



# UN ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

**Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación**

**Autor: DIEGO ZANARINI**

**Directora: LUCÍA CARIDE**

**Fecha de presentación: 26 de febrero de 2024**

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	10
1.1. Antecedentes utilizados en la construcción del objeto de estudio.....	10
1.1.a. Las emociones desde una perspectiva sociológica.....	10
1.1.b. Las emociones y la política educativa neoliberal.....	13
1.2. Objetivos, hipótesis de trabajo e interrogantes.....	17
1.3. Estrategia teórico-metodológica.....	19
1.3.a. Categorías conceptuales y perspectivas de análisis.....	19
1.3.b. Metodología aplicada.....	26
<b>CAPÍTULO 2 - CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS EN TORNO A LOS SABERES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL</b> .....	28
2.1. Los saberes de la educación emocional. Una introducción a su problemática epistemológica.....	28
2.2. El problema de la validación.....	39
2.2.a. La extrapolación de datos obtenidos por medio de neuroimágenes.....	39
2.2.b. Las conclusiones elaboradas a partir del recurso del autoinforme.....	41
<b>CAPÍTULO 3 - LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICO – FILOSÓFICA</b> .....	50
3.1. Una singular concepción del ser humano.....	50
3.2. Las tecnologías de autoayuda.....	54

3.3. Una teleología de la felicidad.....	59
3.4. Ontología del debilitamiento y fortaleza cultural del individualismo.....	63
3.5. La educación emocional como consumo cultural.....	70
<b>CAPÍTULO 4 - TECNOLOGÍAS DE AUTOAYUDA Y PERSUASIÓN. ANÁLISIS DE TRES DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE BASADOS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL.....</b>	<b>83</b>
4.1. Tecnologías de autoayuda en un polémico curso de formación docente.....	83
4.2. Un algoritmo para alcanzar la felicidad.....	89
4.3. Consideraciones en torno a los contenidos de un curso de formación en educación emocional dictado desde el INFoD.....	91
<b>CAPÍTULO 5 – LAS LEYES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>104</b>
5.1. El contexto regional. Los documentos de la UNESCO y los materiales didácticos elaborados por iniciativa del Banco Mundial.....	105
5.2. La Fundación Educación Emocional.....	118
5.3. La formación docente en educación emocional en las provincias de Misiones y Corrientes.....	120
<b>CAPÍTULO 6 – CONCLUSIONES.....</b>	<b>146</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>151</b>

## RESUMEN

El tema de esta tesis es el avance de la educación emocional en el sistema educativo argentino, entendiendo por *avance* al incremento contemporáneo de la literatura, los cursos de capacitación, las carreras de posgrado y las investigaciones académicas con temáticas basadas en el paradigma denominado educación emocional (Abramowski y Sorondo, 2022; Cuello, 2019). Asimismo, este avance se consolida con la presentación, en las legislaturas provinciales y en el Congreso de la Nación, de proyectos en pos de que la educación emocional alcance el estatus de ley (Abramowski, 2017). El análisis de dicho avance se ha realizado considerando tres problemáticas: epistemológica, antropológico - filosófica y política. La metodología adoptada es cualitativa, procurando construir conocimiento a partir del vínculo entre los desarrollos teóricos y el estudio de casos concretos. El objeto empírico fue elaborado en base a cuatro fuentes de información: el material bibliográfico y audiovisual de cursos de capacitación en educación emocional destinados a docentes, llevados adelante por el Instituto Nacional de Formación Docente en el periodo 2017 - 2019, los informes de investigaciones educativas específicas del campo de la educación emocional, entrevistas personales y reportajes periodísticos a referentes de la temática y proyectos de leyes presentados en distintas legislaturas provinciales y en el Congreso de la Nación.

**PALABRAS CLAVES:** Educación emocional. Formación docente. Legislación educativa.

## ABSTRACT

The topic of this thesis is the advancement of emotional education in the Argentine educational system, understanding by *advancement* the contemporary increase in literature, training courses, postgraduate courses and academic research related to topics based on the paradigm called Emotional Education. Likewise, this advancement is consolidated with the presentation of bills about emotional education in the National Congress and also in provinces. This analysis is carried out considering three problems: epistemological, anthropological-philosophical and political. The methodology adopted is qualitative, seeking to build knowledge from the link between theoretical developments and the study of specific cases. The empirical object was developed based on four information sources: the bibliographic and audiovisual material of training courses in emotional education intended for teachers, the reports of

specific educational research in the field of emotional education, personal interviews and journalistic reports with referent people on the topic and the bills presented in different Congresses.

**KEYWORDS:** Emotional education. Educational policies. Teacher training. Educational legislation.

## INTRODUCCIÓN

A principios del año 2019 durante una reunión plenaria en un instituto terciario privado de la ciudad de Rosario, donde me desempeñaba como profesor de Matemática, el rector propuso la realización de un “ejercicio de despliegue emocional”. Tras una presentación con diapositivas y la exhibición de un video sobre generalidades conceptuales acerca de la educación emocional, los docentes, no docentes y el rector (en total no éramos más de doce personas), armamos una ronda y mencionamos alguna experiencia gratificante vivida durante las últimas semanas. Según nos explicara el rector, quien se había estado capacitando durante los últimos meses en neurociencias y educación emocional, la acción de externalizar oralmente experiencias agradables de nuestra vida genera secreciones hormonales que afectan nuestro cerebro, produciendo estados placenteros que nos motivan para afrontar nuestra existencia en el mundo de una manera “positiva”. A las pocas semanas de esta experiencia, en una escuela secundaria pública rosarina donde trabajaba como profesor de Física, también en el contexto de una reunión plenaria, el equipo directivo comunicó a los profesores reunidos (casi un centenar) que comenzaríamos la jornada con actividades recreativas, con el propósito de “distendernos” y “encarar motivados” las tareas previstas para ese día. Los profesores de educación física y algunos preceptores coordinaron una serie de actividades lúdicas, que implicaron bailes y movimientos por todo el salón de actos de la escuela (lugar donde nos encontrábamos reunidos). Posteriormente, reunidos en grupos, debimos mencionar algunos de nuestros gustos artísticos, deportivos y/o recreativos. Finalizada esta actividad se continuó con la orden del día, trabajando sobre cuestiones específicas de nuestra labor en la escuela, tales como la confección de las planificaciones curriculares, el calendario de evaluaciones y la organización de los actos escolares. Además de estas vivencias puntuales que he resumido, se había tornado un hecho habitual recibir en mi correo electrónico diferentes propuestas de capacitación (desde conferencias hasta cursos de posgrado) basadas en neurociencias y educación emocional. Asimismo, era común encontrar en las distintas salas de profesores de las instituciones donde trabajaba, folletos e invitaciones impresas a capacitaciones sobre estas temáticas. Varios colegas se mostraron interesados y comenzaron a capacitarse en educación emocional de diversas maneras, que iban desde la lectura de libros hasta la asistencia regular a conferencias y cursos de formación. Aunque personalmente no me sentí “seducido” por la temática en cuestión; sí, todo este *boom* de las neurociencias y la educación emocional despertó en mí una inquietud intelectual. Decidí profundizar en la

temática y me inscribí en el curso titulado *Las capacidades socio-emocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación*, dictado entre los meses de abril y mayo del año 2019, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Esta instancia de capacitación tuvo una carga horaria de sesenta horas reloj, fue con evaluación y se desarrolló en forma virtual - asincrónica. La cursé y aprobé en paralelo al cursado de los primeros seminarios obligatorios de la Maestría en Educación (FaHCE - UNLP), mientras empezaba a delinear el proyecto de mi tesis.

A medida que profundizaba en el estudio de distintos dispositivos pedagógicos basados en la educación emocional, comencé también a interiorizarme en diferentes críticas hacia dichos dispositivos, provenientes tanto del ámbito académico como del gremial. Me sentí identificado con varias de esas críticas. En particular, me interesaron los cuestionamientos vinculados con las singularidades epistemológicas que presentaba el conjunto de saberes denominado educación emocional. Así pues, dado que me encontraba cursando los seminarios obligatorios de la maestría y debía definir la temática concreta a abordar en mi tesis, decidí dedicarme a investigar el avance de la educación emocional en el sistema educativo argentino. Fue durante el cursado del seminario Taller de Tesis II cuándo concreté el recorte temático específico y las primeras decisiones metodológicas.

Ahora bien, más allá de mis inquietudes personales, considero que la temática abordada en esta tesis brinda un aporte al campo académico de las ciencias de la educación, pues, como expongo a lo largo de esta investigación, es innegable el avance de la educación emocional dentro del sistema educativo argentino, tanto por las múltiples propuestas de formación sobre la temática surgidas en los últimos años, como por los proyectos de leyes presentados por diversos actores políticos en las legislaturas provinciales y en el Congreso de la Nación, en pos de la inserción sistemática de las prácticas pedagógicas basadas en educación emocional dentro de las instituciones educativas.

En el capítulo 1 de esta tesis, titulado Consideraciones teórico – metodológicas, detallo los antecedentes utilizados para la construcción del objeto de investigación, presento los objetivos, los interrogantes, las hipótesis, las categorías conceptuales, las perspectivas teóricas de análisis, la metodología implementada y el objeto empírico. Para la elaboración de los antecedentes utilizados en la construcción del objeto de

investigación me basé en dos líneas de debate académico: la perspectiva sociológica y la crítica a la política educativa neoliberal. En las investigaciones relevadas se explicita un significativo vínculo entre los dispositivos pedagógicos basados en la educación emocional y la ideología neoliberal. Teniendo en cuenta estos antecedentes, como primera perspectiva teórica apelé a los estudios realizados por Michel Foucault —desde la filosofía política— y Pierre Bourdieu —desde la sociología—, en relación con los dispositivos de subjetivación contemporáneos. Consideré pertinentes para esta investigación estas referencias teóricas dado que estos autores reconocen el rol protagónico que las emociones desempeñan en los sujetos, brindando perspectivas conceptuales y categorías de análisis críticas *i.e.* diferentes a las propias del *corpus* de saberes de la educación emocional. Así pues, estas perspectivas (filosófico - política y sociológica) aportaron el punto de partida para la construcción de las dimensiones conceptuales desplegadas en el estudio del objeto de investigación.

En esta investigación adopté una metodología cualitativa, procurando construir conocimiento a partir del vínculo entre los desarrollos teóricos y el estudio de casos concretos. El objeto empírico —detallado en el capítulo 1 (párrafo 1.3.b)— fue construido en base a cuatro fuentes: el material bibliográfico y audiovisual de cursos de capacitación en educación emocional destinados a docentes, los informes de investigaciones educativas específicas del campo de la educación emocional, entrevistas personales y reportajes periodísticos a referentes de la temática y los textos de las leyes de educación emocional vigentes en las provincias de Corrientes, Misiones y Jujuy, así como también los textos del proyecto de Ley Nacional de educación emocional y los proyectos de ley presentados en las restantes provincias argentinas. El criterio metodológico adoptado para la elaboración del objeto empírico fue el de construir una muestra objetiva, procurando que las fuentes seleccionadas (textos escritos y material audiovisual) hayan sido elaboradas por investigadores, docentes y autores pertenecientes al campo específico de la educación emocional.

En el Capítulo 2, titulado Consideraciones epistemológicas en torno a los saberes de la educación emocional, expongo en primer lugar los rasgos epistémicos de la educación emocional y sus antecedentes históricos. Luego, analizo la problemática en torno a los fundamentos epistemológicos del paradigma de la educación emocional, articulando los desarrollos teóricos con el estudio de dos casos concretos, correspondientes a las investigaciones: (1) *Evaluación de las Virtudes y Fortalezas*

*Humanas en Población de Habla Hispana* de Alejandro Cosentino. (Tesis doctoral — Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires) y (2) *Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del municipio de Girón, Santander* de Galvis Aparicio, Mayra Juliana; Cala Rueda, Maria Lucia; Adarve Palacio, Sandra Milena (Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga. Colombia), presentado en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

En el capítulo 3, titulado La educación emocional desde una perspectiva antropológico - filosófica, doy cuenta en primer lugar de las ideas que se sostienen desde el paradigma de la educación emocional en relación con la vida humana y el ser humano. Profundizo el análisis mostrando cómo estas ideas singulares se entrelazan con las concepciones de alumno y docente que se sostienen desde la educación emocional. Asimismo, atendiendo a los rasgos que caracterizan el contexto cultural actual, analizo el rol que desempeñan en dichas ideas y concepciones las tecnologías de autoayuda y los objetos culturales de consumo.

Los desarrollos teóricos expuestos en los capítulos 2 y 3 se articulan y complementan en el capítulo 4, titulado Tecnologías de autoayuda y persuasión. Análisis de tres dispositivos de formación docente basados en educación emocional, donde analizo las siguientes instancias de formación docente: (1) una jornada de capacitación en *Mística Cuántica*, organizada en el año 2017 en la ciudad de La Plata por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; (2) un dispositivo pedagógico elaborado en el contexto del Programa de Aprendizaje de la Autorregulación Socio-emocional en entornos educativos, llevado adelante por un grupo de investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Universidad Nacional de Mar del Plata y (3) los contenidos del curso “Las capacidades socio-emocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación” dictado desde el INFoD durante los años 2017 – 2019.

En el capítulo 5, titulado Las leyes de educación emocional y la formación docente, retomo los conceptos teóricos desarrollados en los capítulos precedentes y analizo: (1) los documentos de la UNESCO y los materiales didácticos elaborados por iniciativa del Banco Mundial sobre la temática; (2) los textos de las leyes de educación emocional: No. 6398 (Provincia de Corrientes), VI – No. 209 (Provincia de Misiones) y

No. 6244 (Provincia de Jujuy); (3) el proyecto de Ley Nacional de Educación Emocional, así como también, los distintos proyectos de ley presentados hasta el momento en las provincias argentinas; (4) el material bibliográfico y audiovisual destinado a la formación docente en educación emocional, elaborado por los Ministerios de Educación de las provincias de Misiones y Corrientes y (5) una entrevista realizada a uno de los responsables del área de educación emocional del Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario de la provincia de Misiones.

Cabe señalar que además de lo indicado hasta aquí en cuanto a la especificidad temática de cada uno de los capítulos de esta investigación, he concebido la problemática política apelando al sentido etimológico amplio del término *política*<sup>1</sup>, entendiéndolo por tal: *los asuntos que conciernen a la comunidad*. Más aún, teniendo en cuenta el marco teórico explicitado en el capítulo 1, consideré que sería conceptualmente contradictorio intentar separar la dimensión política de las otras perspectivas de análisis. Por tal motivo, en todos los capítulos de esta tesis hago referencias a la problemática política implicada en el avance de la educación emocional. Asimismo, si bien por una cuestión de organización expositiva en los capítulos 2 y 3 realicé por separado el desarrollo conceptual de las dimensiones epistemológica y antropológico-filosófica, dichas problemáticas están articuladas, junto con la problemática política, en los estudios de casos expuestos en los capítulos 4 y 5.

Por último, en el capítulo 6 enuncié las conclusiones, articulando los desarrollos teóricos y los análisis expuestos, con los objetivos, las hipótesis de trabajo y los interrogantes planteados en la investigación, destacando además vacancias, que pueden constituir temas de interés para futuras investigaciones.

---

<sup>1</sup> Cf. Cordero (2009).

## CAPÍTULO 1

### CONSIDERACIONES TEÓRICO - METODOLÓGICAS

En este capítulo explico el enfoque teórico-metodológico adoptado. En primer lugar, expongo las principales líneas de debate académico que constituyen antecedentes relevantes para la construcción del objeto de investigación. Luego, presento los objetivos, las hipótesis de trabajo y los interrogantes que orientan la investigación. Por último, doy cuenta de las categorías conceptuales, las perspectivas teóricas de análisis, la metodología aplicada y el objeto empírico.

#### **1.1. Antecedentes utilizados en la construcción del objeto de estudio**

La construcción del objeto de estudio se nutre de dos líneas de debate académico que abordan la dimensión educativa de las emociones en la Argentina contemporánea: la perspectiva sociológica y la crítica a la política educativa neoliberal.

##### **1.1.a. Las emociones desde una perspectiva sociológica**

En Argentina existe una línea de investigación académica en torno a la dimensión educativa de las emociones vinculada con paradigmas del campo de la sociología. Una de las principales referentes de esta corriente académica es Carina Kaplan, docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), directora de los proyectos “Violencias, estigmatización y condición estudiantil” (UBA), “Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” (CONICET) y “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, también bajo su dirección. Desde esta perspectiva teórica, partiendo de los análisis de Richard Sennett, David Le Breton y Norbert Elias, se sostiene que las emociones constituyen expresiones que otorgan un significado moral al mundo que habitamos. La vida social es una construcción histórica, donde las realidades son objetivadas e interiorizadas por la intervención de actores individuales y colectivos. Entre los individuos se establecen relaciones de interdependencia recíproca, las cuales no necesariamente pueden ser percibidas conscientemente. Estas relaciones constituyen un contexto

funcional para cada grupo humano particular. Los individuos se desenvuelven históricamente, construyendo el mundo social bajo determinadas condiciones heredadas del pasado. Los vínculos emocionales son constitutivos del proceso de humanización. Ninguno de los comportamientos ni de las disposiciones para sentir, pueden ser calificadas como naturales. Las emociones son sociales y culturales. Constituyen expresiones cuyos significados se transforman según los contextos vivenciales. El sujeto forma parte de una red de emociones, propias de su entorno singular. Los lazos afectivos aislados no existen. Lo afectivo siempre está situado. No se niega que los estados afectivos y sus manifestaciones, se sustentan sobre una base biológica, pero, la emotividad es concebida desde una mirada dialéctica entre las dimensiones social y biológica de los sujetos. La configuración emocional de los sujetos es relacional y se organiza en determinados procesos de socialización. Las emociones están siempre situadas y no pueden considerarse como entidades independientes de los procesos intersubjetivos, las condiciones de época y las costumbres culturales. Para comprender los procesos de reproducción y transformación de la sociedad es necesario estudiar las formas específicas de las relaciones de interdependencia que se establecen entre los sujetos. Los cambios tecnológicos y las características de los vínculos laborales en la época actual, han generado determinadas formas culturales que inciden en la configuración sentimental de las personas. En el contexto socioeconómico actual, signado por el neoliberalismo, los individuos deben adaptarse a situaciones inestables e imprevisibles. Esta necesidad de flexibilidad adaptativa genera un debilitamiento de la confianza y la lealtad intersubjetiva, erosionando los lazos comunitarios *i.e.* generando relaciones sociales efímeras (Kaplan y Arevalos, 2021).

En cuanto al despliegue de las emociones en el campo educativo, la escuela, en tanto espacio de socialización, posee una significativa influencia sobre las emociones. En tal sentido, las emociones constituyen dimensiones fundantes de determinadas prácticas dentro del contexto escolar. La mirada del otro es constitutiva de la identidad individual y colectiva.

Nos concentramos en la comprensión de la dimensión emocional de los procesos educativos que viabilizan la estructuración del lazo social. Analizar la afectividad nos conduce al problema del par racional/sensible. (...) somos seres sentipensantes situados en una cierta época, por tanto, resulta necesario interpretar las transformaciones socio-psíquicas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales de larga duración. (Ibid., p.10).

Las emociones involucran una relación dinámica de procesos fisiológicos, psicológicos y vivenciales, donde el encuentro de cada sujeto con los otros es determinante (Castelli, 2021). Lo que cada persona siente es un problema colectivo, en tanto las emociones no son algo que resida en los sujetos ni en los objetos. Las emociones, desde esta perspectiva, se construyen en las relaciones interpersonales (Kaplan, Vinocur, Abecasís, Orguilla y Sukobwsky, 2021). “Las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en las tramas vinculares. El orden emotivo tiene lugar precisamente en las intersecciones del yo y el nosotros.” (Kaplan et al., 2021, p.21). Siguiendo a Eva Illouz, se critica el estilo terapéutico que se ha configurado en torno a las emociones desde el siglo XX hasta nuestros días. La racionalización mercantilista de las emociones, la exigencia de ser hábiles en el manejo emocional, el imperativo de ser positivo en pos de alcanzar la felicidad, constituyen discursos que dejan de lado las dimensiones institucional, socioeconómicas y culturales, donde los individuos se insertan.

Desde esta perspectiva crítica se postula que la noción de *competencia emocional*, ligada con la llamada *inteligencia emocional*, se desarrolló bajo la forma de distintos *tests* laborales, a través de los cuales se buscaban conocer aspectos de la personalidad de los potenciales empleados. En tal sentido, el discurso de la inteligencia emocional constituye un instrumento de clasificación de las personas según las denominadas habilidades emocionales. La noción de inteligencia emocional legitima desigualdades y jerarquizaciones. Tener la supuesta inteligencia emocional para trabajar en equipo de manera productiva y creativa, se tornó un imperativo al interior de ciertos ámbitos laborales. La dinámica consumista del capitalismo contemporáneo ha modificado la dimensión emocional de los proyectos de vida, configurando un *campo emocional*, es decir, una dimensión de la vida social donde la salud mental y las emociones son mercancías circulantes. Así pues, las emociones se han convertido en auténticas mercancías, favoreciendo determinadas prácticas culturales como los discursos de autoayuda, donde una narrativa vinculada al sufrimiento impone definiciones y estilos terapéuticos.

(...) la narrativa mercantilizada de la autoayuda que se encuentra en estrecha vinculación con la narrativa del sufrimiento, afirmando que constituyen dos caras de una misma moneda. El *ethos de la autoayuda* consiste en la creencia social de tinte optimista de una voluntad moral para superar el destino y la posición social. (Ibid., p.74).

### 1.1.b. Las emociones y las políticas educativas neoliberales

Los discursos en torno a las neurociencias y a la educación emocional han adquirido escala mundial y Argentina no es la excepción. Distintos tópicos sobre el desarrollo de habilidades socio-emocionales aparecen en una serie de recomendaciones y orientaciones impulsadas por diferentes organismos internacionales, en pos de la implementación de procesos de reforma educativa (Estudio Regional Comparativo y Explicativo [ERCE], 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2021 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020, UNESCO, 2021; UNESCO, 2022) . Existe un proyecto de ley nacional promovido por Lucas Malaisi<sup>2</sup>, presidente de la Fundación Educación Emocional Argentina y se han presentado proyectos en todas las legislaturas provinciales, con el objetivo de sancionar leyes que contemplen la implementación de la educación emocional en los distintos niveles del sistema educativo. En las provincias de Misiones, Corrientes y Jujuy ya se han promulgado leyes de educación emocional.<sup>3</sup> Por medio del Decreto n° 958/16 del Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires, se creó, en el año 2016, la Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental, dependiente del Ministerio de Coordinación y Gestión Pública. En mayo de 2016, el por entonces ministro de Educación y Deportes de la nación, Esteban Bullrich y el Dr. Facundo Manes (creador del Instituto de Neurología Cognitiva —INECO—, miembro del Instituto de Neurociencias de la Fundación Favalaro y actual legislador nacional) firmaron un convenio para la creación del primer Laboratorio de Neurociencias y Educación, "con el objetivo de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del conocimiento acerca de cómo funciona el cerebro, cómo aprendemos y cómo enseñamos" (Isaías, 2016). En el marco de la Ley de Educación Nacional No. 26206 y de un acuerdo firmado por los miembros del Consejo Federal de Educación (CFE), en lo que se conoce como *Declaración de Purmamarca*, se destacan los alcances del denominado Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende". Su segundo eje normativo se focaliza en la formación docente, inicial y continua, en tal sentido, en la Resolución N° 285/16 del CFE se explicita una concepción de la educación que destaca la necesidad de atender "(...) al aprendizaje continuo durante la educación obligatoria y a lo largo de toda la vida, que

---

<sup>2</sup> Para un detalle de los artículos del mismo y una explicación de sus fundamentos de parte de su autor, puede consultarse: <https://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>

<sup>3</sup> La primera de estas leyes fue sancionada el 10 de noviembre de 2016 en la provincia de Corrientes (Ley No. 6398). En la provincia de Misiones el 16 de agosto de 2018 se aprobó la Ley VI No. 209 de educación emocional. En diciembre del año 2021 la legislatura jujeña aprobó la Ley No. 6244 de educación emocional.

contempla el desarrollo cognitivo, socioemocional, estético-artístico, físico y cívico-social de los estudiantes” (Argentina, 2016, p.6). El 5 de septiembre de 2018, en la ciudad de Mendoza, se realizó una reunión entre los ministros de Educación de los países miembros del G-20, inaugurando una serie de encuentros que se prologaron durante una semana y contaron con la participación de trescientos delegados de veinte países. En el documento titulado *Grupo de Trabajo de Educación del G-20*, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación se afirma que, en pos de fortalecer las políticas que fomentan la educación y teniendo en cuenta las circunstancias nacionales, es necesario: “Fomentar la inclusión de habilidades no cognitivas, tales como las habilidades socioemocionales a lo largo del currículo.” (Argentina, 2018, p.41).

Distintas investigaciones (Grinberg, 2009; Martínez, 2018; Stoppani, Baichman y Santos, 2017; Vega Cantor, 2014) sostienen como hipótesis central, que la introducción de la educación emocional en los distintos niveles del sistema educativo contribuye a configurar subjetividades afines al neoliberalismo. Vega Cantor (2014) señala que es común encontrar expresiones propias del lenguaje del ámbito empresarial en los discursos vinculados con la educación emocional. Vocablos tales como: eficacia, usuarios, consumidores, productividad, rentabilidad, emprendedurismo, capital humano; se vinculan a expresiones como: aprender a aprender, competencias, autonomía y calidad educativa. Grinberg (2009) advierte que en este tipo de discursos, las complejas problemáticas sociopolíticas se reducen a un problema de autoestima. En similar sentido, Martínez (2018) afirma que la narrativa de mercado ha definido relaciones dentro del Estado y entre el Estado, la sociedad civil y la economía, extendiéndose hacia el campo de la formación y del trabajo docente. En este contexto, la educación emocional se estructura bajo un principio individualista, donde cada alumno es protagonista y responsable de su propio aprendizaje.

Desde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) se han criticado distintos cursos de capacitación en educación emocional para docentes promovidos desde el Estado. También se han cuestionado los distintos proyectos presentados en el Congreso Nacional y en varias legislaturas provinciales, en pos de la aprobación de leyes de educación emocional. (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, [CTERA] 2019; Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires [SUTEBA], 2019). Entre los principales motivos de estos rechazos, se destaca que todas las iniciativas

vinculadas con la educación emocional están ligadas de manera explícita con concepciones y prácticas solidarias con la ideología neoliberal. Se afirma que dichas iniciativas conciben a la educación y al conocimiento como meras mercancías, priorizando el individualismo frente a los problemas sociales. La meritocracia es considerada como la forma ideal para superar las dificultades y la competencia constituye una práctica generalizada.

La intencionalidad manifiesta de avanzar con este nuevo paradigma del *hiperindividualismo emocional*, especialmente en la Formación Docente, es lo que nos pone en alerta sobre la matriz cultural de estas propuestas. (...) El paradigma que impulsa la gestión en estas capacitaciones, (autolegitimado en un pseudocientificismo muy cuestionable) busca justamente exaltar las dimensiones de lo íntimo y lo privado, naturalizando la mirada aislada del sujeto y fracturando su mundo social. La formación en habilidades socio-emocionales o no cognitivas no es de todos modos un invento local, sino que está impulsada por el dudoso altruismo de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la Fundación Varkey. (SUTEBA, 2019, párr. 3 – 5 [Cursivas en el original]).

Asimismo, los distintos proyectos de ley de educación emocional son denunciados como herramientas que contribuyen a un proceso de privatización de la educación, en tanto privilegian a fundaciones, ONG y universidades privadas.

El promotor de estos Proyectos de Ley, quien ha encontrado fuerte eco y respaldo de los Legisladores de la Alianza Cambiemos, es el Presidente de la Fundación Educación Emocional Argentina, Lucas J. J. Malaisi, Licenciado en Psicología, egresado en la Universidad Católica de Cuyo, con cursos de Posgrado sobre Evaluación Psicológica y BioNeuroEmoción. (CTERA, 2019, párr. 4 ).

Siguiendo a Ball & Youdell (2008); Verger, Moschetti y Fontdevila (2017) se definen dos tipos de privatización educativa. En primer lugar, la privatización exógena, o privatización *de* la educación, la cual se produce cuando desde el Estado se favorece la apertura de lo público al sector privado. En segundo lugar, la privatización endógena, o privatización *en* la educación, la cual implica la implementación de ideas, técnicas y prácticas típicas del sector privado en la esfera pública. Dentro de la primera modalidad de privatización se ubican las distintas acciones que permiten lucrar a los actores privados (p.e. contratación servicios). La privatización endógena involucra principalmente las distintas reformas estructurales (p.e. incentivos financieros o salariales sujetos a desempeño), así como también diferentes dispositivos pedagógicos que se despliegan en las escuelas. Feldfeber, Caride y Duhalde (2020) en el trabajo titulado *Privatización y Mercantilización educativa en Argentina*.

*Formación de Subjetividades durante el Gobierno de Cambiemos (2015 – 2019)* exponen una investigación realizada desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” (CTERA) y sostienen que estos procesos privatizadores se inscribe dentro un paradigma que denominan Nueva Gestión Pública. En el ámbito educativo, los rasgos distintivos de este paradigma son la apertura de la educación a los negocios del sector privado, la generación de un tipo de subjetividad basada en el sentido común y, tomando el liderazgo como modelo a seguir; la promoción de alumnos que se conciben como empresarios de sí mismos en pos de fomentar el emprendedurismo, la banalización de las neurociencias y el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en educación emocional.

Esta agenda privatizadora en el campo educativo se ha sustentado en una racionalidad neoliberal que busca expandir y legitimar los valores del mercado y la meritocracia en una sociedad atravesada por profundas desigualdades, que se han acrecentado a partir de las políticas implementadas en el período 2015-2019. (Ibid. p. 83).

En su análisis en relación con la profundización del fenómeno de privatización *de y en* la educación durante la presidencia de Mauricio Macri (2015 – 2019); Feldfeber et al. (2020) destacan que la política educativa del gobierno de Cambiemos se caracterizó por una banalización de las neurociencias, junto con el sostenimiento de valores tales como la innovación, la meritocracia, el liderazgo y el emprendedurismo. Asimismo, la evaluación de la calidad educativa se centró en la promoción de pruebas estandarizadas. La escuela es concebida como un espacio posible para fomentar el desarrollo de liderazgos, los cuales son presentados como condición necesaria para la construcción de determinados proyectos de vida, los cuales se califican como exitosos.

El paradigma del *liderazgo* es uno de los tópicos que se inscriben dentro de una tendencia global, que se ha expandido en la última década generando una amplia literatura y recursos audiovisuales destinados a la formación docente. Desde diferentes instituciones académicas privadas, ONG, fundaciones y empresas, se ha venido fomentando la formación en liderazgo educativo. Estas propuestas se vinculan al *coaching* educativo y constituyen un lucrativo segmento de mercado, con una variada oferta de cursos, congresos y diplomaturas. Según esta perspectiva, la función del docente es detectar talentos en los estudiantes y brindar herramientas pedagógicas para que puedan desplegarlos. Las acciones pedagógicas son despojadas de toda condición política explícita, adquiriendo un marcado perfil instrumental, reduciéndose a la puesta en práctica de estrategias en pos de desarrollar

el potencial individual de los estudiantes. La complejidad de la labor pedagógica se reduce a la implementación de un conjunto de recomendaciones e imperativos, los cuales suelen ser presentados como una lista de *tips* para lograr una conducción de la clase de una manera que, de antemano y de forma descontextualizada, es calificada como óptima *i.e.* deseable. Las condiciones que generan desigualdades sociales no son contempladas desde este paradigma, por el contrario, uno de los imperativos de la formación en liderazgo es diseminar la idea de que toda crisis es una oportunidad para el crecimiento. Asimismo, la realidad efectiva de las condiciones materiales es desdibujada, a partir de la promoción del emprendedurismo y la educación emocional. Toda posible solución a cualquier problema adquiere un carácter individualista. Con el modelo del liderazgo se pretende reforzar positivamente la autoestima, fomentando la ilusión de que cualquiera puede ser un emprendedor exitoso. Se promueve la idea de que cada sujeto es un empresario de sí mismo, responsable absoluto de sus éxitos y fracasos (Ibid., 2020).

## **1.2. Objetivos, hipótesis de trabajo e interrogantes**

Esta investigación tiene como objetivo general:

- Relevar y analizar la circulación de las perspectivas pedagógicas vinculadas a la educación emocional en el sistema educativo argentino, a partir de sus expresiones en los discursos académicos, la literatura de divulgación, los dispositivos de formación docente y los proyectos de ley.

Teniendo en cuenta el objetivo general, planteo los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y sistematizar las caracterizaciones teóricas y las propuestas de intervención presentes en los discursos académicos y de divulgación específicos de la educación emocional.
- Comparar y sintetizar los fundamentos esgrimidos por los actores políticos que han presentado, tanto en el Congreso Nacional como en las legislaturas provinciales, proyectos de leyes de educación emocional.
- Describir y analizar las principales políticas de formación docente basadas en educación emocional, en particular las impulsadas por el gobierno nacional desde

el INFoD y los ministerios de educación de las jurisdicciones donde la educación emocional ha alcanzado estatus de ley.

Considerando los antecedentes relevados, como punto de partida para esta investigación propongo las siguientes hipótesis de trabajo:

- El discurso científico presente en los tópicos teórico-prácticos de la educación emocional ha favorecido su avance en el campo educativo.
- Las prácticas educativas basadas en la educación emocional son propicias para la configuración de subjetividades compatibles con una cosmovisión neoliberal de la sociedad.
- La educación emocional se ha posicionado culturalmente como un objeto de consumo.

Teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis de trabajo, planteo los siguientes interrogantes, que constituyen las preguntas – problemas de la investigación:

- ¿Cuáles son los antecedentes históricos de la educación emocional dentro del campo de las ciencias de la educación?
- ¿En qué contexto sociocultural se produce el surgimiento de la educación emocional en el campo de la formación docente en Argentina?
- ¿Quiénes son los principales actores políticos que propician la consolidación de la educación emocional dentro del sistema educativo argentino?
- ¿Cómo se difunde la educación emocional en los medios masivos de comunicación?
- ¿Qué rasgos distintivos tienen las propuestas de formación docente en educación emocional?
- ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos que se explicitan, desde un punto de vista teórico, en el paradigma de la educación emocional?

- ¿Cuáles son los métodos de validación que se utilizan desde la educación emocional para determinar la pertinencia de la aplicación de un contenido teórico en el campo de la práctica educativa?

### **1.3. Estrategia teórico-metodológica**

#### **1.3.a. Categorías conceptuales y perspectivas de análisis**

En su indagación acerca de los diferentes modos por los cuales, a lo largo de la historia, los seres humanos nos constituimos como sujetos, Michel Foucault (1926 - 1984) toma como punto de partida el imperativo délfico – socrático: “conócete a ti mismo” y analiza los dispositivos de subjetivación propios de la Grecia clásica y de la cultura grecorromana de los siglos II y III, el rol de la confesión monástica, así como también las formas de subjetivación durante la modernidad y la Edad Contemporánea (Morey, 2008). En dicho análisis se advierte que, en consonancia con la invención del concepto de *población*, los cambios sociopolíticos y económicos introdujeron en Occidente, a partir del siglo XVIII, una suerte de promoción de la vida. Con la declinación definitiva del orden medieval, durante la modernidad se comenzaron a desplegar singulares formas de gobernar. Los gobernados ya no fueron subyugados férreamente por un rey o un señor feudal, sino conducidos y protegidos por quienes llevaban adelante las acciones de gobierno. Foucault recurre al término *biopolítica* (acuñado en el año 1905 por Rudolf Kyellen) para designar la forma por la cual el poder, sobre todo durante el transcurso del siglo XVIII, tiende a transformarse, observando que por medio de prácticas sanitarias y tecnologías de control biológico, se clasifican jerárquicamente a los individuos en pos de garantizar la seguridad de las poblaciones. A esta nueva dinámica de ejercer el poder Foucault la denomina *biopoder* (Foucault, 2007; Veiga Neto, 2013).

El concepto de biopolítica permite analizar dos dimensiones del poder sobre la vida de los sujetos. Dichas dimensiones del poder caracterizan a la tecnología política contemporánea. Una de éstas dimensiones, implica concebir al cuerpo como máquina. En tal sentido, la educación del cuerpo da lugar a una anatomía política que caracteriza a los órdenes disciplinarios. La otra dimensión del poder sobre la vida se focaliza en el cuerpo como especie, lo cual implica considerar aspectos tales como la natalidad, la mortalidad, el nivel de salud y la expectativa de vida (López Álvarez, 2010). En su análisis histórico - hermenéutico, Foucault destaca que a medida que las

instituciones disciplinarias —sus establecimientos— se multiplicaban, los mecanismos de disciplinamiento tendían a “salir” de las instituciones, constituyéndose mecanismos flexibles de control. Las tradicionales sociedades disciplinarias dan lugar a las sociedades de control (Nepomiachi, 2014). En tal sentido, la noción de *gubernamentalidad*, implica concebir al conjunto de instituciones, procedimientos e ideas, que permiten ejercer el poder sobre la población (López Álvarez, 2010). Específicamente, implica pensar en cómo se constituyen a sí mismos los individuos en tanto sujetos, analizando las características presentes en la intersección entre los modos de dominación de los demás y aquellos que refieren a uno mismo, permitiendo así, visibilizar las *tecnologías* que configuran las subjetividades en la Edad Contemporánea (Nepomiachi, 2014).

