para pensar el *ethos* epocal emocionalizado. En un segundo momento, nos centraremos en el análisis documental, para dar cuenta de las diferencias, aproximaciones y matices entre EE y ESI. Luego, haremos una lectura comparada de instancias oficiales de formación docente de ambos proyectos. Finalmente, el último apartado analiza discursos de educadores/as que abordan lo emocional tanto desde la EE como desde la ESI.

El *ethos* de una época

En este artículo buscamos explorar en qué medida tanto la propuesta de la EE como la de la ESI participan del *ethos* epocal que privilegia el lenguaje y la explicación emocional por encima de otros registros. Nos referimos a un *ethos* en el que las emociones son “valoradas y cultivadas” como expresión de la singularidad (Illouz, 2019a, p. 36). El concepto de “magma” de significaciones sociales imaginarias, de C. Castoriadis, resulta útil para comprender los alcances y la penetración de este ideario emocional en la sociedad, en tanto que sus significados son compartidos colectivamente y constituyen al yo en relación con los otros (Illouz, 2007). A su vez, es necesario señalar que no nos referimos aquí a un *ethos* homogéneo y sin fisuras, sino que opera como un conjunto dialéctico: heterogéneo, abierto y contradictorio, en el cual las significaciones se encuentran en constante tensión y (re)creación (Castoriadis, 2007).

En el marco de este *ethos* contemporáneo, las emociones se anteponen e imponen como variable determinante en los discursos y las prácticas, en la formulación de problemas y en la búsqueda de soluciones, pues se les ha adjudicado no solo valor expresivo sino también epistémico (Illouz, 2019b). De este modo, la argumentación emocional asume un carácter explicativo y se constituye en un repositorio de verdad que estaría instalando una vía de legitimación en sí misma, de tipo autorreferencial: si el yo “siente” “auténticamente” lo que dice, hace o piensa, no habría espacio para cuestionamientos, disensos o impugnaciones. En esta misma línea, Lauren Berlant se refiere, en su crítica a la política sentimental, al sentimiento como “fetiche”, como

un objeto de fascinación, al que se le brinda un “respeto santificador” (2011, p. 29) ubicado más allá de las contradicciones y las ideologías, como si expresara una “virtud ínsita”, “una verdad básica o superior” (p. 30). Esta legitimidad de lo emocional se expande cada vez más hacia diversas áreas de la vida social, como el trabajo, la comunicación, el derecho, la economía, la política, la salud y la educación.

Vale agregar que la emocionalidad es considerada como individual y como la expresión de una interioridad prístina, profunda y auténtica que se manifiesta exteriormente de manera transparente. Se advierte, aquí, una concepción innatista y naturalista de las emociones, que no se detiene a indagar en cómo son sociocultural y relacionamente construidas (Ahmed, 2015).

En su examen sobre la centralidad de las emociones en la época contemporánea, Eva Illouz explora la noción de autenticidad y señala cómo en el siglo XIX ésta dejó de representar la voz moral dentro de la consciencia para consagrarse como un asunto emocional, como la expresión de la verdad dentro del ser. La socióloga destaca este proceso de “formación de una subjetividad psicológica secular” que contribuyó a concebir al yo como “la voz de una naturaleza innata y primaria que estaba amordazada” (2019b, p. 272) que debía cuestionar las imposiciones y doblegar las normas y los roles sociales establecidos.

El peso que fue adquiriendo la psicología a lo largo del siglo XX⁴ es nodal para comprender la configuración de este sujeto volcado sobre sí mismo que, ocupado en interrogar su sentir íntimo, fue transformando “su existencia en una interminable inmersión en las profundidades del yo psicológico” (Álvarez Uría, en Catelli, 2007, p. 18). La reificación de la vida emocional va acompañada, entonces, de constantes mecanismos de reflexividad que hacen coexistir una emocionalidad densa con procesos de racionalización de los sentimientos (Illouz, 2010).

En nombre del bienestar y de la liberación de lo verdaderamente auténtico, se impone un estricto marco normativo que reclama el autoconocimiento, la autosuperación y el automejoramiento, gracias a una constante producción, gestión y dominio de sí (Laval y Dardot, 2013). Es oportuno notar aquí, a efectos del posterior análisis, que el “mandato de convertirnos en personas más ‘completas’ o ‘autorrealizadas’” (Illouz, 2007, p.104) toma como punto de partida un examen autobiográfico, instando a los sujetos a mirar dentro de sí mismos para identificar patologías, comprender las propias emociones y modificar conductas a futuro (Illouz, 2007). El yo-psicológico se entiende, así, en el marco de este *ethos*, como la unidad mínima de responsabilidad, control y gestión (Cabanas e Illouz, 2019). A su vez, esto atraviesa la forma en que este “yo” se relaciona con otros/as, estructurando la interacción en términos de confesión autobiográfica (Illouz, 2007). Asistimos, así, a una coacción de la exposición, la transparencia y la revelación (o, incluso, “desnudamiento”) de la propia intimidad como clave para el vínculo intersubjetivo (Han,

2013). En palabras de Richard Sennett (2002), nuestras sociedades comenzaron a dar paso, de manera sostenida desde hace más de 40 años, a las “tiranías de la intimidad”. Con esta expresión, el sociólogo intentaba dar cuenta, ya en la década de 1970, de la elevación de lo íntimo a bien moral, asociado con la autenticidad, la calidez, la proximidad, lo confiable. Vale agregar que Sennett observaba con preocupación este fenómeno, que era expresión —tal como indica el título de su libro— del declive del hombre público.

Es interesante detenernos en las condiciones para la configuración histórica y contradictoria de este *ethos*. Una lectura convincente es prestar atención al clivaje que significaron las reivindicaciones políticas, sexuales e identitarias de la década de 1960 (Ehrenberg, 2000; Illouz, 2014). Las luchas libertarias y contraculturales se mostraron antagónicas al orden dominante, considerado represivo, autoritario y normalizador. Pero, por otro lado, junto con la expansión del mercado de consumo, la “revolución sexual” y esta crítica a las autoridades tradicionales fueron condiciones de posibilidad para el posicionamiento de una psicología de corte “optimista” en un lugar de enunciación privilegiado (Illouz, 2014). Efectivamente, tanto estas reivindicaciones político-culturales como la psicología coinciden en hacer “del yo, la sexualidad y la vida privada elementos esenciales para la formación y la expresión de la identidad” (Illouz, 2007, p.101).

Caída la legitimidad de las coacciones externas, queda abierto un terreno de autodeterminación que puede ser, al mismo tiempo, una oportunidad para el pluralismo como para el solipsismo más radical. En efecto, el yo deberá encontrar en su fuero íntimo tanto las motivaciones que lo conducen a la acción como los mecanismos regulatorios e inhibitorios de su conducta (Ehrenberg, 2000). En términos de Slavoj Žizek, “nadie está a cargo” (2001, p. 357), no hay naturaleza o tradición que brinde un terreno firme para orientar los comportamientos, lo que arroja a los individuos a procesos de “(re)negociación y (re)invención simbólicas radicalmente abiertas e interminables” (p. 354). Agrega el filósofo que esto conduce a que la sociedad esté actualmente colonizada por la reflexividad, dado que cada vez más ámbitos de la vida social tienden a experimentarse como “objetos de aprendizaje y decisión” (2001, p. 357). En otras palabras, el individuo hipermoderno está conminado a elegir (Illouz, 2014). Pero es importante advertir que lo que está en crisis y en retirada es la obediencia y la sumisión a leyes y prohibiciones con pretendido carácter universal y venidas desde el exterior (Ehrenberg, 2000; Žizek, 2001), asunto que no ha barrido, si no tal vez intensificado, la presión de las reglas y los imperativos. Ser uno/a mismo/a, disfrutar y ser feliz son parte de estas nuevas constricciones (Cabanas e Illouz, 2019), como también lo son el “empoderamiento”, la reivindicación dignificante de la propia identidad y la exigencia de su reconocimiento por parte de otros/as (Dubet, 2011). En este sentido, vale agregar que las políticas de la identidad, la defensa del derecho a elegir y autodeterminarse (Dubet, 2011) también hunden sus raíces en

los fenómenos que estamos describiendo.

Así, en este contexto marcado por la efervescencia de lo que Luc Boltanski y Ève Chiapello (2002) denominan la “crítica artista”, las reivindicaciones que apuntan a poner en cuestión los procesos de disciplinamiento, para demandar una mayor autonomía, creatividad y emancipación, se acercan peligrosamente al terreno individualista de la realización personal. Efectivamente, el gesto de renegar de toda norma y autoridad puede quedar encerrado en los enclaves de la micropolítica, desde donde se afirma una concepción reificante, individualista y desfondada de la libertad, como indeterminación absoluta (Eagleton, 1997). Teniendo en cuenta estas ambivalencias, es crucial, en palabras de Žizek, en lugar de simplemente “celebrar las nuevas libertades”, no perder de vista lo que “sigue siendo lo mismo”: la inexorable lógica del capital (2001, p. 377). Desligada de una reflexión sobre las condiciones socio-económicas de la opresión, la “crítica artista” puede volcarse, en el marco del *ethos* epocal descrito aquí, hacia el sostenimiento del orden imperante (Boltanski y Chiapello, 2002).

En lo que sigue, veremos qué elementos de este *ethos* pueden advertirse en los diferentes contextos en los que la EE y la ESI son formuladas y (re)interpretadas por los sujetos. ¿De qué manera afecta este clima centrado en la emocionalidad al campo educativo? Autores/as como Varela (1995), Jódar (2007) y Ecclestone y Hayes (2009) ya han alertado sobre el auge de las pedagogías psicológicas, cada vez más focalizadas en el mundo interior de los sujetos, y la instalación de una “educación terapéutica”, que recupera las significaciones instituidas en el marco del *ethos* epocal descrito aquí. ¿Cómo atraviesa proyectos con intencionalidades políticas diferenciadas, y qué consecuencias tiene esto en su potencialidad crítica y transformadora?

