

Legislar lo sensible: la educación emocional uruguaya revisitada*

Legislating the Sensitive: Revisiting Emotional Education in Uruguay

Legislar o sensível: a educação emocional uruguia revisitada

Agustina Craviotto-Corbellini** 

Andrés Risso-Thomasset***

Camilo Rodríguez-Antúnez**** 

Para citar este artículo

Craviotto-Corbellini, A., Risso-Thomasset, A. y Rodríguez-Antúnez, C. (2025). Legislar lo sensible: la educación emocional uruguaya revisitada. *Pedagogía y Saberes*, (63), 86-99. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22107>

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2024
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

- * Artículo de reflexión procedente de una revisión de tema generada por la Universidad de la República, con apoyo del programa de Iniciación a la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República y de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay.
- ** Doctora en Lingüística, opción Análisis del Discurso y Psicoanálisis, Universidade Estadual de Campinas. ISEF, Universidad de la República. agustinacraviotto.isef@gmail.com
- *** Magíster en Ciencias Humanas, opción Teoría y Prácticas en Educación, FHCE, Universidad de la República. ISEF, Universidad de la República. andresrisso88@gmail.com
- **** Magíster en Enseñanza Universitaria, CSE – FHCE, Universidad de la República. ISEF, Universidad de la República. camilo.rodriguez.ur206@gmail.com

Resumen

Ante la inminente aprobación de una ley de educación emocional y la evidente ausencia de problematización y debate, proponemos una reflexión crítica en torno a algunos de los argumentos que fundamentan la incorporación de las emociones en la agenda pedagógica de Uruguay. Con este trabajo, presentamos un aporte a la revisión crítica del movimiento pedagógico y político que propone la inclusión de la educación emocional en el sistema educativo nacional, el cual ha cobrado fuerza en una coyuntura particular de reforma educativa. Para ello, se analizan la versión taquigráfica de la Comisión de Educación y Cultura del Senado para la presentación del Anteproyecto de Ley de Educación Emocional, así como el propio Proyecto de Ley de Educación Emocional y la exposición de motivos correspondiente a la 10.^a sesión ordinaria de la Cámara de Senadores, celebrada el 15 de mayo de 2024.

Palabras clave

educación; emoción; ley; gestión

Abstract

In light of the imminent approval of an emotional education law and the evident lack of critical discussion and debate, we offer a reflective critique of several key arguments that support the inclusion of emotions in Uruguay's educational agenda. This work contributes to a critical review of the pedagogical and political movement advocating for the incorporation of emotional education into the national education system, a proposal gaining traction amid a specific context of educational reform. To this end, we analyse the verbatim record of the Senate's Committee on Education and Culture during the presentation of the Draft Law on Emotional Education, as well as the Draft Law itself and its explanatory memorandum presented at the 10th ordinary session of the Senate held on 15 May 2024.

Keywords

education; emotion; law; governance

Resumo

Diante da iminente aprovação de uma lei de educação emocional e da evidente ausência de problematização e debate público, propomos uma reflexão crítica sobre alguns dos argumentos que fundamentam a incorporação das emoções na agenda pedagógica do Uruguai. Este trabalho representa uma contribuição para a revisão crítica do movimento pedagógico e político que defende a inclusão da educação emocional no sistema educacional nacional, proposta que tem ganhado força em uma conjuntura específica de reforma educacional. Para isso, são analisadas a versão taquigráfica da Comissão de Educação e Cultura do Senado durante a apresentação do Anteprojeto de Lei de Educação Emocional, bem como o próprio Projeto de Lei e sua exposição de motivos apresentada na 10.^a sessão ordinária do Senado, realizada em 15 de maio de 2024.

Palavras-chave

educação; emoção; lei; gestão

Preámbulo a la emoción

En materia de educación, la coyuntura política nacional se ha visto revuelta en los últimos años por la propuesta de la Ley de Urgente Consideración,¹ aprobada sin participación ciudadana y con la explícita exclusión de los principales actores de la educación, es decir, profesoras/es y maestras/os. Algunas de las principales críticas se encuentran en el perfil privatizador de la ley, cuyas bases se habrían generado en las políticas del Frente Amplio (2005-2019), partido asociado con los sectores izquierdistas, profundizada ahora por el Gobierno de coalición republicana saliente.² Estudios locales, como el de Bordoli *et al.* (2020), han advertido de una concepción neoliberal moderada o heterodoxa que caracterizó la reforma educativa de la última década del siglo pasado. Este período asentó la tradición normalista del magisterio uruguayo, y generó respuestas como la propuesta de conformación de una universidad de la educación que albergara al conjunto de la formación docente.³ Asimismo, las autoras destacan que los debates sobre los sentidos de la formación docente, los modelos de arreglos institucionales y las propuestas de cambio curricular, se vieron afectados por los informes y recomendaciones de los organismos internacionales, donde cobran central relevancia los discursos sobre las competencias, evaluación y las formas de gobernanza de la educación (Bordoli *et al.*, 2020).

El conjunto de estas propuestas parte del diagnóstico de la siempre presente “crisis en la educación”, que ha otorgado un lugar central al capital transnacional y a la articulación empresarial en la política

educativa nacional (Martinis, 2020)⁴. La sostenida afirmación de la crisis y la necesidad de “estrategias innovadoras” en el aula es un tema de largo aliento; la educación uruguaya estaría en una crisis continua aproximadamente desde 1920 (Romano, 2008).

Esta breve contextualización nacional, específica y local, permite revisar el surgimiento de propuestas como la Ley de Educación Emocional, una apuesta novedosa para enfrentar la crisis de la educación. Sin embargo, lejos de ser un problema coyuntural, la crisis es parte constitutiva de la representación o imaginario de la educación, es decir, será la primera y última justificación de los cambios. Desde hace mucho tiempo, se ha instalado la percepción generalizada de un sistema educativo fragmentado y automática, que no consigue hacer frente a la deserción, a la repetición, al abandono de los ciclos de educación obligatorios, a la identificación de las “dificultades de aprendizajes” desde los primeros niveles hasta la universidad (Conde, 2018). En general, se evalúa como un problema coyuntural, que en el mejor de los casos se soluciona ajustando un par de propuestas que pongan en concordancia la educación y la realidad uruguaya y global.

El análisis de diversas investigadoras/es del campo de la educación uruguaya permite visitar la propuesta de educar las emociones en un marco discursivo que coloca la centralidad en el enfoque de las competencias. En todos los niveles educativos, se observa la consolidación del discurso del aprendizaje basado en competencias, acompañado de un vaciamiento del contenido disciplinar, la evaluación como mecanismo de control y la promoción de formas “tuteladas” de formación y desarrollo profesional (Behares, 2011; Fernández y Venturini, 2019; Bordoli *et al.*, 2020). Se trata de una perspectiva crítica que permite revisar este fenómeno como parte de una política educativa centrada en el alumno y en el aprendizaje, basadas en discursos que sostienen una noción particular de sujeto y de saber (Behares, 2011). Estos discursos movilizan sentidos que resignifican qué se entiende por educar, y que guarda, al menos para este caso, cierta afinidad con la adaptación social y las demandas del mundo del trabajo. Se trata de un enfoque con una fortaleza tal que ha orientado la política educativa nacional a lo largo de diferentes Gobiernos, desde el Frente Amplio con la formulación de *El nuevo ADN de la educación* (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria

1 Prerrogativa que le permite al Poder Ejecutivo enviar al Parlamento un proyecto de ley con un plazo de aprobación ficto, introducido en la reforma constitucional de 1967. Esta última fue impulsada en el año 2020, durante el primer año de gestión de Luis Lacalle Pou, con cerca de 500 artículos que contenían gran parte del programa de la coalición de Gobierno encabezada por él. La Ley de Urgente Consideración (LUC) se promulgó el 9 de julio de 2020.