Foucault (2008) distingue cuatro tipos principales de tecnologías: (1) *tecnologías de producción*, que nos permiten transformar las cosas por medio de su manipulación; (2) *tecnologías de sistemas de signos*, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; (3) *tecnologías de poder*, que determinan la conducta de los individuos por medio de cierta dominación y consisten en una objetivación del sujeto; (4) *tecnologías del yo*, que permiten a los individuos efectuar, por sí mismos o con otros, operaciones sobre su cuerpo, sus pensamientos y su conducta, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad y sabiduría. Entonces, se trata de indagar en la constitución del sujeto cómo objeto para sí mismo, atendiendo a los procedimientos por los cuáles el sujeto es conducido a observarse a sí mismo, reconociéndose como un dominio de saber posible (Larrosa, 1995). Se critica toda concepción esencialista del sujeto —del yo—, tomando distancia de toda idea que concibe al sujeto como poseedor de una esencia atemporal, inmutable, independiente de las contingencias históricas.

¿Cómo ha sido establecido el sujeto, en diferentes momentos y en diferentes contextos institucionales, como lo ha sido un objeto de conocimiento posible, deseable o incluso indispensable? ¿Cómo la experiencia que se puede hacer de sí mismo y el saber que de ello se forma han sido organizados a través de ciertos esquemas? ¿Cómo se han definido, valorado, aconsejado o impuesto estos esquemas? (Foucault, 1999, p. 255).

El hilo conductor para responder a estas cuestiones se constituye a partir de los procedimientos —propuestos o prescriptos— a los individuos en pos de constituir su identidad, mantenerla o transformarla, según determinados fines. La condición de posibilidad de estas técnicas la constituyen las relaciones establecidas entre el

autoconocimiento y el dominio de sí mismo (Ibid., 1999). Al responder de determinada manera a la pregunta ¿qué es un ser humano?, se encuentran tipificaciones conceptuales, así como también criterios y parámetros de acción sobre los sujetos, según se acerquen o se alejen de determinada concepción antropológica. Entonces, la *experiencia de sí* es la resultante de un entrecruzamiento de discursos, que definen la verdad del sujeto, sus comportamientos y las configuraciones subjetivas que constituyen su propia interioridad (Foucault, 1988; Larrosa, 1995).

El punto de partida de la concepción de tecnologías del yo es que la idea acerca de que es una persona, un yo, un sujeto, es histórica y culturalmente contingente, aunque a cada uno de nosotros, inmersos en determinada cultura, nos resulte “natural” el modo en que nos entendemos a nosotros mismos (Foucault, 2008). La categoría de tecnología del yo implica considerar los contextos culturales en los cuales se despliega determinado dispositivo de subjetivación. En tal sentido, Foucault (1978) analiza un hecho económico coyuntural, afirmando que las grandes potencias occidentales se han sostenido históricamente gracias al saqueo energético que han realizado en el resto del mundo. A partir de una creciente escasez de energía, los Estados contemporáneos pueden encaminarse hacia un clásico totalitarismo, de índole fascista, o bien hacia un Estado donde prime cierta desinversión, esto es, una reducción de la injerencia del Estado en cuestiones sociales, economizando su propio ejercicio de poder. La nueva etapa de la realidad socioeconómica mundial (iniciada en la década de 1970) se caracteriza por nuevas tecnologías de producción y un auge del capital financiero. Los tradicionales paradigmas de producción, conocidos en el campo de la economía como fordismo y taylorismo dieron paso a nuevas formas de producción capitalista, caracterizadas por una permanente adaptación de los dispositivos de producción a la demanda. Ante esta realidad, las subjetividades se ven afectadas. El individualismo y la incertidumbre emergen como rasgos distintivos de esta época. Se incrementan los sentimientos de angustia y de inseguridad. Los sujetos están obligados a (y desearán) reinventarse en pos de no quedar excluidos del sistema (Bruno y Luchtenberg, 2006).

A esta configuración del Estado (neoliberal), distinta a la de un Estado de Providencia o a la de un Estado Totalitario, Foucault (1978) la denomina *nuevo orden interior*, el cual se caracteriza por: (1) una fuerte presencia del aparato estatal en lo que puedan considerarse como *zonas vulnerables* (p.e. despliegue de un sólido aparato represivo destinado a combatir acciones terroristas); (2) cierta tolerancia al delito, debilitando el

control policial en cuestiones cotidianas, permitiendo cierto grado de acciones ilegales (“inofensivas” para el funcionamiento del Estado); (3) sostener un sólido sistema de información virtual general, que permita intervenir de manera directa ante la constitución de alguna situación de amenaza que resulte intolerable para el poder; y (4) propiciar la constitución de un consenso vía los *mass media*, a través de coerciones e incitaciones en pos de que el orden social se autocontrole por medio de sus propios agentes.

Desde un punto de vista estrictamente económico, el neoliberalismo puede pensarse como una actualización de las doctrinas económicas liberales clásicas (principalmente la de Adam Smith). Desde un punto de vista sociológico, el neoliberalismo se constituye como un elemento que permite la instauración de relaciones mercantiles en toda la sociedad. Desde una perspectiva política, el neoliberalismo ofrece una suerte de cobertura para una plena intervención estatal (Foucault, 2007). Ahora bien, advierte Foucault, el neoliberalismo es más que lo mencionado en la caracterización anterior. El neoliberalismo ajusta el ejercicio global del poder político a los dictámenes de la economía de mercado. En tal sentido, el (naciente para su época) neoliberalismo estadounidense, es caracterizado como una forma de pensar y *de ser*, que genera singulares relaciones entre gobernantes y gobernados. Dichas relaciones constituyen mucho más que una técnica diseñada por los gobernantes para aplicar a los gobernados. Al analizar las características específicas de las relaciones laborales que se establecen en el neoliberalismo, Foucault postula que el ser humano es pensado —y se piensa a sí mismo— como un *empresario de sí mismo*, “qué es su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos.”(Ibid., p. 265). En tal sentido, todo conocimiento en cuanto a lo que un sujeto es, ya no se concibe como algo externo e impuesto al sujeto, sino como algo que los propios sujetos deben contribuir activamente a su producción. La noción de tecnología del yo obliga a pensar en la historia del sujeto y su constitución de objeto para sí mismo. Pensar en el yo como autoconciencia, como un ser-para-sí, implica pensar en las tecnologías que producen la experiencia de sí, la cual está constituida por la convergencia de distintos dominios de saber, tipos de normatividades y formas de subjetivación (Larrosa, 1995).

Según esta perspectiva, *el poder* es concebido como un tipo particular de relación entre los individuos. Algunos individuos pueden —en mayor o en menor medida— determinar de forma *no coercitiva* la conducta de otros. Todo ejercicio del poder, sea de un hombre sobre una mujer, de un adulto sobre un niño o de una clase social sobre

otra, implica cierta forma de racionalidad y no de violencia instrumental (Morey, 2008). El poder no es “algo” que existe universalmente de manera autónoma, que pueda definirse meramente como un modo por medio del cual determinadas acciones son condicionadas o modificadas por otras. El poder existe cuando es puesto en acción. El poder no implica la existencia de un consentimiento necesario, de una renuncia a la libertad, el poder no implica *naturalmente* la existencia de un consenso.

“(…) a pesar de que el consenso y la violencia son los instrumentos o los resultados, ellos no constituyen el principio o la naturaleza básica del poder. El ejercicio del poder puede producir tanta aceptación *al punto de ser deseado* (…)” (Foucault, 1988, p.15 [Las cursivas son mías]).

Esta concepción del poder está íntimamente ligada con la libertad. Sobre los sujetos libres —y solo sobre ellos— se ejerce el poder. En este sentido, la esclavitud no es propiamente una relación de poder, pues las relaciones de sometimiento extremo se producen por medio de restricciones físicas. Un esclavo encadenado se encuentra sometido a la fuerza, pero no al poder. El poder y la libertad se retroalimentan. Si un individuo puede, aunque sea de manera limitada, permanecer libre, el poder puede someterlo. No puede existir —realmente— una sociedad sin relaciones de poder. “Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción”. (Foucault, 1998, p.17). Esto no implica que las relaciones de poder establecidas en determinada sociedad presenten un carácter absoluto, en tanto que dichas relaciones de poder pueden ser socavadas (Díaz, 1995; Foucault, 1988; Morey, 2008).

Así pues, comprender los rasgos distintivos de la gubernamentalidad neoliberal resulta útil para entender la dinámica de las relaciones de poder, desentrañando las intencionalidades de los grupos de poder, entendiendo cómo se configuran y qué objetivos persiguen las distintas matrices culturales neoliberales, en pos de conducir las subjetividades. (Ortíz Gómez, 2016). En el modelo neoliberal, uno de los rasgos esenciales de la gubernamentalidad es la sustitución del intercambio por la competencia, como principio estructurante del mercado. El intervencionismo estatal permanece tan activo como en otros sistemas, pero sus ejes de acción son diferentes, se interviene en el espesor del entramado social. (Foucault, 2007; López Álvarez, 2010). En el neoliberalismo, el sujeto, devenido en *homo oeconomicus*, se caracteriza por consumir más allá de los productos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. Ahora bien, no hay que pensar en el consumo como un mero intercambio monetario en pos de obtener mercancías. El consumidor, en su acción de consumir, se constituye como *productor de su propia satisfacción* (Foucault, 2007).

El entramado social actual, atravesado por la vigencia de una economía global de mercado y la cotidianidad de medios y redes de comunicación masiva, se caracteriza por una marcada impronta individualista. Entre los principales rasgos distintivos de este individualismo imperante, destacan: la necesidad de autorrealización y de cambio permanente, el dinamismo y la preocupación por lo inmediato. La actual cultura consumista impone la necesidad de transformarse, de “mejorar” distintas dimensiones de nuestra existencia en el mundo. El individuo debe reinventarse en pos de alcanzar determinados objetivos, los cuales en el corto plazo serán reformulados, obligando al sujeto a cambiar de nuevo para readaptarse. O sea, lo único estable es la demanda permanente, la imperiosa necesidad de estar dispuesto a lograr nuevas adaptaciones (Elliot, 2018). El discurso neoliberal promovido desde la política pública, los medios masivos de comunicación y las industrias culturales, sostiene que cada ciudadano es responsable de generar sus propias oportunidades de desarrollo. Asimismo, cada individuo también es señalado como culpable de su fracaso, ocultando el rol de las condiciones estructurales. Foucault analiza el neoliberalismo como una forma de hacer, una práctica que se regula a través de una continua reflexión. El neoliberalismo no es pensado como una teoría de autorrepresentación social (una representación que la sociedad hace de sí misma), sino como una forma de vida (Ortiz Gómez, 2016; Veiga Neto, 2013).

Nuestra época actual, caracterizada socioeconómicamente por la vigencia de un capitalismo financiero globalizado, exige individuos capaces de proyectar sus propias biografías (o al menos *que crean* que son propias), configurando identidades en torno a la autorrealización (Elliot, 2018). En este contexto, la educación es concebida como una mercancía más, *i.e.* las políticas educativas deben estar sujetas a las leyes del mercado. La gubernamentalidad neoliberal en el campo educativo buscan configurar tecnologías del yo en pos de educar para la incertidumbre, generando un espíritu emprendedor (Stoppani et.al., 2017). En tal sentido, por ejemplo, se orientan las ideas de Esteban José Bullrich Zorraquín Ocampo Alvear, quien fuera ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 2009 - 2015 y ministro de Educación de la Nación durante el período 2015 - 2017, y de Gabriel Sánchez Zinny, ex - director general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2017 - 2019), quienes, sobre la relación entre educación y trabajo piensan que “ya no basta con tener una población educada formalmente, sino que es necesario generar en estos trabajadores una *capacidad de adaptación y flexibilidad* en sus perfiles de empleabilidad que sólo el sistema educativo puede hacer eficaz.” (Bullrich y Sánchez

Zinny, 2011, p.147 [Las cursivas son mías]).

En síntesis, el neoliberalismo se configura como una racionalidad gubernamental. Los sujetos internalizan determinadas normatividades, similares a las que imperan en los modelos empresariales, según la lógica del mercado. El propio individuo actúa sobre sí mismo, asimilando como propios los intereses empresariales (Vignale, 2017). Hombres y mujeres se sumergen en una frenética búsqueda en pos de incorporar nuevas habilidades, con el objetivo de poder reinventarse y no ser descartados por la economía de mercado. El imperativo cultural de la reinvención exige una motivación permanente al cambio adaptativo, el cual es promovido por los líderes empresariales, por sus representantes políticos, por profesionales de la motivación y el cambio, quienes forman parte de una industria cultural tendiente a enfatizar el carácter necesario de la reinvención permanente (Elliot, 2018).

Bourdieu (1995, 2007, 2010) sostiene que todo campo (educativo, artístico, científico), a través de dispositivos particulares, regula las prácticas y las representaciones que impone, ofreciendo a los agentes involucrado una determinada forma de *realizar sus deseos*, una singular *illusio*, una forma específica de interés, que todo campo genera como condición necesaria para funcionar. La *illusio* se opone a la *ataraxia*, es decir, a la ausencia de pasiones y deseos. Los distintos campos sociales presentan propiedades generales, que, adoptando ciertas especificidades, son válidas para campos tan diferentes como el económico, el político, el científico, el literario, el educativo, el deportivo y el religioso. Al no reducir meramente los fines de la acción a fines económicos (en sentido de la mera obtención de rédito monetario), la noción de *illusio* implica contemplar la posibilidad de un interés en pos de alcanza beneficios simbólicos. El funcionamiento de un campo necesita de personas dotadas de determinadas disposiciones, del *habitus* que implica el conocimiento de determinadas leyes, de específicas “reglas de juego” de funcionamiento del campo en cuestión. La *illusio* corresponde a una disposición mental, a una fuerza o motivación que empuja la acción a fin de obtener ciertas ganancias que resultan al agente deseables y trascendentes. Es necesario que los que participan en el juego que propone un campo, *crean* en los valores que allí se despliegan, con la fundamental salvedad de que: “Esta creencia no es una creencia explícita, voluntaria, producto de una elección deliberada del individuo, sino una adhesión inmediata, una sumisión dóxica al mundo y a las exhortaciones de ese mundo.” (Gutiérrez, 2010, p. 13).

### 1.3.b. Metodología aplicada

En esta investigación se adoptó una metodología cualitativa, siguiendo una lógica de construcción del conocimiento donde se articulan desarrollos teóricos con análisis de casos concretos (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert; 2005; Wainerman, Sautu; 2011). El objeto empírico de la investigación está constituido por:

(1) El material bibliográfico y audiovisual del curso “Las capacidades socio-emocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación”, dictado entre los meses de abril y mayo del año 2019, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).<sup>4</sup>

(2) Los textos de las leyes de educación emocional: No. 6398 (Provincia de Corrientes), VI – No. 209 (Provincia de Misiones) y No. 6244 (Provincia de Jujuy).

(3) El proyecto de Ley Nacional de educación emocional, elaborado por la Fundación Educación Emocional (presidida por Lucas Malaisi), así como también, los distintos proyectos de leyes presentados hasta el momento en las provincias argentinas.

(4) El material bibliográfico y audiovisual destinado a la formación docente en educación emocional, elaborado por los Ministerios de Educación de las provincias de Misiones y Corrientes.

(5) Una entrevista realizada a uno de los responsables del área de educación emocional del Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario de la provincia de Misiones.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Esta instancia de capacitación la cursé y aprobé (11 de mayo de 2019), en paralelo al cursado de los seminarios obligatorios de la Maestría, mientras empezaba a delinear el tema de la tesis. El curso tuvo una carga horaria de sesenta horas reloj, fue con evaluación y se desarrolló en formal virtual - asincrónica.

<sup>5</sup> Adopte la forma de entrevista semi-estructurada. El propósito de esta entrevista fue recolectar información de un actor calificado en cuanto a la formación docente en educación emocional. La entrevista semi-estructurada constituye en sí misma un acto de comunicación, que posibilita la lectura, comprensión y análisis de los sujetos, contextos y situaciones sociales donde actúan. La utilización de una entrevista semi-estructurada sigue el propósito de otorgarle al sujeto un lugar protagónico, “poniendo el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno en el que ocurren, primando lo subjetivo de la conducta humana y la exploración del significado del actor” (Tonon de Toscano, 2009, p. 50).

(6) Los informes de dos investigaciones donde se aplica la técnica del autoinforme como recurso para la obtención de datos: (1) *Evaluación de las Virtudes y Fortalezas Humanas* de Alejandro Cosentino (Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires) y (2) *Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del municipio de Girón, Santander* de Galvis Aparicio, Mayra Juliana; Cala Rueda, Maria Lucia; Adarve Palacio, Sandra Milena (Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia).

(7) Material bibliográfico y periodístico en torno a la capacitación en *Mística Cuántica*, organizada en el año 2017 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en la ciudad de La Plata.

(8) Un informe acerca de un dispositivo pedagógico basado en educación emocional elaborado en el contexto del Programa de Aprendizaje de la Autorregulación Socio-emocional en entornos educativos, llevado adelante por un grupo de investigadores y becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

(9) Documentos de la UNESCO<sup>6</sup> y materiales didácticos elaborados por iniciativa del Banco Mundial.

Las fuentes seleccionadas para la elaboración del objeto empírico constituye una muestra estratégica (Vallejos, 2012). El criterio que sustenta esta decisión tiene que ver con la representatividad de las fuentes seleccionadas en relación con las problemáticas consideradas. La objetividad de la presente investigación radica en que la información de la que se nutre el objeto empírico fue generada por investigadores académicos, docentes y autores, pertenecientes al campo específico de la educación emocional.

---

<sup>6</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

## CAPÍTULO 2

### CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS EN TORNO A LOS SABERES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En este capítulo expongo los rasgos epistémicos de la educación emocional, así como también sus antecedentes históricos dentro del campo de las ciencias de la educación. Luego, abordo la problemática en torno a los fundamentos epistemológicos del paradigma de la educación emocional. En tal sentido, y como complemento al desarrollo teórico, analizo los informes de las investigaciones: *Evaluación de las Virtudes y Fortalezas Humanas* de Alejandro Cosentino (Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires) y *Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del municipio de Girón, Santander* de Galvis Aparicio, Mayra Juliana; Cala Rueda, María Lucía; Adarve Palacio, Sandra Milena (Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia).

#### 2.1. Los saberes de la educación emocional. Una introducción a su problemática epistemológica

En las últimas décadas las neurociencias se han constituido como un campo científico de producción de conocimientos, conformando un conjunto heterogéneo de saberes, métodos y disciplinas enfocadas en el estudio del cerebro. Del vínculo entre neurociencias y educación surgió el campo de conocimiento denominado Neuroeducación (Mantilla y Di Marco, 2015). “Neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro. Visión que ha nacido al amparo de esa *revolución cultural* que ha venido en llamarse neurocultura.” (Mora, 2013, p.25 [Las cursivas son mías]). Asimismo, en la década de 1990 comenzó a consolidarse académicamente la Psicología Positiva, siendo Martin Seligman —profesor de la Universidad de Pensilvania (EEUU) y ex director de la Asociación de Psicología Americana— uno de sus pioneros y referentes a nivel mundial de esta disciplina (Arguís Rey, Bolsas Valero, Hernández Paniero y Salvador Monge, 2012; Fontane Pennock, 2016; Williams de Fox, 2014). Son estas dos áreas de conocimiento, la neuroeducación y la psicología positiva, las que brindan las bases teórico-prácticas del conjunto de saberes denominado educación emocional.

(...) en estos últimos años tanto la Psicología como las Neurociencias han brindado (y seguirán brindando) numerosos aportes para comprender la dimensión emocional en el aprendizaje, en pos

del desarrollo sano de la personalidad de nuestros niños y jóvenes. La Psicología (mente), las Neurociencias (cerebro) y la Educación están trabajando en forma interdisciplinaria en diversas partes del mundo. (Williams de Fox y Terrado Kaehler, 2017b, p. 8).

Una fecha significativa, para ubicar cronológicamente el inicio de la expansión de las investigaciones neurocientíficas a escala mundial, es el 17 de julio de 1990, cuando el por entonces presidente de Estados Unidos, George Bush, anunció que el 1 de enero de ese año se había iniciado la *Década del Cerebro*. “El cerebro humano, una masa de 3 libras de células nerviosas entrelazadas que controlan nuestra actividad, es la más magnífica —y misteriosa— maravilla de la creación (...) órgano increíble, que continúa intrigando por igual a científicos y legos” (Proclamation 6158, 1990, p.1 [La traducción es mía]). En la Unión Europea y en los principales países asiáticos se pronunciaron proclamas semejantes y se obró en consecuencia. Desde los más altos niveles gubernamentales se realizaron grandes inversiones de dinero, creando numerosos centros de investigación en neurociencias (Rodríguez, Cardozo, Bonifacio y Barroso Martín, 2004). Por ejemplo, el Proyecto Cerebro Humano de la Unión Europea es un proyecto planificado a diez años, comenzó en el año 2013 y emplea de manera directa a quinientos científicos, distribuidos en más de cien universidades, hospitales y centros de investigación de toda Europa<sup>7</sup>. En abril de 2013 el presidente Barack Obama anunció una inversión millonaria de parte del gobierno de los Estados Unidos para financiar investigaciones neurocientíficas, iniciando así el proyecto BRAIN<sup>8</sup>. En los años 2014 y 2015, los gobiernos de Japón y China, respectivamente, iniciaron proyectos similares. Todos estos megaproyectos neurocientíficos fueron anunciados por sus promotores con grandilocuencia y comparados con grandes hitos de la ciencia y la técnica contemporánea, tales como el Proyecto Manhattan (primera bomba atómica), la llegada del hombre a la Luna y el hallazgo del bosón de Higgs (una partícula subatómica popularmente llamada “la partícula de Dios”) (Rose y Rose, 2017).

El interés por las investigaciones en neurociencias no se circunscribe únicamente al ámbito académico. Las temáticas vinculadas con el estudio del cerebro han despertado interés en el público en general, lo que se refleja en una expansión de “lo neuro” en los medios de comunicación y en los libros de divulgación científica. El campo educativo no está ausente de este auge, evidenciándose un creciente interés

---

<sup>7</sup> Cf. el sitio oficial del Human Brain Project: <https://www.humanbrainproject.eu/en/>

<sup>8</sup> BRAIN en inglés significa *cerebro*. Asimismo, es una sigla formada con las iniciales del título del proyecto: Brain Research Through Advancing Innovative Neurotechnologies. (<https://www.braininitiative.nih.gov>).

de los docentes acerca de las neurociencias y sus posibles aplicaciones en el aula (Galli, 2006). Por ejemplo, el biólogo argentino, Diego Golombek, docente, investigador y divulgador, designado en el año 2019 como Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación de la Nación<sup>9</sup>, no ahorra términos superlativos al momento de caracterizar los alcances de las neurociencias, destacando a los lectores el carácter imperioso de vincular la educación con las investigaciones neurocientíficas.

Ya se sabe: si los físicos enloquecieron la primera mitad del siglo XX, las décadas del rock and roll trajeron de la mano a la biología, esa *revolución* que aún estando en pañales ya forma parte de nuestra vida cotidiana. Y de *mamá biología* las últimas décadas del siglo pasado, y sobre todo las primeras de este son *el reinado* de la Neurociencia, el estudio del cerebro y sus circunstancias. *Todo* entra en su microscopio: la percepción, los estados de ánimo, la moral y las buenas costumbres, el mundo de las ideas, el tiempo del lado de adentro. Sin embargo, la educación, eso que nos moldea en tantos humanos y humanas, pareció estar situada por fuera del reino del cerebro. *Las escuelas no dejaban entrar las neuronas en sus aulas*, no fuera a ser que se contaminaran con algo del *mundo real*. (...) No se trata solamente del aprendizaje de la ciencia, sino, muy especialmente, como cuenta este libro, de *la ciencia del aprendizaje*. (Golombek, 2013, pp. 7- 8 [Las cursivas son mías]).

La psicología positiva, otro de los pilares teóricos de la educación emocional, también ha ganado protagonismo en el ámbito académico en las últimas décadas. El objeto de estudio de esta disciplina se construye a partir de *los aspectos positivos* del ser humano y los factores que *hagan de la vida algo que merezca la pena ser vivida*. Los tópicos teórico-prácticos fundamentales de esta disciplina se construyeron a partir de tres concepciones básicas: (1) *emociones positivas*, (2) *rasgos positivos* de las personas (virtudes y fortalezas personales) y (3) las *instituciones positivas*, aquellas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos (Arguís Rey et al. 2012; Cosentino, 2010).

El comienzo es tan cercano que se acepta que su inicio formal lo constituyó la conferencia inaugural de Martin Seligman del año 1999. Aquí quedó definida como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos. (Mikulic, 2013, p.41).

Las emociones son consideradas como fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que toman sentido en un determinado contexto social. La calificación de *positiva*

---

<sup>9</sup> Decreto 80/2019, art.6 del Ministerio de Educación de la Nación. Publicado el 27/12/2019 en el Boletín Oficial de la República Argentina.

implica que se manifiestan acompañadas de sentimientos placenteros, los cuales presuponen una situación beneficiosa para los sujetos. Asimismo, las emociones negativas son aquellas que se vinculan con sentimientos desagradables (García Retana, 2012). Entre los tópicos fundamentales de esta disciplina, destacan: la inteligencia emocional, la inteligencia social, el optimismo, la felicidad y el bienestar, el humor, la capacidad de fluir (*flow*), la resiliencia, las fortalezas personales y la creatividad (Arguís Rey et al., 2012).

En síntesis, las emociones constituyen uno de los ejes temáticos fundamentales de la neuroeducación y la psicología positiva. A partir de los constructos teórico-prácticos de dichos campos de conocimiento, y atendiendo en particular a las implicancias educativas de dichos constructos, se constituye el campo de la educación emocional. “Los seres humanos podemos aprender y desarrollar nuestros lóbulos prefrontales, hoy conocidos como inteligencia emocional, conocer nuestras emociones, manejarlas, automotivarnos, reconocer las emociones de los demás y la capacidad de relacionarnos socialmente” (Carminati de Limongelli y Waipan, 2012, p.51). En tal sentido, en el marco de la educación emocional el quehacer educativo se focalizará fuertemente en la dimensión subjetiva de los alumnos y docentes. El docente deberá contar con la experticia necesaria para atender a los aspectos emocionales de sus alumnos, pues:

En el paradigma lógico-emocional, el cuerpo, la mente y las emociones actúan de manera interrelacionada, y cuando se toman en cuenta todos estos aspectos, el alumno aprende mejor. Esto significa que el aspecto emocional de los alumnos es tan importante como lo es el aspecto cognitivo, ya que lo que afecta un aspecto va a tener un impacto en el otro. (Williams de Fox y Terrado Kaehler, 2017b, p.11).

Ahora bien, el despliegue disciplinar de la neuroeducación, la psicología positiva y la educación emocional, estuvo desde sus comienzos, atravesado por distintas críticas dentro del ámbito académico. Especialistas en formación docente (cf. Terigi, 2006) destacan que históricamente en Argentina ha sido irregular el tratamiento de los conocimientos que vinculan las bases biológicas del comportamiento con las especificidades del campo educativo.

Se trata de un nivel de análisis ausente en la mayoría de los planes de formación inicial, excepción hecha de las referencias a las bases biológicas del desarrollo temprano en la formación de los docentes de Nivel Inicial, (...) de Educación Especial, y de la presentación

relativamente sistemática de las bases anatómicas y funcionales de la actividad motora en la formación de docentes de Educación Física. (Ibid., p. 52).

Hay neurocientíficos (cf. Mantilla, 2018) que ponen reparos ante los riesgos que conllevan las extrapolaciones exageradas de las investigaciones de laboratorio. Los temores de estos científicos críticos giran principalmente en torno a los métodos de validación, las exageradas promesas de felicidad y los eventuales riesgos para la salud, que una apresurada e incorrecta extrapolación de los resultados de las investigaciones básicas pueden producir. Ahora bien, a pesar de las voces críticas, no existe al interior de la comunidad científica una suerte de “corriente interna institucionalizada”, que cuestione con contundencia las potencialidades y expectativas creadas en torno a las neurociencias.

(...) la exageración es colocada en términos relativos al ser acompañada por la descripción que le sigue: “no es como cualquier exceso”. En este sentido, los neurocientíficos oscilan entre reconocer que pueden llegar a alimentar esperanzas exageradas sobre el verdadero impacto de las neurociencias y, al mismo tiempo, relativizar este hecho. (Ibid., pp. 231 - 232).

Hay autores (Geake, 2009; Howard Jones, 2014) que, si bien reconocen los avances en las investigaciones en neurociencias en tanto ciencia básica, ponen reparos en cuanto a la posibilidad concreta de elaborar propuestas para las prácticas educativas cotidianas (al menos con el estado actual de las investigaciones). Dichos reparos se centran en investigaciones que se focalizan en detectar lo que denominan *neuromitos*, un término atribuido al neurocirujano Alan Crockard quién lo empleó en la década de 1980 para dar cuenta de aquellas ideas no científicas sobre el cerebro, frecuentes en la cultura médica (Howard Jones, 2014). En el campo educativo los neuromitos aparecen como afirmaciones —sin base científica sólida— sobre las implicancias del cerebro en los procesos de aprendizaje. Los ejemplos más comunes de neuromitos, que derivan en programas educativos que no se sostienen en evidencia empírica, destacan p.e. la noción de que algunas personas usan más un hemisferio cerebral que el otro *i.e.* las prácticas pedagógicas deberían adaptarse a tal situación. Otro neuromito generalizado es la creencia de que existen *estilos de aprendizaje*, lo cual supone que existen —entre los modelos más difundidos— estudiantes auditivos, visuales, cinestésicos, *i.e.* enseñar en función de dichos estilos optimizaría el aprendizaje. También se resalta la idea de que exponer a los niños durante sus primeros años de vida a los llamados “ambientes enriquecidos”, permitiría potenciar el desarrollo del cerebro *i.e.* mejorar el aprendizaje. Un clásico ejemplo de esto es lo que

se conoce como “efecto Mozart”, según el cual hacer escuchar música de Mozart a las embarazadas, a los bebés y a los niños pequeños, ayudaría a los cerebros de los oyentes a potenciar sus capacidades cognitivas (Galli, 2006).

Asimismo, si bien se reconoce en diferentes trabajos (Castorina, 2016; Barrios Tao, 2016; Lipina, 2016; Terigi, 2016 ) que se han realizado avances significativos en la comprensión de procesos tales como la motivación, las emociones, la memoria, el aprendizaje y la conciencia; en base a diferentes investigaciones cuantitativas, existe evidencia que muestra una elevada cantidad de docentes que sostienen concepciones erróneas en relación a las posibilidades de aplicación de las neurociencias al campo educativo, producto de una transposición injustificada a los contextos áulicos, de conocimientos validados únicamente en un laboratorio. Una de las grandes cuestiones que dificulta el desarrollo de investigaciones de carácter neuroeducativo son las diferencias en los niveles de análisis en que se enfocan los neurocientíficos y los docentes cuando analizan la realidad educativa.

(...) los investigadores con la ayuda de resonadores magnéticos funcionales pueden conocer con cierta precisión cuáles son las áreas cerebrales que *aparentemente* son centrales para la resolución de cálculos matemáticos, sin embargo, en la mayoría de los casos, *desconocen qué es lo que ocurre en las aulas* durante una clase de matemática, qué técnicas de enseñanza están siendo utilizadas y otras variables, como las relativas a la organización curricular. (Galli, 2006, p.12 [Las cursivas son mía]).

En tal sentido, distintas investigaciones (Galli, 2006, Howard Jones, 2014, Hruby, 2012, Rose y Rose, 2017) han dado cuenta de la propensión de las personas a *creer* en la fidelidad de los resultados de una investigación psicológica si la misma es acompañada de imágenes y explicaciones neurofisiológicas, inclusive si las mismas son irrelevantes o incorrectas. La lógica retórica involucrada de esta acción parte de considerar que el discurso neuroeducativo utiliza un vocabulario científico y se apoya en imágenes, cuadros y gráficos; y teniendo en cuenta que las ciencias naturales han demostrado a lo largo de la historia ser una herramienta poderosa para generar conocimiento y manipulación técnica de sus objetos de estudio, sobre todo si las investigaciones se apoyan en herramientas matemáticas y tecnología sofisticada, entonces: se concluye que el discurso neuroeducativo es una herramienta poderosa para conocer y manipular la naturaleza de su objeto de estudio.

El trabajo titulado *Neurociencias y Educación*, publicado en año 2016 por el área de Educación de la sede argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

(FLACSO), recopila una serie de investigaciones en las cuales se problematiza acerca de cuestiones epistemológicas, en relación con la aplicación de las neurociencias al campo educativo. Una de las cuestiones centrales de este debate remite a la diversidad de marcos conceptuales, que se sostienen al definir los procesos de aprendizaje y de enseñanza por parte de las disciplinas involucradas (Lipina, 2016). Algunos autores han establecido determinados parámetros con el objetivo de evaluar el estatus epistemológico de las aplicaciones de los resultados de las investigaciones en neurociencias al campo educativo. Castorina (2016) desarrolla un análisis lógico de las argumentaciones neurocientíficas y sus implicancias en el campo educativo. Hruby (2012) establece criterios de justificación, centrados en la coherencia intelectual, las especificidades propias de la práctica escolar y el compromiso ético. Vasen (2017) expone criterios metodológicos de validación: validez analítica, validez y utilidad clínica y escalas de evaluación de los efectos producidos. Terigi (2016) plantea la noción de validez ecológica, para estudiar el grado en el que los fenómenos observados en una investigación reflejan aquello que sucede en los escenarios reales en que se presentan tales fenómenos.

Las emociones, en tanto objeto de estudio, son abordadas por las neurociencias con un enfoque centrado en los aspectos neurofisiológicos de las mismas. La neuroeducación, en tanto considera las aplicaciones de las neurociencias a la educación, se centra en las emociones como uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta para las prácticas educativas. La psicología positiva, otro de los pilares teórico-prácticos de la educación emocional, considera a las emociones, positivas en particular, su tópico fundamental. Al conjunto de conceptos teóricos y a las prácticas educativas que se constituyen en este entramado de saberes, lo denominaré *tópicos teórico-prácticos de la educación emocional*. Una característica recurrente de los autores de estos tópicos, es destacar el carácter *científico* de las investigaciones sobre las que se sustenta el *corpus* de conceptos teóricos y las prácticas educativas. La psicología positiva fue definida por uno de sus creadores, Martín Seligman, como la *ciencia* de la experiencia subjetiva positiva (Seligman, 1999). Esta disciplina entonces, tiene como propósito “contribuir a una *comprensión científica* más completa y equilibrada de la experiencia humana” (Park, Peterson, y Sun, 2013, p.11 [Las cursivas son mías]). Similar apelación al carácter científico de los tópicos teórico-prácticos, aparece en la bibliografía neuroeducativa:

La neurociencia cognitiva comienza a desentrañar los ingredientes neuronales del pensamiento humano. (...) Y también se comienza a conocer las «razones neuronales» que distinguen el pensamiento crítico y analítico de aquel otro más primitivo que es el pensamiento mágico. El pensamiento crítico o analítico es el que reflexiona acerca de hechos observados utilizando *el método científico*. Método que, aplicado con rigor y escrutinio, permite elaborar una hipótesis y basado en ella realizar experimentos conducentes a comprobarla o rechazarla. (Mora, 2013, p. 179 [Las cursivas son mías]).

La versión que en este caso el autor brinda de ese “método”, capaz de alejar a los investigadores del *primitivo pensamiento mágico*, es la típica versión escolar del método científico, tal como se enseña habitualmente en las distintas materias del área de Ciencias Naturales. Esto es, el científico observa hechos (fenómenos naturales), luego conjetura posibles explicaciones de esos hechos (hipótesis), después, mediante la experimentación rigurosa, valida (o rechaza) las hipótesis. Finalmente, el conjunto de hipótesis validadas le permite elaborar una teoría, que da cuenta de una explicación sobre las particularidades de los hechos observados (Balbiano, 2015; Edelsztejn, Risaro y Marzán, 2016). Según esta concepción, metodológicamente las ciencias naturales se caracterizan por proceder aislando hechos en mínimas unidades de análisis, la cuales, tras dicha operación de aislamiento, se estudian escindidas del entramado vital y social en el cual se encuentran inmersas (Díaz, 1997). Esta concepción del método científico fue históricamente uno de los principales objetos de estudio de todas las corrientes de la Sociología de la Ciencia y de la Epistemología contemporánea.

La palabra *método* proviene del griego *odos* (ὁδός) y significa: camino, ruta, recorrido a seguir, para alcanzar una determinada meta. Todos los que sigan el mismo método alcanzarán la misma meta. Tradicionalmente, las discrepancias en torno a la validez de determinado conocimiento científico suelen dirimirse en relación a la aplicación del método. Así pues, el método científico se posiciona como garante de validez (Heler, 2008). Ahora bien, hay una cuestión pragmática que domina la labor científica y gran parte del imaginario social en torno a la ciencia: el vínculo entre determinado conocimiento científico y su capacidad para manipular la naturaleza. Si se ponen entre paréntesis las discusiones gnoseológicas, en torno a si el conocimiento científico de una parcela de la naturaleza nos pone en contacto, o no, con la Realidad (con mayúsculas), si se pone entre paréntesis la discusión en torno a la noción de verdad implícita en la investigación científica, se puede observar que *la técnica*, en tanto aplicación práctica de los conocimientos científicos ha resultado “exitosa”. La

aceptación o rechazo de una determinada teoría científica involucra el problema en torno a la verdad. Aceptando, sin necesidad de plantear una postura idealista extrema, que la contrastación empírica de una determinada hipótesis no nos coloca plenamente en contacto con la realidad *tal cual es*, lo que no puede negarse es que la manipulación práctica de determinados fenómenos naturales, basada en dichas hipótesis, pueden modificar esa realidad, de manera controlable y deseable.