Un análisis de los puntos de encuentro entre los documentos de Educación Sexual Integral y de Educación Emocional

En este apartado se trabajará comparativamente con documentos del Programa de ESI y con materiales y proyectos producidos desde organismos oficiales vinculados a la EE. En este punto, conviene realizar una salvedad. En el caso del Programa Nacional de ESI establecido en la Ley N°26.150 sancionada en el 2006, se cuenta con normativas oficiales de alcance nacional. Además del mismo texto de la ley, se produjeron los *Lineamientos curriculares para la ESI* y una serie de cuadernillos con propuestas para el aula para cada nivel educativo. Asimismo, se fueron desarrollando materiales para la capacitación en diferentes ejes, incluyendo uno que particularmente interesa a este artículo, titulado “Eje: valorar la afectividad”.

En el caso de la EE, no hay documentos oficiales de alcance nacional. Al día de la fecha, se sancionaron dos leyes provinciales de EE (la ley N° 209 en Misiones y la ley

N° 6398 en Corrientes) y se presentaron proyectos en las jurisdicciones de Buenos Aires, Neuquén, Córdoba, Entre Ríos y Salta. En el plano nacional, diputados/as y senadores/as de distinto signo político elevaron proyectos de ley de EE en los años 2016, 2017, 2018 y 2020. Además, en los años 2018 y 2019, hubo iniciativas de integración de la EE a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). La mayoría de los proyectos referencian —algunos de manera tácita y, otros, expresa— a Lucas Malasi y a la Fundación Educación Emocional, punta de lanza de estas iniciativas en la escena local. Dentro de la documentación generada desde entes estatales, hay informes producidos desde el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (gestión 2015-2019).

El análisis comparativo propuesto a continuación intentará resaltar los puntos de contacto entre ambos corpus documentales enfatizando en cómo abordan la cuestión emocional. Pero, antes de dar lugar a ese contrapunto, resulta oportuno indicar que, así como la ESI presta atención a la temática de las emociones, la EE realiza alusiones expresas a la sexualidad en general y a la ESI en particular. En relación con esto último, al exponer los motivos que explicarían la necesidad de una ley de EE, el proyecto publicado en la página web de la Fundación Educación Emocional señala:

A lo largo de todo el documento de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, incesantemente hacen referencia de la necesidad de enseñar a los niños a verbalizar los sentimientos, necesidades, emociones, problemas. Con la ley 26.150 prevendremos embarazos no deseados e infecciones, pero dejarán intactas las circunstancias que nos llevaban a ello. (Fundación Educación Emocional, s.f.)

Como se podrá observar, la EE pretende servirse de la “incesante” tematización de lo emocional de la ESI para justificarse a sí misma. Pero el argumento no concluye allí. Desde este discurso, la intervención de la ESI resultaría insuficiente por no atacar las “circunstancias” que conducen a embarazos no deseados y a enfermedades de transmisión sexual. Las “circunstancias”, dado el contexto enunciativo, parecen ser emocionales y esta nueva legislación avanzaría en ese sentido⁵.

Es menester señalar que, ante una misma preocupación —los embarazos adolescentes—, ambos enfoques, el de la EE y el de la ESI, difieren de manera considerable en el abordaje propuesto, tanto en términos teóricos como prácticos⁶. No obstante, en la atención progresiva que fue adquiriendo en la ESI la cuestión emocional (la ley se promulgó en 2006, en los cuadernos de ESI para la educación primaria, producidos en 2009, ya figuraba el ítem “valorar la afectividad” y, finalmente, el documento que lleva ese título se escribió en 2018), podría encontrarse un eco de aquella “falencia” detectada por la EE. Más adelante, en el apartado V, se retomará y

profundizará este tema atendiendo a cómo se expresa en el contexto de las prácticas.

Dentro de los puntos de contacto sobresalientes, es importante mencionar que, tanto en los documentos de la EE como en los de la ESI, prevalece una argumentación a favor de la atención de lo emocional que parte de constatar su carácter relegado o históricamente olvidado. Esta ausencia se debería a que las escuelas habrían contemplado, exclusivamente, las variables racionales o intelectuales del proceso educativo.

El proyecto de EE S-2412/20 señala que “tradicionalmente, las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención” (s.p). Y el proyecto S-1487/20 afirma que si bien “muchas teorías explican el impacto de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial”, en la escuela “el factor emocional sigue estando ausente” porque “durante mucho tiempo, se consideró que el coeficiente intelectual era la garantía del éxito académico de los/as estudiantes” (s.p). Por otro lado, en un documento producido por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), del Ministerio de Educación de CABA, se sostiene la necesidad de incluir contenidos emocionales porque éstos han permanecido “históricamente” en el plano del “currículum oculto”. Es decir, que esta enseñanza “tuvo lugar pero no fue explícita; se llevó a cabo pero no fue necesariamente planificada ni evaluada” (UEICEE, 2017, p. 9).

Los materiales de ESI también justifican la inclusión del tratamiento de la afectividad en la escuela a partir de constatar una histórica desatención de la temática. La argumentación es parecida a la presentada más arriba desde la EE, se trataría de cuestiones aprendidas por vías informales que requerirían ser sistematizadas:

Este aspecto [la afectividad] puede resultar novedoso, ya que, habitualmente, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. De alguna manera, se daba por sentado que se trataba de cuestiones que se aprendían espontáneamente en la familia, y también con la madurez que va brindando la experiencia. Sin desmerecer la vía de aprendizaje informal que constituye la experiencia de vivir, es posible diseñar enseñanzas sistemáticas, orientadas a generar formas de expresión de los afectos que mejoren las relaciones interpersonales y promuevan el crecimiento integral de las personas. (Marina, 2012, p. 12)

En una línea similar, en el documento “Valorar la afectividad” se sitúa esta carencia en el ámbito de la formación docente y se plantea que “esta mirada sobre la afectividad no fue históricamente prioritaria en planes y programas de estudio”, puesto que, “a la hora de la selección de contenidos se han privilegiado siempre los aspectos conceptuales y metodológicos por sobre los actitudinales” (Ministerio de

Educación, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 1).

En otro artículo (Abramowski y Sorondo, 2021) examinamos con detalle esta estrategia de autolegitimación que condensa en la “escuela tradicional” un foco de problemas acuciantes que se superarían, en este caso, habilitando la atención de la dimensión emocional en las prácticas áulicas. Ambas propuestas (EE y ESI) coinciden al construir un pasado escolar que habría que dejar atrás, tanto por su énfasis en lo cognitivo, conceptual, intelectual o racional, como por relegar a lo emocional al plano de las enseñanzas informales o espontáneas. El terreno para justificar que lo emocional devenga currículum estaría, así, constituido.

Que las emociones deben ser educadas de manera sistemática e intencional es el rasgo vertebrador de las propuestas de EE. Esta educación debe practicarse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, abarcando a estudiantes, pero también a docentes y padres (Ley 209/18; D-4701/17; S-813-18; S-2412/20). Además, se postula que la EE tiene que tener un lugar expreso en el currículum, ya sea como “perspectiva transversal” o constituyéndose en una asignatura específica (cf. artículo 5 del proyecto S-1487/20).

Interesa hacer notar que las emociones también se consideran educables para la ESI, y, al igual que en la EE, se busca resaltar su presencia en el currículum⁷. El documento “Valorar la afectividad” pregunta si los sentimientos pueden ser tratados como “contenidos de aprendizaje” y agrega: “¿Se puede educar para poder expresar y reflexionar mejor acerca de las propias emociones y sentimientos? ¿Es posible desarrollar capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto por los y las demás?” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 1). La respuesta es afirmativa:

Empecemos por pensar que si incluimos la afectividad en tanto contenido curricular, podemos hacer de esta dimensión humana un campo de reflexión -conjuntamente con otros/as-, sobre los vínculos, las emociones, los sentimientos, los deseos y conflictos, favoreciendo el conocimiento de sí mismo/a y de los y las demás, y un campo de promoción y desarrollo de vínculos, actitudes y comportamientos basados en el respeto, la solidaridad y el cuidado. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 2)

El punto para destacar aquí no es tanto el reconocimiento del carácter educable del mundo emocional —asunto que la sociología y la antropología ya señalaron hace décadas al ubicar a los sentimientos en coordenadas culturales históricamente constituidas (Lutz, 1986)—, sino el hecho de que tanto la EE como la ESI reivindiquen que las emociones se constituyan en contenido curricular, y, en tanto tal, planificable, enseñable y evaluable.

Esta tendencia a expandir el currículum, incorporando de manera progresiva dimensiones del orden conductual devenidas —como veremos más adelante— en

competencias y capacidades, está estrechamente vinculada a los requerimientos de la reflexividad y de la individualidad emocional contemporánea. En efecto, como veíamos en el apartado anterior, en la actualidad los sujetos son llamados a ejercitarse en el autoexamen y en la gestión del yo (Illouz, 2007), así como a experimentar cada vez más ámbitos de la vida como objetos de aprendizaje y decisión personal (Zizek, 2001). Las escuelas contribuirían a estos mecanismos brindando herramientas y técnicas para convertir a los sentimientos en materia de reflexión sistemática.

En el marco de este *ethos* epocal que invita al autoescrutinio y en el que se celebra la emocionalidad sin dejar de lado su racionalización (Illouz, 2010), se comprende que tanto la EE como la ESI sean partidarias del autoconocimiento o conocimiento de uno/a mismo/a. Al igual que el documento “Valorar la afectividad” arriba mencionado, los *Lineamientos curriculares para la ESI* plantean que dentro de sus propósitos se encuentra: “El conocimiento de sí mismo/a y de los otros/as a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa de los otros/as, en espacios de libertad brindados por el/la docente” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 22). En el caso de la EE, el autoconocimiento o conocimiento de uno/a mismo/a, con acento en lo emocional, se erige como un pilar fundamental (Ley 209/18; Ley 6398/16; D-4701/17; S-813-18; S-2412/20; S-1487/20).