2 Es una coalición política electoral de centroderecha que surgió como una alianza informal para participar en las elecciones presidenciales de 2019. Es liderada por el presidente de la República, Luis Lacalle Pou, e integrada por el Partido Nacional, el Partido Colorado, Cabildo Abierto, el Partido Independiente y el Partido de la Gente. El pasado 1 de marzo de 2025 el gobierno de Yamandú Orsi comenzó con su asunción e investidura como presidente de la República de Uruguay el 1.º de marzo de 2025.

3 La formación docente en Uruguay es terciaria y pública, no universitaria; es dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo.

4 Para conocer más, se sugiere el trabajo de Martinis (2020) que profundiza en el análisis de los procesos de privatización educativa en desarrollo en Uruguay en la última década.

[ANEP-CEIP], 2015), hasta su reformulación en la Ley de Urgente Consideración impulsada por la coalición republicana. Si hace menos de diez años se destacaba el procesamiento de la información y el relacionamiento como las competencias claves de la reforma educativa; actualmente, el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022) y el ingreso de las emociones reclaman además agregar la empatía, el liderazgo, la capacidad de enfrentar dificultades, etc.

Discursos oficiales, de todas las orientaciones políticas, insisten en dos dimensiones clave de la escuela: la vinculación con el “mundo real”, la búsqueda del “agrado” y la atención del escolar/estudiante, a todos los niveles. En 2013, Filgueira⁵ expresaba, refiriéndose a la universidad, que “nuestro sistema educativo debería ser más lúdico” (en Craviotto-Corbellini, 2016b, p. 82). La revisión de los formatos escolares para ponerse al alcance de las demandas de su época es un objetivo propio de la escuela, como moderna que es; para los discursos que operan a partir del siglo XX esto sería posible gracias al desarrollo de capacidades naturales del ser humano. En este sentido, las propuestas suelen alejarse de la enseñanza de conocimientos como principio rector, en dirección a una “acción educativa” centrada en las capacidades. Es en esta línea, entre otras, que se pone en cuestión el ingreso de las emociones cuando se presentan como objetos pasibles de enseñarse y evaluarse.

Si bien no es objeto de este artículo realizar un estado del arte de los debates teóricos sobre la educación emocional, resulta pertinente mencionar que estos desarrollos pueden relacionarse con el denominado “giro afectivo” (Del Sarto, 2012) que se produce, sobre todo, a finales de los años noventa. Según Abramowski (2019, p. 253), no se trata de un “giro uniforme” ni de una corriente teórica sólida, sino de diversas miradas y perspectivas teóricas y metodológicas. Dentro de las consideraciones principales de este hecho, Abramowski señala lo siguiente:

En resumen, la centralidad del cuerpo, la advertencia del límite del paradigma constructivista y discursivo, la preocupación por la disolución de binarismos, el énfasis en lo relacional, el cuestionamiento de la individualización y la psicologización de las emociones y la apuesta por pensarlas en clave política y colectiva, destacando su inestabilidad y opacidad, están en el corazón del giro emocional afectivo. (2019, p. 235)

5 Fernando Filgueira fue subsecretario del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) hasta su renuncia en octubre del 2016, luego del cese de Juan Pedro Mir, director general de Educación.

Un aporte relevante para esta reflexión, en el contexto uruguayo, es el trabajo sobre las emociones de Modzelewski (2017a, 2017b). Este enfoque, basado en algunas de las consideraciones de Martha Nussbaum, sostiene que las emociones no son irracionales y, por lo tanto, desechables, sino elementos fundamentales que deben ser incluidos en la discusión política. Así, coloca la preocupación por la dimensión afectiva como algo de suma relevancia para la filosofía política y la mejora de los sistemas democráticos. En este sentido, el enfoque de Modzelewski sugiere la presencia de indagaciones que toman a las emociones como objeto y da cuenta de la posibilidad de imaginar propuestas no necesariamente asociadas a las retóricas de lo que Illouz y Bengner (2017, p. 87) han denominado como “capitalismo emocional”.

Es en ese marco, de la crisis y la búsqueda de soluciones de diversos actores, que se elabora el Proyecto de Ley de Educación Emocional, objeto de este análisis. El lector podrá, luego de esta breve introducción, acercarse a una posible lectura situada y local sobre una iniciativa concreta. El proyecto a analizar parte del Espacio Proyecto de Educación Emocional (EPEE), integrado principalmente por una maestra uruguaya vinculada a la academia española y docente del Programa de Educación Emocional Integral Bambú, de la Universidad de Montevideo,⁶ integrantes de la ONG Otras Manos, miembros del Tribunal de Apelaciones del Poder Judicial y de la Escuela de Psicología Social Uruguay.

La educación emocional en Uruguay

De lo presentado tanto en la reunión realizada el día 13 de octubre de 2021 en la Comisión de Educación y Cultura del Senado para la presentación del Anteproyecto de Ley de Educación Emocional como en el Proyecto de Ley de Educación Emocional y la exposición de motivos de la 10^a sesión ordinaria del 15 de mayo de 2024 de la Cámara de Senadores, llama la atención la escueta referencia a los antecedentes del abordaje específico de la educación emocional en Uruguay. Esta omisión resulta, por lo menos, intrigante, en la medida en que, a la par de los procesos desarrollados a nivel internacional y regional, el desarrollo de políticas sobre la temática ha involucrado tanto a la administración liderada por el Frente Amplio como por la “coalición multicolor”

6 El Programa de Educación Emocional Integral Bambú se origina en 2017, con la participación de Carmen Albana Sanz en el Posgrado en Liderazgo, Gestión e Innovación Educativa de la Universidad de Montevideo (UM). El vínculo se sostiene al día de hoy y lidera el equipo que ofrece educación emocional a escuelas públicas del país y centros educativos de gestión privada (UM, 2024).

republicana. Particularmente, nos interesa destacar que el avance del discurso de las emociones en el contexto educativo uruguayo fue mencionado por Presa (2019) en un artículo titulado “La educación emocional: ¿una moda que incomoda? Entre la tendencia y la crítica”. Como sugiere su título, la autora destaca que, aunque la educación de las emociones tiene raíces y referencias históricas claras, se está experimentando un impulso que la presenta como la moda del momento, al tiempo que encuentra resistencias, por ejemplo, en algunos intelectuales del campo de la educación. Modzelewski menciona que a partir de 2020 se generó un *boom* con su correlativa conformación de un grupo de detractores (Franco, 2023).