Gran parte de las investigaciones de la filosofía de la ciencia contemporánea se ha centrado en la distinción planteada por Reichenbach (1961) entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación. El contexto de justificación corresponde a las cuestiones relacionadas con la aceptación (o rechazo) de determinada teoría científica. El contexto de descubrimiento corresponde a los vínculos entre las teorías y las circunstancias psicológicas, sociales, políticas y culturales intervinientes en su formulación. Klimovsky (1997) propone un tercer contexto: el contexto de aplicación, el cual refiere a las condiciones particulares bajo las cuales se aplica un determinado conocimiento científico. Asimismo, complementando esta distinción, se diferencia entre historia interna e historia externa de la ciencia. A la historia interna le correspondería el estudio de la dinámica interna de la ciencia, reparando en las razones de aceptación o rechazo de determinadas teorías. La historia externa implica el estudio de las circunstancias económicas y socioculturales en relación con la producción del conocimiento científico (Bunge, 2000; Heler, 2008, Klimovsky, 1997) .

Kuhn (2013) introduce en la tradición epistemológica una perspectiva discontinuista de la evolución científica, que implica una ruptura con la filosofía positivista, la cual consideraba el progreso de la ciencia como un movimiento de acumulación continuo (Bourdieu, 2013; Heler, 2008, Klimovsky, 1997). Las comunidades científicas deciden acerca de la aceptación o rechazo de determinada hipótesis. En tal sentido, una comunidad científica acepta o rechaza determinada hipótesis según *el paradigma* dominante. Una comunidad científica está constituida por los investigadores que llevan adelante determinada actividad científica, así como también por los científicos potenciales, en formación, *i.e.* por los docentes que los forman. Un paradigma constituye un modo de comprender determinada parcela de la realidad, una forma de problematizar, investigar y fundamentar. El concepto de paradigma tiene una marcada dimensión sociológica, es compartido por los miembros de determinada comunidad científica y a la vez una comunidad científica se constituye en tanto sus miembros comparten determinado paradigma. Al tratarse de una entidad sociológica, las

comunidades científicas están atravesadas por relaciones jerárquicas, intereses de reconocimiento y de prestigio, descalificaciones y exclusiones (Heler, 2008; Kuhn, 2013).

Bourdieu (2013) rechaza la posibilidad de separar el análisis epistemológico del sociopolítico. Es decir, la posibilidad de realizar un análisis interno; un análisis epistemológico “puro” (que supondría que la ciencia genera sus propios problemas), de un análisis externo, que vincule las problematizaciones científicas con las condiciones sociopolíticas bajo las cuales dichos problemas emergieron. El campo científico es un espacio de lucha por el monopolio de la competencia científica. La competencia científica de un agente determinado es socialmente reconocida, en tanto el agente es capaz de hablar e intervenir con autoridad sobre un saber determinado. Todo campo científico produce y supone una forma específica de intereses. Al interior del campo las luchas son asimétricas, en cuanto a la distribución del capital científico y los recursos. Aquello que se califica como *importante* es aquello que es reconocido como *interesante* para otros miembros del campo. Más aún, el problema de la objetividad es concebido como un producto social específico del campo, dependiente de determinados presupuestos aceptados al interior del campo para regular los conflictos.

A comienzo de la década de 1960, Oscar Varsavsky, por entonces investigador de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, realizó una crítica epistemológica a la constelación hegemónica de las producciones científicas de la época, constelación que se ha profundizado hasta nuestros días. Sus apreciaciones constituyen un aporte pionero al campo de la sociología de la ciencia desde una perspectiva latinoamericana. Por medio de la noción de *cientificismo*, cuestiona la supuesta neutralidad de las producciones científicas, destacando la asimétrica asignación de recursos, los criterios sesgados al momento de decidir desde los institutos de investigación la prioridad de las investigaciones, la cuantificación de los logros según patrones de medida mercantiles, impuesto desde los centros de investigación de los países económicamente poderosos, y la falta de cuestionamiento de parte de los científicos respecto al impacto social profundo de las investigaciones.

La ciencia del Norte es la que creó las precondiciones tecnológicas para una sociedad opulenta (...) es la que generó las ideas, conceptos y teorías que son obras cumbres de la humanidad (...). Es natural que todo aspirante a científico mire con reverencia a esa Meca del Norte, crea que cualquier dirección que allí se indique es progresista y única, acuda a sus templos a

perfeccionarse, y una vez recibido su espaldarazo mantenga a su regreso -si regresa- un vínculo más fuerte con ella que con su medio social. Elige alguno de los temas allí en boga y cree que eso es libertad de investigación, como algunos creen poder elegir entre media docena de diarios es libertad de prensa. (Varsavsky, 2012a, p.25).

A través de los medios de comunicación, y en los distintos niveles del sistema educativo, se resaltan las virtudes de la ciencia, su supuesta infalibilidad y su universalidad. En tal sentido, las ciencias naturales en general, y la física en particular, constituirían una suerte de arquetipo metodológico. La historia de la ciencia es presentada y enseñada con un despliegue histórico lineal, cuyo desarrollo futuro —aunque impredecible— se presupone grandioso (Varsavsky, 2012a).

Ahora bien, ¿por qué cuestionar el desarrollo de la ciencia si ha tenido tantos éxitos? Justamente, la cuestión clave es preguntarse: ¿por qué decimos que un conocimiento ha tenido éxito? Una computadora sofisticada, un antibiótico, una vacuna, una teoría que predice fenómenos astronómicos con precisión, ¿son señales de éxito? Sin dudas que determinadas producciones tecnológicas, guiadas por los resultados de distintas investigaciones científicas, pueden calificarse de exitosas, en la medida que logran dar soluciones efectivas a los problemas en torno a los cuales han sido ideadas. Pero, en el campo educativo, ¿cuándo podemos hablar de un dispositivo pedagógico exitoso? ¿Es posible medir el éxito de un recurso didáctico?, ¿con cuáles criterios? Más aún, ¿la ciencia crea toda clase de instrumentos o sólo aquellos que determinado sistema socio-político y económico le estimula a crear? Desde la sociología crítica de la ciencia se sostiene que la distribución del esfuerzo científico está determinada por las necesidades del sistema.

Para el *bienestar individual* de algunos o muchos, heladeras y corazones artificiales, y para asegurar el orden, o sea la permanencia del sistema, propaganda, *la readaptación del individuo alienado o del grupo disconforme*. No se ha ocupado tanto, en cambio, de crear instrumentos para eliminar esos problemas de fondo del sistema: métodos de educación, de participación, de distribución, que sean tan eficientes, prácticos y atrayentes como un automóvil. (Varsavsky, 2012a, p. 26 [La cursivas son mías]).

Así pues, nuestro conocimiento científico guardaría una relación de interdependencia con nuestro sistema social, político y económico. Las reglas de funcionamiento de la producción científica, las valoraciones, el prestigio, las élites, pueden ser cuestionadas, su existencia no es “natural”, responden a determinada constelación de poder. Desde esta perspectiva crítica, esa constelación de poder configura el

cientificismo, una matriz de producción de conocimiento íntimamente ligada al mercado y a los grandes centros globales de poder. Las producciones científicas actuales se adaptan a las necesidades del actual sistema globalizado, cuya dinámica es la producción industrial a gran escala, cuyo principal problema es la ampliación de mercados (Varsavsky, 2012b).

## **2.2. El problema de la validación**

Los discursos correspondientes a la educación emocional, en tanto contruidos a partir de conceptos y metodologías propias de las neurociencias y la psicología positiva, se caracterizan por destacar el carácter científico de los tópicos teórico-prácticos de esta disciplina. Este carácter científico es entendido en el sentido ortodoxo de la metodología de investigación científica de las ciencias naturales. Esta concepción de la labor científica connota una cierta *excelencia epistemológica* (Heler, 2008) en tanto se apoya en los méritos o virtudes de los resultados de dicha labor. En los siguientes párrafos ampliaré las consideraciones teórico-prácticas en torno a esta problemática, centrándome específicamente en las neuroimágenes y en el autoinforme, dos recursos científicos de uso frecuente entre los investigadores del campo de la neuroeducación, la psicología positiva y la educación emocional.

### **2.2.a. La extrapolación de datos obtenidos por medio de neuroimágenes**

Uno de los cuestionamientos que se le realiza al campo neuroeducativo radica en el conjunto de conclusiones que, en relación con los procesos cognitivos, se elaboran a partir de los datos empíricos obtenidos por medio de distintas técnicas de neuroimágenes. Para las neurociencias, dadas las particularidades metodológicas que guían las investigaciones, las técnicas de neuroimágenes son un pilar básico para la obtención de datos empíricos. El problema en cuestión —en principio—, no se ubica sobre los fundamentos teóricos (neurofisiológicos), ni sobre los protocolos específicos que se aplican en los laboratorios de neuroimágenes. El problema radica en las extrapolaciones que puedan hacerse con los datos empíricos obtenidos en el contexto teórico y procedimental propio de los laboratorios (Martínez Sánchez, 2013). Por ejemplo, en el caso de las imágenes por resonancia magnética funcional, el correlato cerebro - neuroimagen se establece a partir de la medición de los cambios del nivel de oxígeno en sangre, basándose en una propiedad magnética de la hemoglobina. La premisa fundamental es suponer que, cuando se produce un proceso mental las neuronas involucradas consumen mayor cantidad de energía. Ésta energía se obtiene

principalmente del oxígeno en sangre. La hemoglobina concentrada en los glóbulos rojos transporta el oxígeno desde los pulmones al cerebro. Cuando se incrementa la demanda de energía, se produce un incremento de sangre oxigenada (oxihemoglobina) y una disminución de la sangre sin oxígeno (desoxihemoglobina). Teniendo en cuenta que la hemoglobina oxigenada es diamagnética (repele campos magnéticos) y que la hemoglobina sin oxígeno es paramagnética (es atraída hacia un campo magnético), el instrumento (aparato de neuroimagen) detecta la diferencia, ratio-BOLD (*Blood Oxygenation Level Dependent*), entre la oxihemoglobina y la desoxihemoglobina. Cuando aumenta la concentración de la oxihemoglobina se produce un incremento de la señal BOLD. Una vez obtenidas estas señales se aplican una serie de procedimientos matemático-estadísticos y finalmente se procede al análisis e interpretación de los datos empíricos. Precisamente, este último punto del procedimiento —la interpretación de los datos— es uno de los puntos más cuestionados, pues, la interpretación de las imágenes dependerá necesariamente del modelo cognitivo adoptado por el investigador (Ibid.).

Se podrían cuestionar las dificultades empíricas, esto es, aquellas dificultades de índole técnico-metodológica, como p.e. la calidad de los instrumentos utilizados, los protocolos de medición empleados, el procesamiento estadístico de los datos, etc. Ninguna de estas dificultades es *a priori* insalvable. La precisión de los instrumentos, las técnicas para la recolección de datos y los distintos métodos estadísticos que se pueden aplicar para el procesamiento de la información, presentan una dinámica de perfeccionamiento constante, por lo cual es lógico suponer, que *casi*<sup>10</sup> toda dificultad procedimental puede ser superada con el paso del tiempo y los avances tecnológicos. Sin embargo, cabe observar que en las técnicas de imágenes cerebrales lo que se establecen son correlaciones y no relaciones causales. Además, una neuroimagen no constituye una fotografía o una filmación del cerebro en acción, sino una construcción teórica, que se basa en el supuesto de que ciertos datos obtenidos empíricamente se corresponden con índices que pueden asociarse a la actividad cerebral. Es decir, una neuroimagen establece una doble correlación: cerebro - neuroimagen y cerebro - mente (Ibid.).

---

<sup>10</sup> La imposibilidad plena de obtener mediciones *exactas* en un laboratorio se vincula con las particularidades técnicas de los procesos de medición, en los cuáles *siempre* estarán involucradas incertezas. Excede a los alcances de este párrafo un desarrollo exhaustivo de tales cuestiones. Para una introducción al tema puede consultarse: Gil, S.; Rodríguez, E. (s.f.). *Introducción al Método Experimental y Teoría de Errores*. Recuperado de <http://www.tandar.cnea.gov.ar/~cardona/Fisical-1C2020/Laboratorio/apuntes/Introduction%20al%20Metodo%20Experimental%20y%20Teoria%20de%20Errores.pdf>

Suponer que las capacidades cognitivas son un producto de procesos neurológicos es una de las hipótesis fundamentales de trabajo en el campo de las neuroeducación. Todo dispositivo experimental es subsidiario de una forma singular de conceptualizar. Dicha conceptualización, en caso de ser imprecisa, implicará el traslado de imprecisiones al terreno de la contrastación. Esto no implica necesariamente afirmar que los conceptos preceden a la investigación empírica, sino que el campo conceptual y el empírico se retroalimentan, ajustándose mutuamente. Las imágenes obtenidas por un tomógrafo, o cualquier otro instrumento científico requieren de una interpretación. Inclusive, afirmaciones triviales como “esa pared es blanca”, implica un manejo conceptual mínimo acerca de lo que es una pared y acerca de lo que un color. Toda afirmación en torno a una observación científica implica recurrir a conceptos que involucran distintos grados de abstracción y elaboración (Heler, 2008).

### **2.2.b. Las conclusiones elaboradas a partir del recurso del autoinforme**

En el estudio cuantitativo titulado *Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del municipio de Girón, Santander*, elaborado por los investigadores de la Universidad Pontificia Bolivariana, de Bucaramanga Colombia: Galvis Aparicio, Mayra Juliana; Cala Rueda, Maria Lucia; Adarve Palacio, Sandra Milena; y presentado en el año 2010 en el *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina* (Galvis Aparicio, Cala Rueda y Adarve Palacio, 2010), se indaga sobre las denominadas *Teorías implícitas de la inteligencia*. Este estudio fue realizado sobre una muestra de 107 estudiantes de entre los 8 y 16 años, con un promedio de edad de 12 años; pertenecientes a los grados quinto, sexto y séptimo de un colegio colombiano. Los autores emplearon una adaptación del denominado “cuestionario ITIS<sup>11</sup>” (ibid., p.3), elaborado por Sabry Abd-El-Fattah y Greg Yates, investigadores de Universidad de Australia del Sur (cf. Abd-El-Fattah & Yates, 2006). El cuestionario utilizado en la investigación constó de 14 ítems, 7 identificados con la denominada teoría fija y los otros 7 con la teoría de crecimiento, “con un modelo de respuesta likert” (Galvis Aparicio et al., 2010, p. 3). Esta muestra se distribuyó de la siguiente manera: 35 estudiantes pertenecientes a quinto grado, 35 alumnos de sexto y 37 estudiantes de séptimo grado. La distribución por género de la muestra fue de 21 mujeres y 14 hombres en el primer grupo; 17 mujeres, 18 hombres

---

<sup>11</sup> ITIS es el acrónimo de *Implicit Theory of Intelligence Scale*. La aclaración es mía.

para el segundo y 20 mujeres 17 hombres en el tercero. En cuanto a la metodología estadística empleada se destaca la confiabilidad del cuestionario, la cual se califica como alta, “según lo muestra un coeficiente de Spearman-Brown” (Ibid.).

Este estudio es un típico ejemplo de indagación cuantitativa con datos obtenidos a partir de un autoinforme (las respuestas que brindan los estudiantes de la muestra). En el informe no se explicita (no incluye Anexos) cuáles fueron concretamente las preguntas formuladas. En el Marco Teórico del informe se explica que:

Las teorías implícitas de la inteligencia, según lo indican Cabezas y Carpintero (2006) describen *las creencias* que las personas elaboran sobre *qué es la inteligencia y cuál es su naturaleza*; estas son descritas por Gómez (2008) como *las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben*, y que *guían las acciones* de su propia conducta en el mundo. (Ibid. [Las cursivas son mías]).

Cabe observar en primer lugar, que las Teorías implícitas de la inteligencia describen *creencias*, ciertas lógicas de comprensión de los eventos que se perciben, teniendo dichas lógicas de comprensión un carácter performativo, pues guían las conductas de los individuos. Ahora bien, en principio, se podría *creer* en cualquier cosa, en cualquier tipo de conocimiento, sea certero, dudoso, o falso. Por ejemplo, si digo: “creo que los cancerianos somos sensibles” (creencia en un conocimiento pseudocientífico); “creo que el peronismo salvará al país” (creencia en una ideología política); “creo en el perdón de los pecados, la resurrección de la carne y la vida eterna” (creencia religiosa); “los físicos creemos que ningún objeto puede viajar más rápido que la luz” (si bien no es común que un físico vincule sus conocimientos científicos con el término *creencia*, nada impide que se exprese coloquialmente de esa manera). En definitiva, está claro que las respuestas a evaluar en una indagación acerca de las creencias no podrían ser calificadas como correctas o incorrectas. Se van a indagar creencias y no conocimientos certeros, no se les va a preguntar a los alumnos, por ejemplo, las fechas de las batallas de la Guerra de Independencia, las cuales, obviamente, no dependen de sus *creencias* (en el sentido amplio del término).

Entonces, lo que se va a indagar son las creencias que un grupo de niños, niñas y adolescentes tienen acerca de las nociones de inteligencia y la naturaleza de la misma. Ahora bien, continúa la explicación teórica:

El estudio de estas teorías fue abierto a nivel mundial por Carol Dweck (2007) quien plantea la existencia de dos tipos mentalidad sobre la inteligencia: una fija (creencia de entidad) y otra de

crecimiento (o creencia incremental). *Las personas pueden poseer una de las dos mentalidades.* Los que consideran la inteligencia como fija, *creen que está genéticamente determinada* y que no puede ser cambiada, mientras que, quienes piensan que crece, *ven la inteligencia* como una cualidad que puede *aumentar mediante el esfuerzo y el aprendizaje, lo cual les lleva a buscar experiencias que impliquen desafíos.* (Ibid. [Las cursivas son mías] ).

Con esta aclaración queda claro que, sea lo que sea en lo que crean los estudiantes encuestados, sus respuestas caerán indefectiblemente dentro de dos tópicos posibles: inteligencia fija o inteligencia de crecimiento. En principio, resulta interesante cómo una creencia, dado el carácter amplio que puede tener la misma en cuanto a su origen y contenido, puede ser reducida a dos tipos precisos de inteligencia. Pero más llamativo aún resulta que se afirme que hay gente (en este caso estudiantes de entre 8 y 16 años de edad) que crean que su inteligencia está determinada genéticamente, o que su inteligencia depende de su esfuerzo personal. Asimismo, se supone también que todo aquel que crea que su inteligencia es de crecimiento necesariamente procurará buscar experiencias que impliquen “desafíos”, sea lo que sea una experiencia de este tipo, ya que no está aclarado en el informe a qué se refieren con desafíos. ¿Cuándo una experiencia se transforma en un desafío? ¿Vivir una experiencia desafiante depende del tipo de inteligencia que posea la persona? ¿Necesariamente un determinado tipo de inteligencia lleva, o no, a una persona a buscar desafíos? ¿Las circunstancias cotidianas no nos imponen experiencias desafiantes más allá de las creencias que tengamos acerca de nuestra inteligencia? También se está suponiendo que ninguno de quienes se someten a este tipo de indagación profesa fervientemente algún tipo de credo religioso, según el cual la inteligencia podría ser un don otorgado por Dios, *i.e.* se aniquila la posibilidad de la existencia de la inteligencia fija, ya que Dios puede, cuando quiera, hacer crecer la inteligencia de sus creaturas. Obviamente, esta singular posibilidad metafísica es descartada en todo estudio científico acerca de la inteligencia, pero, ¿puede ser descartada como una *creencia* que podría llegar a tener una persona?

En este estudio los encuestados no formulan sus respuestas de manera abierta. O sea, no describen “con sus palabras” qué entienden por inteligencia. En la investigación se aplicó un modelo de respuesta basado en la escala de Likert. Este método de evaluación, de amplio uso en las investigaciones cuantitativas de las ciencias sociales y gestión empresarial, fue presentado en el año 1932 por el psicólogo estadounidense Rensis Likert (1903-1981). La escala Likert otorga un valor cuantitativo a cualquier dimensión (subjetiva u objetiva) que componga la variable en

estudio (Matas, 2018). El procedimiento pretende medir el nivel de acuerdo - desacuerdo del entrevistado respecto al contenido de determinada proposición. Generalmente estas escalas se construyen guardando la simetría respecto a un punto de neutralidad (ni acuerdo – ni desacuerdo). La cantidad de opciones de respuesta para cada proposición puede variar, aunque generalmente oscilan entre cuatro o cinco. Por ejemplo:

Proposición X: *en qué medida acuerda usted con la siguiente afirmación “contenido de la proposición”.*

Posibles respuestas que tiene para elegir el entrevistado:

- *Totalmente en desacuerdo*
- *En desacuerdo*
- *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*
- *De acuerdo*
- *Totalmente de acuerdo*

También se puede elaborar el cuestionario considerando frecuencias, siendo en este caso algunas de las posibles respuestas:

1. *Siempre.*
2. *Casi siempre.*
3. *A veces.*
4. *Casi nunca.*
5. *Nunca.*

Las opciones de respuesta se pueden colocar en forma horizontal o vertical. Se le asignan valores numéricos a las respuestas y luego se aplican métodos estadísticos para procesar los datos. Cabe aclarar que cuando se exponen los resultados de las indagaciones y se utilizan términos como confiabilidad, incerteza, etc., los mismos se

refieren a conceptos estrictamente probabilísticos, es decir, a consideraciones matemáticas sobre la metodología que se utilizó en el análisis cuantitativo de la información (Fabila Echaurri, Minami y Izquierdo Sandoval, 2013). En síntesis, se tiene un cuestionario con opciones de respuestas cerradas y fijas, a las cuales el investigador le asignará un valor numérico que le permitirá, tras la aplicación de determinados métodos estadísticos, procesar cuantitativamente las respuestas.

En cuanto al procedimiento para la construcción de escalas se recomienda delimitar claramente los objetivos de la escala y las actitudes a medir, seleccionando específicamente las teorías que sustentan cada uno de los ítems. También es necesario determinar el modo, número de respuestas y claves de corrección y verificar la confiabilidad (estadística) del instrumento de medida. Ahora bien, suponiendo que el cuestionario haya sido elaborado cuidadosamente según las pautas metodológicas usuales, y aceptando la validez relativa de los resultados, según los márgenes de confianza probabilística de los métodos estadísticos empleados, una de las cuestiones fundamentales a atender radica en la redacción de los enunciados de las proposiciones que conforman el cuestionario. Entre las recomendaciones en tal sentido destaca la necesidad de que cada afirmación debe expresar una sola idea, teniendo una sola interpretación posible. A su vez, el lenguaje utilizado debe ser claro, simple y directo, evitando el vocabulario de jergas particulares y proposiciones que impliquen hechos verificables. O sea, se deben evitar afirmaciones según las cuáles, sea por la razón que sea, la mayoría de los sujetos estaría de acuerdo o en desacuerdo. Asimismo, se debe evitar el empleo de proposiciones que involucren doble negación, contradicciones o tautologías. Se podría suponer que no es un impedimento estructural el conjunto de consideraciones para la construcción adecuada de escalas de actitud. Vale decir, no hay *a priori* por qué suponer que los investigadores no prestarán los cuidados metodológicos necesarios en la elaboración de los cuestionarios. Sin embargo, cabe observar que el conjunto de los contenidos de las proposiciones presentes en este tipo de cuestionarios involucran una clave interpretativa solidaria con un determinado cuerpo teórico (p.e. con las denominadas Teorías implícitas de la inteligencia). En tal sentido, se torna fundamental considerar que las respuestas resultan de la *interpretación* del sujeto respecto de lo que cada enunciado o pregunta contiene. Esto implica una dimensión gnoseológica vinculada con la comprensión e interpretación del instrumento utilizado. ¿Puede darse por supuesto que el entrevistado conoce el contenido de las proposiciones según su experiencia e interpretará lo allí dispuesto sin mediar tensiones de orden semántico?

Este tipo de cuestionarios no son un mero instrumento que permite recolectar información, sino que también constituyen dispositivos semánticos (Mora Nawrath, 2015).

Obviamente, al circunscribir la teoría a un paradigma determinado, p.e. las Teorías implícitas de la inteligencia, todas las preguntas que se pueden hacer, *i.e.* las respuestas que se pueden dar, deberían circunscribirse a ese paradigma. Desde un punto de vista lógico-epistemológico esto es coherente, al menos así proceden los científicos y técnicos en el campo de las ciencias naturales. Si por ejemplo, explico el fenómeno de la caída de un cuerpo según el paradigma de la mecánica newtoniana, que supone la existencia de determinadas interacciones (fuerzas), no tengo por qué considerar las deformaciones del espacio-tiempo y las geodésicas propuestas por la Teoría general de la relatividad de Einstein. Un ingeniero civil que calcula la estructura de un puente con un conjunto de saberes basados en la física de Newton, puede ignorar las consideraciones de la Teoría de la relatividad que un ingeniero electrónico utiliza al momento de diseñar, por ejemplo, las pautas para la calibración de un dispositivo *GPS*. Sin embargo, en el campo educativo, ¿puede aplicarse este tipo de reducción teórica? Más precisamente, ¿se puede suponer que las respuestas que un grupo de niños, niñas y adolescentes dan a un cuestionario se circunscriben indefectiblemente a *un* determinado paradigma psicológico? Quienes aplican este tipo de metodologías en sus investigaciones suponen que sí. Estas son las principales conclusiones de la investigación analizada:

Se encontró que en los participantes, a nivel general, hubo una prevalencia de la mentalidad de crecimiento sobre la fija. En la revisión de cada ítem, se encontró, para la mentalidad de crecimiento, un puntaje mayor en los numerales 3 y 9, que resaltaban el esfuerzo y el aprendizaje de cosas nuevas como aspectos que ayudan a aumentar la inteligencia; mientras que en la mentalidad fija, los ítems que obtuvieron mayor puntuación fueron el 1, 7 y 12 que indicaba que la inteligencia de las personas depende de aquellas capacidades que ya se poseen y de que hagan las cosas bien ante los ojos de los demás. (Galvis Aparicio et al. p. 3).

Asociado al problema de interpretación de los enunciados, Marradi (2007) advierte el fenómeno de *reacción parcial* al enunciado o *reacción al objeto*. Teniendo en cuenta la carga emocional que puede llegar a evocar un término específico, las respuestas a este tipo de cuestionarios pueden realizarse en función de un término y no del enunciado completo. De la dimensión subjetiva y la cualidad interpretativa-reflexiva del encuestado se desprende otro problema: las *respuestas set* (Marradi, 2007; Mora Nawrath, 2015). El presentar los enunciados en forma de bloques de preguntas,

posibilita que el sujeto responda a cada enunciado como si fuese parte de una única afirmación o dimensión, sin realizar una lectura reflexiva de cada ítem en particular. Este fue un problema ya advertido por el propio Likert, quien propuso invertir el sentido de las valoraciones de los enunciados, combinando orientaciones negativas y positivas. Más aún, si se considera que: (1) cada persona puede concebir de manera distinta a la propuesta por la escala la propiedad a valorar; (2) que se puede manipular la imagen individual que se proyecta a través de las respuestas, según determinados parámetros de deseabilidad social; (3) se pueden cometer errores al seleccionar las respuestas (sin intenciones de mentir); (4) nada impide que una persona responda de manera aleatoria, y aunque por medio de un análisis estadístico de distribución esto se podría detectar, al aplicar los cuestionarios de manera automática nada impide que esto suceda; (5) se debe tener en cuenta que los conocimientos y los intereses de las personas son heterogéneos y que la baja (alta) motivación por lo que se consulta condiciona en la predisposición a responder; resulta en definitiva, que la pretensión de controlar la confiabilidad del instrumento sólo mediante la aplicación de una batería de métodos probabilísticos, es insuficiente para garantizar que las respuestas dadas por los entrevistados representen fielmente (en el sentido científico-epistemológico del término) la “realidad” de las creencias y opiniones de los miembros de la muestra (Mora Nawrath, 2015).

Detrás de toda pretensión de cuantificar aspectos subjetivos se supone la existencia de una relación isomórfica entre las propiedades de un objeto y su representación cuantitativa (Ibid.). En tal sentido, medir, implica poner en correspondencia números con objetos, según ciertas reglas. Los números asignados no dan cuenta necesariamente de cantidades, no representan necesariamente —utilizando la jerga estadística— variables cuantitativas, sino que indican relaciones de representación, en función de distintas propiedades de las variables o conceptos con cantidades o magnitudes. En el caso de la escala de Linkert los indicadores se obtienen como la suma de una determinada serie de números que se ponen en correspondencia con la opinión valorativa de un conjunto de enunciados. La escala se construye a partir de una serie de datos, resultados de la suma de puntuaciones posibles de acuerdo a la cantidad de preguntas y opciones de respuesta que se presentan al sujeto. Con la singularidad de que dichas opciones son consideradas *opiniones* o *creencias* (Ibid.).

Si no se considera la posibilidad de que existan condicionamientos subjetivos que lleven a las personas a confundir deseos con realidades, ni la posibilidad de mentir

voluntariamente, entonces, la validez empírica del procedimiento de autoinforme se torna dudosa. Por ejemplo, Alejandro Cosentino, en el contexto de su tesis doctoral (Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires), llevó adelante en el año 2010 una investigación en Argentina, un “estudio del carácter moral (...) para la evaluación de las virtudes y fortalezas humanas” (Cosentino, 2010, p.55) , donde se le aplicó el procedimiento de autoinforme a una muestra de 48 cadetes de tercer año del ejército<sup>12</sup>. El cuestionario, de papel y lápiz, incluyó 24 ítems con opciones de respuesta según una escala de Likert. El objetivo era que los encuestados indiquen en qué grado se referencian con dos autodescripciones. Una presentaba una ausencia de determinada fortaleza de carácter y la otra su presencia:

a) la autodescripción de presencia de la fortaleza es: *Cuando trabajo, no me distraigo ni dejo mis tareas sin terminar. Y como no soy de abandonar enseguida, si aparece un obstáculo tiendo a seguir haciendo lo que había decidido hacer hasta terminarlo. Así que, no hay cosas que empiece que deje sin terminar. Además, me pongo metas en la vida, y*

b) la autodescripción de ausencia de la fortaleza es: *Cuando trabajo, me distraigo y dejo mis tareas sin terminar. Y como soy de abandonar enseguida, si aparece un obstáculo no tiendo a seguir haciendo lo que había decidido hacer hasta terminarlo. Así que, hay cosas que empiezo y que dejo sin terminar. Además, no me pongo metas en la vida.* (Ibid, p. 64 [Cursivas en el original]).

La graduación de cada fortaleza iba de 1 (*Soy muy parecido a la persona “a”*) a 5 (*Soy muy parecido a la persona “b”*). El autor de la investigación señala que: “En general, demoraron menos de media hora en completarlo y *pareció ser comprendido adecuadamente*. Debe tenerse presente que la población militar está constituida por personas provenientes de diferentes puntos de la geografía Argentina.”(Ibid., p. 64 [Las cursivas son mías]). Dejando de lado la —no aclarada por el autor— correlación que se establece entre la comprensión del cuestionario y la procedencia geográfica, es llamativo el presupuesto de *transparencia* en las respuestas que darán los cadetes. ¿Podemos suponer que los cadetes del Ejército Argentino, teniendo en cuenta las singularidades de la institución a la que pertenecen, responderán sin condicionamientos, sin presiones (fundadas o no), a preguntas que apuntan a conocer sus *fortalezas de carácter*?<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> El autor no lo aclara, pero, al utilizar el término “cadete” y remitirlo al Ejército Argentino hay dos posibilidades: o bien se trata de un estudio realizado con adolescentes de un Liceo Militar o con adultos jóvenes del Colegio Militar de la Nación.

<sup>13</sup> Es probable que todo aquel que haya hecho el Servicio Militar Obligatorio, o fue aspirante (Escuela de Suboficiales) o cadete (Escuela de Oficiales) de alguna institución militar, pueda dar cuenta (o al menos sospechar) de las rutinarias acciones, que en algunos casos incluyen “entrevistas” con la tropa, de los

Se podría aceptar, al menos como hipótesis de un estado ideal de situación, que las personas que participan en este tipo de investigaciones serán realmente sinceras, es decir, no tendrán *intenciones* de mentir. Pero, aún aceptando esta hipótesis (cuanto menos ingenua), el hecho de que un sujeto pueda determinar cuáles son las emociones que experimenta y la posibilidad de que pueda volcar “eso” que experimenta en un cuestionario con respuestas cerradas, genera igualmente reparos en cuanto a la objetividad de las respuestas. El procedimiento de autoinforme supone no sólo el carácter transparente de las emociones, sino también su impronta en la vida moral. La posibilidad de saber y poder decir fehacientemente cómo nos sentimos, presupone un carácter inmotivado y libre de complicaciones del discurso acerca de los estados emocionales de un individuo (Ahmed, 2019). En tal sentido cabe observar como objeción a la metodología del autoinforme, la posibilidad de que las mediciones indiquen en realidad el *anhelo* de una persona a cumplir con determinada condición moral, o el anhelo de informarles a los otros (y de creer ella misma) que es una persona que presenta determinada fortaleza, en vez de expresar *realmente* cómo se siente.

---

agentes de las Divisiones de Inteligencia y Contrainteligencia de cada una de las fuerzas (quienes en la jerga castrense son conocidos como “orejas de goma”). Por obvias razones, es difícil reunir documentación al respecto.

## CAPÍTULO 3

### LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICO - FILOSÓFICA

Con el propósito de explicar las concepciones de alumno y docente presentes en los tópicos teórico-prácticos de la educación emocional, doy cuenta en este capítulo de las ideas que se sostienen respecto a la vida humana y al ser humano desde este paradigma, mostrando en tal sentido el rol que desempeñan los discursos y las tecnologías de autoayuda. Asimismo, analizo el paradigma de la educación emocional en tanto objeto de consumo cultural.

#### 3.1. Una singular concepción del ser humano

Las concepciones de alumno y docente que prevalece en los tópicos teórico-prácticos de la educación emocional se vinculan con concepciones de la vida humana y del ser humano propias de la neurociencias y de la psicología positiva. Así sintetiza el Dr. Golombek (2013), con el característico lenguaje de la literatura de divulgación, la concepción neurocientífica acerca de los qué es un ser humano: “somos un cerebro con patas y *todo, todo* lo que nos pasa tiene lugar allí, un poco más arriba del cuello y entre las dos orejas.” (Golombek, 2013, p.7 [Las cursivas son mías]). Esta concepción implica un marcado reduccionismo biologicista, pues, lo que somos, en tanto humanos, se reduce a una entidad biológica: *un cerebro*, uno más dentro del reino animal (“un cerebro con patas”), y todas las dimensiones de la existencia humana, todo lo que implica el fenómeno de *ser humano* “tiene lugar allí”, en el cerebro. Esta perspectiva reduccionista encuentra su correlato en la neuroeducación, donde son comunes afirmaciones tales como: “Los educadores, en las aulas, tienen la apasionante tarea de estar en permanente contactos con cerebros en formación” (Carminatti de Limongelli y Waipan, 2012, p.7). Asimismo, esta concepción implica considerar al aula como un lugar donde ocurre una interacción entre cerebros, los de los jóvenes estudiantes que asisten a aprender y los de los docentes que enseñan (Geake, 2009).

El reduccionismo biologicista, en tanto concepción antropológica - filosófica, se inscribe dentro de una tradición que se inicia en la modernidad, con la problemáticas planteadas en torno al dualismo cartesiano. Descartes (1596 - 1650) consideraba que la glándula pineal, ubicada en el cerebro, era el lugar físico de confluencia entre la

mente y el cuerpo. Es desde esa época que el cerebro se convirtió en el lugar de confluencia entre dos tradiciones diferentes: la filosófica - psicológica, interesada en la actividad de la mente, y la biológica, interesada en las funciones cerebrales (Bennet, Dennet, Hacker y Searle, 2008; Rose y Rose, 2017). Como contrapartida al dualismo, desde la neurociencia contemporánea se presentó una concepción monista - reduccionista, donde los estados y procesos mentales son asimilados con procesos neuronales.

Al igual que Descartes, [Las primeras generaciones de neurocientíficos] distinguían la mente del cerebro y adscribían atributos psicológicos a la mente. En consecuencia, la atribución de tales predicados a los seres humanos era derivativa, como en la metafísica cartesiana. Sin embargo, la tercera generación de neurocientíficos rechazó el dualismo de sus maestros. En el proceso de explicar la posesión de atributos psicológicos por parte de los seres humanos, adscribían tales atributos no a la mente, sino al cerebro y a sus partes (...) Los neurocientíficos presumen que el cerebro tiene una amplia variedad de capacidades cognitivas, cogitativas, perceptivas y volitivas. (Bennet, Dennet, Hacker y Searle, 2008, p. 29).

Cabe señalar que el reduccionismo biologicista no soluciona los problemas planteados por el dualismo cartesiano. Uno de los tópicos fundamentales de la neuroeducación lo constituye la *función ejecutiva*, la cual es definida como la capacidad de autorregular las emociones para controlar las conductas, ejercer el autocontrol y la autodisciplina, dominando conscientemente los impulsos (Clouder, 2013). Ahora bien, al atribuirle al cerebro estados psicológicos se incurre en lo que algunos autores (cf. Pérez Álvarez, 2012) han denominado *falacia del doble sujeto*, en el sentido de que el cerebro sería realmente quien realiza las acciones que hace el sujeto. La noción de función ejecutiva implica concebir una asimilación de la mente al cerebro, una reducción de los procesos cognitivos a procesos neuronales, subsumiendo el yo al cerebro. Al postularse como un dispositivo interior separado de la persona, la función ejecutiva involucra una concepción dualista del sujeto, como si tuviera entidad propia y ejecuta aquello que la persona hace, como si fuese un “piloto de navío” (Pérez Álvarez, 2018). “Los niños que son capaces de manejar sus sentimientos tienen una mayor tendencia a aprender, mientras que una pobre función ejecutiva está relacionada con altas tasas de abandono, uso de drogas y actividad delictiva.” (Clouder, 2013, p.24).