Avanzando con los puntos de contacto, la promoción de la “autoestima” también está presente en ambos corpus documentales. En uno de los proyectos que proponen la incorporación de EE a la LEN se plantea que ésta debe contemplar, además del autoconocimiento ya referenciado, habilidades tales como “autocontrol, autoestima, empatía y el arte de escuchar” (D-3026/19, s.p). Y, en la fundamentación del proyecto S-2412/20, se incluye la siguiente definición: “Autoestima’: el niño, niña o adolescente aprende a conocer, valorar y aceptar sus capacidades y limitaciones sin dejar de quererse a sí mismos” (s.p). En el caso de la ESI, tanto en los lineamientos curriculares como en la serie de cuadernos de ESI hay referencias al problema de la baja autoestima de los/as estudiantes y se plantea, por consiguiente, apuntar a su fortalecimiento y a la autovaloración (cf. Marina, 2009, 2010 y 2012; Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

El énfasis en la autoestima también puede leerse como un rasgo de la constitución de la subjetividad contemporánea. Refiere a la producción de un “yo” que se considera cada vez más debilitado y vulnerable, y que carga con la responsabilidad de hacerse fuerte apelando a los recursos que le brinda su interioridad (Ecclestone y Hayes, 2009). La reivindicación de la autoestima en el campo educativo no es reciente: puede identificarse, ya en las décadas de 1980 y 1990, un movimiento que la tematizaba al interpretar que los problemas educativos hundían sus raíces en la falta de confianza (cf. Cabanas Díaz e Illouz, 2019; Cabanas Díaz y González-Lamas, 2021). Habría, aquí, siguiendo a Ecclestone y Hayes (2009), un rasgo inconfundible inconfundible

de la terapeutización de la educación.

Otro asunto para destacar es la presencia, tanto en los materiales de EE como de ESI, del vocabulario de las competencias. Desde fines del siglo XX, como expresión del avance del neoliberalismo en el campo del currículum y de su ajuste a las demandas del mercado, la formación y el desarrollo de competencias, habilidades o capacidades ha venido opacando la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares (Laval, 2004; Jódar, 2007). En este caso en particular, ambas propuestas refieren, además, a las emociones en tanto competencias, asunto que Eva Illouz analiza como un requerimiento de la fase actual del capitalismo (2007, 2010, 2019a).

En el caso de la EE, la consideración de las emociones como competencias es un asunto nodal. Como ejemplo de ello, citamos al proyecto S-2412/20, que en su artículo 4 plantea que la EE

consiste en el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar al niño, niña y adolescente para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (s.p.)

Como decíamos, y de acuerdo a las tendencias actuales del campo del currículum, a lo largo de sus materiales la ESI no es ajena a la utilización de los conceptos de competencias, capacidades y habilidades. La consideración de las emociones como capacidades y competencias es menor, pero sucede, por ejemplo, en la serie de cuadernos de ESI, donde se plantea que la escuela debe “trabajar para desarrollar capacidades emocionales” (Marina, 2009, p. 6). El fascículo destinado a educación secundaria sostiene:

Con respecto al plano de la afectividad, consideramos que, desde la escuela, es posible trabajar para desarrollar capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los demás y por sus diferencias. Este aspecto puede resultar novedoso, ya que, habitualmente, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. (Marina, 2012, p. 12)

Entender a las emociones como capacidades y competencias refiere tanto a su carácter educable (a su “desarrollo”) como a su instrumentalización y a su uso. En este sentido, las emociones serían recursos valiosos para el desempeño (laboral, familiar, social). En relación con esto último, en este análisis comparativo es preciso identificar cuál es el destino asignado a las emociones, o, dicho de otro modo, ¿por qué estas iniciativas proponen atender al mundo emocional de las personas?

Un asunto central sobre este aspecto, para las propuestas de EE, es la regulación emocional. Se habla de autorregulación, autocontrol y manejo (ley 6398/16; 209/18;

D-4701/17; S-813/18; D-3026/19). El artículo 2 del proyecto S-4212/20 plantea que los objetivos del programa de EE son:

- a. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;
- b. Identificar las emociones de los demás;
- c. Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones;
- d. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas;
- e. La habilidad para generar emociones positivas;
- f. Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás. (s.p.)

Las emociones (propias y ajenas) deben ser conocidas y (auto) reguladas, minimizándose los efectos de las emociones negativas y potenciándose las emociones positivas. Estos procedimientos pueden englobarse en la idea de gestión emocional, que involucra centralmente al yo, pero también —como veremos más adelante— al establecimiento de relaciones con los/as demás. Que los/as alumnos/as se conviertan en “empresarios de sí” (Jódar, 2007) es un requerimiento más de las sociedades contemporáneas. Ante el declive de las regulaciones típicas de las sociedades disciplinarias se necesita que las personas moderen sus conductas y se comporten adecuadamente en la vida social, no a partir del sometimiento a imperativos externos sino siguiendo normas internalizadas y autoimpuestas (Ehrenberg, 2000).

En el caso de la ESI, las referencias a la regulación y el manejo emocional son, en principio, menores. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares se menciona la necesidad de promover “aquellas habilidades psicosociales como la expresión y manejo de sentimientos, afectos y emociones” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 10). Pero lo que sobresale en estos documentos es una impronta respetuosa, expresiva y valorativa de lo emocional. Como parte de los propósitos formativos generales de la ESI para todos los niveles, se habla de “expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconocimiento, respetando y haciendo respetar los derechos humanos” (p. 13); y de presentar “oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión” (p. 14). Unos párrafos más arriba preguntábamos cuál es la finalidad de atender a lo emocional en cada una de las propuestas. No es un asunto menor destacar que, en la ESI, la valoración y el conocimiento de las propias emociones así como el reconocimiento y el respeto de la propia intimidad, están inscriptas en la perspectiva de los derechos humanos.

A continuación, nos queremos detener en un extenso fragmento del documento “Valorar la afectividad” que, en principio, apunta a revisar críticamente las

normatividades institucionales —tanto implícitas como explícitas— que habilitan y proscriben expresiones emocionales:

Pensemos que la escuela suele habilitar y a su vez proscribir ciertas manifestaciones afectivas entre alumnos/as, entre docentes, y entre éstos y los y las estudiantes. Cada ambiente, espacio y tiempo que hacen a la vida institucional, está signado por este tipo de normativas, muchas de ellas explícitas pero otras también implícitas. Al abordar la afectividad como una dimensión de la ESI, es indispensable que también la escuela trabaje sobre la significación y valoración que se le da a la expresión de sentimientos y emociones en la cotidianidad escolar. [...] Nuestras ideas, pensamientos, creencias y aún nuestros posicionamientos no son neutros, se encuentran impregnados de emociones y sentimientos. Como las emociones tienen un fuerte arraigo en el mundo simbólico y en cada historia personal, será necesario tomar en serio la necesidad de revisarlas críticamente, sobre todo la producción y significación cultural de las mismas. Asimismo en relación a los sentimientos, es importante la distancia que se requiere para verlos con claridad, reconocerlos, identificarlos, enunciarlos. De estas capacidades dependen muchas de las habilidades necesarias para generar vínculos positivos. Por ejemplo, la empatía como posibilidad de interpretar los sentimientos ajenos, constituye una percepción y movimiento interior hacia el otro/a, que se basa en la posibilidad de poder hacerlo primero con los propios. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018, p.3)

Es para destacar que el mismo pasaje que propone una reflexión crítica sobre las emociones en tanto significados culturales luego plantee que esta “capacidad” derivaría en una “habilidad” para generar “vínculos positivos”, como por ejemplo, la empatía. Además, en la expresión “vínculos positivos”, el documento presenta una nota al pie que aclara que se trata de “aquellos que promueven, facilitan o potencian el desarrollo de las capacidades, habilidades y singularidad propia de cada sujeto, sin que se vulneren los derechos de ninguno de ellos o de otros/as” (p. 3). Queremos hacer notar que si bien los documentos de ESI son partidarios de unas experiencias emocionales estudiantiles en las que prevalezcan la expresión y la valoración del sentir y el cuestionamiento a patrones preconcebidos y estereotipados, esta impronta se combina con posicionamientos cercanos a los de la EE: las emociones como objeto de conocimiento, su consideración como competencias o habilidades, y, como veremos a continuación, la importancia otorgada a la empatía. Como buscamos argumentar en este artículo, entendemos que estas cercanías se explican a partir de un *ethos* común que otorga a lo emocional un lugar central que oscila entre la celebración y la regulación.

Por último, un asunto para no soslayar es la preocupación tanto de la EE como

de la ESI por la cuestión de los vínculos y el establecimiento de relaciones con los/as demás, dándole a lo emocional, aquí, un papel preponderante. La noción de empatía es la que centralmente se utiliza para avanzar sobre este punto. En el caso de la EE, como se advierte en el proyecto S-4212/20, hay una clara intención de “identificar las emociones de los demás” y de “desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás”. Y, en el proyecto S-1487/20, se señala la importancia de la EE para la “resolución de conflictos; establecer vínculos; iniciar y mantener relaciones con otros; trabajo en equipo y colaboración”.