Efectivamente, a partir de diferentes hechos y algunos documentos producidos por la ANEP,⁷ es posible identificar que la preocupación por la educación emocional ingresó a la agenda educativa uruguaya antes de que el proyecto de ley fuera enviado al Parlamento. Un ejemplo es la inclusión de la evaluación de habilidades socioemocionales en las pruebas PISA⁸ (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) desde 2006, así como en 2017 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). En el último informe señala que los resultados de las pruebas PISA de 2012 en Uruguay evidenciaron que “las habilidades socioemocionales —principalmente el control de la ansiedad y el autoconcepto— tienen un efecto significativo sobre el desempeño académico” (INEED, 2017, p. 118).

Atendiendo a la cronología de aparición, nos interesa resaltar otros dos documentos difundidos por la ANEP. El primero es el ensayo académico titulado *¿Educar las emociones en el aula?*, de la maestra Claudia Palla, publicado en diciembre de 2015 en el portal Uruguay Educa, de la ANEP. El segundo es el texto producido por la Secretaría General de la OCDE en marzo de 2016, titulado *Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales*. Estos documentos marcan un momento importante de producción y estructuración de la temática en el ámbito local. En noviembre de 2016, el INEED creó el Observatorio Socioemocional con el objetivo de promover la colaboración entre diferentes iniciativas de evaluación e intervención en educación socioemocional. En el espacio web del Observatorio, se encuentran disponibles registros

de diferentes experiencias desarrolladas en Uruguay con relación a la temática, así como un conjunto de documentos considerados como marco de referencia para pensar y proyectar la educación en el país. Además del informe de la OCDE de 2016, el Observatorio incorpora modelos de universidades norteamericanas y brasileñas, aunque prioriza el marco ofrecido por la Fundación Botín de España.

Según los datos proporcionados por Martín Rebour (2018), gerente de Formación del Plan Ceibal,⁹ la Fundación Botín, en colaboración con otra organización civil española llamada Emocionarte, ha implementado políticas relacionadas con la educación emocional en Uruguay desde 2016.¹⁰ Rebour (2018) menciona que las primeras intervenciones fueron solicitadas por escuelas y colegios y tuvieron un costo para ellas. Aun así, se destaca que cubrieron 23 centros educativos del país, llegando a unos 7 000 estudiantes. En mayo de 2018, la Fundación Botín y el Plan Ceibal se unieron para desarrollar el Programa de Educación Responsable.¹¹ Este último fue creado por la Fundación Botín, en conjunto con la Universidad de Cantabria (España) y la Universidad de Yale (EE. UU.). En el artículo “Educación responsable”, publicado por el INEED, se destaca que desde su creación en 2006 este programa “funciona en más de 280 centros educativos en España, Uruguay y Chile, y ha alcanzado a más de 10 000 docentes y 70 000 niños y adolescentes” (INEED, s. f., párr. 1). Los objetivos de Educación Responsable están específicamente vinculados a la implementación de políticas de educación emocional. En 2018, en colaboración con el Plan Ceibal de Uruguay y la Fundación Botín, se comenzó a implementar una propuesta que incluyó la capacitación de docentes, así como el abordaje de estrategias específicas con estudiantes y la evaluación y monitoreo de dichas políticas. El marco estructurante de esa intervención provino de los documentos producidos por la Fundación Botín, antes mencionada, aunque estos fueron adaptados al léxico y al contexto uruguayo: “Estaba cargado de referencias españolas que fueron adaptadas a la tradición uruguaya. Asimismo, se adaptó la forma de

7 La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay es un ente autónomo que regula la planificación, gestión y administración del sistema educativo.

8 Se trata de un dispositivo de evaluación orientado a jóvenes de educación media, desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

9 Se define como un centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo. Es una política que se impulsa desde el 2007 que, además de otorgar un dispositivo electrónico a cada niño y niña, hace referencia a la flor nacional, el ceibo. Sus siglas significan: Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea.

10 Puede leerse la propuesta sobre educación emocional aquí: <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/investigacion-publicaciones/educacion-emocional-social/>

11 Puede ampliarse la información en <https://ceibal.edu.uy/institucional/articulos/educacion-responsable/>

evaluación del programa: se aplicará en un grupo de muestra al que se seguirá durante tres años para ver sus progresos” (Rebour, 2018, p. 3).

Desde 2016, por una parte, la ANEP ha desarrollado varios espacios de formación en educación emocional en Uruguay, publicando documentos teóricos sobre la temática y ha acompañado y difundido actividades de capacitación desarrolladas por organizaciones no gubernamentales. Respecto a este último punto, es importante destacar la guía *Siento luego aprendo*, elaborada por la organización civil Gurises Unidos en 2018. Esta publicación fue organizada en conjunto con la fundación norteamericana ReachingU, en el marco de un proyecto educativo desarrollado en Uruguay entre ambas instituciones durante los años 2016 y 2017. En particular, la guía tiene como objetivo proporcionar herramientas a los docentes para el abordaje de la educación emocional. Según el artículo “Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas”, publicado en la web de esta organización,¹² la propuesta cuenta actualmente con “1200 equipos de centros educativos de todo el país formados en esta temática” (Gurises Unidos, s. f., párr. 4). Además, como se puede identificar en la web, el material ha sido utilizado como marco referencial en diferentes trabajos, y los cursos asociados a la temática se han brindado en diferentes centros educativos públicos y privados dentro del territorio nacional.

Por otra parte, de las publicaciones generadas específicamente por la ANEP, también nos interesa resaltar la guía elaborada por el organismo a principios del 2021, denominada *Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales-psicoafectivos en el proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021* (ANEP, 2021). Dentro de estos lineamientos, se destacan el valor de la institución educativa en lo que se refiere a la estabilidad y sostenimiento “socioemocional” de las/os estudiantes y el potencial que tiene el abordaje de estas dimensiones para el aprendizaje de los contenidos escolares. En este sentido, la guía recomienda “propiciar un clima de bienestar emocional” en la institución, ya que se entiende que “los aspectos psicoafectivos socioemocionales son relevantes, pues atraviesan y determinan significativamente los procesos educativos” (ANEP, 2021, p. 10).

Según Abramowski y Sorondo (2022), el contexto de la pandemia creó las condiciones propicias a nivel internacional para que las iniciativas de educación emocional adquirieran mayor relevancia en el ámbito educativo. En este marco, es posible analizar

la elaboración de la guía de 2021, así como de otras publicadas en ese período. Entre ellas, se destaca la aprobada en 2024 por el Consejo Directivo Central de la ANEP, titulada *Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales*.

En este contexto, surge la interrogante de por qué este grupo de profesionales, sin una vinculación directa con la ANEP, presenta el proyecto de ley como una novedad. En Uruguay, a la par de las políticas promovidas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se han desarrollado desde hace un tiempo considerable acciones sistemáticas y de amplio alcance en esta materia. Es en esta coyuntura no reconocida de un sostenido interés de la política pedagógica nacional por las emociones que un grupo de profesionales que articula el campo *psí*, el educativo privado y el jurídico proponen al Parlamento uruguayo, en colaboración con representantes políticos, la creación de una ley de educación emocional. Esta comisión, que representa el trabajo realizado en el EPEE mencionado, fue recibida en octubre de 2021 por la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes, y actualmente el proyecto se encuentra a consideración.