Así pues, desde un punto de vista epistémico esta forma de reduccionismo constituye una ontología materialista, caracterizada por postular que una determinada entidad se reduce a otra entidad (la mente se reduce al cerebro). Con esta lógica, el cerebro podría reducirse a un conjunto de fenómenos físicos y químicos, una singular

configuración de estados dinámicos de materia y energía. En consonancia con este reduccionismo ontológico materialista, se corresponde un reduccionismo explicativo y un reduccionismo metodológico. Esto es, todas las explicaciones de los procesos mentales pretenden ser realizadas a través de la descripción de la interacción entre los componentes del cerebro (procesos físico-químicos cerebrales), así como también, la metodología de investigación se reduce a determinados métodos cuantitativos, propios de la física y de la química. El comportamiento humano es reducido a su correlato biológico-cerebral, el cual es medido por medio de tomografías, resonancia magnética, concentración de dopamina, serotonina, etc. (Ferreyra y Castorina, 2017; Stolf Brzozowski y Caponi, 2012). En el campo educativo, expresiones tales como “el cerebro aprende”, “el cerebro va a la escuela”, etc., atribuyen a una parte del ser humano la realización de un conjunto de acciones psicológicas e interacciones complejas de los sujetos con su ambiente y su cultura.

Lo que mejor hace el cerebro humano es aprender. El aprendizaje a su vez, modifica el cerebro, con cada nueva estimulación, experiencia y conducta. (...) La clave para hacerse más inteligente es desarrollar más conexiones sinápticas entre las células cerebrales y no perder las conexiones existentes. Estas son las que nos permiten resolver problemas y descubrir cosas. (Jensen, 1998, pp. 29 - 33).

En lo que refiere específicamente a la educación emocional y su vínculo con las neurociencias, *las emociones* constituyen uno de los tópicos teórico-prácticos fundamentales. Dicho tópico se construye a partir de consideraciones teóricas propias de las neurociencias. Los neurocientíficos consideran a las emociones como mecanismos que promueven respuestas orgánicas, otorgándoles un rol primordial en lo que refiere al control de la conducta y la cognición del individuo. Si bien no es unánime, existe acuerdo entre los investigadores al momento de identificar seis categorías de emociones básicas que podemos experimentar los seres humanos: (1) el *miedo*, que engloba a las experiencias de terror, consternación, inquietud, desasosiego, nerviosismo y susto; (2) la *alegría*, que incluye el gozo, el deleite, el placer sensual, la euforia, la gratificación, el estremecimiento; (3) el *asco*, esto es, la antipatía, el disgusto, la repugnancia; (4) la *ira*, que incluye la rabia, la irritación, la furia; (5) la *sorpres*a, o sea, el sobresalto, el asombro, el desconcierto y (6) la *tristeza*, que se manifiesta como melancolía, pena, abatimiento. Asimismo, *los sentimientos* son considerados desde las neurociencias como estados prolongados de las emociones, cuya génesis se ubica en la interpretación que el individuo realiza sobre su situación presente, su pasado, su entorno y sus expectativas futuras. Estos estados

emocionales incluyen: el amor, la culpa y la vergüenza. Desde un punto etiológico, las emociones son un producto de la evolución, un mecanismo que permite al individuo sobrevivir en un mundo peligroso. Un mecanismo que optimiza las conductas. Así pues, la evolución del sistema nervioso ha generado mecanismos que permiten actuar ante reacciones de alarma, frente a situaciones de peligro, así como también, focalizar la atención en determinadas situaciones placenteras, a la vez que establecen regulados vínculos afectivos y sociales (Goio, 2012). Cabe señalar que esta perspectiva evolucionista de la emociones, como todo el evolucionismo, paradigma fundamental de la Biología contemporánea, *no* implicaría un cambio *necesariamente* progresivo y perfectible.

No existe una orden dirigida hacia la perfección. Hay aspectos comunes en los sistemas nerviosos de los diferentes animales (algunos insospechados por la mayoría de las personas) y que recién comienzan a descubrirse con nuevas tecnologías y más profundas observaciones comportamentales. Esto demuestra, una vez más, que el término evolución no debe interpretarse como cambio progresivo desde animales que suponemos inferiores a otros que suponemos superiores. Sino que evolución significa cambio. (Würschmidt, 2012, p. 105).

Una de las primeras críticas que surgen desde el campo educativo a la concepción biologicista del ser humano fue formulada por el psicólogo y pedagogo Lev Vigotsky (1896-1934) quien, si bien consideraba que las investigaciones neurofisiológicas constituyen un basamento epistémico propicio para elaborar una explicación materialista de las emociones, advirtió sobre el carácter insuficiente del reduccionismo, en pos de explicar la complejidad de los fenómenos psicológicos. La concepción biologicista del ser humano no puede dar cuenta del carácter exclusivamente humano de las emociones, de los significados específicos que cada individuo atribuye a sus propias emociones, de la compleja interacción entre conciencia, pensamiento y emociones, así como tampoco, de las influencias que el medio histórico-cultural ejercen sobre los sujetos. Vigotsky critica una premisa básica del enfoque biologicista de las emociones de su época: la idea de una voluntad libre (capaz de controlar las emociones). Dicha noción de libertad humana es heredera de la concepción filosófico-antropológica de Descartes, para quien la voluntad humana es irrestricta y puede dominar al cuerpo y a sus pasiones. Apoyándose en la noción de libertad de Spinoza, Vigotsky rechaza el absoluto poder de la voluntad humana sobre las emociones, argumentando que la libertad es inseparable de la necesidad (Dubrovsky, 2019; Vigotsky, 2004).

### 3.2. Las tecnologías de autoayuda

Distintos estudios culturales (cf. Prieto Ursúa, 2006) han mostrado el aspecto relativo de las emociones, en tanto que las valoraciones de las mismas siempre aparecen situadas, atravesadas por contextos y significados culturales específicos. Por ejemplo, en ciertas culturas asiáticas la noción de felicidad se apoya en ideas provenientes del budismo, el taoísmo y el confucionismo. En culturas como la estadounidense y la noreuropea prevalece una idea de felicidad asociada a la concepción protestante de la persona. En tal sentido, la felicidad es concebida como un logro personal, que resalta ciertos atributos positivos, los cuales son buscados y conseguidos a través del esfuerzo individual. Hay autores (Cabanas Días y Sánchez González, 2012; Pérez Álvarez, 2012) que sostienen que no es un detalle menor que la psicología positiva se haya consolidado en el contexto de la cultura estadounidense contemporánea. Más precisamente, el cimiento sociocultural de la psicología positiva lo ubican en un proceso cultural de secularización de la metafísica protestante (en particular la de inspiración calvinista). Los rasgos propios de esta cultura religiosa, secularizada como pensamiento positivo, sumado al *boom* editorial del género de autoayuda, fueron el terreno propicio para el surgimiento de la psicología positiva. Cabanas Días y Sánchez González (2012) han denominado *individualismo positivo*, a esta singular concepción antropológico - filosófica surgida en el seno de la cultura estadounidense. El individualismo positivo se ha expandido en la últimas décadas por todo Occidente a partir del proceso de expansión neoliberal iniciado en los años '90, que impregnó progresivamente el lenguaje e imaginario popular a través de la literatura de autoayuda y propuestas novedosas como la psicología positiva y la educación emocional.

Una de las variantes del protestantismo con mayor arraigo en la cultura estadounidense es el calvinismo. En su versión originaria del s. XVIII, de marcado corte puritano, la doctrina calvinista concebía la individualidad y la introspección como un camino que sólo serviría para reconocer las impurezas del alma y la condición de pecadores. Una acción necesaria para escapar de la tendencia a explorar el foro interno, era la autovigilancia, el autocontrol de las acciones y la entrega al trabajo. Ahora bien, el destino no era algo que se concibiera posible de crear y de manipular. El ser humano se encontraba solo en el mundo, bajo la mirada de un Dios estricto, sin nada que le garantizara su salvación. En el s. XIX, Ralph Waldo Emerson (1803 - 1882) reescribió por completo el dogma puritano, realizando una síntesis de un grupo

heterogéneo de ideas filosóficas y religiosas, tales como el platonismo, el romanticismo inglés, el hinduismo, los principios éticos de Benjamín Franklin, el cristianismo y la filosofía trascendental kantiana. Emerson fundó el movimiento trascendentalista. El trascendentalismo puso énfasis en el autocontrol y la autovigilancia, pero no ya como una forma de huir del pecado, en el sentido ortodoxo del puritanismo, sino como un medio práctico para potenciar las virtudes de cada ser humano. Estas normas de vida pusieron énfasis en el “cultivo” (culturización) de uno mismo (*self-culture*), en el autoconocimiento (*self-exploration*) y en el autodomio (*self-command*). A principios del s. XIX estas ideas de autonomía del ser humano eran hegemónicas en la cultura popular estadounidense. Cabe señalar también, que este giro cultural hacia la preeminencia de la autonomía individual no es exclusivo de la teología trascendentalista. Distintas figuras del movimiento romántico estadounidense, entre los que destaca Walt Whitman (1819 - 1892), también contribuyeron con su pluma a mentar la idea de la centralidad existencial del individuo. Asimismo, inspirado en el trascendentalismo de Emerson y en el romanticismo, hacia fines del s. XIX, Phineas Quimby (1802 - 1866) dio origen al movimiento denominado Nuevo Pensamiento (*New Thought*). Este movimiento metafísico, cuyo nombre original fue Ciencia Mental (*Mental Science*), postulaba la realidad efectiva del mundo espiritual y el carácter mental del mundo material. Para comienzos del s. XX este movimiento creció en popularidad (Ibid.).

A la par de los cambios que el capitalismo experimentó entre fines del s. XIX y principios del s. XX, esto es, la transición de un capitalismo industrial hacia un capitalismo de consumo, los líderes intelectuales del movimiento del Nuevo Pensamiento comenzaron a postular ideas que trascendían el ámbito de la psicología y la espiritualidad. Las mismas técnicas que se empleaban para mejorar la salud mental eran plausibles de aplicarse en todas las esferas de la existencia humana, esto es, en los ámbitos sociales, políticos y económicos. Comenzaron así a incorporar el lenguaje de la economía y la gestión empresarial en los discursos metafísicos y psicológicos. Además, la irrupción del psicoanálisis en los Estados Unidos a principios del s. XX, con conceptos tales como: inconsciente, pulsión, represión y deseo, nutrieron de un arsenal de nuevos términos e ideas al, ya por demás de ecléctico, movimiento del Nuevo Pensamiento. En el año 1936, Charles Filmore (1854 - 1948) un destacado autor del movimiento del Nuevo Pensamiento, postuló que cualquier persona podría alcanzar fortuna monetaria si se convencía plenamente de su capacidad de hacerlo, si controlaba sus pensamientos y los enfocaba en la concreción

de sus metas. Concretamente, se debía realizar un proceso de autoindagación y reeducar las emociones, las actitudes y las ideas. Su discurso, además de promover la autoconfianza en el poder individual y el optimismo, invitaba a la inversión y al consumo. Así pues, en una cultura donde el consumismo se consolidaba como hegemónico, ciertos sectores de la usualmente denominada clase media (principal consumidora de estos discursos) incorporaba paulatinamente en su imaginario, conceptos, valores y técnicas psicológicas, inspiradas en la prosperidad y en el éxito individual. Es emblemático también el libro titulado *El poder del pensamiento positivo* (1956) de Norman Peale (1898 - 1993)<sup>14</sup>, uno de los libros —después de la Biblia— más vendidos en los EEUU. En esta obra, utilizando un vocabulario cientificista, Peale brinda una serie de pautas para apartar los pensamientos negativos, dotando a los individuos de una actitud conductual positiva, condición fundamental para alcanzar todas las metas a las que aspiren. La ideología del Nuevo Pensamiento influyó sustancialmente en el movimiento cultural - espiritual de la Nueva Era (*New Age*), surgido en el s. XX<sup>15</sup> y que continúa vigente hasta nuestros días, ya no sólo en los EEUU, sino en gran parte del mundo (Cabanas Días y Sánchez González, 2012).

Un hecho significativo ocurrió en el año 1962 en Esalen (California, Estados Unidos). En terrenos pertenecientes a Michel Murphy, graduado de la Universidad de Stanford y cultor de la espiritualidad oriental, funcionaba una típica *comunidad*, inspirada en la cultura *New Age* y las comunidades *hippies*, que por aquel entonces crecían por gran parte de Occidente.<sup>16</sup>

(...) quienes vivían allí usaban barba y sandalias, a menudo organizaban fiestas y sesiones de lectura de poemas, se oponían a las instituciones tradicionales de la civilización occidental —Iglesia, Estado y Familia— y creían en algo que llamaban “la fuerza vital” o la “gran unidad”. (Carozzi, 2000, p.57).

Uno de los visitantes a dicha comunidad fue Abraham Maslow (1908 – 1970) uno de los fundadores y principales referentes de la psicología humanista. Las intervenciones de Maslow en la comunidad de Esalen constituyen el primer vínculo documentado

---

<sup>14</sup> Es este autor quien utilizó por primera vez la expresión *pensamiento positivo*.

<sup>15</sup> Los orígenes históricos del concepto de *New Age* (Nueva Era) son controvertidos. Hay quienes lo ubican en la *Sociedad Teosófica*, un movimiento filosófico-religioso fundado a fines del s. XIX en Estados Unidos por la ucraniana Helena Blavatsky. (cf. Carozzi, 2000 y De Filippi, 2018).

<sup>16</sup> En Argentina se constituyeron comunidades de este tipo principalmente en la provincia de Córdoba y en la región de la Patagonia. En la pequeña localidad cordobesa de San Marcos Sierras actualmente funciona un turístico Museo Hippie. La ciudad de Capilla del Monte, al pie del cerro Uritorco, es un centro de referencia para los cultores de la Nueva Era y las terapias alternativas. (cf. De Filippi, 2008).

entre la psicoterapia y la espiritualidad oriental. Allí se fundó el *Esalen Institute*, el cual actualmente funciona a pleno, ofreciendo una amplia variedad de talleres, seminarios y libros vinculados con temáticas de autoayuda. En el año 2019, Murphy declaró en el *San Francisco Chronicle*:

Esalen puede ir donde otros están imposibilitados de ir. Este es el auténtico núcleo de nuestra misión, ir donde otras organizaciones académicas, comerciales o gubernamentales no puede ir. Por esta razón comenzamos el Instituto, para explorar el potencial humano, en aquellas direcciones que la cultura generalmente tiende a descuidar (o no puede ver). (<https://www.esalen.org/post/michael-murphy-reflects-on-esalens-past-and-future>. [La traducción es mía]).

El Instituto Esalen dejó de lado el carácter cerrado de la comunidad originaria y se expandió con gran éxito. Para la década de 1970 ya contaba con varias sucursales por todo Estados Unidos. Es interesante destacar que sus líderes tuvieron una destacada participación política, en particular durante los años '80, en plena Guerra Fría. Michael y Dulce Murphy, con Jim Hickman y otros colegas, crearon el Programa de Intercambio Soviético-Estadounidense, un instituto para la diplomacia ciudadana. En el año 1989, Esalen patrocinó el primer viaje de Boris Yeltsin<sup>17</sup> a los Estados Unidos. Según Murphy, durante los ocho días que el líder ruso estuvo en Estados Unidos fue testigo “del contraste entre la prosperidad estadounidense y la pobreza del comunismo soviético, asimismo:

(...) catalizamos la creación de la Asociación de Exploradores del Espacio, la cual incluye a todos los que alguna vez viajaron al espacio. Negociamos docenas de conferencias entre rusos y americanos quienes buscaban un terreno común en medicina, psicología política<sup>18</sup>, control de armas y otros campos. (<https://www.esalen.org/post/michael-murphy-reflects-on-esalens-past-and-future>. [La traducción es mía]).

Otro momento representativo de la constitución contemporánea del movimiento de la Nueva Era fue la publicación, en el año 1976, del *Brain/Mind Bulletin*, donde su autora Marilyn Ferguson (1938 - 2008) delineaba los ejes macro del movimiento de la Nueva Era, afirmando que un nuevo *espíritu de época (Zeitgeist)*<sup>19</sup> está transformando las ciencias, la educación y la política. (Carozzi, 2000). Ferguson es la autora del libro *La*

---

<sup>17</sup> Presidente de la Federación Rusa durante el período 1991 – 1999.

<sup>18</sup> En el original: “*political psychology*”, sin coma.

<sup>19</sup> En alemán en el original. cf. Ferguson, 1994, N. del T., p.15.

*Conspiración de Acuario* (1980), traducido a ocho idiomas y éxito en ventas a nivel mundial.

Una vasta y poderosa red, que carece no **obstante, de** dirigentes, está tratando de introducir un cambio radical en los Estados Unidos. (...) Más amplia que una reforma, más profunda que una revolución, esta especie benigna de conspiración en pro de un nuevo programa de actuación humana ha desencadenado el realineamiento cultural más rápido de toda la historia. El vasto, estremecedor e irrevocable movimiento que se nos está viniendo encima no es un nuevo sistema político, religioso ni filosófico. Es una nueva mentalidad, el surgimiento de una sorprendente visión del mundo, en cuyo marco hay cabida tanto para la ciencia de vanguardia como para las concepciones del más antiguo pensamiento conocido. (Ferguson, 1994, p.16).

También en Argentina, durante la década de 1960, se inició un importante proceso de renovación cultural, surgiendo distintas publicaciones de alcance masivo donde se desarrollaban cuestiones prácticas vinculadas con la psicología.

El clima cultural, favorecido por la inmigración de posguerra, mostró diferentes emprendimientos modernizadores en distintos campos. En el mundo editorial de las revistas resultó central la editorial Abril, fundada por el emigrado del fascismo César Civita. En el campo estético e intelectual, descollaron emigrados como el sociólogo Gino Germani y la fotógrafa Grete Stern, responsables de la columna "El psicoanálisis le ayudará" en la revista de fotonovelas *Idilio*. Algunos de estos personajes resultaron paradigmáticos referentes de publicaciones destinadas a la difusión popular de saberes psicológicos. (Viotti, 2018, p. 249).

En este contexto, surgen dispositivos de asesoramiento psicológico, inicialmente inspirados en el psicoanálisis. Con el correr de los años dichas técnicas de intervención psicológica mutaron del psicoanálisis a la psicología positiva.

Términos como *energía*, *conectividad* o *encontrarse con uno mismo* han reemplazado, o al menos conviven con, otros tales como *inconsciente*, *actos fallidos* o *represión*, que anteriormente identificaban ciertas zonas del lenguaje público y cotidiano de los sectores educados de Argentina. (Ibid., p. 244. [Cursivas en el original]).

Para comienzos de la década de 1980 en Buenos Aires, psicólogos gestálticos y humanistas ya habían establecido vínculos con algunos centros estadounidenses de la Nueva Era. Durante esta década se difundieron conocimientos teórico-prácticos relacionados con terapias alternativas, tales como: la dieta macrobiótica, la parapsicología, la astrología, el yoga y el *tai-chi-chuan*. Las revistas de circulación masiva (de venta en los kioscos de diarios) *Mutantia* y *Uno mismo* fueron dos de las primeras publicaciones del género que circularon en nuestro país. Dichas revistas

incluían notas de autores locales, así como también síntesis de conferencias y artículos de los referentes del movimiento de la Nueva Era en los Estados Unidos. Para mediados de la década de 1990 la bibliografía, cursos, talleres y conferencias, así como también las disciplinas características del circuito de terapias alternativas se habían diversificado en cuanto a su especificidad y masificado notablemente (Carozzi, 2000).

### 3.3. Una teleología de la felicidad

Una de las definiciones de cultura que explicita Freud (2007) en su obra *El malestar en la cultura* es:

“(…) la palabra cultura designa toda la suma de las operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres.” (p. 88).

¿Como se entrelazan el malestar y la cultura? Freud (2007) ubica tres fuentes primarias del malestar: las indomables fuerzas de la Naturaleza, los impulsos propios de nuestro cuerpo y la enemistad entre los seres humanos. Una lectura culturalista extrema ubicaría como causa única del malestar, a la cultura. En cambio, y con una explícita alusión a la utopía marxista, Freud advierte que aunque se eliminasen las desigualdades materiales entre los hombres, estos no se harían “más buenos”. Desde su perspectiva, el tópico fundamental para pensar la sustancialidad de la psiquis humana remite al conflicto entre las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte. El principio de placer impone un imposible: el de ser *plenamente felices*. La pulsión de muerte muestra un carácter paradójal, constituye la esencia de las inclinaciones agresivas hacia los otros y hacia uno mismo, asimismo, la cultura busca incesantemente construir diques que posibilitem la convivencia. La pulsión de muerte se constituye así, como basamento del gran edificio de la cultura. La tendencia hostil es constitutiva de los sujetos. La pulsión de muerte no puede suprimirse. El inconsciente no puede ser lobotomizado. El malestar es estructural, propio de la constitución psíquica del ser humano. La civilización es una necesidad psico-lógica. Exceptuando la sabiduría absoluta y la psicosis, el único devenir posible para el ser humano es la civilización. La relación entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte es de complementariedad, no existe una sin la otra. El malestar es *del* sujeto y tiene

lugar en la civilización. La civilización no tiene malestar alguno, ella es malestar (Freud, 2007).

Ahora bien, estas caracterizaciones “negativas” de la existencia humana son reformuladas por la psicología autodenominada positiva, la cual irrumpe con un discurso en el cual los aspectos positivos del ser humano son protagonistas. La psicología positiva es presentada (Mikulic, 2013, Park et al., 2013, Pérez Álvarez, 2012; Seligman, 1999) como un nuevo campo disciplinar, cuyo objetivo es estudiar “aquello que hace que la vida merezca ser vivida. Es el análisis de lo que va bien en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte” (Park et al., 2013, p.11). Así pues, se plantea una ruptura epistémica al considerar que históricamente la psicología se ha ocupado de los aspectos negativos de la vida, constituyendo —el psicoanálisis y las distintas escuelas psicológicas hegemónicas— un campo disciplinar sesgado hacia lo patológico (Mikulic, 2013). Esta diferenciación con la psicología tradicional (que es calificada como psicología negativa), en contraposición a la nueva corriente (psicología positiva) no es un simple detalle nominal, sino que tiene una pretensión fundacional. Al proclamar que la psicología positiva viene a romper con la tradición, por medio del recurso retórico que apela a la noción kantiana de “giro copernicano”, se busca establecer una suerte de ruptura epistemológica, estableciéndose un nuevo paradigma. ¿Es esto así? ¿Se puede hablar de un nuevo paradigma?, ¿de un auténtico giro copernicano en el devenir de la psicología contemporánea?

Seligman (2011) considera que para lograr un estado de bienestar, una persona debe procurar tener interacciones sociales positivas, fijarse metas y obtener satisfacción una vez que dichas metas se han logrado. El *modelo de bienestar* propuesto por Seligman que suele identificarse con el acrónimo PERMA, consta de cinco componentes: (1) Emociones positivas o vida placentera (*Positive emotions*) – (2) Compromiso o vida comprometida (*Engagement*), (3) Relaciones (*Relationships*), (4) Significado o vida significativa (*Meaning*) y (5) Logros (*Achievements*) (Arguís Rey et al., 2012; Seligman, 2011). Seligman (2002) distingue tres fuentes vitales de felicidad: (1) La *vida placentera*, la cual centraría la existencia humana en el mundo en torno a la premisa de experimentar emociones positivas, a partir de la experimentación de placeres tanto sensoriales como emocionales. (2) *La vida comprometida*, que se alcanzaría utilizando las fortalezas personales en pos de obtener gratificaciones en los principales ámbitos de la existencia. En este caso no nos quedamos con los placeres inmediatos y efímeros que nos brindan nuestras percepciones sensoriales, si no que nos

comprometemos. ¿Con qué? Con el involucramiento de nuestra interioridad, nuestras actitudes, en relación a aquello que hacemos. En principio no habría restricción con relación a *eso que hacemos*, basta con que estemos *comprometidos*. Sin embargo, el horizonte de sentido de ese compromiso no debe buscarse necesariamente en las singularidades de vida social ni política, sino en el cultivo de las fortalezas interiores. Por último, (3) *La vida significativa*, que consiste en emplear las fortalezas y las virtudes al servicio *de algo* que trascienda a nuestra persona y nos permita encontrar sentido a nuestra existencia en el mundo. Cabe tenerse en cuenta que

El camino del desarrollo de la clasificación de Peterson y Seligman (2004) se ha iniciado con la investigación de las respuestas que han dado sobre el comportamiento moralmente bueno las tradiciones filosóficas y religiosas de evidente y duradero impacto en la civilización humana, como el confucianismo y taoísmo (de China), el budismo e hinduismo (del sur asiático), la filosofía ateniense, el judaísmo, el cristianismo y el islamismo (de Occidente). Como resultado, se halló que en estas tradiciones se repetían seis virtudes fundamentales: el coraje, la justicia, la humanidad, la templanza, la sabiduría y la trascendencia. De esta convergencia sugirió *un fundamento no arbitrario* para una clasificación de virtudes y fortalezas, *evitando de este modo el sesgo histórico o cultural*. (Dahlsgaard, Peterson & Seligman, 2005, en Cosentino, 2010, p.56 [Las cursivas son mías]).

La noción de bienestar y de felicidad construida desde la psicología positiva se vincula con la noción antropológica - filosófica de *eudaimonía* (*εὐδαιμονία*). La perspectiva eudaimónica implica asumir una actitud de responsabilidad plena en los procesos histórico personales. Existen estudios detallados (cf. Fernández Ríos, 2008) donde se expone el derrotero de la noción de eudaimonía a lo largo de la historia de la filosofía occidental y oriental. En el caso particular de la psicología positiva la noción de felicidad como eudaimonía es tomada de la psicología humanista de mediados del s. XX<sup>20</sup>. La felicidad eudaimónica se contrapone a la felicidad *hedónica*. La perspectiva hedónica supone que la felicidad es un estado subjetivo, que se logra por la presencia de un alto grado de emociones positivas y un bajo número de emociones negativas. La concepción de felicidad eudaimónica presupone que, para alcanzar la felicidad es necesario cultivar la dimensión moral del individuo, promoviendo el crecimiento individual y la autorrealización personal (Romero Pérez y Pereira Domínguez, 2011).

La psicología positiva se conceptualiza a sí misma como una nueva tendencia científica, que se dedica a investigar las condiciones del bienestar humano. Las

---

<sup>20</sup> El término "psicología positiva" surge en el contexto de la psicología humanista, en un libro de Abraham Maslow del año 1954, el cual contenía un capítulo titulado "Hacia una Psicología Positiva". (cf. Pérez Álvarez, 2012).

condiciones que promueven la felicidad humana se constituyen como sus principales tópicos. ¿Cuáles son las causas del bienestar humano?, ¿cómo la comprensión de la felicidad puede ser utilizada para hacer felices a las personas?, son algunas de las preguntas fundamentales que marcan el derrotero de esta disciplina. La psicología positiva procura ser una herramienta útil tanto para comprender las causas de la felicidad, como para crear felicidad (Ahmed, 2019). Es decir, su objetivo es estudiar las causas de la felicidad, las formas de generarla, con la firme convicción de que la felicidad es el *telos* (τέλος, fin último, objetivo, propósito) de la existencia humana. Así pues, la psicología positiva se constituye como una *teleología de la felicidad*.

El objetivo último de la vida no es meramente sobrevivir ante la adversidad sino florecer y crecer. Todos merecemos una vida feliz, saludable y plena. Una buena vida es posible para todos pero requiere las estrategias adecuadas y trabajar duro en ello. La investigación y las prácticas guiadas por la psicología positiva pueden contribuir de modo significativo a lograr este objetivo. (Park et al. 2013, p.18).

Ahora bien, cabe observar que las problemáticas en torno al bienestar y a la felicidad no están presentes únicamente en las prácticas pedagógicas de la educación emocional, en las terapias basadas en la psicología positiva y en las reflexiones filosóficas. La preocupación por la felicidad es también un asunto de concepciones y de *praxis* política explícita. Por ejemplo, desde el año 1972 el gobierno de Bután ha comenzado a medir, por medio del índice de Felicidad Bruta Interna, la felicidad de la población, sustituyendo al clásico índice económico del Producto Bruto Interno<sup>21</sup>. David Cameron, miembro del Partido Conservador y ex-primer ministro británico (2010 - 2016), ubicó a la felicidad como uno de los valores primordiales de su gobierno (Ahmed, 2019). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos desarrolló un sistema de indicadores y definiciones de felicidad. En diversos estudios, como el *World Happiness Report*, encargado por Naciones Unidas, o el *Happy Planet Index*, de la consultora británica *New Economics Foundation*, se han elaborado listas de los países más felices del mundo. En Venezuela, en el año 2013, el presidente Nicolás Maduro anunció la creación del Viceministerio para la Suprema Felicidad Social del Pueblo Venezolano (Meza, 2013). En Argentina, durante el gobierno Mauricio Macri (2015 - 2019) desde el poder ejecutivo se contrató como asesor al psicólogo social, “experto en felicidad”, Daniel Cerezo, quien hasta el año 2015 se desempeñó como gerente de “Felicidad y Cultura” en la fábrica de alpargatas Las

---

<sup>21</sup> Cf. el siguiente Boletín de la Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/bulletin/volumes/93/8/15-160754/es/>

Páez (Página 12, 2016). Y por supuesto, todo conocedor de la doctrina Justicialista sabe que “el peronismo tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del Pueblo y la grandeza de la Nación” (Ley No. 14184, art. 3).

Se podría decir que la preocupación por la felicidad no es un asunto exclusivo de los gobiernos identificados con una determinada ideología, ni es exclusivo de un único periodo histórico. De hecho no lo es. Sin embargo, términos polisémicos como bienestar y felicidad, involucran acciones acordes al significado que se les otorga, y en este sentido sí, determinados tópicos se entrelazan con concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, económicas y educativas, involucrando prácticas políticas específicas. Durante la modernidad, el rol del Estado y la organización de la vida en torno al trabajo fueron dos de sus principales rasgos distintivos. Nuestra época actual se caracteriza por la flexibilidad laboral y el cambio permanente, la ruptura de vínculos sociales tradicionales, la competencia, la evaluación constante. La figura moderna del *ciudadano* como sujeto de soberanía

(...) es una definición política pero al mismo tiempo existencial: dice del sujeto su politicidad y su sujeción a leyes uniformes y abstractas. El reemplazo por la figura del consumidor (y, en tanto que tal, portador de derechos asociados al consumo) establece otro espacio y otra legalidad: la economía y sus leyes de oferta y demanda. (Papalani, 2006, p. 337).

Bajo una concepción de los ciudadanos como consumidores, el éxito y el fracaso son responsabilidad exclusiva de los individuos. Estamos condicionados por los recursos que cada uno pueda poseer y somos responsables de los resultados de todas nuestras acciones. La angustia y el malestar que este estado de situación generan propician la búsqueda de salidas individuales para los problemas, que son concebidos como privados (Ibid.). En este contexto, cada individuo es el responsable exclusivo de su éxito o fracaso, desconociendo el rol estructural que las condiciones sociales desempeñan en tal sentido *i.e.* ignorando los condicionantes que surgen a partir de las relaciones jerárquicas de poder y de toda distribución real de los bienes materiales (Ortiz Gómez, 2016)

### **3.4. Ontología del debilitamiento y fortaleza cultural del individualismo**

Tal cual expuse en los capítulos precedentes, en las últimas décadas se ha criticado al paradigma de la educación emocional desde distintas áreas del ámbito académico. Ahora bien, los docentes y el público que compran masivamente libros, asisten a

congresos y cursos sobre la temática, no tendrían *a priori* por qué conocer los complejos detalles técnicos acerca de, por ejemplo, el funcionamiento de un resonador magnético o un equipo de tomografía por emisión de positrones, ni los reparos metodológico - epistemológicos implicado en los usos educativos de una imagen del cerebro, ni la confianza probabilística inherente a los métodos estadísticos con los que se procesan los datos empíricos obtenidos en una investigación de psicología positiva. Más aún, considerando que el docente que asiste a un curso dudara de la solidez epistémica de los que está escuchando y ampliara sus indagaciones acerca de la temática en cuestión, buscando no sólo opiniones favorables, sino también críticas, ¿se puede suponer que *necesariamente* una persona acepta o rechaza un conocimiento guiado únicamente por su razón, tras un análisis detallado de opiniones diversas? Además, dejando de lado a los docentes o al público interesado, que con toda su “buena voluntad” compran un libro, asisten a una conferencia o a un curso de capacitación con la confianza depositada en la experticia de los investigadores, autores y docentes formadores, ¿qué se puede decir de los académicos que, aún a sabiendas de las críticas de sus colegas, persisten y defienden sus posturas? En este caso, el de los investigadores y académicos referenciados con la neuroeducación, la psicología positiva y la educación emocional y, descartando de plano la mala fe<sup>22</sup>, es de suponer que el académico que escribe libros y da conferencias está *realmente* convencido de la solidez de los conocimientos que imparte. Lo mismo se puede suponer para con los docentes que se interesan por determinada corriente pedagógica, manifestando un *interés genuino* en apropiarse y aplicar en su labor cotidiana determinado bagaje de conocimientos teórico - prácticos. Cabe preguntarse entonces, ¿por qué, a pesar de los diferentes cuestionamientos académicos, la educación emocional despierta tanto interés?

La filosofía, la psicología, las ciencias sociales en general, y particularmente la antropología, dan cuenta de las distintas nociones que existen en torno al término *cultura*, el cual es polisémico y ambiguo (Cuche, 2002; Giménez Montiel, 2005). La palabra cultura deriva del latín y significa *cultivo* (verbo *colo, colui, colere, cultum*, habitar, cultivar). El tránsito del término cultura implicó originariamente un proceso de personificación, de subjetivación, algo acontecido ya no en el campo (como lugar de cultivo) sino en un ser humano concreto. El término fue ganando abstracción, dejando atrás su referencia individualista, hasta que su significado abarcó un colectivo: el

---

<sup>22</sup> La cual, además de improbable, salvo una confesión de los sujetos involucrados sería de existencia indemostrable.

género humano en su conjunto (Jofre, 1982). En Occidente, durante los siglos XVIII y XIX la cultura se asociaba con civilización y progreso, en un sentido eurocéntrico, nutriéndose de significados y usos vinculados con las ideas racistas imperantes, las cuales Domingo Faustino Sarmiento sintetizó en la dicotomía Civilización o Barbarie. (Grimson, 2008). El etnólogo británico Edward Tylor (1832 – 1917) en su libro *Cultura primitiva* publicado en el año 1871, elaboró una definición que se considera fundante en la historia de la Antropología.

La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. La condición de la cultura entre las diferentes sociedades de la humanidad, en la medida en que es capaz de ser investigada sobre principios generales, es un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y acción humana. (Tylor, 1977, p.64).

En esta definición, la cultura es vista por primera vez como un objeto de estudio sistemático. Para el año 1952, los antropólogos estadounidenses Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn habían recopilado más de ciento cincuenta definiciones académicas de cultura (Cucho, 2002; Gimenez Montiel, 2005; Páez y Zubieta, 2004). Actualmente hay consenso en las ciencias sociales y en la psicología, en considerar a la cultura como un estilo de vida, como patrones socialmente adquiridos, relacionados con los pensamientos, los sentimientos y las acciones (Paez y Zubieta; 2004). Más específicamente, el término cultura designa una dimensión de la existencia humana vinculada con la elaboración, circulación y usos de significados (Sewell, 2005).

La cultura sería la esfera específicamente consagrada a la producción, circulación y uso de significados. La esfera cultural, a su vez, puede dividirse de acuerdo con las diferentes subesferas que la componen: por ejemplo, las subesferas del arte, la música, el teatro, la moda, la literatura, la religión, los *media* y la educación. Si se define a la cultura de este modo, el estudio de ésta versa sobre las actividades dentro de dichas esferas institucionalmente definidas y de los sentidos producidos dentro de las mismas. (Ibid., p. 377).

La expresión *objeto o bien cultural* refiere a las distintas producciones que se realizan a la luz de determinada cultura. Ahora bien, que al interior de las ciencias sociales predomine una noción de cultura —con minúscula—, en cuanto a su carga valorativa, que no existan razones ni argumentos sólidos para considerar ontológicamente que una cultura es “mejor” que otra —en el sentido eurocéntrico y positivista del término— no implica que en la realidad efectiva de nuestro tiempo y espacio no existan culturas dominantes. ¿Cuáles son los rasgos esenciales que presenta nuestra época actual en

cuanto al estilo de vida dominante en Occidente?, ¿cuáles son los patrones socialmente adquiridos que con mayor fuerza se manifiestan en las sociedades contemporáneas?, ¿qué rasgos caracterizan a las elaboraciones, circulaciones y usos de significados en nuestro tiempo presente?

A principios de la década de 1990, con la consolidación del neoliberalismo a escala global y la caída del Muro de Berlín como símbolo del fin de la Guerra Fría, surgieron al interior de las ciencias sociales y de la filosofía nominalizaciones tales como: posmodernidad, modernidad tardía, hipermordenidad, sociedad postradicional, sociedad de riesgo, modernidad líquida (Bauman, 2002) las cuales dan cuenta de una nueva conceptualización de la época actual y su realidad efectiva. Una de las tesis centrales que desencadenó, al interior de la intelectualidad, estas nuevas formas de nombrar y conceptualizar la realidad contemporánea del devenir humano en el mundo, fue la de Francis Fukuyama (analista político durante el gobierno de George Bush). Fukuyama (1992) postuló que tras el desmoronamiento de la Unión Soviética, la contradicción entre las clases sociales había concluido, produciéndose el fin de la Historia, *i.e.* la política internacional debe focalizarse en la expansión de las economías de mercado y las democracias liberales.