En los documentos de ESI también se piensa en el trabajo sobre las emociones para abordar conflictos interpersonales: “Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 14). Por otro lado, los cuadernos de ESI para la educación secundaria brindan orientaciones para docentes para “Promover vinculaciones saludables” que plantean lo siguiente:

Pensando desde una perspectiva preventiva consideramos que las instituciones educativas pueden actuar para aportar al mejoramiento de las convivencias en las que participan los adolescentes, favoreciendo la promoción de una cultura vincular basada en la empatía, en el respeto por los otros, en el diálogo y en la expresión saludable de las emociones. [...] Aprender a vivir juntos y construir una cultura para las convivencias saludables incluye como núcleo principal afianzar una cultura superadora de los modelos jerárquicos de interacción que generan subordinaciones dañinas y restrictivas de derechos. (Marina, 2012, p. 98)

El *ethos* epocal supone también un *ethos* comunicativo (Illouz, 2007) que intenta evitar la confrontación, dado que atravesamos tiempos caracterizados por la “declinación de la referencia al conflicto” (Ehrenberg, 2000, p. 18). En un entramado de vínculos que tienden cada vez más a la horizontalidad y a la dilución de las jerarquías, los individuos deben aprender a regular sus intercambios con otros/as en base a pautas que no descansen en imposiciones arbitrarias verticales. La empatía, concepto con un largo derrotero en el campo de los comportamientos morales, se erige, de la mano de la inteligencia emocional, en una de las habilidades básicas para la interacción social (Prieto Egido, 2018).

Iluminar, como hicimos en este apartado, solo los puntos de contacto de la ESI con la EE podría leerse como una operación teóricamente sesgada, porque es sabido que la ESI —como se señaló en la introducción— aborda un abanico amplio de temáticas que no han sido mencionadas en este contrapunto. Sin embargo, consideramos que lo realmente problemático sería obviar estas coincidencias, que apenas se esbozan en los documentos, pero que —como veremos a continuación— se acrecientan en las prácticas. En consonancia con el *ethos* contemporáneo, la implementación de la

ESI también presenta evidencias de la emocionalización de lo educativo.

Puntos de contacto y tensión en las estrategias políticas de formación docente

¿Cuál es el alcance de los puntos de encuentro entre la EE y la ESI? Si, como se trabajó en el apartado anterior, podemos encontrar superposiciones en los documentos oficiales de política educativa, ¿ocurre lo mismo en otros contextos del ciclo de estas políticas (Ball, 1994)? Intentaremos ofrecer algunas puntas para seguir profundizando en la reflexión sobre las similitudes y diferencias entre ambos proyectos, atendiendo ahora a las instancias de formación docente situadas en el contexto de las estrategias políticas, interrelacionado a su vez con el de la producción de los textos (Ball, 1994).

Para esto, llevaremos adelante una lectura comparada entre, por un lado, los resultados de la investigación de Carolina Gamba (2018) sobre prácticas de formación de docentes en ESI, y, por el otro, las experiencias de capacitación en EE referidas en el informe de la Red de Escuelas de Aprendizaje (REA) (2019).

La iniciativa REA fue impulsada, en el marco de la gobernación de María Eugenia Vidal en la provincia de Buenos Aires (PBA), desde la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, dentro de la Dirección General de Cultura y Educación. Agrupó a más de 2.000 escuelas de todos los niveles. Sus objetivos incluían fomentar la “innovación educativa”, “lograr una mejora escolar continua generada por actitudes positivas en los directivos docentes y estudiantes” y motivar “una verdadera cultura de aprendizaje” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 14). La repitencia y el abandono escolar se plantearon como problemáticas que el programa buscaba abordar desde la incorporación de EE en las escuelas, dentro del eje “Clima Escolar y Educación Emocional” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019). La EE es entendida como un “proceso educativo innovador” centrado en la internalización y el desarrollo de “capacidades socioemocionales” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 46). Para lograr sus objetivos, la formación de cuadros directivos y de docentes fue un eje central de la propuesta. Nos centraremos, aquí, en el análisis de las actividades de capacitación a “docentes referentes” de nivel inicial y primario, que incluyeron encuentros presenciales, material y recursos pedagógicos, y un seguimiento virtual (Dirección General de Cultura y Educación, 2019).

Por su parte, las jornadas de formación analizadas por Gamba (2018) se realizaron en el 2015, también en la PBA, con directivos/as y docentes de nivel inicial y primario. Las experiencias relatadas por Gamba (2018) son parte de las formaciones a docentes y directivos/as que, desde el 2012, fueron llevadas a cabo de forma masiva y presencial a nivel nacional, en el marco del Programa Federal de Formación Institucional “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”, impulsado desde el Ministerio de Educación de la Nación y co-organizado

con los gobiernos provinciales (Faur, 2018). El programa amplió los alcances de las capacitaciones en ESI que se venían realizando de forma virtual hasta ese momento, llegando a un total de 116.550 docentes entre 2012 y 2017 (Faur, 2018). La iniciativa “instaló la idea de que la educación sexual integral es un derecho del alumnado y una responsabilidad de las escuelas”, y también “incrementó el compromiso con la ESI” en docentes y directivos/as (Faur, 2018, p.27). En lo que respecta a la cuestión emocional analizada aquí, buscaba “movilizar prejuicios” y “sensibilizar” sobre la ESI gracias a un proceso de “reflexión sobre nosotros mismos/as” (Gamba, 2018, p.2).

La matriz discursiva de ambos proyectos de formación parece claramente diferenciable desde esta primera aproximación. Ahora bien, ¿de qué manera son abordadas las emociones? ¿Qué lugar se les otorga en el proceso educativo? ¿Qué principios sobre la relación entre el yo y los/as otros/as subyace a las actividades llevadas adelante en cada una de estas propuestas? Este punto de entrada al análisis permitirá dar cuenta de ciertos puntos de encuentro y tensión que podrían pasar inadvertidos de otro modo.

La incorporación de la EE en las escuelas se fundamenta, desde la REA, como una forma de mejorar el “clima emocional del aula”, entendiendo que “las interacciones son ‘el meollo’ de la educación” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.46). La centralidad de las emociones en lo educativo también se advierte en las “buenas prácticas” sistematizadas como parte del informe, que relatan la implementación de dinámicas y sugerencias derivadas de la capacitación. En un jardín de infantes de Lanús, por ejemplo, se llevó a cabo la actividad “Termómetro emocional: ¿cómo te sentís hoy?”, donde los/as estudiantes registraban y expresaban sus emociones. La actividad es valorada en el reporte como una forma de obtener información “sumamente valiosa, ya que permite conocer qué necesitan los alumnos” para mejorar los aprendizajes, ya que “los alumnos que están en situación de estrés, enojo, tristeza o miedo, difícilmente puedan aprender” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.48). Como una forma de promover la “empatía”, quienes estaban “tristes” o “enojados” recibían un dibujo por parte de sus compañeros/as (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.48). También se suma a la lista de logros del programa el que una escuela primaria haya incorporado “rutinas de identificación y expresión de sentimientos” en la vida escolar (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.64).

Este predominio de la pregunta por *qué se siente*, y por *cómo manejar lo que se siente* en la EE es consecuente con los documentos analizados en el apartado anterior. Advertimos, por un lado, una instrumentalización de la emoción para el aprendizaje que, lejos de superar la dicotomía entre razón y emoción, la mantiene y la refuerza. Es decir, lo emocional es importante en tanto y en cuanto puede favorecer u obstaculizar los aprendizajes. Hay, por otro lado, una insistencia en el refuerzo de

ciertas reglas del sentimiento (Hochschild, 2008): los/as estudiantes deben aprender a expresar adecuadamente sus emociones, y a identificar cuáles son positivas y cuáles negativas. Esta importancia acordada a lo emocional se condice con procesos que parecen tender a una emocionalización y psicologización de lo educativo.

Ahora bien, ¿qué ocurre en el caso de la ESI? La formación en ESI del Ministerio de Educación analizada por Gamba (2018) también acuerda un lugar central a las emociones. La pregunta por el sentir aparece, en este caso, asociada a una “deliberación” sobre “emociones morales”, como el miedo o la vergüenza, como condición para una nueva puesta en discurso de la sexualidad (Gamba, 2018, p.42). La ESI permitiría, según Gamba, una reconfiguración de estas emociones y el corrimiento de otras formas de coacción interna, para un “cambio de mirada” sobre cómo los/as docentes comprenden, vivencian y expresan su sexualidad (2018, p.47). A su vez, uno de los objetivos explícitos de la capacitación es identificar normas, valores y pautas en torno a la sexualidad, y se guía a los/as capacitadores/as a prestar atención a cómo interviene lo moral-normativo en los discursos docentes (Gamba, 2018, p.116). Las emociones son, entonces, convertidas en un contenido central a abordar desde la ESI, para desarticular autocoacciones en torno a la sexualidad. En este sentido, la relación entre educación y disciplinamiento parecería ser puesta en cuestión: el trabajo sobre las autocoacciones supone también una (auto) reflexión sobre sus efectos, y, particularmente, sobre la forma en que la gramática de autoridades y jerarquías se imprimen en los mandatos de docentes y estudiantes (Gamba, 2018, p.44). Apelando una vez más al concepto de reglas del sentimiento acuñado por Hochschild (2008), una de las finalidades de estas intervenciones sería la toma de conciencia de las reglas establecidas, buscando generar su cuestionamiento.

¿De qué manera son abordadas las emociones desde la ESI? ¿Son las dinámicas analizadas por Gamba diferentes de las que se proponen desde la REA? Para responder esta pregunta, es interesante referir al punto de partida de la capacitación, un ejercicio llamado “juego de las cuatro esquinas”, en el que los/as docentes deben identificar la frecuencia con la que adhieren a una serie de enunciados, como “puedo decir lo que me pasa, lo que siento”, “me enamoro”, “me da temor lo desconocido”, “siento vergüenza”, etc. (Gamba, 2018, p.113-114). En línea con lo que venimos señalando, el juego pretende generar una liberación desarticuladora de coacciones y disciplinamientos, y “adquiere un sentido de ‘reparación’”, cura y alivio (2018, p.45).