Tensiones en torno a la educación emocional

Como adelantamos, la educación de las emociones está lejos de ser únicamente un problema local y es parte de un debate amplio¹³ que toma fuerza en la última década en la región. En Argentina, un país que ha estado a la vanguardia con relación a la producción de discursos sobre la temática, la promulgación de leyes y la implementación de programas de educación emocional, han surgido posicionamientos críticos tanto en el ámbito académico como en el político. Particularmente, estos hallazgos han despertado nuestro interés y convocado a profundizar el análisis sobre el ámbito de la política local uruguaya. En cuanto a la órbita sindical, se destaca el informe elaborado por Feldfeber *et al.* (2020) en el marco de la Secretaría de Educación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), con su manifiesta posición contraria a los proyectos de Ley de Educación Emocional argentinos. Para estos, tal como es formulada, la educación emocional se

12 Véase <https://gurisesunidos.org.uy/proyecto/siento-luego-aprendo/>

13 Para un estudio detallado del estadio de la cuestión, desde la Antigüedad a la actualidad, sugerimos la lectura de Modzelewski (2017a). En la primera parte del libro, titulada “La educabilidad de las emociones: estado de la cuestión” presenta un marco de la discusión con los principales referentes en la temática que va desde la Antigüedad hasta los últimos avances en psicología y neurociencia.

vincula con modelos sociales como el neoliberalismo y el neoconservadurismo, a partir de los cuales se pretende dar respuestas individuales a los problemas sociales, se promueve la meritocracia como modelo de superación individual y se exagera la competencia, en un contexto donde la educación es pensada desde una perspectiva mercantil.

Similar es la perspectiva para algunas integrantes de la academia argentina. Tanto Abramowski (2018) como Southwell (2021), dos referentes de la producción teórica sobre la educación, identifican que el avance del discurso de las emociones en el sistema educativo mantiene importantes vínculos con las lógicas del neoliberalismo y que estas “se entroncan claramente con la tradición más conservadora de la educación moral escolar” (Southwell, 2021, p. 12). Desde la perspectiva de estas autoras, las preocupaciones por la formación moral, presentes desde antaño en la educación, se camuflan tras los discursos psicoemocionales y mantienen fuertes connotaciones disciplinantes y normalizadoras. En consonancia con este punto, Abramowski y Sorondo (2022) sostienen que los imperativos morales de la escuela no se retraen ni abandonan, sino que emergen en una “reconfiguración emocionalizada” (p. 10).

Desde estas perspectivas, se sostiene que la educación emocional pretende instrumentalizar las emociones para que los individuos se adapten mejor a lo establecido, suprimiendo toda posibilidad de crítica o cuestionamiento de lo existente. Además, se observa que, si bien los postulados de la educación emocional proponen una conexión con las emociones que serían internas de cada individuo mediante el autoconocimiento y la premisa de conectar con las “auténticas emociones” individuales, luego, a través de los lineamientos de la educación emocional, se dictaminan mecanismos de regulación sobre los estudiantes que no permiten el abordaje de todas las emociones emergentes. En este punto, Abramowski (2020) sostiene que muchas de las perspectivas de educación emocional no están interesadas en algunas emociones como las “difíciles”, “confusas”, “precarias”, “feas”, “inesperadas”: “No quieren saber nada con la bronca, la indignación, la vergüenza, el asco. No quieren saber nada de las emociones que movilizan, que juntan, que cuestionan, que irrumpen y se salen de lo esperable y establecido” (p. 149). En este sentido, las actividades propuestas por la educación emocional limitan y encauzan los sentimientos y pensamientos que pueden ser enunciados, así como los modos de hacerlo.

Siguiendo el planteamiento de Ahmed (2019), este tipo de retóricas se alinean con los modelos dominantes que tienden a prometer la felicidad como mecanismo de control, dado que “en realidad, quienes

están en el poder desean que sus sujetos estén felices, no tristes” (2019, p. 430). Desde la perspectiva de la autora británica, y en línea con los abordajes de Hochschild (2003), las dinámicas asociadas a la educación emocional promueven un trabajo de autoproducción en los sujetos, impulsándonos a brindar signos de felicidad que faciliten su adaptación y les aleje de cualquier forma de cuestionamiento o conflicto posible.

En este contexto de debate regional y ausencia de problematización local, nos preguntamos: ¿por qué interpelar la noción y los fundamentos de la Ley de Educación Emocional? La pregunta busca poner en tensión lo aparentemente obvio, el gesto foucaultiano de la sospecha de todo y de sí mismo, de la desnaturalización de lo evidente. Para dar continuidad y meternos en núcleo del análisis del Proyecto de Ley de Educación Emocional y sus documentos complementarios, presentamos unas coordenadas que acerquen, aún más, al lector al enfoque de nuestra reflexión; esto permitirá identificar qué elementos se comparten con los análisis existentes y qué aportes podrían resultar novedosos. Sin poner en juicio las intenciones y voluntades de diversos actores pedagógicos, el propósito es plantear el ejercicio de la pregunta y advertir sobre ciertos matices de la educación emocional que requieren una revisión crítica.

Si bien se trata de un análisis situado y de la historia reciente, es importante mencionar que la educación, desde la reforma varelana,¹⁴ que poco tiene de original respecto a otros sistemas educativos nacionales de la región e internacionales, se ha caracterizado por una triple naturaleza: física, intelectual y moral (Spencer, Kant, Durkheim... y la lista podría seguir). El anteproyecto de Ley de Educación Emocional, objeto de este análisis, actúa en una dirección de extensión o de ampliación de esa fundacional tripartición, agregando a esa lista, en el artículo 2, la dimensión emocional.¹⁵ En este trabajo seguimos la línea de los desarrollos del campo

14 “La menor exigencia que cualquier hombre inteligente tiene hoy en su favor, es que su dominio alcance a la triple naturaleza del hombre: sobre su cuerpo, desarrollándolo, con la observación inteligente y sistemada de aquellas benignas leyes que conservan la salud, dan vigor y prolongan la vida; sobre su inteligencia, vigorizando la mente, enriqueciéndola con conocimiento, y cultivando los gustos, que se alían con la virtud, y también sobre sus facultades morales y religiosas, robusteciendo la conciencia del bien y del deber” (Varela, 1964, p. 24).

15 “Art. 2.º (De la educación como bien público). Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, emocional, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (Cámara de Representantes, 2021, p. 1).

académico universitario de la educación física, que realiza una serie de objeciones a dicha tripartición; prueba de ello son algunas de las producciones elaboradas en el último tiempo (Craviotto-Corbellini, 2016a; Elzaurdia *et al.*, 2023; Rodríguez, 2019; Seré, 2024). El principal problema es suponer que, por ejemplo, el físico y el intelecto se pueden abordar por separado, lo que ha dado lugar a dispositivos que promueven una instrucción de tipo militar, obediente (Foucault, 2008), de descarga energética, cuando se trata del cuerpo (aunque lo que está puesto en juego ahí es el organismo), mientras que los conocimientos se propician en espacios distintos, con una configuración edilicia caracterizada por la pasividad del estudiante y una comunicación que parte de la base de que la experiencia y la vivencia no tienen lugar en esa instancia. El funcionamiento es de tipo imperial: divide y reinará.