Uno de los principales tópicos de la filosofía posmoderna señala que la creencia en un orden objetivo del mundo se ha vuelto insostenible y se ha agotado. Las diferentes especificidades de los lenguajes científicos, el multiculturalismo y los sucesivos cambios político-sociales a gran escala, son acontecimientos solidarios con la supuesta caída de los metarrelatos, que paulatinamente fueron abriendo múltiples perspectivas en torno a la comprensión del mundo (Vattimo, 2009). Las caracterizaciones posmodernas en cuanto a la objetividad, se apoyan en el denominado “consenso intersubjetivo lingüístico” (Rorty, y Vattimo, 2006, p.20). La forma en que nuestra realidad es estructurada implica un *a priori* lingüístico. Entonces, la experiencia humana es esencialmente lingüística, el lenguaje es una barrera insuperable *i.e.* no hay posibilidad de acceder a un todo que se corresponda con la realidad. ¿Qué es entonces la realidad? La realidad, bajo esta perspectiva, es concebida como un juego de interpretaciones, donde adquiere un rol central el consenso. ¿Toda interpretación es válida? Consecuentemente con el entendimiento de la verdad como consenso, la validez de una interpretación estará sujeta necesariamente al parecer de una determinada comunidad de intérpretes (Vattimo, 2009). La recurrente noción de *lógos*, en tanto palabra racional, como hilo conductor

de la tradición filosófica occidental es sacada de su posición dominante. El nivel de lo verdadero no debe buscarse en los hechos, sino en las proposiciones. El lenguaje aparece así, como el terreno de encuentro entre discursos tradicionalmente antagónicos. Esto implica abandonar la pregunta por lo real y la consecuente búsqueda de una respuesta última, definitiva y contundente (Rorty y Vattimo, 2006).

Para el pensamiento posmoderno lo verdadero no reside en la clásica correspondencia entre las proposiciones y las cosas. El decir *correspondencia* implicaría ahora, una referencia a proposiciones verificables en un terreno de paradigmas verdaderos, siempre dentro del ámbito de la discusión colectiva, o sea, de un acuerdo comunitario. La verdad no es objetividad, sino “un diálogo interpersonal que tiene lugar en un lenguaje compartido” (Ibid., p.25). La filosofía posmoderna no pretende demostrar una Verdad —con mayúscula—. Obviamente, la histórica pretensión moderna de “solidez” epistemológica se desvanece.

Ahora bien, en su dimensión lógica-discursiva el relativismo posmoderno incurriría en una contradicción circular, pues, si la Verdad es derribada, si el paradigma de *lo verdadero* se encuentran exclusivamente ligado a los diferentes discursos, emergentes en determinada sociedad en una cierta época; y dejando de lado la posibilidad de la existencia de principios universales de cualquier índole, sean éticos, científicos, políticos, morales, sociales, etc.; entonces, el propio enunciado que dice “no hay Verdad”, no debería ser aceptado como verdadero, pues el valor de verdad de dicha proposición también tendría que ser considerado como una convención intersubjetiva lingüística *i.e.* carente de fundamento sólido. Es decir, si se acepta que todos los valores de verdad relativos a los diferentes ciencias son meras convenciones intersubjetivas —cual reglas preestablecidas de un juego—, se produce una consecuencia lógica inevitable: se torna como premisa universal que *toda* verdad es relativa, incluyendo la que dice que toda verdad es relativa, por lo cual la circularidad contradictoria del relativismo gnoseológico se torna evidente.

Es difícil encontrar epistemólogos y científicos que “crean” dogmáticamente en una suerte de verdad sólida, inmutable. Es cierto que hasta principios del s. XX los métodos aplicados por las ciencias naturales, en particular por la física, tenían cierta pretensión hegemónica, pero actualmente prevalece el consenso al interior de la comunidad científica, en cuanto a aceptar el valor relativo de las teorías en su relación con la existencia de una supuesta Verdad —con mayúscula—. Vale decir, las

comunidades científicas no actúan de manera dogmática. Podría decirse que desde Kuhn (para ubicar cronológicamente la cuestión) ya pocos dudan del carácter provisorio del saber científico. Este es un rasgo de nuestra época y fue al interior de las propias ciencias naturales que se produjeron estos “cambios de paradigmas gnoseológicos”. Los filósofos posmodernos incorporaron este estado de situación a su *corpus* de ideas y realizaron una lectura política de este posicionamiento, el cual implica sustituir las estructuras objetivas y violentas, implícitas en todo dogmatismo, por una “ontología del debilitamiento” (Rorty y Vattimo, 2006, p.26). La verdad implica la transformación de mensajes, en definitiva: una interpretación de las cosas a partir de “lenguajes históricos heredados” (Vattimo, 2009, p.15). ¿Cuál es entonces el sentido de todo pensamiento racional? Los universales se constituyen por medio del diálogo, “un consenso dialógico se construye cuando se reconoce lo que tenemos en común como patrimonio cultural, histórico, y también de adquisiciones técnico-científicas” (Ibid., p.13). Vattimo denomina a esta posición filosófica *pensamiento débil*, con la salvedad de que “débil” implica un posicionamiento político que se opone a los “fuertes”, esto es: a las manifestaciones artísticas consagradas, a los científicos positivistas, a las grandes religiones (judeo - cristianismo e islam) a ciertas escuelas filosóficas antiguas (platonismo) y modernas (principalmente representadas por Hegel y Marx), así como también a posicionamientos políticos tradicionalmente hegemónicos (grandes partidos).

Frente a una lógica férrea y unívoca, [el pensamiento débil es] necesidad de dar libre curso a la interpretación; frente a una política monolítica y vertical del partido, necesidad de apoyar a los movimientos sociales transversales; frente a la soberbia de la vanguardia artística, recuperación de un arte popular y plural; frente a una Europa etnocéntrica, una visión mundial de las culturas. (Vattimo y Robatti, 1988, p.23).

La cita anterior describe un estado de situación, el cual, si bien no está consolidado plenamente en la cultura Occidental, se puede considerar como un signo de época: el abandono colectivo de la *idea de Progreso* como horizonte de sentido.

En Argentina (y en toda América) las instituciones tuvieron su origen bajo la ideología del progreso, la cual se erigió entre determinados grupos políticos americanos como una doctrina hegemónica. El término *civilización* sintetizaba un ideal de existencia humana, que fijaría las máximas a seguir en cuanto a las relaciones entre los seres

humanos, así como entre los seres humanos y su entorno natural. Para los *modernos* el ser humano era perfectible, habiendo abandonado los estadios primitivos de salvajismo y, con el auxilio de la ciencia y la técnica, había logrado dominar a la naturaleza poniéndola a su servicio. Con el auxilio de las leyes y las instituciones creadas por la razón, la humanidad podría alcanzar un (anhelado) estado de paz. “Desde el s. XVIII cuando entra formar parte del vocabulario intelectual occidental, la idea de civilización, indisociable de la idea de progreso y de perfeccionamiento, suponía la marcha ascendente del género humano, que se desprendía de la barbarie, hacia formas siempre superiores de convivencia.” (Altamirano, 2005, p.50). El término civilización, además de ser un referente conceptual, era un estado necesario a alcanzar, a sostener, y a profundizar, ¿por quién?, por toda la humanidad. Esta noción implicaba la imposibilidad de coexistencia en un mismo tiempo de distintas civilizaciones. Para los progresistas<sup>23</sup> existía una Civilización —con mayúscula—. Las civilizaciones del pasado habían sido estadios evolutivos inferiores al que encarnaban las grandes naciones en el s. XIX, y los pueblos que coexistían en ese tiempo, y no presentaban los rasgos distintivos del progreso, constituían una especie de “salvajes en el tiempo presente”. Entonces, la civilización y su negación: la barbarie, eran mostrados como conceptos antagónicos, en un plano de ponderación valorativa absoluta. La civilización era el estadio deseable por excelencia, ideal óptimo al que debía aspirar la humanidad. El colapso y la decadencia de la ilusión moderna en el Progreso, la posibilidad de alcanzar por medio de un específico proceso civilizatorio un estado de perfección social, es una de las novedades fundamentales de nuestra época.

Una de las características que hacen que nuestra situación —nuestra forma de modernidad— sea novedosa y diferente es el gradual colapso y la lenta decadencia de la ilusión moderna temprana, la creencia de que el camino que transitamos tiene un final, un *telos* de cambio histórico alcanzable, un estado de perfección (...) una especie de sociedad buena, justa y sin conflictos (...) satisfacción de todas las necesidades; perfecto orden, en el cada cosa ocupa su lugar (...) completo control del futuro, al punto de poder eliminar toda contingencia, disputa, ambivalencia y consecuencia imprevista de los emprendimientos humanos. (Bauman, 2002, p. 34).

Asimismo, otro de los rasgos culturales de nuestra época, que la distingue de la modernidad clásica radica en la “desregulación y la privatización de las tareas y responsabilidades de la modernización” (Ibid.). Durante la modernidad la razón humana era un atributo y propiedad de la especie. Actualmente, las tareas

---

<sup>23</sup> Utilizo el término *progresista* para nombrar a quienes se identificaban, durante la modernidad, con la ideología del progreso.

encomendadas otrora a la Razón —con mayúscula— se han fragmentado, atomizado, individualizado. Esto se ve reflejado en un corrimiento del discurso ético-político, el cual se enfoca “en el derecho de los individuos a ser diferentes y a elegir y *tomar a voluntad sus propios modelos de felicidad y estilos de vida más convenientes*” (Ibid., p.35.[Las cursivas son mías]).

Margaret Thatchert, Primera Ministra del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte durante el periodo 1979 – 1990, fue una de las líderes mundiales que impulsó la expansión del neoliberalismo a escala global. En un reportaje del año 1987<sup>24</sup> sintetiza de manera precisa el carácter individualista de la ideología neoliberal, afirmando que no existe la sociedad. Sólo hay individuos, hombres y mujeres, y familias. Esta sentencia de la baronesa Thatcher implica una concepción que circunscribe al *ser humano* a su dimensión individual y sus interacciones familiares. Esta matriz discursiva es propia de una ontología empresarial, donde la verticalidad meritocrática es uno de sus aspectos principales. Asimismo, la presencia de repertorios afectivos, sustentados en la exaltación de la confianza en la voluntad individual, la creatividad, el sacrificio y el diálogo constituyen rasgos distintivos de la cultura neoliberal, la cual en nuestra época es dominante (Cuello, 2019).

### **3.5. La educación emocional como consumo cultural**

Una de las definiciones más aceptadas en las investigaciones actuales (cf. Aliano, Arillo, Fisher y Aimé, 2016; Ortega Villa, 2009) en cuanto a la noción de *consumo cultural*, es la de García Canclini (1999), para quien los consumos culturales son “un conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o donde estos últimos están subordinados a la dimensión simbólica.” (p. 42). Esta definición ha sido criticada por Sunkel (2002), dado el fuerte vínculo existente entre los campos culturales y el mercado, lo cual desdibuja la demarcación de campos (implicada en la definición de García Canclini). En tal sentido, el consumo cultural debe considerarse “como una práctica que se manifiesta tanto en la apropiación y usos de todo tipo de mercancías y no sólo en los llamados ‘bienes culturales’.” (p. 9). Teniendo en cuenta estas observaciones, el propio García Canclini (2009) ha destacado la pérdida de autonomía de los campos culturales ante la mercantilización de la cultura y la masificación, a través de las nuevas y diversas tecnologías de comunicación.

---

<sup>24</sup> Cf. <https://www.theguardian.com/politics/2013/apr/08/margaret-thatcher-quotes>

Desde el punto de vista económico, el consumo implica uso, desgaste, adquisición, disfrute, recepción de significados de un objeto que satisface determinada necesidad (Ortega Villa, 2009). Desde una perspectiva sociológica, la acción de consumir no responde unívocamente a las necesidades naturales de los individuos. Para calificar como necesario un determinado hábito, uso o costumbre, hay que contextualizar los preceptos culturales imperantes en determinada época histórica y lugar geográfico. Aún aquellas necesidades que suelen denominarse básicas, tales como comer, dormir y vestirse, están atravesadas por prácticas histórico-culturales por demás de diversas. Actualmente encontramos, tanto a escala global como local, una heterogeneidad de bienes materiales y de maneras de satisfacer esas necesidades básicas. Por ejemplo, considerando el caso de los alimentos, el cuerpo humano necesita nutrientes para obtener energía y funcionar, pero, esta necesidad biológica de ingerir alimentos no condiciona las diversas prácticas de consumo. Hay quienes prefieren comer carne, otros que son vegetarianos o veganos, hay quienes beben agua mineral, gaseosas, bebidas alcohólicas, quienes comen usando cubiertos, quienes comen con la mano, etc. Con igual criterio debe descartarse la preeminencia del carácter instrumentalista de los bienes. No existe una producción y comercialización de mercancías racionalizada y cuantificada exclusivamente a partir de la necesidad efectiva de satisfacer una demanda de uso concreta. Un consumidor no compra un traje solo porque tiene necesidad de vestirse, ni un automóvil porque tiene necesidad de moverse, ni elige determinada bebida únicamente para satisfacer su sed. Toda mercancía está impregnada por valores simbólicos subjetivos. No existe una correspondencia mecánica entre los bienes de consumo y las necesidades biológicas humanas. En tal sentido, el consumo es mucho más que el acto de adquirir una mercancía (García Canclini, 1999).

Asimismo, pensar en los objetos de consumo y en la acción de consumir exclusivamente desde un punto de vista económico, a partir de la tendencia del capital a multiplicar sus ganancias, implicaría realizar un reduccionismo. No es exclusivamente la demanda la que genera la oferta. La incitación publicitaria a consumir determinados objetos, la obsolescencia intencionada, la actualización constante de nuevos modelos de objetos, sería una de las estrategias de los dueños del capital, en pos de incrementar sus ganancias. Todos los años (o meses) aparecen nuevos modelos de teléfonos, de televisores, de automóviles, etc., y las campañas publicitarias se dirigen a crear la necesidad de consumir las novedades. Nadie vería alterada su vida de manera significativa si usara “cosas viejas”. O, al menos, está claro

que no es necesario cambiar todos los años el teléfono, el automóvil, la ropa o los zapatos. Una cuestión a observar respecto a los rasgos *distintivos* de los consumos, es que no necesariamente los objetos de consumo materialmente más costosos son propios de las clases altas y los más baratos de las clases bajas. Por ejemplo, es cierto que una vacaciones en Las Toninas son más baratas que en Miami, pero, la entrada a un recital de jazz o a una concierto de ópera, cuestan igual (o menos) que una entrada a un recital de cumbia o de folklore, y mucho menos que a un recital de rock de una banda consagrada. Las entradas al cine oscilan todas en un rango de precio homogéneo, independientemente de si la película es un éxito popular de Hollywood o un film del “conceptual” Festival de Sundance. El costo de un abono a una señal de cable o de *streaming* no varía por las temáticas de la películas, series o documentales que se elijan ver. Algo similar sucede con los precios de los libros. Un libro escrito por un premio Nobel de literatura cuesta lo mismo (o menos) que una historieta o un libro de autoayuda. Y así, salvo las obvias excepciones de los vehículos de lujo, los bienes inmuebles, los viajes y la tecnología de alta gama, se podría enumerar una gran cantidad de mercancías tangibles y bienes de consumo cultural cuyos costos no son el condicionante principal para su adquisición.

Bourdieu (1988) sostiene que la distinción social se construye a partir de los gustos y consumos culturales de los diferentes grupos sociales. En una sociedad democrática, donde no existen privilegios de sangre ni de nobleza (las personas nacen iguales y gozan de los mismos derechos y obligaciones), el consumo se torna como un campo propicio para construir desigualdades y distinciones. El consumo de determinados bienes implica procesos que configuran diferencias simbólicas que van más allá de las interacciones materiales. Los bienes materiales en general, y los consumos culturales en particular, se constituyen como mercancías que posibilitan la creación y perduración de relaciones interpersonales, otorgando orden y sentido al espacio y tiempo que habitamos. Consumir es, en tal sentido, un intercambio de significados. Grignon y Passeron (1989) han efectuado una crítica a la tesis de Bourdieu, al considerar que la misma le otorga un rol central a la cultura dominante, dejando de lado la heterogeneidad, autonomía y originalidad de las culturas populares.

(...) el orden simbólico (jerarquía de los gustos) no corresponde solamente al orden social (jerarquía de las clases), sino también al orden natural (jerarquía de las necesidades); franquear la barrera que separa a las clases medias de las clases populares, es salirse de la esfera de la cultura para perderse en la “naturaleza”. (p. 98. [Comillas en el original])

Más aún, el capitalismo, en todas sus etapas históricas, se ha mostrado como una fuerza dinámica, estableciendo un orden determinado, pero en constante transformación. En tal sentido

(...) identificar el capitalismo, sus objetos culturales y sus adversarios de acuerdo con un esquema inflexible que opone lo tradicional a lo alternativo —la “homogeneidad” frente a la “heterogeneidad”, el “bloque del poder” contra “el pueblo”, el conformismo frente al individualismo— es cometer un error de base garrafal. (Frank, 2011, p. 49. [Comillas en el original]).

De hecho, hay autores que sostienen que la corriente de la Nueva Era surgió en la década de 1960 como parte de una contracultura que se oponía —al menos en sus primeras prácticas y discursos— al consumismo, criticando el énfasis cultural imperante centrado en la acumulación de riquezas (Frigerio, 2016).

El conformismo y el consumismo se vieron sacudidos por unos nuevos valores fundamentales que veían “los valores consagrados” que celebran la diferencia y la diversidad, y que aspiran a aprovechar al máximo la libertad y la “capacidad de autorrealización” del individuo. (...) Se desmoronó el antiguo y largo monopolio cultural del hombre blanco, y los valores de grupos en tiempos subalternos pasaron a un primer plano. (Frank, 2011; pp. 42-43. [Comillas en el original]).

Si bien desde la Grecia Clásica la persuasión discursiva ha sido un tema interés para la filosofía política y la ética (cf. Andrade, 2009; Livov y Spangenberg, 2012), en nuestra época son la publicidad y las relaciones públicas dos de las disciplinas donde la persuasión se muestra “en todo su esplendor”. Técnicas similares a las utilizadas en el discurso publicitario para la promoción de bienes tangibles, son empleadas en relación con los bienes culturales y en *todas* las campañas políticas. El caso de la política es emblemático. Los distintos análisis que los académicos e intelectuales efectúan desde sus claustros, sobre las ideologías, los intereses económicos que defienden los candidatos, las configuraciones del poder que sustentan cada uno de los proyectos programáticos de los partidos, etc., ¿son tenidos en cuenta por la mayoría de los ciudadanos de las democracias contemporáneas al momento de votar?, ¿bajo que parámetros conceptuales de análisis un ciudadano elige a sus candidatos?

En un mundo hiper-televisado, donde lo que rige es la *encuestocracia*, los asesores de esta nueva generación de líderes de derecha miden el rating de los diferentes tipos de discursos, analizan la posición física del candidato frente a la cámara y/o fotografía y diseñan y evalúan el impacto de los spots políticos publicitarios. Si una toma no surtió el efecto deseado se repite hasta el cansancio. Y es así como la escena se convierte en una telenovela donde el actor/candidato despliega sus habilidades actorales y carisma (...). Lo importante es mostrarse cercano a “la gente”, porque eso,

en esta nueva época regional, mide bien. (Pinza y Flax, s.f., p.3. [Cursivas y comillas en el original]).

Aunque la cita anterior hace referencia a los “líderes de derecha”, todos los candidatos prestan atención a la imagen. Puede ser que los grandes partidos contraten profesionales del marketing político y los partidos más chicos no lo hagan, pero, cualquier candidato al momento de preparar un discurso, exponer su futuro plan de gobierno, elegir su vestuario, posar para la fotografía de un afiche, elegir los colores de los votos, la tipografía de los panfletos, etc., está explícitamente actuando sobre su imagen. Aunque el marketing político *no* es infalible, suponer un escenario “ideal”, donde los ciudadanos eligen a determinado candidato haciendo uso exclusivo de la Razón se aleja de la realidad. Esto no quiere decir que la verdad “débil”, propuesta por los filósofos posmodernos, tenga un estatus de realidad ontológica, *pero* al momento de analizar el éxito de una campaña política, o de cualquier consumo cultural, la retórica persuasiva implicada en dicho fenómeno no puede ignorarse.

Si vivimos en una democracia en la cual las multitudes y los grupos siguen a quienes reconocen como sus líderes, ¿por qué no deberían los jóvenes que se forman para serlo aprender también las técnicas de liderazgo y no sólo su idealismo? “Cuando el intervalo entre las clases intelectuales y las clases prácticas es demasiado grande” dice el historiador Buckle, “aquellas no tienen influencia alguna y éstas no cosecharán ningún beneficio.” (Bernays, 2008, p.139. [Comillas en el original]).

La historia de la publicidad brinda múltiples ejemplos del rol que juega la persuasión discursiva en las conductas colectivas. Edward Bernays (1891 – 1995), estadounidense de origen austríaco, “doble” sobrino de Sigmund Freud<sup>25</sup>, es considerado el inventor de la teoría contemporánea de la propaganda, la cual es concebida como “el mecanismo por el cual se diseminan las ideas a gran escala, en el sentido amplio de un proyecto organizado para extender una creencia o una doctrina en particular.” (Bernays, 2008, pp. 28-29). Varios de los tópicos que él ideó y perfeccionó a lo largo de su carrera, continúan vigentes en nuestro días. Bernays trabajó como asesor de imagen de compañías como Monsanto, Shell, Boeing, General Motors, Pfizer y Goodyear. Asesoró a varios presidentes de EEUU, tales como Wilson, Hoover y Eisenhower (Rey Lennon, 2006). Una de sus primeras campañas fue la llevada adelante para la empresa Beech-Nut Packing, del rubro de carnes procesadas. Uno de sus productos, el *bacon* (tocino, panceta), se vendía muy poco. Por aquel

---

<sup>25</sup> Su madre era Anna Freud, hermana de Sigmund, quien a su vez estaba casado con Martha Bernays, hermana del padre de Edward (Rey Lennon, 2006).

entonces (década de 1920) en Estados Unidos un desayuno tradicional consistía en café, jugo de naranja y tostadas. Bernays encuestó a decenas de médicos, preguntándoles si recomendarían un desayuno liviano o uno contundente. La mayoría de los médicos respondió que contundente. Bernays difundió artículos en los periódicos, donde se exponía el respaldo científico para con el desayuno contundente, el cual podría verse robustecido con huevos y *bacon*. Así, por medio de la explotación publicitaria del discurso médico, las ventas de la Beech-Nut Packing crecieron notablemente y, la nueva forma de desayuno contundente quedó asimilada a los hábitos de consumo, dando origen al —ahora— clásico “desayuno americano” (Bernays, 2008).

Actualmente es común ver como grandes empresas, tales como Gillete, Avon, P&G, Natura y Nike, publicitan sus productos apelando a la lucha feminista.

“Abajo el patriarcado, se va a caer / arriba el feminismo que va a nacer...”, dice uno de los tantos cánticos que se pueden escuchar en las movilizaciones de mujeres que hoy son moneda corriente en la Argentina. Fiel reflejo de esta realidad es el cambio que están experimentando las principales marcas en la manera de vender sus productos, porque no quieren quedar desfasadas en este cambio de era y, por supuesto, mucho menos perder una importantísima porción de mercado. (Otero, 2019, párr. 1 [Comillas en el original]).

Aunque no cuestiono la fidelidad del oído de la periodista citada, en cuanto a la mención de “uno de los tantos cánticos” de las movilizaciones, cabe señalar que algunos especialistas (cf. Gamba, 2007) ubican el nacimiento del feminismo en el s. XIII (cuando Guillermina de Bohemia planteó crear una iglesia de mujeres), y su comienzo, en tanto movimiento político organizado, en el s. XIX. La explotación consumista de la dinámica social en general, y de las luchas políticas de las mujeres en particular, tampoco es una novedad de nuestros días, tiene casi un siglo de historia.

La empresa actual tiene que tomarle el pulso al público cuantas veces sea necesario. Debe comprender los cambios de la mente pública y debe estar preparada para dar de sí misma una imagen justa y elocuente que pueda llegar a la opinión pública cambiante de hoy (...). Si según parece me he centrado en los logros de las mujeres en la política, ello se debe a que brindan un ejemplo particularmente asombroso de un uso inteligente de la nueva propaganda con el fin de lograr atención y simpatía para ideas minoritarias. (Bernays, 2008, pp.114, 146-147).

En el año 1929 Bernays fue contratado por la British American Tobacco. Por aquel entonces se había estimado que solo el 5% de las mujeres estadounidenses fumaban. Fumar en público para una mujer era considerado un tabú, un hábito de decadencia

asociado a las prostitutas. Bernays contrató a un grupo de modelos publicitarias y en el desfile de Pascua de Nueva York las infiltró entre la multitud. Avisó a los medios de comunicación que ese día se encenderían “antorchas de libertad”. A una señal suya, las modelos encendieron cigarrillos Lucky Strike frente a los fotógrafos.

La acción es un éxito inmediato, los fotógrafos capturan el momento y la noticia de las mujeres fumando sus "antorchas de la libertad" corre en EE.UU y el mundo. Desde entonces, fumar se vuelve progresivamente en una declaración de rebeldía y queda asociado a la libertad y a la independencia personal. Hacia 1965, gracias a Bernays fumaba el 33% de las mujeres norteamericanas. (Gallo, 2016, párr. 3).

Uno de los rasgos de la lógica consumista de nuestra época es el carácter innecesario de la coacción violenta (en tanto imposición de algún tipo de poder político-dictatorial), pues a través de determinadas técnicas de persuasión, el objeto de consumo se constituye como un objeto deseado. El término *deseo* surge en el ámbito de la filosofía, implicando el principio y falta del objeto hacia el cual se dirigen las acciones. Aristóteles lo caracterizó como una suerte de “apetito” hacia aquello que es placentero. Descartes lo definió como un movimiento del alma hacia las cosas que se nos representan como convenientes. Para Spinoza, el deseo se vincula con la falta de las cosas que amamos. Heidegger relacionó el deseo con la naturaleza proyectiva del ser humano, en tanto el deseo proyecta las posibilidades del ser-ahí (*dasein*). En el psicoanálisis, Freud distinguió la necesidad, la cual puede deberse a causas biológicas concretas (hambre, sed), del deseo, el cual se vincula con las *huellas mnésicas*, impresiones que dejó en la memoria la excitación producida por la necesidad, las cuales, cada vez que sobrevienen, impulsan a restablecer la situación primera de satisfacción. Lacan ubicó al deseo en la falta esencial, experimentada por el niño una vez separado de la madre. Al no poder satisfacer esta falta, el deseo impulsa a la búsqueda de sustitutos de la madre, prohibidos por la ley del padre. Basado en el psicoanálisis, Marcuse analizó la posibilidad de una sociedad no represiva, en la que el falso bienestar del consumo sea sustituido por la libertad del deseo. Deleuze y Guattari, polemizando con la concepción freudiana y la perspectiva de Marcuse, concibieron al deseo como una máquina socialmente reprimida, dado el carácter políticamente subversivo del deseo (Ferrater Mora, 1979; Galimberti, 2002; Laplanche y Pontails, 2004). En definitiva, el deseo juega un rol fundamental en las acciones humanas, mostrando un “más allá” de las necesidades biológicas. Actuamos siguiendo deseos sin objeto aparente, impulsos que van más allá de la posesión y uso de un determinado objeto. Adoptaré aquí un significado pragmático del término *deseo*,

entendiendo por tal: el interés, el anhelo, la pretensión, la aspiración de obtener alguna posesión y/o llevar adelante acciones que un individuo percibe *a priori* como satisfactorias. En tal sentido, el consumo se configura como un lugar donde se objetivan los deseos. Los consumidores no somos seres pasivos, meros autómatas, receptores de mercancías impuestas desde los sectores de poder "(...) las teorías que concebían la dominación como una acción vertical y unidireccional de los emisores sobre los receptores se han mostrado incapaces de entender los complejos procesos de interdependencia entre unos y otros." (García Canclini, 1999, p.45). Los bienes culturales tienen, en tanto mercancía, un valor de uso y de cambio, pueden contribuir a la reproducción de las condiciones sociales y a la expansión del capital, pero, todos ellos sobresalen por la fuerte carga simbólica que presentan por sobre su valor utilitario y mercantil.

Al pensar a la educación emocional como un bien cultural, y teniendo en cuenta que en varios casos el Estado juega un rol protagónico en su difusión entre los docentes (cf. cap. 4 y 5), se podría suponer que los docentes que se vinculan con la educación emocional por esta vía (con algún poder del Estado involucrado) lo hacen condicionados por su rol como agentes (empleados) del Estado. Ahora bien, lo que he denominado *éxito* de la educación emocional, no se reduce —aunque es una muestra del mismo— al vínculo entre esta corriente pedagógica y el Estado. Sin dudas que la educación emocional puede verse potenciada al vincularse con los poderes estatales, más cuando, como en los casos que analizaré en el capítulo 5, alcanza estatus de *ley*. Sin embargo, los orígenes de su éxito no se deben a una imposición vertical totalitaria. No existe un decreto que obliga a los docentes a comprar determinados libros y/o asistir a determinadas conferencias, seminarios o cursos. Más aún, mientras crecía la popularidad de la educación emocional, crecían los cuestionamientos, tanto para con su solidez epistemológica como para con su dimensión pedagógica. Se podría suponer entonces, que el éxito de la educación emocional se debe a un "mérito propio". Cabe preguntarse entonces, ¿en qué consiste dicho mérito?

Una de las premisas básicas de las técnicas de persuasión publicitaria consiste en la elaboración de promesas.

La publicidad social, al igual que la comercial, es una enorme promesa que ofrece argumentos racionales y/o emocionales para que los públicos encuentren razones para actuar. Despierta un mundo de emociones para que los públicos elijan hacer algo por los demás y adquieran

compromisos, ofreciendo diferentes modelos de contratos que se asumen cuando uno cree en la verdad, el valor o el bien moral de la promesa. (Arroyo Almaraz, 2013, p. 568).

En tal sentido, ¿qué tipo de promesas encontramos en la educación emocional? Uno de sus tópicos fundamentales es el desarrollo de las competencias emocionales.

Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como *elemento esencial* del desarrollo integral de la persona, con objeto de *capacitarle para la vida*. Todo ello tiene como finalidad *aumentar el bienestar personal y social*. (Bisquerra Alzina, 2005, p. 96 [Las cursivas son mías]).

La *educación para la vida* tiene aquí un significado literal, connotando a la vida humana en su sentido pleno. Más aún, el autor postula una correlación con marcada impronta causal:

Datos sobre los *problemas derivados de baja autoestima*, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc., pueden encontrarse en el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) patrocinado por United States Centers for Disease Control and Prevention (1999); también Dryfoos (1997), Sells y Blum (1996), Walker y Townsend (1998) y otros (...). El listado se podría extender muchísimo, pero *no queremos presentar un panorama catastrófico*; sino todo lo contrario. Nos limitamos a aportar datos que reflejan una necesidad social que no queda suficientemente atendida. *Si la educación quiere preparar para la vida, debe atender a los aspectos emocionales* de forma prioritaria. Esto implica la educación emocional. (Ibid. [Las cursivas son mías]).

En definitiva:

En la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia, suicidios, etc. (Álvarez González, 2011). Es por ello que, se requiere una educación que prepare para la vida, es decir, que atienda, ineludiblemente, el desarrollo emocional. (Gaeta y López, 2013, p.15).

La causalidad que establecen los autores es esclarecedora en cuanto la etiología de algunos padecimientos psíquicos (depresión, estrés, anorexia), a determinadas prácticas sexuales (no protegidas), a la adicción a las drogas (por la referencia bibliográfica de la cita se deduce que habla de drogas ilícitas), a problemas vinculados con la leyes penales (delincuencia), a situaciones que llevan al sujeto a quitarse la vida (suicidio) y a la prevalencia de síndromes de origen viral (sida). Asimismo, el panorama social que generan “los problemas derivados de baja autoestima” (Ibid.) no

es catastrófico, porque existe *la promesa* de la educación emocional, cuya concreción, claro está, es prioritaria. ¿Qué hacer con los delincuentes, depresivos, anoréxicos, suicidas y drogadictos? Educarlos en las emociones positivas. De esa manera desaparecerá la baja autoestima y las conductas autodestructivas y destructivas para con los otros.

Una de las principales características de las sociedades occidentales contemporáneas, signadas por una marcada fase consumista del capitalismo, es la búsqueda constante de novedades. Así pues, el capitalismo consumista no exige conformismo y homogeneidad, sino que encaja perfectamente con ciertas doctrinas de liberación y transgresión (Frank, 2011). En todos los segmentos del mercado, tanto si se tiene en cuenta el tipo de mercancía, como el poder adquisitivo necesario para adquirirla, pueden encontrarse “novedades”. Si las campañas publicitarias en pos de la adquisición de nuevos productos tienen éxito, si los nuevos productos son adquiridos masivamente por los consumidores, y dejando de lado ciertos productos tecnológicos que deliberadamente las empresas tornan obsoletos (p.e. un *software*), se podría inferir que uno de los tópicos esenciales sobre lo que se sustenta la actualización constante de las mercancías, y las respectivas campañas publicitarias, es cierta tendencia subjetiva que se manifiesta en gran parte de los consumidores y que podría denominarse *avidez de novedades*, esto es, una tendencia a apropiarse de “lo nuevo”.

Uno de los campos de saberes en que se apoya la educación emocional son las neurociencias. En cuanto a la dimensión retórica del discurso de las neurociencias, cabe señalar que cuando un neurocientífico difunde popularmente contenidos vinculados a su disciplina, se detecta en sus discursos “una concepción valorativa de las neurociencias ligada a la maravilla y la espectacularidad de sus potencialidades.” (Mantilla, 2018, p. 228). En Argentina la difusión masiva de contenidos vinculados con las neurociencias no es un hecho aislado. A partir del año 2005 comenzaron a desarrollarse desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación<sup>26</sup> diferentes propuestas de divulgación de la ciencia, como por ejemplo: Los científicos van a las escuelas.<sup>27</sup> Si bien con el correr de los años han ido cambiando sus denominaciones,

---

<sup>26</sup> Esta es la denominación actual. El Ministerio de Ciencia padeció vaivenes políticos en las últimas décadas. A principios del siglo XXI el área de Ciencia y Tecnología formaba parte del Ministerio de Educación. En el año 2007 la presidenta Cristina Fernández de Kirchner creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. En el año 2018, el presidente Mauricio Macri le redujo el rango, convirtiéndolo nuevamente en una dependencia de la cartera educativa: la Secretaría de Ciencia. Actualmente, bajo la presidencia de Alberto Fernández, el área de Ciencia recuperó su rango ministerial.

<sup>27</sup> Sitio oficial de la propuesta: <http://lcve.mincyt.gob.ar/>

la esencia de dichas propuestas se sostuvo en el tiempo: difundir masivamente, por distintos medios de comunicación, redes sociales, ferias, teatros, museos, etc., variados contenidos científicos y tecnológicos<sup>28</sup>. Actualmente, desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, se llevan adelante varias publicaciones de divulgación y se sostienen distintos lugares físicos y virtuales: un canal de televisión —TECtv— que trasmite las veinticuatro horas del día, el Centro Cultural de la Ciencia y el portal Ciencia Abierta desde donde se promueven diversas actividades, tales como: Café de las Ciencias y Semana de la Ciencia y la Tecnología. Varias de estas propuestas de divulgación abordan temáticas vinculadas con las neurociencias.<sup>29</sup>

En el rubro editorial, desde el año 2013 se registra un *boom* de libros publicados —y vendidos— con temáticas vinculadas al cerebro en general y a la neuroeducación en particular<sup>30</sup>. Muchas de estas publicaciones se han constituido en auténticos *best sellers*, sobresaliendo autores como Estanislao Bachrach y Facundo Manes. En la televisión se destacan programas tales como Científicos Industria Argentina, conducido por el matemático, docente universitario, escritor y ex-periodista deportivo Adrián Paenza, contando, para el área de las neurociencias, con la participación del investigador y autor de libros de divulgación Dr. Pedro Bekinschtein, así como también del Dr. Diego Golombek<sup>31</sup> (Mantilla, 2018). Este ciclo se emitió hasta el año 2016 por el

---

<sup>28</sup> En mi carácter de docente miembro del Departamento de Física, Biología y Química de la Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín” de la Universidad Nacional de Rosario, he participado de algunas de estas actividades enmarcadas en la difusión de las ciencias, las cuales consistieron en exposiciones y charlas de divulgación en bibliotecas barriales, Centros Culturales y museos. En mi caso dicté las charlas de divulgación tituladas: “Galileo Galilei y la Revolución Científica” (2017 – 2018); “Frankenstein y el progreso científico” (2019). Estas actividades fueron auspiciadas por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR, la Asociación Física Argentina y el Programa de Incentivo a las Vocaciones de Física.

<sup>29</sup> Publicaciones y canal de televisión del Ministerio de Ciencia:  
<https://www.argentina.gob.ar/ciencia/publicaciones-cyt>  
<http://www.tectv.gob.ar/>

Centro Cultural de la Ciencia: <http://c3.mincyt.gob.ar/>

Portal Ciencia Abierta: <https://datos.mincyt.gob.ar/#/>

Café de las ciencias: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/curiosos/cafe>

Semana de la Ciencia y la Tecnología: <http://www.semanadelaciencia.mincyt.gob.ar>

<sup>30</sup> Este fenómeno se da a escala global. Para el año 2017 solo la editorial Oxford University Press (de alcance internacional en varios idiomas) ya contaba en su catálogo con más de mil doscientos títulos vinculados con las neurociencias y la neuroeducación (Rose y Rose, 2017).

<sup>31</sup> Ya mencionado en el Capítulo 2, quien fuera además director de la colección de libros de divulgación *Ciencia que ladra* de la editorial Siglo XXI.

canal de la Televisión Pública Argentina, cuantitativamente implicó: “638 programas, 500 entrevistas, 600 planteos matemáticos, 884 informes, 629 columnas, 32000 kilómetros recorridos, 5 premios Martín Fierro, 2 Premios Tato, 6 Premios Fund TV, 4 vueltas completas a la Argentina, 14 temporadas.”. (Martínez, 2017). Otro éxito televisivo, fue el emitido por el canal C5N, el programa *Los Enigmas del Cerebro Humano* (2011) conducido por Facundo Manes, donde se trataban

(...) temas desde una perspectiva dinámica y atractiva como la memoria, inteligencia, emoción [sic], conciencia, la interacción social, la biología [sic] de la decisión económica, el libre albedrío, la creatividad, la neuroeducación, entre otros e incluirá entrevistas con investigadores de las mejores universidades del mundo. (<https://www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoid=70194>).