Ahora bien, ¿no recuerda esta propuesta el “termómetro emocional” de la dinámica de EE referida más arriba? En ambos casos, la confesión emocional se asume como un imperativo clave para el aprendizaje. Por otro lado, el juego, que se presenta como una primera aproximación a la reflexión y desarticulación de representaciones, prejuicios y estereotipos que condicionan la práctica docente (Gamba, 2018, p.114), no deja de estar atravesado por una determinada normatividad. ¿Acaso no se deja

entrevé una concepción de la vergüenza o el temor como emociones en sí mismas negativas? Y, en definitiva, ¿no se afirma un nuevo conjunto de reglas del sentimiento, a la vez que se niega el anterior? Esto último no es en sí mismo un inconveniente. Si leemos el fenómeno de la ESI con la lente de la sociología de las emociones, podemos advertir en él la tentativa de dar una pelea contra ciertas reglas emocionales vigentes para proponer otras más laxas, que den lugar a la libertad de elección y al respeto por las diferencias. El problema que advertimos es que las nuevas reglas se impongan como algo natural, es decir, obviando tematizar su carácter históricamente configurado. De no mediar esa operación, el riesgo es que se constituya una nueva normatividad que resulte tan avasallante como la anterior, aun cuando su emblema sea la oposición al disciplinamiento.

Otra estrategia para construir esta nueva normatividad también se advierte en ejercicios que apuntan a la identificación de “malas” prácticas, como una instancia posterior a la revisión autorreflexiva de las propias coacciones. Es especialmente significativa, sobre este punto, una de las actividades de cierre, centrada en la reflexión a partir de relatos de situaciones de la vida cotidiana escolar provistas por los/as capacitadores/as (Gamba, 2018, p.132-133). Las “escenas” son situaciones hipotéticas, y están protagonizadas por docentes que ocupan el lugar de antagonistas, porque son portadores/as de perspectivas sobre el género, la diversidad y la sexualidad a problematizar. Baste, a modo de ejemplo, citar dos situaciones propuestas:

Las maestras jardineras comentan con frecuencia que los varones necesitan espacios más amplios para correr y descargar que las nenas, ya que estas son más tranquilas y calmas. (Gamba, 2018, p.132)

En una escuela los y las docentes expresan resistencias fuertes para incorporar la educación sexual integral en sus planes y proyectos de clases. Buscan siempre el apoyo del centro de salud desligándose de la responsabilidad y también retirándose del aula en los momentos en que el equipo ofrece talleres y charlas. (Gamba, 2018, p.133)

Estos escenarios se acompañan de preguntas que apuntan a una intervención informada con los lineamientos y materiales de la ESI: “¿Qué estrategias podrían utilizar para incorporar nuevas miradas y cambios de posturas?” (Gamba, 2018, p.133). La actividad contribuye, así, a generar en aquellas personas que han recibido la (adecuada) formación un sentido de pertenencia frente a un “otro/a” que deberá ser, a su vez, conducido y guiado hacia una nueva verdad (Gamba, 2018, p.50). De esta forma, un nuevo deber ser docente sería internalizado en el movimiento de poner en cuestión el anterior.

A continuación, proponemos reparar en los objetivos y alcances de estas instancias formativas. Los encuentros de formación en EE realizados desde la REA abordan capacidades consideradas fundamentales: “pensamiento crítico”, “regulación

emocional”, “conciencia social”, “autoconocimiento” y “comunicación” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.33). Así, la EE introduce en la formación docente una exigencia que podemos inscribir en el *ethos* epocal descrito más arriba. En el campo educativo, la fetichización y mercantilización de las emociones se expresa en la prioridad acordada al desarrollo de capacidades “blandas”, que exceden el ámbito profesional, centradas en el manejo de la propia subjetividad docente (Jódar, 2007; Ecclestone y Hayes, 2009).

La adquisición de estas habilidades personales tiene, en la fundamentación de la propuesta, consecuencias profesionales: “se ha comprobado que la internalización de competencias emocionales genera un cambio de posicionamiento por parte de los docentes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.46). ¿En qué consiste este “cambio de posicionamiento”? Más adelante en el informe, se hace referencia a un “cambio de relacionamiento y de paradigma” que se da gracias a la “integración de componentes socio-emocionales”, así como a un “profundo proceso de aprendizaje que transformó tanto la perspectiva de sí mismos, los otros y la escuela” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.47). De esta manera, la EE pone el acento en el yo-psicológico y sus habilidades emocionales, como clave para transformar los procesos educativos.

¿De qué manera se presenta esta cuestión en la capacitación en ESI analizada por Gamba (2018)? El estudio de Gamba expone la presencia de prácticas vinculadas al examen de sí en estas instancias de formación. El trabajo con narrativas autobiográficas y relatos de experiencias escolares demuestra la centralidad del autoconocimiento y la reflexión sobre nosotros/as mismos/as en la configuración de un nuevo saber sobre la sexualidad (Gamba, 2018). Al exigir de los/as docentes un autoexamen que resignifique las propias vivencias desde las claves de la ESI, estas propuestas exceden la práctica docente y avanzan sobre la práctica subjetiva. Tal como lo afirma Gamba (2018), el dispositivo de capacitación de la ESI puede ser interpretado como una tecnología de poder gubernamentalizada de producción de subjetividad. En este sentido, ¿no se advierte, aquí, también, un repliegue de lo educativo a la intimidad del yo psicológico (Jódar, 2007)? ¿Estaría la ESI, al igual que la EE, atravesada por el discurso terapéutico que apunta a la gestión de lo emocional (Illouz, 2007)?

Podría argumentarse, en este punto, que las experiencias individuales y las propias emociones son, en el caso de la ESI, recuperadas en el marco de una “historia colectiva”, trascendiendo la individualidad y considerando los mecanismos socioculturales que las regulan (Gamba, 2018, p. 103). En este sentido, la ESI debe contextualizarse dentro de la tradición feminista de la crítica a la “política del cuerpo”, que visibiliza y revisa el “agarre directo” que las normas culturales tienen sobre el propio cuerpo y subjetividad (Bordo, 2001). Subyace aquí una revisión de

la fragmentación moderna de lo público y lo privado, y de su rol en las opresiones de género. En línea con esto, la insistencia, desde la ESI, en el examen autobiográfico debería ser leída como una estrategia para dar cuenta de la forma en que “lo personal” es, en realidad, “político”, en línea con el giro feminista de la “política personal” (Bordo, 2001). Efectivamente, la dimensión personal es un eje central de los proyectos de pedagogía feminista, donde “el proceso educativo parte de lo personal” y la experiencia, para luego “reflexionarla a la luz de la teoría” (Ochoa, 2008, p.159). Esto implica un trabajo de “validación de la experiencia, de los sentimientos, de la historia de la palabra”, pero, a la vez, transforma lo personal en objeto cognoscitivo, ya que debe necesariamente resignificarse desde una reflexión teórica (Ochoa, 2008, p.160). En este sentido, podría decirse que, a contrapelo de la tendencia a la autorresponsabilización de la cultura terapéutica (Cabanas e Illouz, 2019), la ESI parecería recuperar la relación entre la parte y el todo, entendiendo que la primera expresa lo segundo.

Algo de lo anterior podría no obstante ser matizado si se presta atención a una cierta idea de autenticidad referida al yo-psicológico que atraviesa las dinámicas relatadas por Gamba (2018). ¿Acaso la “validación de la experiencia” y de “los sentimientos” (Ochoa, 2008) podría conducir a su fetichización (Berlant, 2011)? En el “Documento para capacitadores/as” desarrollado como parte de la “Agenda para el trabajo en la Provincia de Buenos Aires” (incluido por Gamba como primer anexo en su investigación), se comenta que, ante la posibilidad de que los/as participantes en la formación experimenten cierta incomodidad, “es bueno hacer referencia a que es necesario cierto grado de movilización e implicación personal para que el trabajo sea más genuino” (Gamba, 2018, p.114). Uno de los objetivos centrales de las actividades es generar condiciones para la “intimidad”, la “confianza”, la “sinceridad” (Gamba, 2018, p.115). Llama la atención, particularmente, una consigna centrada en la evocación de recuerdos escolares vinculados con la sexualidad, como punto de partida “para lograr luego una mayor empatía con sus alumnos y alumnas” (Gamba, 2018, p.115). Si bien la actividad tiene una instancia de trabajo grupal, la pregunta por el sentir individual se plantea como el único disparador “genuino” para abordar colectivamente la sexualidad. ¿No hay, aquí, en cierto modo, una inversión de la consigna, que iría de “lo personal es político” a “lo político es personal”? ¿Plantear que el yo-psicológico es el punto de partida para indagar en lo colectivo, no es, en última instancia, un movimiento que mantiene a los sujetos encapsulados en sus propias vivencias? Por otro lado, como ya se señaló, la idea de lo genuino, estrechamente ligada a lo auténtico, sitúa a la emoción en un terreno de lo espontáneo y puro, sin reconocer su intencionalidad, intersubjetividad, opacidad y complejidad (Ahmed, 2015). ¿Hay, acaso, un lugar de origen –auténtico, genuino– hacia el cual debemos reconducir nuestras experiencias? Y cabe, en efecto, preguntar: ¿por qué esto sería condición de posibilidad para el acto educativo?

Un aspecto a resaltar es que, en ambas iniciativas de capacitación, la emocionalización de lo educativo se evidencia en la importancia acordada a lo “vivencial”. En el caso de la REA, las propuestas de formación enfatizan en que es necesario “vivenciar estrategias innovadoras”: “La vivencia es esencial para conmover a los sujetos participantes de forma tal que impacte en su hacer cotidiano. El aprendizaje experiencial les permite a los referentes internalizar los contenidos y reflexiones propuestas” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.46). La “vivencia” se presenta como lo que genuinamente logra “conmover” y hacer significativo el aprendizaje, en clara oposición con una enseñanza “teórica” de contenidos (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.33).