La iniciativa de prestar atención a este problema no provino del ámbito práctico, sino del teórico, se produjo un cambio en el nivel de las preguntas, destacándose entre las nuevas formulaciones ¿qué es el cuerpo? La concepción dominante de cuerpo, heredera del mecanicismo cartesiano y/o de la medicina experimental del siglo XIX, sufrió un quiebre tras el descubrimiento del inconsciente freudiano, que modificó la relación entre lo anímico y lo somático, actualizando ontológica y epistemológicamente todos los saberes de las ciencias humanas y sociales.¹⁶ Trabajos recientes (Elzaurdia *et al.*, 2023) dan cuenta de que la educación no se ha visto mayormente interpelada y actuó con indiferencia ante ese acontecimiento.

Una de las consecuencias de esta dinámica se manifiesta en el Proyecto de Ley de Educación Emocional: el recurso al sentido común, el énfasis en el altruismo y la ausencia de reconocimiento del conflicto evidencian, una vez más, el distanciamiento de la educación respecto de los debates conceptuales (Althusser, 1974). En este contexto, predomina un funcionamiento ideológico —centrado en las prácticas y en la sociedad— que obstruye el desarrollo de un funcionamiento científico, orientado al conocimiento y la ciencia.

A partir de esta premisa, nos proponemos ubicar, en esta oportunidad, las coordenadas teóricas de esta trama y habilitar reflexiones que posibiliten una vía de comprensión de la problemática educativa e identifiquen cuáles son los cambios que se proponen y los fundamentos que sustentan el Proyecto de Ley de Educación Emocional.

La educación emocional en Uruguay

La presentación del Anteproyecto de Ley de Educación Emocional, el Proyecto de Ley de Educación Emocional y la exposición de motivos en la Cámara de Senadores nos permite identificar el modo en que define su objeto: la educación emocional. Es inevitable la pregunta sobre las definiciones que, en parte, darían consistencia al reclamo de la imperiosa necesidad de legislar. Para el caso del anteproyecto, la voz es tomada por quien es reconocida como experta en la temática e impulsora del ingreso de las emociones como problema a atender en Uruguay. La autora define a la educación emocional como “una acción continua y sistemática que se trabaja en los ámbitos pedagógicos como una planificación más, como una actividad más para desarrollar las habilidades emocionales en los niños y construir ambientes emocionalmente propicios para el aprendizaje” (Sanz, en Cámara de Representantes, 2021, p. 4). Si bien para aquella instancia de la presentación del anteproyecto (Cámara de Representantes, 2021), Sanz no proporciona un marco referencial teórico concreto de la propuesta, es posible cotejar otros documentos de su autoría (Sanz, 2024). En estos textos, se observa una continuidad con la definición expuesta por una senadora, en la Cámara de Senadores, durante la exposición de motivos, en la que se hace referencia a la teoría de Rafael Bisquerra:¹⁷

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable para el desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. (Sanz, en Cámara de Senadores, 2024)

Finalmente, el proyecto define la educación emocional como:

Art. 1: Se entiende por “educación emocional” a la acción pedagógica que tiene por objetivos desarrollar habilidades para reconocer, comprender y gestionar las emociones, y dotar de aptitudes

17 Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Pedagogía y en Psicología. Presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Cuenta con una amplia bibliografía sobre las emociones, como *Educación emocional y bienestar* (2000), *Psicopedagogía de las emociones* (2009), *La educación emocional en la práctica* (2010), *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (2011), *Orientación, tutoría y educación emocional* (2012), *Gimnasia emocional y coaching* (Horsori, 2016), *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos* (2016), *Política y emoción* (Pirámide, 2017), *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación* (Horsori, 2019), *Emociones: instrumentos de medición y evaluación* (Síntesis, 2020), entre otras (Bisquerra, s. f.).

16 Cf. Foucault (2013) y Courtine (2006).

para afrontar situaciones de adversidad, motivar la autoestima, incentivar el rendimiento curricular y generar relaciones interpersonales positivas. (Cámara de Senadores, 2021, p. 17)

Presentamos estas tres definiciones, aun a riesgo de ser reiterativas, justamente, porque importa comprender los fundamentos que sostienen las políticas educativas. La posición discursiva de la propuesta, que explícitamente equipara los términos educación emocional, educación socioemocional e inteligencia emocional (Sanz, en Cámara de Representantes, 2021), revela una cierta inconsistencia argumentativa y la primacía de un carácter ideológico, en el sentido althusseriano, propio de las políticas educativas.

En primer lugar, porque la educación no es sinónimo de inteligencia, de capacidad ni de habilidad, como constructos que son, históricamente situados y teóricamente definidos. En segundo lugar, podemos decir que este “como vosotros queráis” (Cámara de Representantes, 2021, p. 4), que ofrece a los senadores la posibilidad de elegir entre las distintas denominaciones, refuerza la debilidad del planteo, al subordinar el rigor conceptual al objetivo propuesto: “Nos referimos concretamente al hecho de poder gestionar adecuadamente nuestras emociones y construir habilidades socioemocionales” (Sanz, en Cámara de Representantes, p. 4), sea lo que sea que se entienda por ello. En última instancia, la cuestión central parece reducirse a la gestión.

Los significantes *acción, desarrollo, control, gestión, regulación, herramientas, instrumento, habilidades, capacidades*, que abundan en los documentos analizados, toman sentidos particulares cuando se reconocen las bases epistemológicas de la psicología positiva: “Uno de los saberes que resultan fundamentales en la trama que sostiene los modos de subjetivación en la actualidad” (Zangaro, 2023, p. 30). Según la autora, existe un imperativo que conduce a que las empresas y Estados monitoreen el bienestar, recurriendo a la psicología positiva como proveedora de las herramientas necesarias para su implementación. Particularmente, para pensar este entramado, resulta interesante lo aportado por Carroy y Dupouy (2017) en cuanto al punto de inflexión de la producción discursiva vinculada a la temática en la década de 1990. El “desarrollo de la psicología de las emociones va de la mano de una institucionalización a través de revistas, empresas, congresos y publicaciones especializadas (¡5.554 entre 1990 y 1999, según Bernard Rimé!)” (Carroy y Dupouy, 2017, p. 82).

Es en este contexto que emerge, según Modzelewski (2017a), la preocupación por la inteligencia emocional trabajada a principios de 1990 por

Mayer y Salovey y, específicamente, en 1995, el libro de Goleman¹⁸ titulado *Emotional Intelligence*. Este último se convirtió en un *best seller* en el mundo con más de cinco millones de copias vendidas, y traducido a más de cuarenta idiomas. Según declara la web de Goleman, fue nombrado como uno de los 25 libros de gestión empresarial más influyentes por la revista *Time*; así como también, *El Financial Times*, el *Wall Street Journal* y el *Accenture Institute for Strategic Change* incluyen a Goleman entre los pensadores empresariales más influyentes (Goleman, 2021).