También destaca el programa del canal estatal *Encuentro El cerebro y yo* (emitido durante el año 2015), donde “Los neurocientíficos argentinos Diego Golombek y Mariano Sigman nos ayudan a comprender una de las estructuras más complejas del universo: ¡el cerebro!” (<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8629>).

La popularidad de los discursos neurocientíficos puede apreciarse también en la gran cantidad de artículos y columnas de opinión de diarios y revistas de circulación masiva, así como también en la participación —en carácter de columnistas— de neurocientíficos en diversos programas radiales, televisivos, charlas TED<sup>32</sup> y obras de teatro, tales como la creada por José María Muscari, quien en el año 2018 fue distinguido por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como “Personalidad Destacada de la Cultura”.

La obra será protagonizada por cinco mujeres. Ahondará en la vida de una jueza de la Nación que se ve afectada por una enfermedad en el cerebro. A partir de ahí y de manera didáctica y lúdica aparecerán los conceptos de Manes explicados al espectador. (Clarín, 2020).

En definitiva, la popularización del discurso neurocientífico forma parte de una política pública de divulgación de la ciencia, a la vez que constituye un importante nicho de mercado en tanto objeto de consumo cultural. Así pues, la apelación constante a los saberes de las neurociencias en los discursos de la educación emocional no es solo

---

<sup>32</sup> TED Conferences (Technology, Entertainment, Design) es una ONG mediática estadounidense, que organiza conferencias con personajes destacados de la ciencia y la cultura, las cuales se distribuyen masivamente por Internet en más de cien idiomas. La organización fue fundada en el año 1984 por el arquitecto y diseñador Richard Saul Wurman (<https://www.ted.com/about/our-organization/history-of-ted>).

un recurso de fundamentación epistémica, sino que también es un factor a tener en cuenta considerando el estado de situación actual del mercado de consumos culturales, donde lo “neuro” se ubica en los primeros puestos de las ofertas y de las demandas.

Junto con las neurociencias, las tecnologías de autoayuda basadas en la psicología positiva son otro de los pilares de la educación emocional. Las tecnologías de autoayuda se difunden a través de libros, conferencias, cursos de formación y material audiovisual (principalmente programas televisivos y *streaming*). Estos productos se caracterizan por constituir producciones en serie orientadas hacia el consumo, con contenidos estereotipados. ¿Quiénes consumen los productos (libros, conferencias, talleres, videos) de autoayuda? En su mayoría son habitantes urbanos con alto grado de educación formal: “(...) es difícil encontrar un habitante urbano de clase media del mundo Occidental que no haya consumido al menos una vez alguno de estos productos y servicios”. (Carozzi, 2000, p.55). A escala planetaria los oferentes y consumidores conforman un red global, constituida por instituciones que se dedican a organizar actividades (talleres, charlas, seminarios) y distribuir los productos (libros, revistas, videos). Se detecta también una circulación nacional e internacional de los personajes más destacados. Por cuestiones propias del mercado, cabe señalar que los oferentes vinculados a instituciones de los países centrales, en particular Estados Unidos, cuentan con mayores oportunidades de alcance y difusión (Carozzi, 2000).

## CAPÍTULO 4

### TECNOLOGÍAS DE AUTOAYUDA Y PERSUASIÓN. ANÁLISIS DE TRES DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE BASADOS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

Con el propósito de complementar el desarrollo teórico realizado en los capítulos precedentes, analizo a continuación tres dispositivos de formación docentes basados en educación emocional: (1) una jornada de capacitación en *Mística Cuántica*, organizada en el año 2017 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en la ciudad de La Plata; (2) un dispositivo pedagógico elaborado en el contexto del Programa de Aprendizaje de la Autorregulación Socio-emocional en entornos educativos, llevado adelante por un grupo de investigadores y becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Universidad Nacional de Mar del Plata; y (3) los contenidos del curso “Las capacidades socio-emocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación” dictado desde el INFoD durante los años 2017 – 2019.

#### 4.1. Tecnologías de autoayuda en un polémico curso de formación docente

Durante el mes de mayo del año 2017 algunos medios de comunicación advirtieron sobre una Carta Abierta firmada por los doctores Gustavo Monti y Sergio Cannas, presidente y secretario respectivamente, de la Asociación Física Argentina (AFA). El destinatario de la carta fue el por entonces director general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2015 - 2017), Dr. Alejandro Finochiaro, ex-ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2017 - 2019). Los firmantes, en representación de los físicos nucleados en la AFA, manifestaron su repudio a una capacitación para docentes, impartida el 22 de marzo de 2017 en la ciudad de La Plata, por el doctor Amit Goswami, experto en *mística cuántica*. En su comunicado, los físicos destacaron que el Dr. Goswami practicaba una suerte de culto pseudocientífico, una distorsión de los pilares conceptuales de la física cuántica, ostentando un saber que supuestamente revelaba el poder de la mente sobre la materia. Asimismo, la denuncia pública reparó en el detrimento pedagógico e institucional que implicó capacitar a docentes en este tipo de saberes (Cannas y Monti, 2017; Vallejos, 2017).

La actividad que lideró Goswami fue organizada por la Dirección General de Cultura y

Educación de la Provincia de Buenos Aires y la Agencia Amit Goswami Argentina. Como representantes del gobierno de la provincia de Buenos Aires estuvieron presentes: el por entonces subsecretario de Educación —Sergio Siciliano— y los vicepresidentes primero y segundo del Consejo General de Educación —Diego Martínez y Claudio Gómez—. Según el comunicado oficial de la cartera educativa, el objetivo de la capacitación fue que los docentes recibieran herramientas creativas e innovadoras. Asimismo, Liliana Ochoa, miembro de la Dirección de Formación Continua bonaerense, destacó que los contenidos desarrollados por Goswami constituyen una gran ayuda para desarrollar estrategias de crecimiento personal y fortalecer los equipos de trabajo (Vallejos, 2017).

Distingo entonces, dos aspectos fundamentales en la polémica generada en torno a la capacitación dictada por Amit Goswami: (1) la transposición de conceptos científicos, propios de la física cuántica, al campo educativo y (2) el patrocinio, de parte de las máximas autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires, de una instancia de formación docente basada en contenidos de cuestionada legitimidad epistémica. Respecto al primer aspecto, cabe señalar que durante las primeras décadas del siglo XX surgieron al interior de la mecánica cuántica afirmaciones paradójicas que suscitaron históricas discusiones entre los físicos. Uno de los problemas fundamentales fue el de la *representación*, caracterizando con este concepto al vínculo entre *lo que se aparece* y su sentido, a la relación entre las teorías y el mundo, entre las fórmulas matemáticas y las leyes empíricas, entre los modelos formales y la realidad fáctica. El lenguaje pareció insuficiente para describir de manera satisfactoria las particularidades de los fenómenos cuánticos. La dimensión filosófica del problema involucra preguntas clásicas de la gnoseología y de la epistemología contemporánea: ¿el éxito predictivo de una teoría física es condición suficiente para afirmar el éxito epistémico de la misma en torno a la naturaleza del mundo *real*?, ¿cuál es el concepto de verdad involucrado en la física?, ¿hasta que punto el valor de verdad de un enunciado científico es independiente del plano cognitivo-lingüístico? (De Ronde, 2014; Martínez, 2003; Selvaggi, 1961). El debate en torno a la interpretación de los postulados básicos de la mecánica cuántica se dividió originalmente entre dos grandes líneas de pensamiento. Por un lado, la que se conoce históricamente como *interpretación ortodoxa* o *interpretación de Copenhague*, la cual se originó a partir de trabajos publicados entre los años 1925 - 1929 por Niels Bohr, Max Born y Werner Heisenberg. A esta interpretación la criticaron Albert Einstein y Erwin Schrödinger entre otros. La interpretación de Copenhague se sostiene en tres pilares: el principio

de complementariedad, la interpretación probabilística de la función de onda y las desigualdades de Heisenberg (Navarro Faun, 2014; Pérez Izquierdo, 2014).

Los postulados de la mecánica cuántica implican la existencia de propiedades observables contradictorias. Cabe señalar al respecto que una *propiedad*, en tanto magnitud física observable, puede pensarse como un “canal”, como una forma de interacción del objeto con su entorno. El principio de complementariedad —propuesto por Bohr— permite pensar el dominio microscópico conservando la verdad parcial de los distintos modelos intuitivos, evitando que propiedades tales como posición, momento, onda, partícula, continuo y discontinuo se contradigan, debido a que ellas no se verifican simultáneamente en un único experimento (Selvaggi, 1961). Se establece así, que los objetos cuánticos tienen distintos canales de interacción con su entorno y que dichos canales no son todos compatibles entre sí, por ejemplo: “Cuando un objeto interactúa con el mundo que lo rodea mediante el ‘canal de posición’, no puede hacerlo mediante el ‘canal de momento’ y viceversa.” (Paz, 2006). Según la interpretación ortodoxa, la mecánica cuántica introduciría una limitación esencial en nuestro modo de describir la realidad física, la cuál debería limitarse a una descripción matemática de fenómenos comprobables experimentalmente. Las partículas elementales no podrían representarse unívocamente ni como corpúsculos ni como ondas, si bien estos modelos resultan útiles para la descripción experimental y la previsión de determinados fenómenos. El conocimiento que se desprende de un experimento implicaría abordar la situación experimental por medio de una función de probabilidad, condicionada por las relaciones de incertidumbre (Alemañ Berenguer, 2016; Selvaggi, 1961).

Ahora bien, la teoría cuántica es estrictamente física, presenta leyes bien definidas y no afirma que los sucesos involucrados ocurren de manera arbitraria, sin regularidades. El vocabulario fundacional de la mecánica cuántica estuvo ligado a la corriente de pensamiento neopositivista imperante en Europa en las primeras décadas del siglo XX. Se destaca en tal sentido el grupo de intelectuales que conformaban el denominado Círculo de Viena, cuyos referentes postulaban que un concepto científico encuentra su verdadero significado cuando se lo remite a algún proceso de medición. Ahora bien, tradicionalmente se ha establecido una relación singular entre los enunciados teóricos de la física cuántica, los observadores y los dispositivos experimentales. Las actuales tecnologías de comunicación facilitan la circulación masiva de todo tipo de información, incluyendo distintos materiales de divulgación

(libros, revistas, documentales, conferencias, etc.), basados —o que dicen basarse— en conocimientos científicos. Así sucede con el caso específico de la denominada *mística cuántica*, ideada por el Dr. Goswami, donde se utilizan conceptos propios de la física cuántica y de los problemas filosóficos que los mismos involucran.

Amit Goswami nació en 1936 en la India. Se doctoró en física nuclear en la Universidad de Calcuta y la mayor parte de su carrera como docente e investigador la realizó en la Universidad de Oregon (EEUU). Se presenta a sí mismo como un *activista cuántico*. En su sitio de Internet (<https://www.amitgoswami.org/>) se explica que el activismo cuántico es una idea que implica cambiarnos a nosotros mismos y a nuestra sociedad de acuerdo con los principios de la física cuántica. Se afirma que todas las enseñanzas que se transmiten están basadas en sólidos fundamentos científicos y en antiguas tradiciones aprendidas en un *ashram* (un monasterio hindú, dedicado a la meditación y a la enseñanza religiosa y cultural). La sede central del Centro de Activismo Cuántico se ubica en Jaipur (India), contándose sucursales en distintas partes del planeta. En nuestro país es la Fundación Columbia, con sede en la ciudad de Buenos Aires, una de las principales entidades que fomentan las enseñanzas del físico indio. Según se presentan en su portal de Internet (<https://www.fundacioncolumbia.org/home.html>), esta entidad fue creada por un empresario argentino dedicado a las finanzas que hace algunos años inició un camino de búsqueda espiritual. Esta Fundación, además de promocionar las actividades de Goswami en nuestro país, dicta talleres y seminarios tales como: Instructor en meditación, Formación en Autoasistencia Psicológica. Emociones y diálogo interno, Formación en Mindfulness, Formación en Coaching Primordial, Bio-Neurociencias y medicinas ancestrales, entre otros.

La retórica de la mística cuántica utiliza al problema filosófico de la representación como una especie de “punto débil” de la teoría cuántica, creando un discurso donde se extrapolan conceptos científicos al terreno místico. En la bibliografía específica se afirman cuestiones tales como que la conciencia constituye una unidad de todo lo que existe y que esa conciencia es fuente de poder. Se postula un sincretismo religioso, prevaleciendo términos específicos de distintas ramas del hinduismo y del budismo. Junto con temáticas propias de la biología, la medicina y la psicología se entrecruzan cuestiones metafísicas, como por ejemplo la reencarnación de las almas. También se abordan cuestiones vinculadas con la economía y la política. Se sostiene la necesidad de un “nuevo” paradigma económico:

(...) una economía cuántica dentro de la primacía de la consciencia o, lo que es lo mismo, la economía cuántica de la consciencia. Se trata de una interpretación del capitalismo de Adam Smith que incluye las dimensiones sutiles de la experiencia humana. (Goswami, 2016, p.31).

La capacitación para docentes dictada por Goswami fue fomentada por el Estado. Cabe señalar en tal sentido, que la polémica que se generó en torno al curso de capacitación en mística cuántica no fue un caso aislado. Convocatorias similares, auspiciadas por el Estado y cuestionadas por miembros de la comunidad científica y educativa, son hechos que se vinculan con determinada coyuntura política local e internacional. En el año 2012, el mundialmente famoso místico hindú Sri Ravi Shankar, líder de la Fundación El Arte de Vivir, con el auspicio del ex-presidente de la nación, Mauricio Macri, por entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, llevó adelante una charla en el predio de la Sociedad Rural en Buenos Aires. El 31 de mayo de 2018 la astróloga Ludovica Squirru Dari, quien afirma cosas tales como:

Mauricio Macri es chancho de fuego y recién a los 60 es el parto de uno mismo (...) El Chancho tiene la más baja espiritualidad, pero si hace un trabajo interno profundo y verdadero, puede convertirse en el Dalai Lama, que es chancho en el Horóscopo Chino. (Página 12, 2019).

presentó en Madrid su Horóscopo Chino, en la Residencia Oficial del embajador argentino en el Reino de España. El 24 de enero de 2019 esta misma astróloga expuso sus predicciones en Estados Unidos, en la sede del Consulado argentino en Nueva York. El evento fue auspiciado por el Consulado General y el Centro de Promoción de la República Argentina en Nueva York, dependientes de la Cancillería de la Nación. Rodolfo Sánchez, doctor en Física, investigador principal del CONICET y docente del Instituto Balseiro, envió una carta al cónsul argentino en Nueva York, en la cual se exployó acerca de la crítica situación de la investigación científica y tecnológica en nuestro país, e irónicamente concluyó:

(...) siento que estos 30 años estuve perdiendo el tiempo entre cálculos, experimentos y escribiendo artículos científicos (...). Estuve pensando en abrir una línea nueva sobre el "Horóscopo Cuántico" y los signos serían: electrón, protón, fotón, muón, neutrino, porque en definitiva todos somos ondas y energía. (Perfil, 2019).

En el siglo XXI muchas de las ideas de lo que suele denominarse movimiento de la Nueva Era han adquirido gran popularidad, propagándose, por medio de las industrias culturales y los medios de comunicación, por fuera de los circuitos tradicionales. Desde esta perspectiva cultural, el individuo es considerado como un vehículo de toda

experiencia religiosa y el árbitro último en cuanto a la validez y alcance de la misma. El centro gnoseológico se ubica en la experiencia individual. El conocimiento de lo sagrado puede alcanzarse por medio de la propia conciencia, racionalizando sensaciones e intuiciones. Se dejan de lado las revelaciones proféticas y los libros sagrados, base de sustentación de las grandes religiones (Frigerio, 2016). En las últimas décadas, junto con la categoría de *management*, los denominados libros de autoayuda se han posicionado entre los más vendidos. Esta bibliografía presenta una impronta discursiva donde los sujetos son llamados a reinventarse. La premisa imperante en este tipo de discursos podría sintetizarse en sentencias como: *tú puedes ser quien quieras ser*. La bibliografía de autoayuda cubre casi todos los aspectos de la existencia social. Cómo ser un destacado hombre de negocios, un líder, una buena madre, un profesor exitoso, son algunos de los tópicos que pueden encontrarse en las estanterías de las librerías y en los puestos callejeros de revistas. Las problemáticas sociopolíticas se reducen a un problema de autoestima. Paulo Coelho, referente mundial de la literatura de la Nueva Era, sostiene que todos tenemos una leyenda personal y que el universo conspira para que la misma sea llevada a cabo (Ortiz Gómez, 2016). En tal sentido, sostiene la escritora Ronda Byrne en su libro —éxito en ventas— *El secreto*:

La única razón por la que las personas no tienen lo que quieren es porque piensan más en lo que no quieren que en lo que quieren. Escucha tus pensamientos y tus palabras. (...) La ley de la atracción es una ley de la naturaleza. Es impersonal y no ve cosas buenas o malas. Está recibiendo tus pensamientos y devolviéndolos en la experiencia de tu vida. La ley de la atracción es la ley de la creación. ¡La física cuántica nos dice que el Universo entero ha surgido de un pensamiento! Tú creas tu vida a través de tus pensamientos y de la ley de la atracción, y todos los seres humanos lo hacemos. (Byrne, 2007, pp. 27-29).

Para estos autores, la única posibilidad de modificar algo en el mundo es *modificar positivamente los pensamientos*. El foco actitudinal está puesto en la necesidad de lograr un cambio adaptativo cada vez que se produzca una situación de crisis, empleando técnicas y prácticas destinadas a capacitar para la acción, delineando dispositivos pedagógicos con una profunda impronta individualista. En la suerte del sujeto no aparecen rasgos causales del contexto político-social. La configuración consciente de nuestros pensamientos sería condición suficiente para condicionar nuestra existencia (Grinberg, 2009).

## 4.2. Un algoritmo para alcanzar la felicidad

Una de las premisas pedagógicas de la educación emocional se apoya en la voluntad humana. Por un lado, se sostiene la hipótesis de que si nuestros pensamientos son positivos se generará en nuestro cuerpo un cóctel hormonal “a través de la producción de serotonina, reguladora del estado de ánimo; oxitocina, hormona del apego, y endorfinas, neurotransmisores de la felicidad que potencian el sistema inmunitario, que disminuye el dolor y tienen efectos más potentes que la propia morfina.” (Casafort i Vilar, 2019, p.72). Asimismo, la educación emocional ha tomado a la felicidad como horizonte de sentido, en tanto se sustenta en la capacidad de las personas para autogobernarse y “liderar sus propios proyectos personales de vida promoviendo la felicidad y el desarrollo óptimo (positivo).” (Romero Pérez et al., 2011, p.73). Así pues, el individuo es el responsable de reconocer, regular y administrar sus propias emociones.

Hemos de aprender a *reestructurar nuestro pensamiento*, adquirir la habilidad para modular la atención y centrarla en lo que queremos y no en lo que no queremos. Siempre que nuestro sentimiento sea negativo y lo hagamos consciente, tendremos la oportunidad de reorientar la atención consciente y dirigirla, en aquel preciso momento, a lo que deseamos. (Casafort i Vilar, 2019, p.76 [Cursivas en el original]).

Un ejemplo del despliegue de estas concepciones en el aula lo constituye el denominado Programa de Aprendizaje de la Autorregulación Socio-emocional en entornos educativos (PAS), llevado adelante por un grupo de investigadores y becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) el cual tiene entre sus objetivos principales:

(...) la necesidad de generar *una actitud de cambio positiva* en el niño y conociendo como su mentalidad puede ofrecer resistencia o facilitar los mismos. El primer módulo temático, trata justamente de esto, de *propiciar en el niño una mentalidad de cambio* acerca de sus potencialidades y capacidad de desarrollo.(Canet Jurie, 2016, p. 28 [Las cursivas son mías]).

Los autores conciben a la *mentalidad de cambio*, o *mentalidad de crecimiento (growing mindset)* como una acción pedagógica centrada en la voluntad individual, en la propia conciencia.

Para ilustrar esto tomemos la metáfora de manejar el elefante, que tan maravillosamente aparece en el libro “Aprendiendo a conducir elefantes. Enseñar felicidad y bienestar en escuelas” de Ian Morris (*Learning to ride elephants. Teaching Happiness and well-being in schools*). El éxito en el manejo de un elefante requiere una armoniosa relación entre el animal y su conductor (...) Esta analogía es una metáfora sobre el ser humano. (Ibid. [El subrayado es mío]).

Esta analogía, calificada como maravillosa por este grupo de investigadores del CONICET y la UNMDP, implica que el conductor —la conciencia—, por medio de la autorregulación del comportamiento, la cognición y la emoción, controla al elefante, es decir, al ser humano en su existencia plena en el mundo. Así pues: “Enseñar felicidad es justamente tratar de lograr la armonía entre elefante y conductor.” (Ibid.).

Concretamente, la propuesta elaborada está pensada para una franja de alumnos de escuela primaria (de 4to. a 6to. grado) y consiste en un dispositivo de intervención pedagógica previsto para llevarse a cabo a lo largo de todo el año escolar. Asimismo, se prevé la realización de unos 40 encuentros semanales de una hora cada uno, entre los alumnos y el docente que lo implemente, con la característica de que “puede ser aplicado tanto por el docente de grado, como por un docente de otra área curricular (proFEor [sic]<sup>33</sup> de teatro, de educación física, etc.)” (Ibid.). Uno de los módulos de este programa está diseñado con el objetivo de propiciar el “Auto-control” (Ibid., p.30 [Mayúscula y guión en el original]).

La propuesta consiste en la intervención de un docente que adoptará el rol de extraterrestre y le propondrá a los alumnos trabajar sobre aspectos subjetivos. “Básicamente en esta parte del programa el niño es visitado por un Marciano quien le propone al niño trabajar sobre sus deseos y metas.” (Ibid. [El adjetivo Marciano, con mayúscula en el original]). Este juego de rol se vincula con un constructo metodológico ideado por George Dorian (1981), el cual orbita en torno al acrónimo SMART (*smart* [inteligente], *Specific Measurable Attainable Realistic Timely*). En el caso concreto de esta experiencia se propone el acrónimo: MARTE (Medibles Alcanzables Realistas Tiempo Específico). O sea, las metas o deseos de los niños (*meta* y *deseo* son usados como sinónimos por los autores) deben poder medirse, en el sentido de poder determinar *cuánto* han alcanzado de sus deseos, excluyendo la posibilidad de desear algo, *a priori*, inalcanzable. Asimismo, estas metas deben ser controladas en el tiempo, estimando *cuándo* cree el niño - deseante que podrá concretar sus metas, las cuales

---

<sup>33</sup> No se explicita en el texto cuál es el sentido semántico del término “proFEor”. Considerando que podría —aunque es muy poco probable— tratarse de un error de tipeo, evitaré hacer conjeturas acerca de posibles significados.

deben ser específicas, puntuales y concretas. Una vez establecidas las metas, el niño se las cuenta al resto de la clase y “el operador - docente ayuda al niño a través de feedbacks a pensar cuales metas son de MARTE y cuáles no” (Ibid. [“feedbacks” (retroalimentaciones), con tipografía redonda en el original]). O sea, el operador ayudará al niño a encauzar sus metas, si estas no se encuadran en el modelo MARTE. Siguiendo con las analogías interplanetarias, el docente “traerá a Tierra” los anhelos del niño, en el sentido de limitar dichos deseos a lo que —por las circunstancias que sean— tengan posibilidad de concreción efectiva. Luego, las actividades continúan, centrándose en las fortalezas individuales del niño, procurando la concreción de las metas fijadas y la superación de los obstáculos.

El resto de los encuentros se trabaja desde el dispositivo DROP (traducción de *WOOP, wish-outcome-obstacle-plan*)<sup>34</sup>, para poder contrastar la meta con un obstáculo, guiando al niño al último paso de esta unidad que es expresar un plan en términos SI (OBSTÁCULO) ENTONCES (META)” (Ibid., p.31 [Mayúsculas en el original]).

Es interesante observar en esta última cita, cómo la labor del operador – docente, en cuanto a la acción de guiar al niño en la concreción de sus metas, es sintetizada mediante una gramática propia de la programación computacional, lo que en la jerga informática se conoce como pseudocódigo: SI (OBSTÁCULO) ENTONCES (META). En tal sentido (el de la programación computacional) la instrucción: Si (sentencia) ENTONCES (ejecución) permite controlar un determinado proceso, en función del valor que asuman una o varias variables, o de las decisiones del usuario del *software*. Aplicando esta lógica computacional a la propuesta MARTE, resultaría: SI (se puede superar el obstáculo) ENTONCES (se concreta la meta). O bien: SI (no se puede superar el obstáculo) ENTONCES (no se concreta la meta) y habría que cambiarla. Así pues, podría decirse que este dispositivo pedagógico es un ejemplo de un algoritmo para alcanzar la concreción de metas y deseos o, retomando la metáfora inicial propuesta por los autores, un algoritmo para alcanzar felicidad, “logrando la armonía entre el elefante y el conductor” (Ibid.).

#### **4.3. Consideraciones en torno a los contenidos de un curso de formación en educación emocional dictado desde el INFoD**

Es notable el alcance masivo que el Instituto Nacional de Formación Docente presenta dentro de la comunidad educativa de todo el país. Este instituto fue creado a expensas

---

<sup>34</sup> El acrónimo DROP corresponde a la traducción de *WOOP, wish – outcome – obstacle – plan*: Deseo – Resultado – Obstáculo – Plan. La traducción no se incluye en el original.

de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (art. 76, incisos: a, d, f, h), siendo el organismo que, a nivel federal, se ocupa de la construcción de orientaciones para la política educativa de formación docente. Entre las atribuciones del organismo se destacan las responsabilidades de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, promover políticas nacionales y lineamientos curriculares, desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente y para las carreras de áreas sociales, humanísticas y artísticas; así como también impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio para la formación. Según el sitio de Internet de la Red Nacional Virtual de Institutos de Formación Docente, que conecta entre sí a todos los Institutos Superiores de Formación Docente del país, esta red de formación virtual cuenta con 846 institutos conectados, 65654 aulas virtuales, 696 113 personas registradas en las aulas y 49 920 682 visitas, accesos de usuarios registrados e invitados a las aulas virtuales (Red INFoD, 2019)<sup>35</sup>.

El curso titulado *Las capacidades socio-emocionales en la escuela: un nuevo reto para la educación*, dictado por Sonia Williams de Fox y Delfina Terrado Kaehler desde el INFoD durante los años 2017 – 2019, tuvo una carga horaria de sesenta horas reloj, fue con evaluación y se desarrolló en forma virtual - asincrónica. En la Fundamentación de este curso, la educación emocional es presentada como una novedad.

Las escuelas tienen la posibilidad de facilitar *una perspectiva distinta* (...) con un mayor enfoque en el bienestar personal y comunitario. *Sobrepasando el viejo paradigma, este nuevo enfoque* en las escuelas trabaja como vehículo para proveer y motivar no solo las capacidades cognitivas sino también promover el bienestar físico y psicológico de sus alumnos. (Williams de Fox y Terrado Kaehler, 2017a, p. 2. [Las cursivas son mías]).

Esta característica retórica es coherente con lo que expuse en el capítulo 3 (cf. parágrafo 3.5), donde resalté que uno de los principales rasgos de la impronta consumista de las sociedades occidentales contemporáneas es la búsqueda constante de novedades. Asimismo, Papalani (2006, 2010) ha analizado específicamente la literatura de autoayuda en tanto producto de consumo de masas, identificando los siguientes rasgos típicos del género: (1) Los textos suelen comenzar con el planteo de un problema, ejemplos y testimonios. Se presentan test o pruebas de interacción con los lectores. A partir del “autodiagnóstico” se propone una serie de pasos, tipo receta,

---

<sup>35</sup> Estos datos fueron relevados durante el año 2019, cuando todavía se dictaba el curso aquí analizado.

a seguir. (2) En cuanto a la enunciación, es frecuente el uso de la segunda persona en función conativa (apelativa) y de la primera persona en el relato vivencial. Se busca producir un efecto de empoderamiento (*empowerment*) en los lectores, el cual se sintetiza en la sentencia “tú puedes lograrlo”. (3) Se recurre a argumentos científicos, pseudocientíficos y religiosos, como recurso retórico de validación. (4) Se produce un proceso de abstracción de lo singular a lo general, en pos de, a partir de experiencias individuales, sintetizar técnicas de alcance universal. (5) Se incluyen fábulas y argumentos moralizantes. (6) Las prácticas terapéuticas se basan en el control de las representaciones individuales, enfatizando la preeminencia del yo, dejando de lado todo contexto sociocultural y económico. (7) Hay una preeminencia de la temporalidad centrada en el presente, desconociendo la incidencia de la historia individual y colectiva. (8) Los síntomas del malestar cotidiano buscan apaciguarse sin atender a sus causas. (9) Se recurre a relatos biográficos, testimoniales, de experiencias, como recurso de autenticación. (10) Hay una promesa condicionada. Si se ejecuta fielmente la receta indicada se conseguirá alcanzar el éxito. En toda la bibliografía y clases del curso de formación en educacional emocional dictado desde el INFoD, pueden encontrarse todos los rasgos típicos de la literatura de autoayuda. Por ejemplo:

(1) *Autodiagnóstico*. El desarrollo de cada uno de los temas comienza con algún *test* o actividad lúdica, donde el lector (en este caso, docente que se está capacitando) debe realizar algún tipo de evaluación de diferentes aspectos de su personalidad y/o labor profesional.

A partir de la lectura del artículo “Sentir y pensar en la escuela” (publicado en Diario Perfil): [http://live.v1.udes.edu.ar/revista/Detalle/10\\_4509\\_Sonia-Fox-Sentir-y-pensarenel-aula-las-dos-caras-de-la-misma-moneda](http://live.v1.udes.edu.ar/revista/Detalle/10_4509_Sonia-Fox-Sentir-y-pensarenel-aula-las-dos-caras-de-la-misma-moneda), les proponemos pensar y tener a mano una **reflexión personal por escrito**, que responda a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo me veo a mi mismo en el manejo de mis emociones?
- ¿Cómo me veo a mí mismo en relación al manejo de la emocionalidad de mis alumnos? (Williams de Fox et al., 2017b, p.12. [Negritas en el original]).

(2) *Retórica de empoderamiento*. Si se logran incorporar fielmente los preceptos propuestos, se habrá incorporado muchos más que uno conjunto de tópicos teóricos, se habrá incorporado una suerte de habilidad para el autocontrol subjetivo y un conjunto de tecnologías de acción, útiles para un sin fin de contextos.

La regulación emocional nos ayuda a *surfear las olas de la vida* y es la capacidad que poseemos de manejar nuestras emociones de forma apropiada al contexto (...). ( Williams de Fox y Terrado Kaehler, 2017d, p. 9. [Cursivas en el original]).

Una vez que tomamos conciencia de lo que sentimos, podemos influir sobre nuestra expresión emocional, es decir, podemos elegir la mejor manera de responder ante aquella situación que nos genera cierta emoción. Cuando nos regulamos emocionalmente logramos desarrollar las capacidades de tolerancia a la frustración y poder perseverar en nuestros objetivos, dos aspectos que nos ayudan en la consecución de una vida plena. (Ibid., p. 10).

(3) *Apelación a saberes neurocientíficos como recurso de validación.* Como ya mencioné en los capítulos precedentes, la apelación a los avances en las investigaciones vinculadas con las neurociencias, así como también la exposición de conceptos vinculados con la biología, es una constante en la retórica de la educación emocional, y este curso del INFod no es la excepción.

Seguramente encontraron alguna experiencia escolar en su interior sin mayores dificultades, y esto es porque aquellos recuerdos que tuvieron un impacto emocional en ustedes quedan guardados en su cerebro y, más precisamente en el sistema límbico que está compuesto por una serie de estructuras que procesan nuestras emociones y están ubicadas en el centro del cerebro. Una de esas estructuras, la amígdala cerebral, es la que guarda los recuerdos que han tenido un fuerte impacto emocional. Ese sistema límbico, o también denominado “cerebro emocional”, está conectado con nuestro “cerebro pensante o racional” por medio de conexiones neuronales. (Williams de Fox et. al., 2017b, pp. 2-3).

(4) *Construcción de axiomas universales a partir de experiencias individuales.* La interpretación de resultados de una investigación cualitativa en particular se generalizan, y las conclusiones de dicha investigación se extrapolan a otros ámbitos, a otras poblaciones.

Para seguir profundizando en esta dimensión emocional y su impacto en el aprendizaje, les proponemos ver el siguiente video (<https://www.youtube.com/watch?v=PQE4WqQSOcQ>) que aborda el nuevo concepto de educación emocional que surge de las aportaciones de las investigaciones en el campo de la Psicología. (...) Si bien el grupo de alumnos que verán en el video son del Nivel Inicial, lo que muestra el video es aplicable a todos los niveles educativos. (Ibid., p.8).

En este ejemplo, además de afirmar —sin justificar— que los resultados de una investigación concreta en un determinado grupo del Nivel Inicial se aplican a *todos* los niveles educativos, se muestra una constante en la retórica de la educación emocional: el uso de verdades de perogrullo. ¿Existen docentes que no sepan, sea

por su formación académica o por su labor cotidiana, el impacto que las emociones pueden tener en el aprendizaje? ¿Existe alguna persona que no *vivencie* el impacto de sus emociones en su vida cotidiana? Obviamente, las emociones existen y sus efectos son experimentados por todos los seres humanos. La cuestión claro está, es cómo se conceptualizan los diferentes aspectos de dichas vivencias (etiología, significado, sentido, etc.) y cómo, a partir de dicha conceptualización se elaboran preceptos prácticos que constituyen tecnologías de acción.

(5) *Inclusión de fábulas moralizantes*. La apelación a cuentos, relatos, moralejas, es una constante en este curso.

A continuación, los invitamos a ver un extracto de la película *Intensamente*: <https://www.youtube.com/watch?v=EB1oBuxD964> y les pedimos que hagan un listado de las emociones que aparecen en los distintos personajes. (...) *Intensamente* es una película de Disney Pixar que presenta la vida de Riley, una niña que a lo largo de su vida ha sido amada por sus padres, tiene buenos amigos y, a decir verdad, goza de una vida plena. Ahora, a sus 11 años, ella y su familia se mudan a la ciudad de San Francisco y su estado emocional se conmociona. (Williams de Fox y Terrado Kaehler, 2017c, p. 4).

Por supuesto que utilizar una película como recurso didáctico no es algo exclusivo de la educación emocional. Podría ser objeto de cuestionamiento el contenido (pedagógico, ético, político, etc.) que dicho relato transmite, pero en tal caso, dicho cuestionamiento dependerá del conjunto de valores con los cuales se identifica quien utiliza el recurso. O sea, ver una película, leer un cuento, etc., no implica necesariamente acatar “ciegamente” las consideraciones ideológicas que la historia transmite. Nadie amará al capitalismo solo por mirar películas de Disney. El propio Ariel Dorfman ha realizado autocríticas retrospectivas en relación con su emblemática tesis formulada a principios de los años '70, expuesta junto a Armand Mattelart en el exitoso libro *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo* (Dorfman y Mattelart, 2014), donde se analiza a los personajes de Walt Disney bajo una perspectiva marxista de la cultura de masas, como supuestos reproductores intencionados del *American way of life*.<sup>36</sup> Ahora bien, ¿cuál es la actividad que proponen las docentes una vez que se mira la película y se hace un listado de las emociones?

---

<sup>36</sup> “Ese libro fue escrito en un momento de lucha social en Chile y dentro de una revolución que intentó cambiar todo. Se escribió en diez días, en el calor de la lucha por la supervivencia.”, declaró Dorfman. (<https://www.lanacion.com.ar/politica/para-leer-al-pato-donald-que-dice-nid2303102/>)

Una vez realizado el listado de emociones, los alentamos a encontrar en la web diferentes listados de emociones y sentimientos que enriquecerán el vocabulario emocional de ustedes y de sus alumnos. Tener un rico vocabulario emocional nos permite encontrar la palabra exacta y precisa a la hora de expresarnos. Conocer nuestras emociones, reconocerlas y ponerles nombre es el primer paso para un desarrollo emocional sano. (Williams de Fox, et al., 2017c, p. 4).

Dada la pretensión universalista con la que los autores suelen presentar el paradigma de la educación emocional, sus tópicos podrían utilizarse para analizar cualquier producción audiovisual, sea esta un documental independiente elaborado por los alumnos de una escuela de cine, una película existencialista francesa, una película moralista iraní o una superproducción de Hollywood, pues, ¿acaso existe alguna película (obra de arte) donde no se expresen emociones y sentimientos? En este caso la película se utiliza como *ejemplo*, para exponer *los propios* conceptos que se quieren transmitir. Obviamente, la correlación —lineal y simple— que podría hacerse aquí es: al no existir una reflexión crítica sobre el contenido del material que se exhibe, los valores ideológicos mentados por la educación emocional coinciden con los transmitidos en la película. Esto podría ser cierto o no, pero la cuestión es más amplia. Que se incluyan películas, fábulas, cuentos, en un curso básico de formación docente y que sean usadas como recursos “libres de disputas ideológicas” (en tanto no se reflexiona sobre esta cuestión), ¿qué impacto persuasivo tendrá en los docentes? Se propone aquí un recurso didáctico que permite analizar determinado material audiovisual, donde deben atenderse *solamente* a las manifestaciones emocionales de sus personajes. Con este tipo de metodologías de análisis, al enfocarse en las expresiones emocionales transmitidas por los actores (o animadores, en el caso de los dibujos animados), se propicia una suerte de neutralidad ideológica para con el contenido de la película. Esto es coherente con la concepción innata de la emociones que se sostiene desde este paradigma, según el cual las personas “de este mundo” (*ut infra*) tenemos seis emociones básicas (miedo, alegría, enojo, disgusto, tristeza y sorpresa), las cuales:

(...) son consideradas básicas porque *ya vienen programadas* en nosotros al nacer, *están en nuestro ADN* y son universales. Esto significa que *todas las personas de este mundo* sienten estas seis emociones básicas y que podemos identificarlas claramente ya que tienen una expresión emocional propia que las caracteriza. (Ibid., pp. 4-5. [Las cursivas son mías]).