Es en base a esto que lo “vivencial” se entiende como clave para que los/as docentes puedan luego trasladar sus nuevos aprendizajes a las aulas. Es interesante notar que este “aprendizaje experiencial” se basa en que los/as docentes puedan “experimentar lo que luego debe ocurrir en la escuela” (RAE, 2019). Las estrategias concretas son vivenciadas por los/as docentes “como protagonistas” para “luego trasladarlas al aprendizaje de los estudiantes” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.33). Se observa aquí una suerte de confianza ciega en los efectos de las vivencias experimentadas. Estos aprendizajes docentes serían, en tanto sensibles, tan duraderos y efectivos que se replicarían en las aulas sin interferencias.

En el caso de la ESI, el dispositivo de capacitación también se construye con un eje fuerte en lo vivencial y experiencial, buscando afectar “en otro nivel”, el de las “estructuras emocionales” (Gamba, 2018, p. 85). Este tipo de recorridos serían efectivos porque no apuntarían a la obediencia sino a que a los/as docentes les “pase algo” y “sientan” para, de este modo, generar disposiciones particulares (p. 86). En línea con estos postulados, para dar inicio a la actividad sobre la evocación de recuerdos anteriormente analizada, se sugiere partir de un “ejercicio de conexión con el ‘aquí y ahora’” (p. 115). Se detalla entonces, brevemente, la realización de una serie de movimientos para flexibilizar el cuerpo y así ir “generando una sensación de relajación” (p. 115). El documento plantea, además, que se expliciten los sentidos de la propuesta: como el cuerpo es el sitio donde se inscribe la propia historia emocional y sexual, es preciso, para evocarla, ir a esa “fuente”. Además, los ejercicios recomendados permiten “sosegar los pensamientos” (p. 115) y predisponen a los/as participantes a la ejercitación.

Vemos, tanto en la EE como en la ESI, la centralidad otorgada a lo experiencial y vivencial en la capacitación, así como la legitimidad depositada en una enunciación que privilegia lo emotivo en paralelo a la puesta en suspenso de contenidos teóricos y pensamientos. Se trataría de una pedagogía de la formación que se construye dando crédito, en primera instancia, a la sensibilización. La sensibilidad puede ser pensada aquí como la capacidad perceptiva del propio cuerpo y, también, como

receptividad, en tanto que supone la experiencia de aquello que nos acontece, nos afecta e imprime una huella (Larrosa, 2003). Sensibilizar sería, en línea con esta definición, producir ciertos afectos y efectos en el sujeto de la experiencia.

Los solapamientos advertidos aquí parecerían abonar nuestra hipótesis inicial: la ESI y la EE se nutrirían de ese “magma” de significaciones socialmente disponibles, que conforman el ideario emocional en la sociedad. Como se verá en el próximo apartado, esto se cristaliza en cómo los proyectos son apropiados en las instituciones educativas por los/as educadores/as.

Entrecruzamientos de las prácticas: (re)lecturas docentes de las políticas

Un último nivel de análisis en el que queremos ahora profundizar es el de los discursos de quienes llevan adelante prácticas en torno a las emociones en la escuela. ¿Qué relaciones establecen los/as educadores/as entre la ESI y la EE? ¿Qué sentidos acerca de lo educativo le atribuyen a una y a la otra? Y, sobre todo, ¿qué nos dice esto de los encuentros y tensiones entre ambos proyectos?

Se tomarán como punto de partida, para responder estas preguntas, algunos de los resultados de una investigación más amplia sobre el ingreso de la EE en las escuelas secundarias del AMBA (Sorondo, 2020). La investigación, que se focalizó en las reconfiguraciones de sentidos acerca de lo educativo que tienen lugar en este proceso, se centró en el análisis cualitativo de contenido de 15 entrevistas a educadores/as⁸. Los testimonios analizados dan cuenta de un constante ir y venir, en las prácticas, entre un proyecto y otro, lo que parece desdibujar la diferenciación entre ambos.

La EE y la ESI son percibidas, de hecho, como propuestas compatibles. Más aún: las entrevistas realizadas permiten dar cuenta de la permanente articulación llevada a cabo en las aulas entre los contenidos y las dinámicas concretas de una y otra. Es ilustrativo de esto el caso de una profesora de historia en una escuela pública de CABA, que relata cómo realizó un cruce entre propuestas lúdicas aprendidas en una capacitación sobre ESI de la Escuela de Maestros, del Ministerio de Educación de CABA, y consignas vinculadas a la EE:

Por ejemplo, había un juego donde, bueno, se tienen que poner en ronda y saludarse con diferentes saludos, por ejemplo, un beso, un abrazo, algún gesto o un agarrarse la mano... Entonces, lo fuimos haciendo, y después lo que implementé fue ‘bueno, ¿cómo se sintieron con esto? ¿y con este saludo? ¿con qué saludo se sintieron más alegres, con qué saludo se sintieron más tímidos...? ¿Qué saludo no les gustó?’. Entonces, ahí entra todo lo que es la emoción de cómo se sintieron, cómo lo pudieron manejar para no, por ejemplo, no estallar frente al otro y decir ‘no quiero que me toques’, y que no quede mal,

o que no genere conflictos. Y, en cuanto, a ¿cómo cuido mi cuerpo o como me manifiesto frente al otro? Que tiene que ver con la educación sexual integral: ‘¿dejo que me salude así, o prefiero que me salude de otra forma?’ En cuanto al respeto del cuerpo. (Sorondo, 2020, p.96)

La docente articula a los lineamientos curriculares de la ESI un elemento que, como ya vimos, es central en la EE: la pregunta por lo que se siente y su regulación. ¿Cómo interpretar este ejemplo? Una posible lectura podría poner el acento en cómo la inclusión de la EE supone un corrimiento del problema trabajado hacia el manejo individual de las emociones y la gestión de los conflictos. De hecho, la misma entrevistada diferencia ambas propuestas en tanto que la EE permitiría abordar los procesos “internos” y “psíquicos” a partir de la pregunta “¿cómo te sentís vos...?”; mientras que los contenidos de la ESI se quedarían en el “afuera”. Para ella, es gracias a la pregunta por lo emocional que es posible reflexionar sobre la forma en que las problemáticas trabajadas desde la ESI afectan “realmente” a los sujetos. La EE permitiría, entonces, conducir la mirada hacia el mundo interior de los/as estudiantes, en el marco del proceso de emocionalización de lo educativo que venimos rastreando aquí. Así, podríamos afirmar que la EE parecería intervenir neutralizando el carácter problematizador de la ESI en favor de un refuerzo de las reglas adecuadas del sentir (Hochschild, 2008).

Ahora bien, si la ESI ya está en algún punto atravesada, como venimos observando en este trabajo, por el mismo *ethos* terapéutico que la EE, ¿es realmente factible hablar, en este caso, de una captación, neutralización o domesticación de la ESI por parte de la EE?

En línea con lo anterior, es extremadamente significativo que en la mayoría de las entrevistas analizadas las diferencias entre estas dos iniciativas tiendan a borrarse. De hecho, para muchos/as, los objetivos de ambas se superponen. Esto ocurre, por ejemplo, en el caso de una psicóloga, coordinadora de un proyecto de EE en una escuela privada del Gran Buenos Aires (GBA), que, desde su formación en psicoanálisis, señala que ambas propuestas apuntan a “fortalecer el yo” y “darle más recursos” a las personas. Así, la entrevistada reconoce en la ESI las claves del discurso terapéutico del que ella misma participa. Esta asociación es interesante porque ubica a ambos proyectos en el marco de la narrativa de la autoayuda (Illouz, 2007). Este discurso del fortalecimiento del yo y de la autoestima forman parte, como ya vimos, de un tipo de intervención que responsabiliza al individuo de sus éxitos y fracasos (Illouz, 2007; Cabanas e Illouz, 2019).

Esta superposición también es planteada en torno a la importancia otorgada al “autoconocimiento” –algo que ya habíamos advertido al analizar los documentos y las instancias de formación de la ESI–. Para una tallerista de la ONG “Enseñá por Argentina” que trabaja en el Programa Socioeducativo Jornada Extendida de

CABA, las actividades pautadas desde la EE para el desarrollo de esta “habilidad socioemocional” también pueden entenderse desde el marco de la ESI:

Esto del autoconocimiento también es parte de la ESI, pienso yo. Pero, digamos que no lo mencionamos como tal, como si fuera educación sexual integral. Lo tenemos como más integrado dentro del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Que, en realidad, también tendría relación, ¿no? Conocer a ti mismo no es solo conocer tu cuerpo físicamente, sino conocer... eso, lo que te decía, cómo... tus emociones, cómo funcionan, cómo funcionás vos cuando estás enamorado, triste y feliz... Y eso también se externa hacia... el respeto por ti mismo y por los demás. (Sorondo, 2020, p.94)

Así, los abordajes de la ESI y la EE parecerían prácticamente indiscernibles, y la diferencia se plantearía únicamente en términos nominales.

Otro resultado significativo del análisis que también permite complejizar la forma en que leemos los vínculos entre EE y ESI se centra en ciertas prácticas de EE que parecerían llevarse a cabo como una forma de hacer efectiva la ESI. Si bien todos/as los/as entrevistados/as coinciden en entender la sexualidad en sentido integral, en consonancia con los lineamientos de la ESI (Ministerio de Educación de la Nación, 2008), la incorporación de la EE permitiría, para ellos/as, efectivizar ese abordaje integral, incorporando una mirada sobre la dimensión afectiva. En este sentido, el análisis de las entrevistas remite a la alusión a la ESI en el proyecto de ley de EE publicado en la página web de la Fundación Educación Emocional, mencionada en el tercer apartado. Que los/as profesores/as consideren que la EE aporta herramientas para complementar el abordaje de la ESI no habla tanto de los méritos de la EE ni de las falencias de la ESI, como de la fuerza del *ethos* epocal y su reificación de lo emocional, que hace torcer la mirada, una y otra vez, hacia esa dimensión.