En este marco de producción discursiva que sustenta la creación de la ley, se destacan también los trabajos de Martin Seligman,¹⁸ así como *La ontología del lenguaje*, de Rafael Echeverría, obra que da origen al llamado *coaching* ontológico y a la diseminación de técnicas de autoconocimiento, como la programación neurolingüística. Estas corrientes introducen y definen las emociones, sensibilidades y competencias consideradas correctas y necesarias para un desarrollo individual adecuado. Asimismo, el trabajo de Bisquerra, señalado como respaldo científico del proyecto, remite directamente a Goleman, una de sus principales referencias (Bisquerra, 2009).

A grandes rasgos, se reconocen al menos tres corrientes en las propuestas de educación emocional (Nobile, 2017). Una es la psicología positiva que cuestiona la noción psicoanalítica de trauma y promueve centrarse en los sentimientos positivos. Esta lectura sostiene que las instituciones educativas y la cultura en general se encuentran vetustas e ineficientes frente a los problemas sociales, lo que no permite el libre juego de la personalidad y la autenticidad de *sí mismo*. Otra es la lectura que sostienen las teorías de la inteligencia emocional, que afirman la necesidad de desarrollar la capacidad de racionalización de las emociones propias y de los otros, de su gestión, regulación y gobierno. La tercera se encuentra con la teoría de las competencias emocionales; esta define cinco competencias: el autoconocimiento, entendido como un examen de *sí mismo*, una capacidad de introspección y desciframiento de los sentimientos; el autocontrol emocional o la autorregulación; la automotivación, que es dirigir las emociones hacia un objetivo específico; la empatía como una “capacidad cognitiva” que permite “captar mensajes” de los demás, descifrarlos para diagramar cursos de acción propios y con los demás, y por último, las habilidades sociales, es decir, la capacidad de conocer, incidir, incitar, regular las sensaciones, emociones y cogniciones de los demás. Estas tres corrientes comparten

18 Psicólogo estadounidense, fue presidente de la American Psychological Association (APA).

la definición de la educación emocional como una acción y un proceso que permite desarrollar competencias emocionales positivas en los individuos, generando un bienestar individual, que, por sumatoria, garantiza el éxito profesional y, con esto, bien social (Nobile, 2017). La entrada de las emociones como objeto educable, más que propiciar una nueva configuración epistemológica, parece tratarse apenas de otro *aggiornamento* de la psicología positiva en la educación.

Anular el conflicto, entrenar la respuesta, negar al sujeto

En la sesión del 13 de octubre de 2021, la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes uruguaya le concedió la invitación al EPEE con el fin de profundizar en los motivos que se tenían para impulsar el proyecto de ley e intercambiar respecto a los aspectos políticos y de contenido de este. Una de las integrantes comentaba:

Hoy como sociedad estamos todos con ganas de llevarnos bien, de que las relaciones interpersonales florezcan en nuestras familias, en nuestros partidos políticos, en nuestras organizaciones. Muchos de los malos entendidos, los dolores de cabeza, las enfermedades, los conflictos que tenemos tienen que ver con que nuestras generaciones no aprendimos a gestionar nuestras emociones. (Grisoni, en Cámara de Representantes, p. 2)

Los argumentos plantean al menos dos cuestiones a resaltar. Por un lado, se contraponen el conflicto a la gestión; es decir, a más gestión, menos conflicto. De alguna manera, supondría que el manejo de las respuestas ante diferentes sucesos en la escuela, posible de aprenderse, es el camino para una convivencia sin conflicto en la familia y en la política. Nos preguntamos si la razón de estos conflictos estriba en la falta de aprendizaje de la *gestión emocional*, ante la cual “todos”¹⁹ estaríamos en falta, o si obedece al carácter conflictual que entrañan lo singular; la órbita familiar y la política, si es que pueden separarse. Es decir, se niega el conflicto estructural. Por otro lado, y solidario con el primer punto, el conflicto aparece asociado a la noción de enfermedad. Siguiendo el planteo de Illouz (2012, p. 108), este tipo de discursos tienden a generar narrativas terapéuticas donde se patologiza lo social:

La narrativa terapéutica pone la normalidad y la autorrealización como objetivo de la narrativa del yo pero, como nunca se le da un contenido positivo

a ese objetivo, en realidad produce una amplia variedad de personas no realizadas y, por lo tanto, enfermas.

El conflicto social no es patológico, como lo consideraba Comte (Canguilhem, 1984), y Freud demostró que el conflicto psíquico es inherente al sujeto. Con la introducción del inconsciente, el yo como absoluto y amo cae, y la división del sujeto vuelve imposible el pretendido control del llamado “sí mismo”. Todo autocontrol es producto de motivaciones yoicas e ilusorias.

Si se trata de sentir, los sentidos de la educación no dan lugar al inconsciente o al deseo, adaptarse y resolver son los verbos de la educación. Lo que estas apuestas psicopedagógicas y políticas tienen en común es, al menos, partir de un escenario de crisis de orientación humanista, sostenido por dispositivos de diagnóstico de corte conductuales. Asimismo, presuponen una sociedad sin conflicto estructural y, por lo tanto, un sujeto plenamente educable y una centralidad de la responsabilidad individual. En perspectiva, lo social se concibe como la sumatoria de individuos; supone que el control individual de las emociones provocaría una sociedad más feliz: si cada uno se esfuerza y controla sus reacciones/emociones, todos prosperamos.

Respecto a lo social, justamente, una de las apreciaciones realizadas por Freud (2014) en *Psicología de las masas y análisis del yo*, es que los lazos afectivos con las personas a las que se ama encierran sentimientos hostiles, es decir, la producción de conflicto por ambivalencia. Siendo la formación de masa un proceso en el que hay cohesión por identificación, el conflicto proviene menos de una mala gestión de las emociones que de la alta sensibilidad hacia la diferenciación: “Una religión aunque se llame la religión del amor; no puede dejar de ser dura y sin amor hacia quienes no pertenecen a ella” (Freud, 2014, p. 94).

Finalmente, ese pequeño pasaje de la argumentación de los promotores de la ley, que no por ser menor pierde representatividad, ilustra una premisa que envuelve a la política educativa y que consiste en actuar sobre los efectos en vez de sobre las causas. De este modo, se deposita en la escuela la expectativa de resolver problemas que no ha generado. Se trata, en definitiva, de modificar la respuesta, lo que convierte a la escuela en un espacio propicio para el entrenamiento.