No importa si la película proviene de los estudios Disney o si fue producida en la extinta Unión Soviética, lo importante es hacer un listado de las emociones que

aparecen, para enriquecer el vocabulario, propiciando así un desarrollo emocional “sano”.

(6) *Técnicas terapéuticas basadas en el control de las representaciones individuales.* Estas técnicas abundan en la literatura de autoayuda, hasta el punto que son “las” técnicas por excelencia. Básicamente consisten en una adaptación contemporánea de las tradicionales prácticas de meditación e introspección orientales.

Para poder identificar aquellas emociones que surgen en nuestra vida cotidiana, es indispensable practicar la Atención Plena. (...) La Atención Plena o Atención Consciente (Mindfulness) es una capacidad y una disciplina que comenzó hace más de 2.500 años con las enseñanzas de Buda. Jon Kabat-Zinn fue quien desarrolló la disciplina en occidente [sic] a partir de 1970 cuando fundó una clínica para la reducción del estrés en la Universidad de Massachusetts. (...) Algunas prácticas contemplativas son: la meditación, visualización, contemplación, caminata meditativa, yoga, chi kung, escucha profunda, rituales, retiros, etcétera. (Williams de Fox et al., 2017d, p. 8).

(7) *Énfasis en una temporalidad centrada en el lugar y tiempo presentes.* Si bien tenemos una tendencia a preocuparnos por el pasado y el futuro, es una premisa pedagógica fundamental de la educación emocional la necesidad de reducir nuestra existencia al tiempo presente. Al propiciar la tecnología de autoayuda denominada Atención Plena (*Mindfulness*) se pretende lograr una “conciencia sin prejuicios del momento presente (...) prestar atención a lo que nos está sucediendo en el aquí y ahora.” (Ibid.). Esto es necesario, pues:

Nuestras mentes están constantemente enfocadas en el pasado y en el futuro: pensar en las cosas que hemos hecho, preocuparse por las cosas que tenemos que hacer. Pasamos muy poco tiempo enfocados en el momento presente, en donde se originan todas nuestras intenciones y acciones. (Ibid. p. 9).

Además de las prácticas contemplativas, inspiradas en las enseñanzas de Buda, se propone como actividad:

En el siguiente video de una Charla TED ( [https://www.youtube.com/watch?v=g6OY\\_jTsQXg](https://www.youtube.com/watch?v=g6OY_jTsQXg)), tendrán la oportunidad de realizar una práctica sencilla de atención o consciencia plena, guiados por Andrés Martín.

Destacamos del video las tres ideas acerca del arte de vivir conscientemente:

1) Cultivar la intención de estar presentes

2) Cultivar una actitud ante la vida y ante uno mismo

3) Conectar con la experiencia en el cuerpo y la experiencia de estar presente. (Ibid., p. 9)

Esta centralidad del tiempo presente es coherente con lo que expuse en el capítulo 3, en relación con la descripción antropológica - filosófica de nuestra época. Con el proceso de secularización iniciado en la modernidad, las ideas medievales acerca del vínculo entre los seres humanos y el mundo fueron transformándose y, si no desaparecieron del todo, al menos perdieron su impronta original. Una de estas ideas aparece en la última oración del credo católico: “creo en la vida eterna”. Más allá de la religión que podamos profesar cada uno de los habitantes de Occidente, ¿vivimos colectivamente cómo si creyéramos realmente en la vida eterna? Sin necesidad de ahondar en cuestiones metafísicas ni en psicología de la religión, parece prevalecer en nuestra sociedad contemporánea una tendencia a la inmediatez. Asimismo, las ideas de la modernidad respecto al Progreso como motor de la Historia se desdibujaron. El futuro promisorio proclamado por los positivistas se ha desvanecido (Bauman, 2002). Más allá de si el mundo es un lugar mejor o peor que el anhelado hace un siglo, lo cierto es que el capitalismo se ha expandido a escala global y determinadas tecnologías han progresado de manera innegable. ¿Cómo influye esta realidad efectiva en la percepción social de la temporalidad? Los avances tecnológicos hacen posibles comunicaciones instantáneas con cualquier parte del mundo. Tomando un avión en pocas horas se llega a cualquier lugar. Las agencias de viajes promocionan constantemente “escapadas” (estadías breves de dos o tres días), las cuales se apoyan en determinadas políticas públicas para fomentar el turismo, como p.e. la declaración de feriados denominados “puentes turísticos”, lo que permite (a una gran parte de la población) tener unas “mini” vacaciones, varias veces al año. A diferencia de la modernidad, donde un “buen” empleo duraba para toda la vida, en nuestra época los vínculos laborales se han flexibilizado y precarizado, siendo comunes los cambios constantes de trabajos, lo cual implica una visión limitada del tiempo laboral, en el sentido de que si bien la mayoría tendremos que trabajar por varias décadas de nuestras vidas, lo haremos en distintos lugares *i.e* con una duración acotada en cada uno de ellos (Gomes y Elizald, 2009). Además, si bien sigue existiendo el vínculo del matrimonio, las relaciones de pareja *manifiestan* una mayor inestabilidad que en épocas pasadas<sup>37</sup>. Las parejas ya no necesitan esperar como hasta hace algunas

<sup>37</sup> Algunos ejemplos:

En México DF, en el periodo 1994 - 2018 los divorcios (separación legal) pasaron de 16866 a 121636. (Infobae, 2020). En la ciudad de Buenos Aires, en el año 2020 por primera vez en la historia del Registro Civil la inscripción de divorcios superó a la de matrimonios (4480 parejas disolvieron su vínculo conyugal y

décadas “a que la muerte los separe”, para romper su vínculo convivencial (Bauman, 2002). También se ha modificado nuestro vínculo con los objetos de consumo. ¿Cada cuánto cambiamos un teléfono, un automóvil o un par de zapatillas? Ni siquiera nuestra identidad nos acompañará *necesariamente* a lo largo de nuestra vida. En nuestro país la Ley No. 26743 permite modificar el nombre, la imagen y el sexo registrado en los documentos, garantizando que las obras sociales cubran las intervenciones quirúrgicas y los tratamientos, en caso de alguien decida cambiar su identidad de género. En definitiva, en nuestra época, signada por el capitalismo neoliberal (cuya solidez *parece*, al menos en el corto plazo, inmutable) ha generado varias razones por las cuáles la percepción cotidiana del tiempo se ha alejado del *largo plazo*, asociándose con lo cambiante, con lo breve, con lo instantáneo.

La indiferencia a la duración transforma la inmortalidad de idea en experiencia, y la convierte en objeto de inmediato consumo: la manera en que uno vive el momento convierte ese momento en “una experiencia inmortal”. (...) El carácter ilimitado de las posibles sensaciones ocupa el lugar que los sueños de duración infinita dejaron vacío. (...) La modernidad “sólida” planteaba que la duración eterna era el motor y el principio de toda acción, en la modernidad “líquida”, la duración eterna no cumple ninguna función. El “corto plazo” ha reemplazado al “largo plazo” y ha convertido la instantaneidad en ideal último. (Bauman, 2002, pp.133 – 134. [Comillas en el original]).

(8) *Tendencia a disolver los síntomas del malestar cotidiano sin atender a sus causas.* Los autores destacan la necesidad de practicar la regulación emocional para desplegar nuestras habilidades de afrontamiento en las situaciones más difíciles, además sostienen que es de fundamental importancia saber autogenerar emociones positivas ya que las mismas pueden promover los procesos de aprendizaje:

Cuando practicamos regulación emocional en la escuela es importante comenzar haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las señales que mi cuerpo me da?
- ¿Cómo están mis músculos?
- ¿Qué pasa por mi mente?
- ¿Ha cambiado el volumen de mi voz?

---

3861 se casaron). (Télam, 2021).

Una vez que identificamos las señales corporales podemos comenzar a trabajar sobre ellas:

- Podemos tomar 5 respiraciones profundas.
- Podemos contar hasta 10 de atrás para delante.
- Podemos salir a caminar por el patio.
- Podemos pedir ayuda a algún compañero. (Williams de Fox et al., 2017d, pp. 10 – 11)

Tanto en el psicoanálisis como en la medicina psiquiátrica (por nombrar dos paradigmas diferentes) pueden encontrarse referencias a las interacciones entre el cuerpo y los estados mentales. Esto no es un descubrimiento de la psicología positiva. Sin embargo, lo novedoso aquí es que no importan las características biológicas de los sujetos, ni su historia de vida, ni el contexto socioeconómico, ni las perspectivas de futuro, basta con (intentar) generar emociones positivas con técnicas sencillas, como respirar, contar hasta diez o caminar, para afrontar situaciones difíciles y favorecer procesos de aprendizaje.

(9) *Apelación a relatos biográficos y de experiencias personales como recurso de autenticación.* Apelaciones como la de la cita siguiente son comunes en todos los contenidos del curso.

César Bona es maestro de Educación Primaria y licenciado en Filología Inglesa, ganador del Global Teacher Prize, el “Premio Nobel” de los profesores otorgado por la Fundación Varkey Gems, en 2014. Les proponemos escuchar las palabras de César en un siguiente video, (Charla TED en Barcelona: <https://www.youtube.com/watch?v=LcNWYNp2MSw>) que creemos sintetiza con pasión cuál es la responsabilidad del docente hoy. Podrán apreciar tanto su pasión y emociones como la profundidad de sus pensamientos respecto de su vocación. (Williams de Fox y Terrado Kaehler, 2017f, p. 13).

Más allá de que más de una vez *los miembros* de la Academia Sueca *le han otorgado* un Premio Nobel a personalidades cuestionadas<sup>38</sup>, no hay dudas que recibir un Nobel involucra prestigio y reconocimiento y, quiénes lo reciben, sobre todo en el ámbito literario y de las ciencias, tienen trayectorias y méritos más que suficientes para ser reconocidos como “eminencias” en sus respectivos campos. Asimismo, y dejando de lado que el Teacher Prize *no* es un Premio Nobel (no hay Premio Nobel de Educación), la persuasión epistemológica que se pretende establecer con este tipo de

---

<sup>38</sup> Quizás el caso más emblemático sea el de Barak Obama, ex-presidente de la potencia militar más poderosa y belicosa del mundo, quien en el año 2009 fue galardonado con el Nobel de la Paz.

asociaciones es simple y concreta: si una personalidad mundialmente reconocida sostiene lo que nosotros (autores del campo de la educación emocional) sostenemos, tan equivocados no estaremos.<sup>39</sup>

(10) *El éxito de las técnicas pedagógicas depende de la capacidad de quien la ejecuta.* Uno de los rasgos de nuestra cultura contemporánea es la asociación de los modos de vida con soluciones biográficas a problemas que son sistémicos (Bauman, 2002). Si alguien se enferma es porque no supo cuidarse. Si no consigue trabajo es porque no se capacitó adecuadamente, o porque no supo transformarse, adaptarse a los cambios y convertirse en emprendedor. Si lo angustia el presente y siente inseguridad respecto a su futuro, es porque sus estados mentales no han desarrollado suficientemente su capacidad de resiliencia (capacidad individual para afrontar la adversidad).

El estilo mental o mindset es un conjunto de creencias, asociaciones y expectativas que juegan un papel dramático en nuestra vida. (...) Afecta profundamente la percepción que tenemos de nuestras habilidades básicas y cualidades tales como la inteligencia, nuestra forma de criar a los hijos, nuestra capacidad para hacer negocios, nuestras relaciones, nuestra habilidad para la música, el deporte y la creatividad. (Williams de Fox y Terrado Kaehler, 2017e, p. 6).

Así pues, es responsabilidad individual de los docentes comprender y crear ambientes propicios para tener éxito en su labor.

Daniel Goleman (1996) en su libro *Inteligencia Emocional* se refiere a la empatía *como la comprensión de los sentimientos y las emociones, intentando experimentar de forma objetiva y racional lo que siente otra persona; saber cómo decir las cosas, cómo actuar y entender el punto de vista de cada uno de los miembros del grupo.* (Williams de Fox et al., 2017d, p. 12. [Las cursivas son más]).

*Los docentes que tienen la capacidad de ser empáticos, mejoran la motivación y las habilidades académicas de los niños, como la lectura, la escritura y las habilidades aritméticas. Un ambiente positivo creado por el profesor también salvaguarda y aumenta la motivación de los niños para el aprendizaje (...).* (Williams de Fox et. al., 2017f, p. 5. [Las cursivas son más]).

---

<sup>39</sup> Se podría objetar que es común en los ensayos y trabajos académicos el recurso retórico de recurrir a referencias y citas de autoridad. Lo cual es cierto. Pero, y más allá de este ejemplo en particular, en el caso de educación emocional la apelación a “celebridades”, en el sentido mediático del término, es una constante.

También en estos casos, para ilustrar la centralidad de la responsabilidad individual sobre la tarea que se realiza, se apela a celebridades mundialmente conocidas:

Veamos ahora algunos ejemplos de personas famosas. A los 30 años, Steve Jobs, se quedó sin trabajo, porque lo echaron de la compañía que él creó. A pesar de eso, *gracias a su perseverancia y creatividad* logró crear otras compañías que lo llevaron otra vez a Apple. Michael Jordan, el famoso basquetbolista, no fue aceptado en el equipo de baloncesto de su escuela secundaria, porque no era lo suficientemente bueno. Sin embargo, *su disciplina y constancia* lograron resultados superlativos algunos años después. Veamos ahora un video sobre el desarrollo de su capacidad deportista (...). (Williams de Fox et al., 2017e, p. 6. [Las cursivas sos mías]).

Una vez más puede verse en este ejemplo una constante retórica de la educación emocional: la asociación de un tópico específico, en este caso la voluntad individual como condición necesaria y suficiente para enfrentar la adversidad, con personalidades que “respaldan” —con sus propias vivencias— la pertinencia de lo que se dice. A la vez que se asocian tópicos teórico-prácticos con nombres-marcas (Steve Jobs, Apple, Michel Jordan) cuya difusión publicitaria a escala global está garantizada.<sup>40</sup> Así pues, los tópicos de la educación emocional aparecen vinculados, “enganchados” (en la jerga publicitaria) con nombres - marcas, las cuales *per se* (gracias a las grandes agencias y a los medios de comunicación) cuenta con una difusión y llegada masiva.

En definitiva, los contenidos del curso en educación emocional ofrecido por el INFoD presenta los rasgos típicos de los objetos culturales de consumo masivo (literatura, videos, conferencias, cursos) propios de las tecnologías de autoayuda. Los docentes que se capacitan (consumidores) encuentran procedimientos, técnicas y recomendaciones para alcanzar determinadas metas y sufrir lo menos posible en el camino. La principal propuesta gira en torno al control de las emociones con fines hedonistas, sin ningún tipo de pretensión por indagar acerca de las causas que generan determinado malestar. El objetivo es que el receptor del discurso consiga su propio bienestar a partir de un proceso de desdoblamiento reflexivo: por un lado el receptor es el destinatario de la ayuda propuesta por el emisor del discurso, a la vez que se convierte (o pretende convertirse) en un sujeto que se ayuda a sí mismo. El sistema social es concebido como un orden natural inmutable. Se desplaza la centralidad del trabajo, ubicando en su lugar la obtención del éxito personal,

---

<sup>40</sup> Uno de los clásicos ejemplos publicitarios de asociación lo encontramos en las grandes cantidades de dinero que las empresas invierten para promocionar sus productos en las camisetas de fútbol. No es lo mismo asociar un determinado producto con un club del ascenso que con un equipo donde juega Messi.

minimizando la mirada de los otros. Es uno mismo quien determina lo que es o no exitoso, aún en contra de las opiniones de los demás (Béjar, 2011; Papalani, 2006, 2010; Peredo Merlo, 2012).

## CAPÍTULO 5

### LAS LEYES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Actualmente<sup>41</sup> existen tres jurisdicciones argentinas que cuentan con una ley provincial de educación emocional: Corrientes, Misiones y Jujuy. La primera de estas leyes fue sancionada el 10 de noviembre de 2016 en la provincia de Corrientes (Ley No. 6398). Asimismo, en dicha provincia se instituyó la conmemoración de la fecha 10 de noviembre como “Día Provincial de la educación emocional” (Ley No. 6439 del 11 de abril de 2018). En la provincia de Misiones el 16 de agosto de 2018 se aprobó la Ley VI No. 209 de educación emocional. En diciembre del año 2021 la legislatura jujeña aprobó la Ley No. 6244 de educación emocional, entendiendo por tal a “la estrategia educativa de promoción de la salud que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de habilidades emocionales y la construcción de un propósito de vida.” (Ley No. 6244, art. 2.). Al igual que en el Congreso Nacional, en las provincias argentinas se han presentado diferentes proyectos con el propósito de incorporar, con carácter de ley, a la educación emocional en los diseños curriculares. Al comparar estos proyectos hay dos aspectos que considero relevantes para destacar en tanto rasgos comunes: (1) Coincidencia en las Fundamentaciones de los proyectos en cuanto a los referentes académicos, siendo las recomendaciones de la UNESCO una de las principales referencias de autoridad a la que se apela en los distintos proyectos de ley presentados en todo el país. (2) Menciones constantes a la labor militante del presidente de la Fundación Educación Emocional, Lucas Malaisi, como el principal “inspirador” de los proyectos. Así pues, en los primeros párrafos de este capítulo, analizo el *Informe Delors* (como se lo suele denominar en la literatura específica), el cual constituye el punto de partida de las recomendaciones de la UNESCO. Asimismo, complemento dicho análisis con distintos materiales didácticos inspirados en dicho Informe y elaborados recientemente a instancias del Banco Mundial. Luego, muestro cuáles son las principales actividades llevadas a cabo por la Fundación Educación Emocional. Finalmente, analizo los contenidos de dos cuadernillos destinados a la formación docente en educación emocional, elaborados por equipos de trabajo bajo la órbita de los Ministerios de Educación de las provincias de Misiones y Corrientes. Cabe aclarar que el lapso transcurrido desde que se aprobaron las leyes en estas dos provincias es relativamente breve. Teniendo en cuenta además, las irregularidades impuestas por la

---

<sup>41</sup> Octubre 2023

pandemia del virus COVID-19, toda evaluación que se pretenda hacer en relación con la implementación plena de dichas leyes puede resultar imprecisa. Aquí me limito a describir y analizar los contenidos de dos propuestas pedagógicas que se promueven desde el Estado, como primeras acciones en pos de la implementación de las mencionadas leyes de educación emocional.

### **5.1. El contexto regional. Los documentos de la UNESCO y los materiales didácticos elaborados por iniciativa del Banco Mundial**

En el año 1993 la UNESCO encomendó a la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por el político francés Jacques Delors, analizar las perspectivas educativas para el nuevo siglo y plantear recomendaciones en pos de elaborar un futuro programa de acciones pedagógicas. El informe final de la comisión, titulado *La educación encierra un tesoro*, es uno de los documentos más citados en la literatura sobre educación emocional. Asimismo, a este informe de la UNESCO apelan los distintos autores de los distintos proyectos de ley de educación emocional presentados (y aprobados tres de ellos) en las distintas legislaturas provinciales y en el Congreso Nacional.

El Informe Delors comienza considerando las características de la revolución tecnológica acontecida en el campo de las comunicaciones. En tal sentido, se advierte sobre el impacto que la transmisión masiva de un volumen casi inconmensurable de conocimientos teóricos y técnicos tendrá sobre la educación. Los miembros de la comisión postularon que para hacer frente a los retos pedagógicos del siglo XXI sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación, modificando las ideas imperantes hasta el momento en cuanto a su utilidad. Se delineó una nueva concepción de educación, en la cual se sostiene la necesidad de que cada persona sea capaz de descubrir sus propias posibilidades creativas, actualizando así el “tesoro escondido en cada uno de nosotros” (Delors, 1994, p.1). Esto supone trascender una visión puramente instrumental de la educación. La comisión fijó cuatro principios rectores en torno a los cuales debía estructurarse la educación contemporánea, cuatro aprendizajes, calificados como fundamentales para el transcurso de la vida de las personas: (1) aprender a conocer; (2) aprender a hacer; (3) aprender a vivir juntos y (4) aprender a ser (Delors, 1994).

La acción de *aprender a conocer* implica la adquisición de conocimientos clasificados y codificados. La pertinencia de dichos conocimientos dependerá de las posibilidades

que presenten los mismos para constituirse como una superposición de medios y fines, útiles para la vida humana. *Medios*, en tanto se supone que cada persona debe aprender a comprender el mundo que la rodea, desarrollando sus capacidades profesionales y de comunicación con los demás. *Fines*, en tanto el conocer debe ser placentero. Aprender para conocer implica, en primera instancia, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento, por medio de diversas formas, como por ejemplo: juegos, visitas a empresas, viajes, trabajos prácticos y asignaturas científicas (Ibid.).

*Aprender a hacer* es una forma de aprendizaje estrechamente vinculada con la práctica profesional, con la adaptación de la enseñanza para un futuro mercado de trabajo, el cual en esa época ya se calificaba como impredecible. La comisión repara especialmente en este aspecto. Se advierte la diferencia entre la época actual —signada por la consolidación del neoliberalismo a escala global— y las clásicas economías industriales, caracterizadas por el predominio del trabajo asalariado con empleo fijo, donde era bastante común que una persona conservara un mismo puesto de trabajo por décadas (toda su vida laboral). Las nuevas tendencias del mercado laboral hacen necesario que los trabajadores reúnan, además de las competencias técnicas específicas de su labor, cualidades tales como: aptitud para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa, capacidad de asumir riesgos y empeño personal en pos de constituirse como agente de cambio. Asimismo, los aprendizajes no deberían limitarse a un campo de trabajo específico, sino que deben orientarse a satisfacer amplias demandas, tanto dentro de los sectores estructurados de la economía como de los no estructurados. En tal sentido, es clave brindar técnicas que permitan a las personas desenvolverse eficazmente en situaciones de incertidumbre (Ibid.).

Aunque se reconoce que dada la competitividad imperante en el mundo, el objetivo de enseñar a *aprender a vivir juntos* es difícil de alcanzar, la comisión postula el carácter necesario de la enseñanza de la no-violencia en la escuelas. Se advierte que no es suficiente para tal fin fomentar un mero contacto entre estudiantes pertenecientes a distintas etnias, grupos religiosos y/o clases sociales. Por el contrario, si dichos grupos compiten entre sí, o el espacio común que los aloja no garantiza una situación equitativa, este tipo de contactos puede agravar los vínculos entre los estudiantes. Por lo tanto, se torna prioritario establecer contextos educativos de igualdad, donde se formulen objetivos y proyectos comunes, dando lugar a la cooperación y facilitando la amistad. Así pues, la educación tiene dos orientaciones en pos de enseñar el aprender

a vivir juntos. En primer lugar, el descubrimiento gradual del otro. En segundo lugar, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes. Cabe señalar que el descubrimiento del otro

(...) pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quien es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela era fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. (Ibid., p.6).

Además, afirma la comisión, cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos se suele evidenciar una disminución, y a veces hasta una desaparición, de las diferencias y de los conflictos entre los individuos. Estos proyectos permitirían superar cierto hábitos individualistas, propiciando una valoración de los acuerdos por sobre las diferencias. La educación escolar debería involucrar a los jóvenes “en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los mas desfavorecidos, acción humanitaria, servicio de solidaridad entre las generaciones, etcétera.” (Ibid.).

Por último, en una dimensión “existencialista”, en pos de que los estudiantes *aprendan a ser*, se afirma que la educación debería conferir herramientas para que las personas sean artífices de su propio destino. Una de las características del mundo contemporáneo es su dinamismo, siendo la innovación —social y económica— su principal motor. Entonces, la imaginación y la creatividad deberían tener un lugar privilegiado en las aulas. “Desde su primera reunión, la comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, *espiritualidad*.” (Ibid., p.7 [Las cursivas son más]). Así pues, según la comisión de la UNESCO, los sistemas educativos tradicionales han priorizado la acumulación de conocimientos en detrimento de otros modos de aprendizaje. Ahora sería necesario propiciar

(...) el desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por *el conocimiento de sí mismo* y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, *la educación es ante todo un viaje interior* cuyas etapas corresponden a las de la maduración, constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la

educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva. (Ibid., p.8. [Las cursivas son mías]).

Desde este emblemático informe de mediados de la década de 1990, la UNESCO ha promovido investigaciones y publicado diversos materiales en torno a la educación emocional. Como mencioné anteriormente, en nuestro país los informes de este prestigioso organismo internacional son esgrimidos por los distintos actores intelectuales y políticos que promueven prácticas pedagógicas basadas en la educación emocional, como uno de los fundamentos epistémicos básicos. Tres de las últimas publicaciones de la UNESCO en materia de educación emocional son: (1) *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19*, del año 2020; (2) *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, publicado en el año 2021, y (3) *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE<sup>42</sup>. Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes argentinos de 6º grado, del año 2022*.

El documento del año 2020, donde se propone el uso de la educación emocional para mitigar algunas de las consecuencias de la pandemia del virus COVID-19, forma parte de una publicación periódica titulada *Notas temáticas del Sector de Educación de la UNESCO*. Las *notas* abarcan diferentes áreas temáticas, tales como: salud y bienestar, continuidad del aprendizaje y la enseñanza, equidad e igualdad entre los géneros, enseñanza superior, formación técnica y profesional, educación y cultura, política y planificación de la educación, poblaciones vulnerables, educación para la ciudadanía mundial y educación para el desarrollo sostenible. Los consejos prácticos que se brindan son elaborados colectivamente por miembros del área de Educación de la UNESCO de todo el mundo.

El material producido en relación con la pandemia del virus COVID-19 fue elaborado por la Sección de Ciudadanía y Paz Mundial, junto con el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020). En este documento se sintetizan los principales aspectos negativos de la pandemia en el ámbito educativo, destacando en tal sentido: la cuarentena, el cierre de las escuelas, el distanciamiento físico, las restricciones de movimiento, la privación de los métodos de aprendizaje tradicionales, el estrés, la ansiedad, la necesidad vertiginosa de adaptación a métodos de enseñanza a distancia y la postergación de exámenes. Para

---

<sup>42</sup> Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

abordar y contrarrestar el estado de tensión colectiva generado por la pandemia, se postula la necesidad de que la comunidad desarrolle habilidades emocionales de adaptación, en pos de lograr una *resiliencia emocional*. Estas habilidades socioemocionales son presentadas como herramientas que permiten a las personas mantenerse emocionalmente *sanas y positivas*. Se afirma que al igual que sucede durante las catástrofes naturales y los disturbios sociales, la pandemia ha provocado en la población respuestas emocionales negativas, como p.e. pánico, estrés, ansiedad, rabia y miedo. Desarrollar habilidades de aprendizaje socioemocional propiciaría conductas que permitirían abordar las situaciones estresantes con calma, generando respuestas emocionalmente reguladas. En el plano específicamente educativo, se sostiene que solo cuando la mente del estudiante se encuentra emocionalmente segura, este se puede concentrar en el contenido académico y comprometerse con el aprendizaje (Ibid.).

Considerando que el aprendizaje socioemocional se puede enseñar como cualquier otra materia escolar, y que en el caso singular de la pandemia son las madres y los padres quienes asumen el rol de docentes, se sugiere diseñar proyectos familiares en torno a las artes y a la educación. Se insiste con la necesidad de proponer actividades motivadoras que estimulen las inclinaciones altruistas de los niños, las cuales —se afirma— son naturales. Se sugiere que, además de entregar a la comunidad información confiable sobre el virus COVID-19 (p.e. en cuanto a cómo evitar su propagación), las autoridades gubernamentales deberían brindar herramientas que permitan a la población desarrollar habilidades de aprendizaje socioemocional. Asimismo, y una vez superada la crisis ocasionada por la pandemia, desde el Estado se debería promover el aprendizaje socioemocional en todo el sistema educativo, priorizando

(...) las competencias relacionadas con el aprendizaje socioemocional y considerarlas como parte de los objetivos fundamentales del aprendizaje, asignando tiempo suficiente en el currículo para su desarrollo y actividades extracurriculares dentro de un entorno escolar psicosocial positivo. Los programas de aprendizaje socioemocional eficaces se basan en los derechos, son científicamente rigurosos y empíricos, son participativos e inclusivos, toman en consideración el género, son culturalmente adecuados y han sido cuidadosamente adaptados para los distintos grupos etarios. (...) Los programas efectivos de aprendizaje socioemocional también deberían formar parte de un ecosistema más grande que vaya más allá del aula para involucrar a toda la escuela, las familias, las comunidades y los medios. (UNESCO, 2020, p. 4).

En cuanto a la formación docente, se insiste con la necesidad de que los Estados deben garantizar la debida capacitación en educación emocional, incluyendo el aprendizaje socioemocional en los programas de formación, fomentado así el desarrollo profesional en pos de abordar el estrés e impulsar las competencias emocionales y sociales en las escuelas. A modo de Guía (para escuelas, jóvenes, docentes, madres y padres) se brinda una serie de recomendaciones, donde se subraya la necesidad de tener una alimentación saludable, realizar ejercicio físico en forma regular, cumplir con determinado cupo de horas de sueño, realizar actividades lúdicas (las cuales supuestamente reducen la ansiedad y desarrollan la resiliencia emocional), y mantener conductas amables y compasivas (las cuáles generarían pensamientos positivos en quienes las practican). Como recursos de apoyo para llevar adelante estas recomendaciones se sugieren

- Campaña del MGIEP de la UNESCO #KindnessMatters (<https://mgiep.unesco.org/kindness>; Stress and Coping)
- Serie de videos *Bouba et Zaza*
- Videos Smeshariki incluyen la serie el *ABC de la amabilidad* (en ruso).
- Los padres, madres y educadores pueden utilizar la música para introducir y construir un vocabulario de emociones. (Recurso: #KeepMakingArt: la crisis del COVID-19 ha suscitado un movimiento mundial de profesores de artes que promueve la esperanza y la unión entre los niños, niñas, jóvenes, madres, padres y artistas <https://creative-generation.org/blog1/keepmakingart-a-campaign-to-inspire-hope-and-connection>). (UNESCO, 2020, p.4).

En el documento publicado en el año 2021, titulado *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, se exponen los resultados de un estudio llevado adelante durante el año 2019, por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), contando con la participación de los países miembros: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. La elaboración del documento se realizó bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago, y la coordinación de Carlos Henríquez Calderón, coordinador general del LLECE. La fuente empírica del documento está constituida por los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), cuyo

procesamiento de datos fue realizado por el Centro de Medición MIDE UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La elaboración del informe fue coordinada por el equipo del LLECE y contó con la colaboración de Mary Guinn Delaney, jefa de la sección de Educación Transformativa de la OREALC/UNESCO Santiago, y de las consultoras Teresa Yáñez, Luisa Muller y Adriana Viteri. El análisis de los resultados y el desarrollo del informe estuvo a cargo de Diego Carrasco, Daniel Miranda y Macarena Domínguez en un proceso coordinado por Carlos Portigliati, del área Internacional de MIDE UC. El análisis y la difusión de los resultados fueron posibles gracias al apoyo de la Oficina Regional de UNICEF<sup>43</sup> para América Latina y el Caribe (UNICEF LACRO) (UNESCO, 2021).

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la OREALC/UNESCO Santiago, tiene como función principal la medición de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe hispanoparlante. Desde su creación en el año 1994, se constituyó como referente y marco regional de concertación en cuanto a la evaluación educativa. Asimismo, brinda apoyo técnico para la capacitación de los equipos responsables de los sistemas nacionales de evaluación. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación llevó a cabo el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). El ERCE 2019 es un estudio a gran escala para la medición de logros de aprendizaje en Matemática, Lenguaje y Ciencias. Consiste en una serie de dispositivos de evaluación de aprendizajes en 3° y 6° grado de la enseñanza primaria, además de cuestionarios donde se pretenden medir factores asociados. Estos cuestionarios se aplican a los estudiantes, docentes, familiares de los alumnos y directores de escuela. En sus más de veinticinco años, el Laboratorio ha implementado cuatro estudios regionales: PERCE en el año 1997, SERCE en el año 2007, TERCE en el año 2013 y ERCE en el año 2019. En este último estudio se midieron tres habilidades socioemocionales específicas: (1) apertura a la diversidad, (2) empatía y (3) autorregulación escolar. Se emplearon cuestionarios autoadministrados. Se contemplaron adaptaciones lingüísticas para recoger las particularidades del idioma español hablado en cada país participante (además de ser traducidos al portugués en el caso de Brasil). El cuestionario de habilidades socioemocionales se aplicó a estudiantes de 6° grado (Ibid.).

---

<sup>43</sup> United Nations International Children's Emergency Fund. [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia].

Los cuestionarios del ERCE 2019 se centraron en aspectos tales como: formación inicial y continua de los docentes, percepción de autoeficacia, satisfacción laboral, creencias, prácticas áulicas y clima de relaciones en la escuela. Es la primera vez que, desde su implementación en el año 1997, se realizó un estudio sistemático focalizado en las habilidades socioemocionales de los niños y niñas de 6° grado. El informe está dividido en seis secciones:

- (1) y (2) Fundamentación teórica, con particular énfasis en las habilidades socioemocionales de: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar.
- (3) Se describe la población evaluada (estudiantes de 6° grado).
- (4) Resultados cuantitativos e interpretación de las habilidades evaluadas.
- (5) Resultados del análisis de factores asociados a cada una de las habilidades.
- (6) Conclusiones y recomendaciones.

El marco teórico de este documento se nutre de la noción de *inteligencias múltiples*, elaborada por Howard Gardner a principio de la década de 1980, y la de *inteligencia emocional* de Daniel Goleman, de mediados de los años '90. Considerando distintos desarrollos teóricos que se hicieron en las últimas décadas en el campo educativo, fundamentados todos en las ideas de los psicólogos estadounidenses Gardner (2019) y Goleman (1998), se adoptaron cinco marcos de referencia:

- (1) Colaboración para el Aprendizaje académico, Social y Emocional (CASE).
- (2) Marco de las competencias para el siglo XXI del National Research Council (NRC)<sup>44</sup>.
- (3) Informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, donde se enfatiza el rol de las habilidades socioemocionales en la vida laboral de las

---

<sup>44</sup> Consejo Nacional de Investigación, organismo dependiente de las Academias de Ciencias, Ingeniería y Medicina de los Estados Unidos de América.

<https://tethys.pnnl.gov/organization/national-research-council-national-academies-nrc>  
<https://www.nationalacademies.org/>

personas, reconociéndolas como factores clave para el desarrollo económico y social.

(4) Marco de habilidades propuesto por UNICEF, denominado *habilidades transferibles*, que se desarrollan en torno a cuatro dimensiones: cognitiva (aprender a saber), instrumental (aprender a hacer), individual (aprender a ser) y social (aprender a vivir juntos).

(5) La UNESCO ha creado un propio marco de referencia en relación con el aprendizaje socioemocional, definiendo a las habilidades socioemocionales (HSE) como los conocimientos, las destrezas y las actitudes que posibilitan a las personas la relación consigo mismas y con otros de forma saludable, interactuando en un mundo donde las relaciones sociales surgen de las interconexiones entre sujetos autónomos, responsables y motivados.

Este aprendizaje socioemocional involucra el desarrollo de cuatro competencias: empatía, mindfulness, compasión y pensamiento crítico (...) Las HSE son clave en el desarrollo en la infancia y la adolescencia, generando condiciones para una vida plena. Los establecimientos educativos son un contexto que ofrece grandes oportunidades para este desarrollo, en cuanto que los y las estudiantes tienen amplias posibilidades de sostener relaciones interpersonales significativas y de vivenciar situaciones para un desarrollo integral. Desde ahí, las HSE constituyen un objeto de aprendizaje en sí mismo. (UNESCO, 2021, pp. 9-11).

Con base en estos ejes teóricos, se sostiene que el aprendizaje es un fenómeno que involucra habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Se afirma que si bien tradicionalmente los sistemas escolares se han concentrado en comprender las habilidades de tipo cognitivo, usualmente vinculadas a los contenidos curriculares, en los últimos años las habilidades socioemocionales han empezado a ser incluidas en los currículos escolares y comenzado a ser estudiadas en distintos sistemas de evaluaciones. Considerando que las habilidades socioemocionales dependen de características individuales de los estudiantes, sus trayectorias de vida y los contextos familiares y sociales, se advierte que todas las escuelas deberían promover actividades que permitan a los estudiantes desarrollar las habilidades socioemocionales (UNESCO, 2021).

Entre las principales conclusiones que se exponen en el informe ERCE 2019, se destaca que la mayoría de los estudiantes de 6° grado de la región brindaron reportes positivos de su nivel de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar.

Esto implicaría que los estudiantes latinoamericanos que participaron de las evaluaciones tienen habilidad para reconocer y comprender la perspectiva de otros, para distinguir e identificarse con las emociones que están experimentando los demás y para reaccionar según las emociones de sus compañeros. En cuanto a la autopercepción, los estudiantes evaluados se ven a sí mismos dotados de la capacidad de apertura a la diversidad, en tanto pueden aceptar a quienes son diferentes. Asimismo, se reconocen como sujetos capaces de autorregular sus emociones, pensamientos y comportamientos, perseverando en el trabajo académico en pos de conquistar una meta. Ahora bien, los resultados también mostraron ciertas inequidades en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Las niñas, de todos los países participantes, puntuaron niveles más altos en las tres habilidades socioemocionales evaluadas. Estos hallazgos son interpretados como una evidencia de prácticas diferenciadas de socialización, tanto en el contexto familiar como en el escolar, entre niñas y niños. Esto implicaría la necesidad de desarrollar políticas de equidad de género en relación con las habilidades socioemocionales. Respecto al factor socioeconómico, al igual que en los resultados de las pruebas de logro académico, se observó una correlación positiva entre el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes y los reportes en las tres habilidades socioemocionales evaluadas. Además, si bien el estudio mostró la influencia de las escuelas en las habilidades socioemocionales, dicha incidencia fue menos determinante de lo que resultó ser sobre los logros de aprendizaje en Matemática, Lenguaje y Ciencias. Esto sugiere que las habilidades socioemocionales pueden presentar mayores asociaciones con factores culturales, sociodemográficos y familiares, que con aspectos vinculados a las actividades escolares habituales. En cuanto al rol docente, en el estudio se destaca la importancia de la disposición de los profesores a trabajar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. En tal sentido, los resultados cuantitativos sugerirían que en las escuelas donde los profesores manifiestan un mayor interés por el bienestar de sus estudiantes, los niveles de habilidades socioemocionales que poseen los alumnos son altos. Esto implicaría que la formación docente en educación emocional, debe ser tomada en cuenta por aquellos países que quieran optimizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de su población escolar (UNESCO, 2021).