Finalmente, ciertos cruces entre la EE y la ESI pueden explicarse si se atiende a las dificultades que ha encontrado esta última a la hora de ser puesta en acto en las instituciones. La ESI es en muchos sentidos una “deuda pendiente”, y puede instituirse como tabú en el marco de relaciones jerárquicas y conflictivas entre los diferentes actores del proceso educativo (Camarda y Dvoskin, 2021). En este contexto, en algunas entrevistas, la EE se presenta como una alternativa para incorporar lineamientos de ESI sorteando obstáculos asociados a la materialización de la ley en las escuelas. La tallerista de la ONG “Enseñá por Argentina” ya citada más arriba señala al respecto de los ejes curriculares de la ESI:

Dentro del programa, nosotros no nos lo planteamos así. Uno, porque es un tema delicado, incluso en las escuelas que ya se está aplicando... las jornadas de ESI... muchos papás o muchas escuelas no... no lo quieren reconocer o no quieren que a sus hijos les hable de ESI, porque piensan que se les va a hablar de sexo y de sexualidad solamente en sentido físico, ¿no? Biológico.

(Sorondo, 2020, p.131)

Aquí, las dificultades para llegar a un consenso entre escuela, familia y comunidad en torno a la ESI (Beratz, 2021) parecerían resolverse al hablar de “habilidades socioemocionales”. Mientras que la ESI es asociada por las escuelas y familias a “hablar de sexo” y genera un rechazo conservador, la EE permite trabajar aspectos de la sexualidad integral sin generar conflictos. Los espacios de EE llevados adelante por algunas entrevistadas son ámbitos donde aparecen contenidos que ellas mismas reconocen como parte de la ESI, como las desigualdades entre varones y mujeres, la violencia de género, y el conocimiento de normativas que garantizan derechos. La aparente inocuidad de la EE, un tema recurrente en las entrevistas analizadas, parecería presentar las condiciones perfectas para tratar solapadamente contenidos que devuelven a la educación su carácter político y transformador. De este modo, los espacios generados para el aprendizaje de habilidades (socio)emocionales son aprovechados para abordarlos con los/as estudiantes.

Los resultados analizados y discutidos aquí son sumamente interesantes para una reflexión sobre la forma en que las políticas educativas son apropiadas en las escuelas y las aulas (Ball, 1994). En un campo sumamente fragmentado y jerarquizado, que tiende a subordinar la profesión docente a la tutela de actores estatales y académicos (Monarca et al., 2021), es importante dar lugar a estas tensiones que emergen de las prácticas escolares. Los/as educadores/as deben ser considerados/as como actores/as constituidos/as por las políticas pero, a la vez, como sus co-autores/as, en tanto que participan activamente en su producción. Efectivamente, las políticas no siguen un esquema lineal y mecánico, sino que son (re)interpretadas en diferentes contextos, incluyendo, especialmente, el de la práctica (Ball, 1994). Así, estas relecturas de los/as docentes son parte integral de las políticas, y deben necesariamente ser consideradas en las reflexiones teóricas en torno a ellas.

Algunas conclusiones

Este trabajo permitió mapear los puntos de encuentro, tensión y diferenciación entre dos proyectos educativos que, en la escena local, suelen ser concebidos como contrapuestos: la ESI y la EE. Encontramos, en este recorrido que prioriza a lo emocional como eje para el análisis, una serie de solapamientos que atraviesan los documentos oficiales, las instancias de capacitación docente y las prácticas en las escuelas. Hemos argumentado aquí que estas coincidencias remiten a un *ethos* epocal de reificación de lo emocional, que corre el riesgo de traducirse en una “psicopedagogización intimista” de la educación (Jódar, 2007).

Un fenómeno interesante para destacar respecto de la implementación de ambas iniciativas es lo que denominaríamos una “pedagogía de la sensibilización”, que prioriza la experiencia sensible, singular e individual como punto de partida para un

aprendizaje significativo, eficaz y perdurable, por sobre la enseñanza de contenidos y la mediatización de la cultura. Podemos encontrar aquí los ecos implícitos de lo que Julia Varela (1995) denomina como pedagogías psicológicas, inspiradas en postulados escolanovistas de principios de siglo XX, y que ganaron un protagonismo creciente e ininterrumpido a partir de la década de 1960. Desde el análisis propuesto en este artículo, que focaliza en la cuestión emocional, no podemos dejar de señalar que estas intervenciones otorgan, *a priori*, legitimidad y valor de verdad a aquello que “pasa por el cuerpo”, que se siente y se expresa como proveniente de la interioridad. No diríamos que a estas instancias les es ajena la reflexión sino todo lo contrario, pero ésta sucede tomando como objeto al sentir mismo, en un entramado relacional que parece no contemplar otras variables más allá del “yo siento” en relación con otros “yoes sintientes”, sin incluir allí mediatizaciones de otro orden. Uno de los riesgos de estas intervenciones es que la relación educativa se convierta en un “cara-a-cara vacío”, en una especie de “ágape confraternal en el cual los individuos no serían más que sujetos transparentes” (Dubet, 2006, p.444). En este sentido, vemos en esta modalidad el peligro de profundizar procesos más generales de individualización y despolitización de la educación. En efecto, ¿qué lugar queda a la producción de lo común en la escuela, cuando lo valioso se ubica en el plano de lo emocional, personal e intransferible? ¿Asistimos a un declive de lo público en el marco de esta tendencia a priorizar la dimensión de lo íntimo en la escuela?

En el caso de la EE, lo sentido por el “yo” debe ser inspeccionado y clasificado, valorado en su positividad, desechado en su negatividad y regulado en su exceso. Para la ESI, debe ser valorado, expresado y, muchas veces, confesado superando la barrera del temor y la vergüenza. Es para destacar que ambas propuestas no parecen proponer el mismo destino al ámbito del sentir: podría advertirse aquí una pulseada entre regular y domesticar los afectos, desde la perspectiva de la EE; y darles lugar y alojarlos, en lo que refiere a la ESI. En esta última habría, además, una apuesta por subvertir las reglas emocionales vigentes, sustituyéndolas por otras basadas en el reconocimiento de la diversidad de identidades, experiencias y contextos. En este punto, y en función de los materiales analizados, surge, no obstante, la inquietud por el carácter imperativo del llamado a ser libres y auténticos/as, y a despojarnos de viejas coacciones sin que este proceso esté acompañado de una reflexión más detenida sobre cómo se concibe la libertad y la autenticidad en las sociedades neoliberales y capitalistas.

Como vimos a lo largo del artículo, en algunos momentos, la EE y la ESI se tocan y se superponen y, en otros, parecen funcionar como cara y contracara de un proceso empapado de un *ethos* común, que sobrevalora lo emocional, que se despliega en el marco de una crisis profunda de las sociedades disciplinarias (Ehrenberg, 2000), en una fase del capitalismo que algunos/as llaman “afectivo” y que ha construido a las emociones como *commodities* (Illouz, 2019a). Esto podría significar, entre

otras cosas, que este *ethos* no tiene un solo rostro ni una deriva única y definitiva. En un mismo escenario, la EE asumiría una faceta conservadora que apuesta a un reforzamiento de las regulaciones individuales así como a la potenciación de ciertas emociones estereotipadas y funcionales al mercado que, en nombre de la felicidad, intentarán barrer con la conflictividad social. En contrapartida, la ESI mostraría la cara emancipadora que encuentra una oportunidad para profundizar el quiebre de las ataduras disciplinarias sustituyendo unas reglas ya vencidas por otras más democráticas e inclusivas. Ocurre que tanto la EE como la ESI operan legitimándose en una concepción glorificada del yo emocional, convocando, ambas, al pronunciamiento del sentir personal, ya sea para su re-encauzamiento o para su liberación.

¿Cómo evaluar dos propuestas educativas que tienen distintas motivaciones políticas pero que, según nuestra hipótesis, al inscribirse en el *ethos* emocional contemporáneo, conducen a intervenciones e interpretaciones que borron sus diferencias? ¿Es posible considerar de manera neutral a esas prácticas que reifican al yo emocional y juzgar solamente la voluntad política que las moviliza? Siguiendo este hilo argumental, podemos tomar el ejemplo de Asker (2020), que propone que el ejercicio de la respiración y el *Mindfulness* pueden erigirse como las banderas de luchas éticas y políticas en un contexto de acceso injusto y desigual a la respiración plena a causa del daño ambiental. Asimismo, detenerse a respirar podría leerse como un gesto político de descolonización corporal contra la aceleración impuesta por el capitalismo neoliberal (Asker, 2020). ¿Se trataría, en este caso, de una inversión de la fagocitación denunciada por Boltanski y Chiapello (2002)? ¿Habría aquí una apropiación y resignificación de técnicas individualistas para usarlas en un sentido colectivo y transformador? La utilización de espacios de EE para tratar contenidos de ESI por parte de los/as educadores/as –abordada en el último apartado– podría ser un ejemplo a favor de esta interpretación.