El entrenamiento de las respuestas, como manejo de las emociones, toma espesor cuando se dirige a un público concreto. En la presentación del anteproyecto (Cámara de Representantes, 2021), un miembro de la ONG que integra la comisión señaló que el problema de las emociones se hizo patente atendiendo

19 Desconocemos desde qué momento de la historia educativa del país se cuentan las generaciones.

a la población en situación de calle. Este elemento añade un nuevo matiz a las observaciones planteadas hasta ahora, reforzando la idea de que la estrategia adoptada se centra en atacar el síntoma en lugar de la causa, se sintetiza en este párrafo:

Yo os comento que en 2019 el presidente de nuestro país, junto con las autoridades —entre ellas estaba Da Silveira—,²⁰ les comenté todo lo que llevábamos a cabo, cómo lo estábamos haciendo, la importancia que tenía para el país y la *importancia* que tenía, sobre todo, para los contextos más vulnerables. (Sanz, en Cámara de Representantes, p. 9) (Las cursivas son nuestras)

La maestra hace referencia a las actividades que viene desarrollando en el ámbito público²¹ respecto a las emociones en la educación, dirigidas principalmente a contextos vulnerables. Nos preguntamos si la *importancia* de la educación emocional radica en las posibilidades de salir de esa situación vulnerable o en no generar conflictos por estar en esa situación, es decir, aceptar y gestionar correctamente su malestar. Modzelewski señala una advertencia congruente con nuestra observación. La investigadora problematiza el uso del término educación socioemocional debido a que

muchas veces es utilizado para generar recetas de corto plazo. Por ejemplo, muchas veces se plantea a los niños la necesidad de contar hasta diez cuando sienten el impulso de golpear a un compañero. Según planteó Modzelewski, desde un enfoque más psicologicista, esas estrategias apuntan “a la autorregulación, a la motivación, al buen comportamiento”, pero como contracara pueden ser utilizadas con un efecto negativo, si se quiere educar a los niños “para que se queden quietos y no molesten, o sin dejar que expresen lo que están sintiendo”. (Franco, 2023)

Es notorio el modo en que el problema de las emociones, tal y como es planteado en esta discusión, no reconoce asuntos estructurales, ni los del sujeto ni las condiciones sociales, económicas y culturales, salvo para ubicarlos como público especialmente a atender.

Por último, destacamos un elemento que permite visualizar no solo la vaguedad argumentativa de la propuesta, sino la magnificencia de la empresa: la educación emocional en todos los niveles de la educación. Si se trata de advertir equívocos, la palabra de quienes hablan ante nuestros representantes políticos ha de sostenerse, por lo menos, en información precisa; visualizamos que un miembro del EPEE expone: “En el nuevo rumbo que está tomando la educación en nuestro país para tener la categoría universitaria sé que también se está nombrando este aspecto emocional” (Sanz, en Cámara de Representantes, p. 5). La importancia de la regulación control de las emociones trasciende la educación escolar y se justifica como necesaria para toda la vida; sin embargo, este pasaje al nivel universitario de la educación, promovido en instancias parlamentarias a propósito de la Universidad de la Educación, ha enfatizado en las funciones sustantivas de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión. Su distintivo es la producción de conocimiento y la estructuración institucional subordinada a ese aspecto; el aspecto emocional no forma parte de ese proceso de transformación. Si debemos conceder algo a esta observación, es el ingreso progresivo de este asunto en la universidad por medio de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República, que ha puesto en marcha un curso denominado “Regulación Emocional y Procrastinación. Su importancia en la educación superior”. Cualquiera de estas referencias al control de las emociones en la universidad advierte finalmente el siguiente problema: la pretensión de educar adultos como destino de la universidad. Sería imperioso rescatar la reflexión de Arendt (1996) a propósito de la crisis en la educación, a saber, la educación se realiza entre adultos y niños. Esta es esencialmente desigual, por eso no se puede analogar con la política. La política, en cambio, es un ámbito entre iguales, por eso quien quiere educar adultos lo que finalmente está haciendo es apartarlos de la vida política.

Conclusiones

En las diversas propuestas de reforma educativas que se vienen suscitando en el país se identifican tendencias a la privatización, la mercantilización y la tecnificación, sustentadas en la percepción de una crisis educativa como problema reciente. Sin embargo, las transformaciones de la educación no parecen ser más que adaptaciones y ajustes. En esta coyuntura, uno de los insumos de este trabajo ha sido la contextualización del Proyecto de Ley de Educación Emocional en el marco de políticas impulsadas por

20 Pablo da Silveira fue ministro de Educación y Cultura del Uruguay en el gobierno de Luis Lacalle Pou, que comenzó el 1.º de marzo de 2020.

21 Según lo declarado por Carmen Sanz durante la defensa de la Ley de Educación Emocional ante la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento en el 2021, en la escuela pública n.º 350, del barrio Casavalle de Montevideo, se vienen desarrollando propuestas de educación emocional desde hace un tiempo considerable. Particularmente, en una nota brindada por Sanz a La Diaria en 2023, se mencionaba que en el 2022 se trabajó con unos 220 alumnos de dicha escuela y se capacitó a las maestras, desarrollando actividades vinculadas al modelo propuesto por Bambú (Sanz, 2023, para. 12).

administraciones anteriores, así como el análisis de algunos de sus principales fundamentos. De esta manera, no buscamos la generalización de sentidos ni la universalización de significados, sino la reflexión analítica sobre ciertos elementos de una propuesta pedagógica concreta como es el ingreso de las emociones como problema escolar, impulsada por actores e instituciones definidas en un momento particular de la política nacional. De esta manera se puede apreciar cómo iniciativas de este tipo han logrado consolidarse en el espacio pedagógico, intentando “tapar el sol con un dedo”. Siendo el sol los conflictos estructurales (manifiestos en lo socioeconómico y en lo singular e interpersonal) y el dedo el manejo autónomo y responsable por la infancia de las emociones. Infancias responsables, vaya oxímoron.

El análisis presentado buscó señalar algunos de los asuntos más importantes del Proyecto de Ley de Educación Emocional en Uruguay, dejando necesariamente otros tantos asuntos de lado, no menos importantes. Entre ellos, por ejemplo, ubicar las emociones como contenidos de aprendizaje posiblemente evaluables, el papel de la ley como garante de salud mental, la escuela como espacio terapéutico destinado al tratamiento de ciertos malestares, así como la participación privada y la religiosa en los asuntos educativos nacionales. En todo caso, entendemos que el proyecto de ley de educación emocional ha escogido, dentro del amplio campo disciplinar, las tendencias que buscan la buena gestión de las emociones, siendo ajeno a las tendencias señaladas.

El problema de la responsabilidad individual se presenta como un asunto clave para profundizar en el análisis. En esta línea, existen trabajos producidos en el marco del “giro afectivo” que proponen aportes interesantes, al abordar la preocupación por la dimensión afectiva como elemento clave en la formación ciudadana en los sistemas democráticos. Por ejemplo, dentro de este trabajo, resaltamos los abordajes de Modzelewski (2017a, 2017b), al proponer una educación emocional que reconozca el carácter colectivo de la emoción, donde la literatura y la cultura son elementos clave. No obstante, conviene no perder de vista la crítica tanto a la noción de “responsabilidad” y la de “autoreflexión”, que alberga un presente yoico dueño de sí, como la referencia a una educación de las emociones adecuadas entendidas de manera cognitiva y/o fisiológicas. En este sentido, esperamos próximos aportes que permitan revisar los nuevos modos de producción de subjetividades en el capitalismo neoliberal y emocional en el que estamos insertos, que recupere al sujeto, el saber y el deseo como elementos teóricos y políticos centrales.

Referencias

- Abramowski, A. (2018, agosto 25). Respiración artificial: Los avances de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*. <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>
- Abramowski, A. (2019). Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. En N. Arata, y P. Pineau, (Coord.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 231-252). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas: Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 145-151). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022, enero-junio). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia: Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51): 63-79.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2021, febrero 27). *Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales-psicoafectivos en el proceso de inicio del ciclo educativo 2021*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Orientaciones%20Generales%20sobre%20Aspectos%20Socioemocionales%202021%20%281%29.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). *Marco Curricular Nacional*. Montevideo. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/imagenes/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2015, septiembre 25). *El nuevo ADN de la educación en Uruguay*. <http://www.ceip.edu.uy/prensa/1071-el-nuevo-adn-de-la-educacion-en-uruguay>
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra Editora.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (trad. A. J. Pla). Nueva Visión.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (trad. A. Poljak). Península.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. CSIC.

- Bisquerra, R. (s. f.). *Educación emocional*. <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- Bordoli, E., Conde, S. y Dogliotti, P. (2020, enero-junio). La formación docente en cuestión. Impulso transformador, freno y procesos de hibridación en el Uruguay del progresismo (2008-2018). *Revista Formação em Movimento*, 2(3), 37-60. <https://costalima.ufrj.br/index.php/formov/article/view/577>
- Cámara de Representantes. (2021, octubre 13). *Anteproyecto de Ley de Educación Emocional*. <http://www.diputados.gub.uy/wp-content/uploads/2021/11/0661.pdf>
- Cámara de Senadores. (2024). 13.ª sesión ordinaria. *Diario de Sesiones*. <https://parlamento.gub.uy/camarasycomisiones/senadores/documentos/diario-de-sesion/6769/img>
- Canguilhem, G. (1984). *Lo normal y lo patológico* (trad. R. Pötschart). Siglo Veintiuno.
- Carroy, J. y Dupouy, S. (2017). Del lado de la ciencia: psicología, fisiología y neurobiología. En A. Corbin, J.-J. Courtine y G. Vigarello (coords.), *Historia de las emociones. Desde finales del siglo XIX hasta la actualidad* (pp. 57-85). Seuil.
- Comisión Ley de Educación Emocional. <https://epsu.com.uy/ley-educacion-emocional-uruguay/>
- Conde, S. (2018). *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia* (Tesis de maestría, FHCE-Udelar). Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20388>
- Courtine, J.-J. (2006). Introducción. En A. Corbin, J.-J., Courtine y G. Vigarello, *Historia del cuerpo: Las mutaciones de la mirada en el siglo XX* (vol. 3, trad. A. Martorell y M. Rubio). Santillana.
- Craviotto-Corbellini, A. (2016a). El cuerpo en el quiebre epistemológico del psicoanálisis. En P. Dogliotti (coord.), *Cuerpo, currículum y discurso: Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (pp. 59-71). CSIC.
- Craviotto-Corbellini, A. (2016b). La educación entre diagnósticos y alteraciones genéticas: El cambio de ADN en la educación del Uruguay. *Revista de Ciencias, Arte y Tecnología*, (4).
- Elzaurdía, M., Garín, C., Muiño, J., Rettich, J., Risso, A., Rodríguez Antúnez, C. y Rodríguez Giménez, R. (2023). Las pedagogías del cuerpo y el corte epistemológico freudiano. En A. Donato, E. Galak y A. Bortolotti (eds.), *Pedagogie del corpo* (pp. 225-244). Quæpèg.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. CTERA.
- Fernández, A. y Venturini, J. (2019). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método* (trad. H. Pons). Siglo XXI.
- Franco, F. (2023, mayo 6). Grupo de la Udelar se propone extender metodología de educación ciudadana y de las emociones a partir de la lectura de relatos. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/5/grupo-de-la-udelar-se-propone-extender-metodologia-de-educacion-ciudadana-y-de-las-emociones-a-partir-de-la-lectura-de-relatos/>
- Freud, S. (2014). *Psicología de las masas y análisis del yo* (trad. J. L. Etcheverry). En *Obras completas Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)* (vol. 18, pp. 63-136). Amorrortu.
- Goleman, D. (2021). *Sobre Daniel Goleman*. <https://www.danielgoleman.info/biography/>
- Gurises Unidos. (s. f.). *Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas*. <https://gurisesunidos.org.uy/proyecto/siento-luego-aprendo/>
- Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Illouz, E. (2012). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Kats.
- Illouz, E. y Benger, Y. (2017). El capitalismo emocional. En A. Corbin, J. Courtine y G. Vigarello (coords.), *Historia de las emociones. Desde finales del siglo XIX hasta la actualidad* (pp. 86-114). Seuil.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEED.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (s. f.). *Educación responsable*. <https://www.ineed.edu.uy/observatorio-socioemocional/>
- Martinis, P. (2020). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educación em Revista*, (36), e77559. <https://www.scielo.br/j/er/a/mh6nrjwfrjrxblmcd3qpd/?lang=es>

- Modzelewski, H. (2017a). *Emociones, educación y democracia: una proyección de las emociones de Martha Nussbaum*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Modzelewski, H. (2017b). Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, 7, 29-53.
- Nobile, M. (2017). Sobre la "educación emocional": Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, (20), 22-33. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13645/pr.13645.pdf
- Presa, T. (2019). *La educación emocional: ¿una moda que incomoda? Entre la tendencia y la crítica*. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/740>
- Rebour, M. (2018, febrero 22). Plan Ceibal trabajará en un plan piloto de educación emocional en seis escuelas uruguayas. *La Diaria*.
- Rodríguez, R. (2019). El trabajo de mantener unidos un cuerpo y un alma: Una relectura de Descartes a partir de la pulsión freudiana. En R. Rodríguez, (coord.), *Estudios sobre la educación del cuerpo: Perspectivas y problemas* (pp. 35-44). UCUR.
- Romano, A. (2008, noviembre). De la reforma al proceso: historia de la enseñanza secundaria en el Uruguay de 1955 a 1977. *Propuesta Educativa*, 30, 131-133. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041702016.pdf>
- Sanz, C. (2024). *El poder de las palabras y la educación emocional*. Universidad de Montevideo. <https://aidep.edu.uy/pdf/eventos/El-poder-de-las-palabras-la-Educacion-Emocional.pdf>
- Sarto del, A. (2012). Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez. *Cuadernos de Literatura*, (32), 41-68.
- Seré, C. (2024). Notas para una teoría de la educación del cuerpo. En R. Rodríguez y C. Seré (coords.), *Cuerpo y educación: indagaciones para una teoría* (pp. 57-79). UCUR.
- Southwell, M. (2021). Sensibilidades, pasiones y emocionalidades: tres concepciones en las que se sitúa el discurso político-educativo. En E. Treviño (ed.), *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina* (pp. 261-275). Universidad Veracruzana.
- Universidad de Montevideo, Facultad de Humanidades y Educación. (2024, agosto 8). *Programa de Educación Emocional Integral Bambú*. <https://um.edu.uy/facultad-de-humanidades-y-educacion/educacion-emocional-programa-bambu>
- Uruguay. (2020). *Ley de Urgente Consideración*. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/145885>
- Varela, J. P. (1874/1964). *La educación del pueblo. Tomo I*. Colección de Clásicos Uruguayos (vol. 49). MIPPS.
- Zangaro, M. (2023). La construcción del sujeto neoliberal: Los aportes de la psicología positiva. En D. Álvaro (coord.), *Diseño de la vida, filosofía y neoliberalismo* (pp. 30-45). IIGG.