El problema de estas lecturas es que la emoción misma sigue quedando incólume y a resguardo, considerada solo posteriormente como instrumentalizada, capturada, cooptada o colonizada hacia “buenos” o “malos” propósitos. Siguiendo a Illouz, recurrir a la crítica normativa y emitir juicios morales no es más que el resultado de una “comprensión insuficiente de la cadena de causalidad” que habría llevado al fenómeno que intentamos explicar (2019b, p. 284). Una alternativa es entender que las emociones son siempre coproducidas (Shachak, 2019) desde el campo de la cultura, la economía, la educación, la psicoterapia, etc. a partir de técnicas, rituales, saberes, objetos y prácticas. Aplicando esta idea al caso que estamos analizando, la EE y la ESI no “trabajarían” bien o mal, con intenciones liberadoras u opresoras, unas emociones que ya vendrían dadas. A partir de documentos, dispositivos de formación e instancias prácticas, estas iniciativas están produciendo —con diferencias y similitudes— un modo de entender a los sujetos en clave emocional, asignándole

un determinado valor al sentir, invitando a los individuos a examinar su interioridad, a expresarse, a regularse y tantas otras operaciones que revisamos a lo largo de este escrito. Interrumpir la fetichización del sentimiento verdadero, es, siguiendo a Berlant (2011), una apuesta política. Una aproximación crítica debería comenzar, por lo tanto, por relativizar la importancia acordada a las emociones en el ámbito educativo, y, al mismo tiempo, por despojarlas de su halo de autenticidad, para reubicarlas dentro del orden social, económico y político. Hay aquí una punta para seguir profundizando, sobre todo desde las intencionalidades de la ESI, atendiendo a aquellos supuestos epocales que es necesario desnaturalizar, historizar y teorizar con mayor precisión, teniendo en cuenta sus implicancias ético-políticas.

Notas

¹ Universidad Autónoma de Madrid. Argentina. Licenciada en Filosofía (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (Universidad Nacional de San Martín) y doctoranda en Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Contratada como Personal Investigador en Formación por la Universidad Autónoma de Madrid, España.

²Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina. Doctora en Educación (Universidad de Buenos Aires), magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Investigadora principal del Área de Educación de FLACSO, donde se desempeña como coordinadora del “Núcleo de Estudios Sociales sobre la intimidad, los afectos y las emociones”. Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

³El Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde una perspectiva economicista, justifican la inclusión de habilidades socioemocionales desde una renovación de la teoría del capital humano. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea la necesidad de incorporar a los contenidos curriculares recursos emocionales, además de los cognitivos y cognoscitivos (UNESCO-BIE, 2015, p. 15).

⁴Cabe aclarar, en este punto, que los/as autores/as críticos/as de la cultura terapéutica, como Eva Illouz o Edgar Cabanas, que tomamos aquí para la argumentación, ubican al psicoanálisis en el mismo plano que otras corrientes psicológicas —entre ellas, la psicología positiva—. Esta afirmación podría, no obstante, revisarse. Si bien no es éste el lugar para desarrollar este punto, diferentes lecturas sobre el psicoanálisis permiten recuperarlo desde una matriz de pensamiento que promueve la agencia y resistencia colectiva de los sujetos (Aleman, 2016).

⁵En el siguiente fragmento del proyecto de ley de EE S-2412/20 se desarrolla esta idea: “[...] diferentes programas de prevención desarrollados durante las últimas tres décadas y basados en la educación emocional mostraron un alto grado de eficacia para reducir los problemas de conducta de los adolescentes. [...] la mayoría de los programas han enfocado la intervención en tres áreas diferentes. [...] entorno escolar, trabajando para reducir la agresión, el crimen, el alcohol, el consumo de tabaco, los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y los síntomas y trastornos de salud mental” (s.p.).

⁶Con respecto al tratamiento del tema en la ESI, puede consultarse la propuesta del “Taller Embarazo y Adolescencias” (Marina, 2010, pp. 63- 77).

⁷En los *Lineamientos curriculares para la ESI* (2008) se pueden identificar contenidos relativos a las emociones para los diversos niveles y espacios curriculares.

⁸ Como ya se adelantó, esta investigación siguió un enfoque cualitativo exploratorio. Las 15 entrevistas semiestructuradas realizadas a personal educativo de instituciones públicas y privadas del AMBA, que llevaba adelante prácticas de EE. La muestra fue de tipo diverso, e incluyó –sin pretensión de ser representativa– docentes curriculares y extracurriculares, talleristas del Programa Socio-Educativo Jornada Extendida, *coachs* ontológicos, tutores/as e integrantes de gabinetes psicopedagógicos y asesores/as pedagógicos/as. El análisis de los datos se valió de una codificación cualitativa, atendiendo a las categorías emergentes.

Referencias bibliográficas

Abramowski, Ana. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Los Polvorines, Ediciones UNGS. ISBN 978-987-630-283-8

Abramowski, Ana y Sorondo Juana (2021). *El ingreso exitoso de la Educación Emocional en las escuelas. Una oportunidad para problematizar el discurso de la crítica en el campo educativo* [Manuscrito presentado para su publicación].

Ahmed, Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Ahmed, Sara (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Alemán, Jorge (2016). Subjetividades, política y procesos emancipatorios en Latinoamérica [Conferencia]. *Oficios Terrestres*, 34, 65-73.

Asker, Chloe (2020). (Mc)Mindfulness and the politics of breath. *Life of Breath*. <https://lifeofbreath.org/2020/05/mcmindfulness-and-the-politics-of-breath/>

Baez, Jesica (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 71-86.

Ball, Stephen J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Open University Press.

Beratz, Andrea (2021). El campo de la ESI: sobre obligaciones y posibles espacios habitables. *Exlibris*, 10, 126-129.

Berlant, Lauren (2011). *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Boccardi, Facundo (2014). El giro afectivo de la educación sexual. Una lectura de los materiales didácticos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 65-80.

Boltanski, Luc y Chaipello, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.

Bordo, Susan (2001). El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo. *La Ventana Revista de Estudios de Género*, 14, 8-81.

Cabanas Díaz, Edgar y González-Lamas, Jara (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista*

Interuniversitaria, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>

Cabanas, Edgar e Illouz, Eva (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Camarda, Ana y Dvoskin, Gabriel (2021). De opositor a emergente: resistencias y transformaciones de una ESI que contraataca. *Exlibris*, 10, 113-116.

Castoriadis, Cornelius (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Catelli, Nora (2007). *En la era de la intimidad seguido de: El espacio autobiográfico*. Beatriz Viterbo.

Dale, Roger (2000). Globalization and education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.

Dubet, François (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.

Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI.

Eagleton, Terry (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*. Paidós.

Ecclestone, Kathryn y Hayes, Dennis (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.

Ehrenberg, Alain (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Nueva Visión .

Feldfeber, Myriam; Caride, Lucía y Duhalde, Miguel (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.

Gamba, Carolina (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, Argentina.

Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Hochschild, Arlie R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.

Illouz, Eva (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.

Illouz, Eva (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.

Illouz, Eva (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Katz/CCCB.

Illouz, Eva (2019a). Introducción: emodities o la invención de los commodities emocionales. En Eva Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 7-41). Katz.

Illouz, Eva (2019b). Conclusión. Hacia una crítica posnormativa de la autenticidad emocional. En Eva Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 265-288). Katz.

Jódar, Francisco (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Laertes Editorial.

Larrosa, Jorge (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Laertes.

Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

Laval, Christian y Dardot, Pierre (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.

Lutz, Catherine (1986). Emotions, Thought, and Estrangement: Emotions as a cultural Category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309. <https://doi.org/10.1525/can.1986.1.3.02a00020>

Maltz, Liliana (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*, 6. <https://deceducando.org/2019/10/09/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/>

Monarca, Héctor; Sorondo; Fernández-González, Noelia & Méndez Núñez, Ángel (2021).

Morgade, Graciela (Coord.) (2017). *Educación Sexual Integral: Investigaciones, políticas y propuestas*. Homo Sapiens Ediciones.

Nobile, Mariana (2017). Sobre la "Educación Emocional": subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, vol. 20, 22-33.

Ochoa, Luz Maceira (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. El Colegio de México.

Prieto Egido, Miriam (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058

Sennett, Richard (2002). *El declive del hombre público*. Península.

Shachak, Mattan (2019). (Inter)cambios de sentimientos: sobre la commodificación de las emociones en la psicoterapia. En Eva Illouz (comp.) *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 199- 232). Katz.

Sorondo, Juana (2020).). *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA*, Tesis de maestría, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

Varela, Julia (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En Jorge Larrosa (Comp.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp.153-189). La Piqueta.

Zacarías, Natalia E. (2017). *Diferencia y desigualdad a partir de la inclusión de la educación sexual en el contexto latinoamericano* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Zizek, Slavoj (2001). *El espinoso sujeto. el centro ausente de la ontología política*. Paidós.

Documentos consultados

D-3026/19, *Educación Nacional - ley 26206 -. Modificaciones, sobre incorporación de la enseñanza de la educación emocional en todas las modalidades educativas*. Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2019. <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=3026-D-2019>

D-4701/17, *Proyecto de ley de Educación Emocional*. Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2017. <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=4701-D-2017>

Dirección General de Cultura y Educación (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/web_red_de_escuelas.pdf

Faur, Eleonor (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación.

Fundación Educación Emocional (s.f.). *Proyecto de Ley. LEY EDUCACION EMOCIONAL*. <http://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>

Ley N° 209, *Ley de Educación Emocional*. Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Misiones, 2018.

Ley N° 6398, *Ley de Educación Emocional*. Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes. Corrientes, 2016.

Ley N°26.150, Programa nacional de Educación Sexual Integral, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006.

Marina, Mirta (Coord.) (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, Mirta (Coord.) (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, Mirta (Coord.) (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°26.150*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2018). *Eje: valorar la afectividad*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf>

S-1487/20. *Proyecto de ley que crea el Programa Nacional de Educación Emocional y Social, en los establecimientos de gestión estatal y privada, en los niveles de educación inicial, primaria, secundaria para todas las modalidades*. Senado de la Nación, 2020. <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/1487.20/S/PL>

S-2412/20. *Proyecto de ley que crea el Programa Nacional de Educación Emocional para niñas, niño y adolescente, en todos los establecimientos del país de educación inicial, primaria y secundaria*. Senado de la Nación, 2020. <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/2412.20/S/PL>

S-813-18, *Ley del Programa Nacional de Educación Emocional*. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2018. <https://bit.ly/2VBrZKC>

UNESCO-IBE (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. Genova: IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) (2017). *Evaluación de habilidades socioemocionales. Documento marco de trabajo*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_2017_documento_marco_hse.pdf