El informe titulado *Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes argentinos de 6º grado*, expone los resultados de las mediciones ERCE para la República Argentina. Al igual que en todos los países de la región, en

Argentina los estudiantes de 6º grado brindaron reportes positivos en cuanto a su nivel de autorregulación, empatía y apertura a la diversidad. Al comparar con los demás países, se observa que las y los estudiantes argentinos obtuvieron una media superior a la media regional en empatía, inferior en el caso de autorregulación escolar y equivalente a la media regional en apertura a la diversidad. En cuanto al sexo, los resultados alcanzados por los estudiantes de Argentina, también muestran diferencias entre niños y niñas para las tres habilidades socioemocionales evaluadas. Las niñas reportaron niveles más altos de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar. Los estudiantes argentinos que asistieron a la educación inicial reportaron mayores niveles en cuanto a las habilidades de autorregulación escolar y apertura a la diversidad. Este hallazgo sugeriría que la educación inicial es un aspecto importante a considerar para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Asimismo, se sostiene que distintos estudios (Pino Pasternak y Whitebread, 2010) han demostrado que las habilidades metacognitivas y de autorregulación pueden ser enseñadas. Otro de los resultados de las evaluaciones, que involucra la relación entre las habilidades socioemocionales y la victimización escolar, muestra que ante situaciones de hostigamiento, tanto los agresores como las víctimas presentan ratios de inteligencia emocional inferiores a los de sus compañeros no involucrados en estos fenómenos. En tal sentido, se postula que la ausencia o deficiencia en destrezas como la empatía o la autorregulación, podría ser un factor de riesgo que propiciaría conductas hostiles (UNESCO, 2022).

En cuanto a la labor docente para el caso de Argentina, los resultados expuestos muestran una correlación positiva y significativa con las tres habilidades socioemocionales estudiadas, para aquellos docentes que manifiestan interés y sensibilidad ante las necesidades de los estudiantes. Se sugiere en tal sentido, que los docentes preocupados por el bienestar de sus estudiantes podrían actuar como referentes, propiciando el aprendizaje de un vínculo educativo donde predomine la empatía y el respeto. Estos resultados se condicen con los obtenidos por un estudio similar llevado adelante por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2021) donde se identificó una asociación positiva entre las relaciones de estudiantes con sus docentes y el desarrollo de las habilidades socioemocionales estudiadas (empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar) (UNESCO, 2022).

Junto con la UNESCO, el Banco Mundial es uno de los organismos internacionales más activos en cuanto a la promoción de investigaciones y producciones bibliográficas, con el objetivo de fomentar la inclusión de la educación emocional en los diseños curriculares de América Latina. Los tópicos teóricos y las prácticas pedagógicas promovidas desde esta institución, tienen amplia recepción entre los académicos y los actores políticos que militan proyectos de ley en pos de la institucionalización de la educación emocional en Argentina. Una de estas producciones es la serie de cuadernillos titulada *Paso a paso. Programa de educación socioemocional* (Mejía et al., 2016). Este material es presentado como una “Caja de Herramientas” que busca promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y adolescentes.

Este material se inspira en el antiguo proverbio atribuido a Aristóteles: **“educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto”**. Así, busca ayudar a los estudiantes a conocer y manejar mejor sus emociones, pensamientos y comportamientos, construir y mantener relaciones positivas con los demás, y aprovechar la vida al máximo, tomando decisiones de manera responsable, trazándose metas sustanciales y proponiéndose a avanzar hacia ellas. En esencia, Paso a Paso busca contribuir a la crianza de personas más felices, amables y sanas. (Ibid., p. 5 [Negrilla y comillas en el original]).

El cuadernillo contiene una serie de *sesiones prácticas* para ser implementadas en el aula. Las sesiones prácticas fueron diseñada para grados o grupos de estudiantes, desde los seis hasta los diecisiete años. Están organizadas en tres módulos:

- (1) *Material para el docente*. Contiene una guía con sesiones estructuradas, un listado de los recursos necesarios, conceptos teórico claves, consejos prácticos y respuestas a preguntas frecuentes.
- (2) *Material para los estudiantes*. Consta de un cuadernillo con hojas de trabajo para cada una de las sesiones.
- (3) *Material para el aula*. Lo constituyen afiches donde se exponen tópicos vinculados con las habilidades socioemocionales. En el caso del material destinado al nivel primario se incluyen cuentos y un *CD* con canciones.

El enfoque pedagógico-metodológico adoptado en estos cuadernillos es presentado por medio del acrónimo FASE: Focalizado – Activo – Secuenciado – Explícito. Se establece que el tiempo de enseñanza de las actividades debe ser de entre una y dos

horas cátedras semanales. Se prioriza el aprendizaje activo, es decir, la experiencia vivencial y lúdica de las habilidades socioemocionales que se quieren fortalecer. En tal sentido, se sugiere la realización de dramatizaciones, improvisaciones y actividades lúdicas. Se advierte que el desarrollo de las habilidades socioemocionales deber ser secuenciado, con sesiones estructuradas y adaptadas a la madurez cognitiva y socioemocional de los estudiantes del grado al cual están dirigidas. Se propone la enseñanza explícita de cada una de las habilidades, nombrándolas y enseñando a los estudiantes distintos recursos para ponerlas en práctica (Ibid.).

En cuanto a las cualidades que deben poseer los docentes en su rol de “facilitador” (Ibid., p.7), se advierte que los maestros deben ser capaces de crear un ambiente que favorezca el aprendizaje. Este ambiente debe ser sano, seguro y acogedor. Para tal fin, el docente-facilitador debe estar motivado y disfrutar lo que hace. Tiene que tener la capacidad de escuchar y comunicarse de manera respetuosa, empática, asertiva y acogedora. Debe poder reconocer y valorar la experiencia individual de cada uno de sus estudiantes, favoreciendo la comunicación y el diálogo abierto en pos de construir aprendizajes significativos. Se indican tres acciones claves que deben realizar los docentes: (1) priorizar la escucha por sobre el propio discurso experto, (2) centrarse en la experiencia de los estudiantes por sobre la suya y (3) construir un vínculo genuino con los estudiantes, en vez de impartir meros contenidos teóricos (Ibid.).

El sustento teórico del cuadernillo *Paso a Paso* es la psicología positiva. Al fundamentar, se hace particular hincapié en las nociones de resiliencia y *mindfulness* (atención plena). El cuadernillo se enfoca en seis habilidades emocionales, las cuales son ponderadas como “fundamentales para la vida” (Ibid., p.7): autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación positiva, determinación y toma responsable de decisiones. Se afirma que el trabajo escolar cotidiano sobre estas habilidades otorgará a los niños y a los adolescentes herramientas necesarias para convertirse en personas socialmente responsables, esto es, personas preocupadas por su comunidad. Asimismo, estas habilidades permitirían ejercer un autocontrol conductual, logrando un balance entre los intereses de cada individuo y los de los demás, a la vez que brindarían herramientas para sobrellevar situaciones adversas (resiliencia) (Ibid.).

## 5.2. La Fundación Educación Emocional

Lucas Malaisi es uno de los principales promotores en nuestro país de distintos cursos de capacitación en educación emocional. Asimismo, es el autor de un proyecto de Ley de educación emocional presentado en el Congreso Nacional, y es citado como referencia de autoridad en los distintos proyectos de ley presentados (tres de ellos ya aprobados) en distintas provincias argentinas. Malaisi es el presidente la Fundación Educación Emocional, una ONG con sede en la ciudad de San Juan, cuya visión y misión es

Desarrollar habilidades socioemocionales en todos los habitantes del planeta, concentrando nuestros esfuerzos en América Latina y Argentina principalmente. Mejorar en ellos y sus familias su calidad de vida mediante el desarrollo personal, autogestión de la felicidad, autonomía, promoción de la salud y emancipación de las limitaciones culturales, físicas y emocionales. (...) Dignificar a la persona y dinamizar sus recursos mediante su educación emocional, llegando a todos los actores sociales: Educadores formales, Padres, Abuelos, tutores, jóvenes y niños en general para utilizar inteligentemente los recursos personales y comunitarios, estableciendo creencias empoderadoras a la vez que desterrando creencias limitantes. (Malaisi, 2019, p.5).

Desde esta perspectiva, la educación emocional es concebida como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, siendo su objetivo fundamental lograr determinado desenvolvimiento existencial de las personas. Este proceso involucra la progresiva adquisición de ciertas *habilidades emocionales*, las cuales se agrupan en torno a cinco tópicos constitutivos de la Inteligencia Emocional: conocimiento de uno mismo, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales (Malaisi, 2019).

Desde la Fundación Educación Emocional se venden libros y se ofrecen capacitaciones para docentes, padres y empresas. En su página *web* (<https://fundacioneducacionemocional.org/voluntariado-digital/>) se brinda la posibilidad de inscribirse como voluntario, en las categorías de: *voluntario digital* y *voluntario personal*. Según se explica en el cuadernillo titulado *Protocolo de acción para voluntarios emocionales*, el voluntariado digital invita a sumarse a todas las personas de cualquier lugar del mundo “que pueden destinar de 5 a 10 minutos de sus vidas realizando acciones simples desde su lugar con su celular o computadora en beneficio de la educación emocional de la humanidad.” (Malaisi, 2019, p.8). Una de las acciones que se proponen a los voluntarios digitales es la militancia a favor de que la educación emocional alcance estatus de ley.

Contactá los legisladores de tu comunidad y explícales la importancia de trabajar por una Ley de educación emocional. ¿Cómo hacerlo? Busca en internet [sic] la página de la legislatura de tu ciudad para acceder a los emails de los legisladores. Luego envíales un email con el link de la Ley de educación emocional (<http://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>) y el link del video explicativo de la Ley ([https://www.youtube.com/watch?v=f-EyxmPa\\_xc](https://www.youtube.com/watch?v=f-EyxmPa_xc)) y el de la charla TEDx 2012. (Ibid., p. 9).

En total, desde la Fundación se impulsan trece proyectos:

- (1) *Un alumno/a resiliente*. Se trata de un proyecto en el cual los alumnos de las diferentes escuelas del país conversan sobre sus situaciones personales y familiares, para luego elegir al mejor compañero resiliente.
- (2) *Relevamiento de educadores emocionales*. Este proyecto implica la difusión de una encuesta *online*, con el objetivo de saber cuántos y cuáles docentes y escuelas están trabajando con los tópicos de la educación emocional.
- (3) *Trabajos de investigación*. Se auspician investigaciones vinculadas con la educación emocional.
- (4) *Un docente que emociona*. Desde el año 2018 se otorgan premios a los docentes que trabajen la educación emocional con sus alumnos.
- (5) *Organización de congresos y capacitaciones de divulgación científica*.
- (6) *Diplomaturas online*. En asociación con la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba) se dicta la Diplomatura en educación emocional.
- (7) *Campaña de difusión en redes sociales*, las cuales cuentan con ocho millones de seguidores en *Facebook* y novecientos mil en *Instagram*.
- (8) *Capacitaciones de voluntarios*. Consiste en un curso *online* titulado “Introducción a la educación emocional”. Esta capacitación es gratuita para los voluntarios de la Fundación Educación Emocional.
- (9) *Proyecto cicatrizando América Latina*. Busca difundir la Ley de educación emocional a todos los países de América Latina.

(10) *Proyecto cicatrizando Iberoamérica*. Es el mismo proyecto que el precedente, con la inclusión de España.

(11) *Programa de entrenamiento para ser miembro del staff de disertantes de la Fundación*.

(12) *Capacitaciones con organizaciones amigas*, entre las que se destacan: Fundación Liderazgo Chile, el IBNE (Instituto de BioNeuroEmoción de Enric Corbera), Aula Abierta y la Universidad Nacional de Villa María.

(13) *10 N: Proyecto de difusión de buenas prácticas y expresión asertiva de las emociones*, cuyos objetivos son difundir en los medios de comunicación la celebración del 10N<sup>45</sup> y que las personas puedan “expresar sus tristezas, sus alegrías, perdonar, agradecer, expresar sus enojos pudiendo poner un límite sano, animarse a iniciar un proyecto, etc.” (Ibid., p.13).

Una vez que se ha cumplido un servicio de dos meses como voluntario digital se puede acceder al puesto de voluntario personal. Para ello, el aspirante deberá contactarse “con el/la referente de la Dirección Ejecutiva de Embajadores y/o de Comunicaciones para recibir asistencia en el firmado del contrato y posible representación de la Fundación en la comunidad del voluntario.” (<https://fundacioneducacionemocional.org/voluntariado-digital/>).

### **5.3. La formación docente en educación emocional en las provincias de Misiones y Corrientes**

En la provincia de Misiones, uno de los organismos oficiales que se ha destacado por la implementación de prácticas educativas basadas en la educación emocional es el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI)<sup>46</sup>, dependiente del Consejo General de Educación (CGE). El GPI se inicia como un área dependiente de Salud Laboral y luego —desde el 2 de noviembre de 2009— pasa a depender de la Presidencia del CGE. La función principal del GPI es brindar asesoramiento psicopedagógico a toda la

---

<sup>45</sup> El 10 de noviembre del año 2016 fue aprobada en la provincia de Corrientes la Ley de educación emocional No. 6398.

<sup>46</sup> La información en relación con el GPI fue obtenida a partir del reportaje a uno de sus miembros, responsable —entre otras tareas—, de la elaboración y coordinación de los cursos basados en educación emocional. Asimismo, parte de esta información puede consultarse en la página web oficial del organismo: <http://www.gpimisiones.com.ar/servicios.html>

comunidad educativa de la provincia<sup>47</sup>. Dicho asesoramiento implica la promoción de acciones preventivas de conflictos, la investigación profesional para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la intervención en conflictos de convivencia que se susciten en las distintas instituciones provinciales, de todos los niveles del sistema educativo. Su sede central funciona en la ciudad de Posadas (Región I), y cuenta con subsedes en: Garupá, Oberá, Alem, Eldorado, San Vicente, Irigoyen e Iguazú, según la división regional de su organigrama. El funcionamiento del GPI está dividido en cuatro áreas: (1) Asesoramiento, (2) Prevención, (3) Investigación y (4) Diseño, Comunicación y Medios Digitales. Desde el área de Asesoramiento se lleva adelante el asesoramiento pedagógico-didáctico a instituciones educativas, personal docente, directivos y supervisores, así como también la elaboración de proyectos áulicos y planificaciones didácticas. El área de Prevención se ocupa del desarrollo profesional docentes, la elaboración de itinerarios formativos y la actualización pedagógica a través del dictado de talleres. El área de Investigación emprende actividades vinculadas con la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas. El área de Diseño, Comunicación y Medios Digitales lleva adelante la producción de material multimedia destinado a jornadas de capacitación, así como también la sistematización, digitalización y visualización de datos para su socialización a través de las redes sociales. En cuanto a la formación en educación emocional, desde el GPI se han organizado y dictado diferentes talleres de capacitación para alumnos, familias y docentes de toda la provincia, tales como: “Estrategias de Coaching Educativo para Directivos, Docentes e Integrantes de los Equipos de Orientación y Apoyo”. Este taller se dictó se dictó en forma virtual para docentes, durante el año 2021, fue gratuito y tuvo una duración de ocho semanas. Para alumnos de los últimos años de escuelas públicas del nivel secundario, a partir del año 2018 se viene dictando, en forma presencial en la sede Posadas del GPI, el taller titulado *Emosófica*, en el cual se vincula la educación emocional con las ciencias naturales, y se abordan temáticas tales como: *La Física de los Superhéroes*, *La Inteligencia Emocional a través de los Superhéroes* y *en busca de “El Camino del Héroe”*. Asimismo, durante el aislamiento social preventivo a raíz de la pandemia causada por el virus COVID-19, desde el GPI se liberó el acceso al público en general de la versión digital de su taller de educación emocional.

---

<sup>47</sup> El funcionamiento del GPI está reglamentado por las resoluciones provinciales: N.º 4493/06, N.º 640/07, N.º 4837/09 y N.º 2569/1.

Además de los cursos que elaboran y dictan los integrantes del GPI, el Gobierno de la Provincia de Misiones constituyó un grupo de profesionales con el fin de elaborar un material bibliográfico destinado a la capacitación docente en educación emocional. El resultado fue un cuadernillo titulado *Aportes pedagógicos orientadores*. Este material tiene como objetivo brindar “propuestas para implementar la educación emocional como temática transversal en todos los niveles del sistema educativo misionero.” (Rebollo y Bauckloh, 2019, p.12). El cuadernillo se organiza en tres partes: (1) Introductoria, donde se exponen los antecedentes teóricos sobre la educación emocional, (2) Objetivos de la educación emocional y rol del docente y (3) Propuestas de trabajo para el aula. Como es clásico en la literatura específica, la educación emocional es presentada como una corriente novedosa al interior de las Ciencias de la Educación, afirmando que tradicionalmente la educación se ha preocupado por el desarrollo de la dimensión cognitiva-racional de los sujetos, dejando de lado cuestiones vinculadas con la vida afectiva.

La importancia de la educación emocional radica, en que además de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, se propone crear climas áulicos positivos y favorables para el aprendizaje y el bienestar. Dando lugar no solo al desarrollo del saber, sino también al SER y al SENTIR, apuntando a educar para la vida. (Ibid., p. 20).

Asimismo, se destaca la impronta científica que abala los saberes de la educación emocional, la cual es “una construcción teórica respaldada por disciplinas científicas entre las que se destacan: la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, algunas tradiciones filosóficas, el enfoque biológico entre otras.” (Ibid., p.14).

Las propuestas escolares que se pretenden desarrollar dentro del marco de la implementación de la Ley VI N° 209 de educación emocional, cuyos autores son los diputados: Prof. María Inés Rebollo e Ing. Carlos Eduardo Rovira, se configuran en torno a cinco grupos de habilidades sociales y emocionales: (1) Autoconciencia, (2) Autogestión, (3) Conciencia social, (4) Habilidades de relación, (5) Toma de decisiones. Los principales autores académicos a los que se hace referencia en la fundamentación teórica, son clásicos referentes de la temática: Daniel Goleman, Antonio Damasio, Joseph Ledoux, Rafael Bisquerra y Sonia Williams de Fox<sup>48</sup>. A lo largo del cuadernillo se insiste con el carácter transversal que debe tener la educación emocional. Se reconoce que existen múltiples conceptualizaciones y clasificaciones en

---

<sup>48</sup> Autora del curso de formación docente del INFoD, analizado en el Cap. 4.

torno a las emociones. Se adopta la clasificación de Williams de Fox (2014), según la cual las emociones pueden agruparse en:

(1) Emociones primarias: enojo, tristeza, sorpresa, placer, miedo y disgusto. Estas son consideradas universales, afirmando que existen en todas partes del mundo y culturas.

(2) Emociones secundarias: empatía, compasión, vergüenza, culpa, orgullo, envidia, celos, desprecio, entre otras. Son aprendidas a partir de la interacción social y cultural. Son llamadas también, sentimientos.

(3) Emociones mixtas: son emociones que se combinan entre ellas. Por ejemplo: inseguridad, frustración, soledad, angustia, remordimiento, humillación.

Tras la fundamentación teórica (pp. 19-30) se expone una experiencia de implementación de los tópicos de la educación emocional en el aula. Concretamente, la experiencia que se narra es la de un Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria es un espacio curricular correspondiente al 5to. año del Ciclo Orientado Humanidades y Ciencias Sociales del nivel secundario misionero. De esta experiencia solo se cuenta una suerte de *a posteriori*. Un grupo de estudiantes de una escuela secundaria de la provincia (de la cual no se brinda ningún dato) realizó algún tipo de trabajo comunitario (del cual no se brinda ninguna descripción). Después de este trabajo se llevaron adelante actividades áulicas basadas en dicho trabajo comunitario. Esas actividades áulicas son las que explícitamente se exponen en el cuadernillo, aclarando que

Se basan en los principios de la pedagogía del aprendizaje servicio. Dicha pedagogía promueve experiencias educativas de servicio solidario, protagonizadas por los estudiantes y planificadas en forma integrada con los contenidos curriculares, destinadas no sólo a atender necesidades de una comunidad sino a implementar y desarrollar nuevos aprendizajes tanto en los estudiantes como en los docentes. (Rebollo y Bauckloh, 2019, pp. 33-34).

El trabajo en el aula consistió en:

(1) Producción escrita. Previa introspección subjetiva: “se solicitó a los estudiantes que *mediante el encuentro consigo mismos*, recuperen en un papel un momento vivido y compartido con sus compañeros que le resultó significativo.”(Ibid., p.35. [Las cursivas son mías]).

(2) Acción de gracias. Con suave música de fondo, se les pidió a los estudiantes que “piensen en una persona del curso a la que quieran decirles gracias, por algún momento o acción significativa que siempre van a recordar.” (Ibid.).

(3) Se les solicitó a los estudiantes que piensen y escriban qué emociones sintieron en cada momento en el que recuperaban cada una de las consignas iniciales. Con la salvedad de que

(...) al principio hubo resistencias (*por la novedad de la propuesta*), en el caso del docente también se generaron miedos *por esta misma razón*, pero se trató de respetar los tiempos y los climas del grupo clase, teniendo en cuenta que se trataba de un grupo de 44 estudiantes con realidades y trayectorias totalmente diferentes entre sí.” (Ibid., p.36. [Las cursivas son mías]).

(4) Actividades en modalidad taller. Con el fin de compartir en una ronda en el aula, los estudiantes debieron llevar un tema musical y una fotografía significativos para su vida. Además se les solicitó que leyeran las producciones escritas en (3). Como resultado de esta actividad se observó que: “Cada estudiante, fue compartiendo su producción (...), todos compartían sus historias; lo que sentían con lo que se iba diciendo y escuchando: hubo risas, llantos, abrazos, sorpresa, solidaridad, respeto, identificación entre pares, empatía.”(Ibid., p. 38).

Tras reforzar algunas recomendaciones y analizar posibles variantes a las consignas de las actividades anteriores, comienza un capítulo titulado Mindfulness (pp. 44-50), cuya autora es la Lic. Norma Do Amaral. Aquí se define el *mindfulness* “como una técnica de meditación, significa en rigor la cualidad de estar presentes, aquí y ahora. Otra forma que se utiliza para nombrar al mindfulness es atención plena.”(Ibid., p. 44). Se exponen una serie de bondades de esta técnica de autoayuda, afirmando que su práctica propicia una mayor habilidad para la concentración en el estudio. Asimismo, permitiría abordar situaciones de agresión y peleas en el aula. También favorecería la creatividad, la espontaneidad, la conexión, la alegría y el disfrute. ¿En qué consiste esta técnica?

La práctica de la atención plena consiste en llevar la atención a diversos aspectos de nuestra vida en este momento, lo cual implica, por ejemplo, que seamos conscientes de nuestros pensamientos, sensaciones, emociones, así como del entorno que nos rodea. Lo importante es que se trata de *una atención sin juicios, no reactiva y libre de creencias*, lo cual implica que dirigimos la atención a diversos aspectos de nuestra experiencia *sin juzgar*. Aprendemos a observar lo que ocurre en nuestro interior y en nuestro entorno.” (Ibid., p.45. [Las cursivas son mías]).

Tras la síntesis conceptual y la exposición de las bondades del *mindfulness* se explican una serie de ejercicios para el aula basados en esta terapia, los cuales consisten principalmente en técnicas de respiración y autocontrol de los pensamientos. “Les indicamos cómo entra el aire por la nariz y como sale, esto como un juego lo repetimos varias veces. Durante la práctica de estos ejercicios, el proceso de cada niño, joven y adulto será diferente. Se trata de poco a poco ir practicando la atención y el autoconocimiento.” (Ibid., p.50).

A continuación del capítulo dedicado al *mindfulness* comienza el capítulo titulado *Neurociencias y Educación* (pp. 51 - 86). Aquí se brinda una relativamente amplia exposición de los clásicos tópicos contemporáneos que vinculan las neurociencias con la educación, poniendo particular énfasis en aquellos aspectos que tienen que ver con las emociones. Utilizando un lenguaje típico de los textos de divulgación, se comienza observando que: “Desde la generación de la primera célula en la Tierra, se comenzaron a definir las primeras emociones primitivas de la vida” (Ibid., p.51). Se describen algunos aspectos de la Teoría de la evolución de las especies (omitiendo mencionar el rol del azar en la selección natural). Al final del primer párrafo parece haberse transmitido con certeza la idea de que la existencia humana puede reducirse a cerebros, y que la inteligencia emocional es un producto de la evolución de las especies.

(...) las bases biológicas y evolutivas de las emociones aportan importantes herramientas que fortalecen nuestro conocimiento de cómo se logró el desarrollo del órgano humano más social y complejo del universo conocido, el cerebro, que gracias a él podemos percibir e interpretar la realidad, darle sentido a las emociones, gestionarlas y comprenderlas, dotándonos de una neurobiología única pero para conseguir esto pasaron millones de años de historia evolutiva de la vida sobre la Tierra y la adquisición de inteligencia emocional como producto de interacciones genéticas, ambientales y culturales. (Ibid., p.57).

Tras explicar qué son las neurociencias y dar a entender que los *papers* que publica un neurocientífico respaldan todas y cada una de las afirmaciones que en este cuadernillo se realizan, se exponen una serie de conceptos específicos, clásicos de la temática, tales como: aprendizaje significativo, neuroplasticidad y atención ejecutiva. Junto con estos conceptos se brinda una serie de consejos muy generales para aplicar en el aula, como p.e. la necesidad de tener en cuenta que

El diseño del espacio educativo ha de favorecer la creación de climas emocionales positivos, algo que resulta necesario en el aprendizaje. Qué importante resulta que las aulas puedan convertirse

en espacios multidisciplinares abiertos que garanticen diferentes tipos de tareas y faciliten un aprendizaje activo en el que la incorporación de los recursos digitales, la cooperación y la vinculación al mundo real sean componentes esenciales. Y que puedan integrarse con naturalidad la educación física, la emocional, la artística y la científica. (Ibid., p.81).

En líneas generales, tanto las exposiciones teóricas como las recomendaciones pedagógicas se utilizan constantemente para destacar la supuesta necesidad de la educación emocional.

Existe una inteligencia más determinante que el cociente intelectual, la llamada -por Mayer y Salovey en 1990- inteligencia emocional. Lo que sabemos gracias a la neurociencia es que el grado de desarrollo de la inteligencia emocional no está determinado genéticamente y tampoco se desarrolla exclusivamente en nuestra infancia (Goleman, 1998). La educación emocional es imprescindible para la enseñanza. (Ibid., p.82).

Antes de las referencias bibliográficas, se incluye un Glosario (pp. 87 - 93) donde se detallan los significados de los términos: emoción, sentimientos, neurociencia, neuroeducación, neurodidáctica, neuroplasticidad, cognitivo e inteligencia emocional.

La apelación a las neurociencias que se hace en este cuadernillo, como sustento epistémico a los constructos teóricos y a las prácticas que se proponen desde la educación emocional, es una acción común en todo el campo de la neuroeducación. Ahora bien, aceptar la existencia de un vínculo entre la actividad cerebral y las distintas interacciones involucradas en el proceso educativo, no implica creer en la validez apodíctica de toda extrapolación de investigaciones neurocientíficas al campo educativo. Investigar el funcionamiento de los constituyentes físicos del cerebro (células nerviosas) presenta dificultades específicas, que no son las mismas dificultades que presentan las investigaciones en torno a los elementos emergentes de dichos constituyentes (los cuáles ya de por sí, han recibido distintas denominaciones: procesos cognitivos, funciones cognitivas, actividad neurocognitiva, procesos mentales, etc.) (Restrepo, 2009). Los componentes físicoquímicos del cerebro se corresponden con observaciones y descripciones de la realidad material del mundo. Pueden descubrirse mediante observación y teorización. Los denominados genéricamente *procesos mentales* forman parte de una realidad subjetiva. Estos procesos hacen referencia a algo que está *más allá* de la realidad objetiva de las neuronas *i.e.* no puede describirse ni predecirse apelando *únicamente* a los principios de la neurobiología. Si bien el avance de este tipo de investigaciones científicas (y de las ciencias naturales en general) ha demostrado ser más efectivo, desde el punto de

vista epistemológico, que otras disciplinas con diferentes objetos de estudio, entre las neurociencias y la educación hay una brecha conceptual, teórica, metodológica y práctica. Cuando se pretende “unir” los resultados entre disciplinas cuyos objetos de estudio y métodos son diferentes, “es muy probable que se comentan exabruptos epistemológicos que terminan por generar pseudoexplicaciones: falacias fundamentadas en errores científicos y/o filosóficos que quieren hacerse pasar por verdaderos argumentos.” (Ibid, p.18).

En la provincia de Corrientes también se ha elaborado un cuadernillo destinado a la capacitación docente en educación emocional. Dicha producción estuvo a cargo por un equipo de dieciocho especialistas convocados por el Ministerio de Educación provincial. Su estética gráfica presenta un estilo que es habitual encontrar en buena parte de la literatura infantil<sup>49</sup>. En la tapa se observa el dibujo de un estero, típico paisaje correntino, con la caricatura de un oso hormiguero sosteniendo un corazón de color rojo. El título del cuadernillo está impreso sobre este dibujo, al igual que el escudo de la provincia. Distintas ilustraciones de flora y fauna aparecen en las ciento veinte páginas del cuadernillo, a veces en los márgenes, a veces en una página completa. En el Prólogo (p.5) y en un párrafo titulado Carta a los Supervisores y Directivos (p.7), se explicita la firma de la autora de estas secciones, la licenciada Susana Mariel Benítez, Ministra de Educación de la Provincia de Corrientes. En el resto del cuadernillo no se aclara la autoría específica de cada uno de los capítulos y secciones, suponiendo entonces, que su contenido fue producido íntegramente por el equipo de redacción convocado para tal fin.

Según la ministra Benítez, uno de los objetivos centrales del Ministerio es brindar una educación de calidad. En tal sentido, la implementación de la educación emocional es concebida como una acción prioritaria. “Los educadores debemos resignificar la importancia de las emociones en los procesos educativos y debemos saber que todas las personas experimentamos emociones, aunque no siempre podemos controlar sus efectos.” (Provincia de Corrientes, 2020, p. 5). Asimismo, la implementación de la educación emocional sería esencial para que los estudiantes adquieran recursos y estrategias que les permitan enfrentar las distintas experiencias que les puede deparar la vida, desarrollando “su capacidad para ser felices con responsabilidad y en diálogo con su entorno. Sólo así, la enseñanza será considerada un proceso de corazón a

---

<sup>49</sup> Por ej. en los libros de cuentos.

corazón.” (Ibid.). La educación emocional es contextualizada históricamente como un momento de “revolución pedagógica” (Ibid., p.7), el cual

(...) nos interpela a creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de *aprender* y saber que hay cosas que pueden ser *aprehendidas* y que merecen serlo y que el conocimiento ayuda a que nos mejoremos unos a otros a través de nuestras emociones y de las relaciones con los demás. (Ibid. p.5 [Las cursivas son mías]).

En la cita anterior se hace una distinción entre las acciones de *aprender* y *aprehender*. Singularidad que ya se manifiesta en el título del cuadernillo, donde se opta por el uso del término *aprehender* (con hache intermedia). La etimología de ambos términos es similar. Proceden del verbo latino *apprehendere* (tomar, agarrar). *Aprender* significa adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia (Diccionario de la lengua española, 2022). *Aprehender* puede implicar, por un lado, la acción de capturar, p.e. cuando la policía *aprehende* a alguien. También puede ser usado para percibir algo con los sentidos y/o con la mente. Este uso del término es propio del lenguaje filosófico, p.e. “La clave de toda poética consiste en *aprehender* la realidad” (Quintero Danza, citado en <https://www.rae.es/dpd/aprehender>). En este último sentido, el uso del verbo *aprehender* constituye un salto metafórico, el cual consiste en pasar de “agarrar” algo en el mundo físico, a hacerlo en un ámbito abstracto, intelectual. En vez de capturar algo o alguien con las manos (como p.e. la policía a un ladrón) ahora la acción se ejecuta con la facultad intelectual.

En síntesis, la educación emocional es presentada como una corriente educativa de vanguardia, como un nuevo paradigma, cuyo estudio e implementación es necesaria y fundamental, en pos de alcanzar uno de los supuestos objetivos más importantes de la condición humana: la felicidad. En el Marco Normativo y Teórico (pp. 9 - 19) se destacan, por un lado los antecedentes políticos de la ley, observando que Corrientes es la primera provincia de Argentina en aprobar la Ley de educación emocional, acorde con el artículo 1o. de la Ley de Educación Provincial No. 6475. La educación emocional es entendida como: “El proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y apuntalamiento de la persona, ejercicio y perfeccionamiento de las mismas.” (Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2020, p. 9). Con la Ley de educación emocional No. 6398 se procura, a través de la enseñanza formal, desarrollar las denominadas habilidades emocionales, las cuales se basan en el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la motivación, el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía y las

habilidades sociales, en pos de alcanzar una mejor calidad de vida para todos los ciudadanos. Citando el artículo de Delors (1994): *Los cuatro pilares de la educación*, publicado por la UNESCO, la educación emocional es considerada parte del derecho humano a la educación integral, y la misma “debe ser garantizada a todos los estudiantes y por lo cual se espera que las instituciones educativas sean un espacio idóneo donde todos construyan aprendizajes académicos y socioemocionales.” (Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2020, p. 9).

Uno de los principales actores políticos, mencionado explícitamente en el cuadernillo como referente intelectual de la Ley de educación emocional, es el psicólogo Lucas Malaisi, presidente de la Fundación Educación Emocional Argentina. Siguiendo las ideas de Malaisi, la educación emocional es concebida como

(...) una estrategia educativa de promoción de la salud que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de habilidades emocionales. La idea es crear un espacio en las escuelas para que estudiantes, padres y docentes puedan aprender a reconocer, expresar y gestionar sanamente sus emociones. (Ibid.).

En tal sentido, el trabajo sobre el autoconocimiento y la gestión de las emociones debe implementarse tanto de forma transversal (común a todas las asignaturas), como así también desde un espacio curricular específico. No importa la especificidad disciplinar de cada asignatura, todos los docentes deben formarse —de la misma manera— en educación emocional. Así, se adopta como principio rector la idea de que una buena gestión de las emociones contribuiría a mejorar el rendimiento académico, en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinares. Claro que el objetivo de la educación emocional aspira a mucho más que a mejorar el rendimiento académico. Se insiste a lo largo de toda la fundamentación con que el desarrollo emocional es inherente al desarrollo de las personas, concibiéndose a la persona “como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y *espíritu*.” (Ibid., p.10 [Las cursivas son mías]).

Además de Malaisi, los referentes teóricos de autoridad más citados son: Rafael Bisquerra Alzina, catedrático de la Universidad de Barcelona y autor reconocido sobre la temática; Howard Gardner, psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, autor de la Teoría de las inteligencias múltiples; y Daniel Goleman, psicólogo estadounidense, autor del *best seller: Emotional Intelligence*.

Al momento de definir las emociones se cita el diccionario de la Real Academia Española, donde *emoción* es definida como “una alteración somática del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática, etc.” (Diccionario de la lengua española. Citado en: Provincia de Corrientes, 2020, p.12)<sup>50</sup>. Para explicar la etiología de las emociones se recurre al clásico esquema conductista de estímulo – respuesta:

La emoción es causada por uno o varios estímulos internos o externos (que van desde una imagen, una palabra, un recuerdo hasta lo que estemos viviendo y observando en este instante). Así, uno o varios estímulos, activan diferentes partes del denominado “cerebro límbico”, y este, a su vez desencadena una serie de reacciones a nivel cognitivo, corporal y conductual. (Ibid., p.12 [Comillas en el original]).

Así pues, el “cerebro límbico” actuaría como una suerte de “caja negra”, en la cual ingresan estímulos (imágenes, palabras, recuerdos) y se obtienen respuestas (reacciones cognitivas, corporales y conductuales). En el cuadernillo no se incluye ninguna caracterización, esquema, explicación de su estructura, ni hipótesis de funcionamiento, acerca del (entrecomillado por los autores) “cerebro límbico”. Solo se lo nombra.

Tras esta breve referencia al sistema límbico se advierte que: “En relación a la educación emocional, existe una extensa bibliografía que evidencia diferentes posturas ideológicas y epistemológicas sobre los conceptos y contenidos relacionados al tema.” (Ibid., p.12). Con esta advertencia epistemológica se podría suponer que existen paradigmas inconmensurables (en el sentido de Kuhn) al interior de la educación emocional. Pero no es este el caso. La advertencia refiere más bien a una suerte de sinonimia conceptual, o sea, tópicos que para un neófito pueden parecer idénticos, pero que no lo son. Estos tópicos, que constituyen el fundamento teórico del cuadernillo (y de la Ley de educación emocional misma) son: (1) Inteligencias Múltiples. (2) Inteligencia Emocional. (3) educación emocional. (4) Habilidades Emocionales. (5) Habilidades Sociales.

El modelo de Inteligencias Múltiples fue ideado por Gardner (2019). Según esta concepción, la inteligencia humana involucra un conjunto de capacidades específicas que se manifiestan a partir de determinadas características biopsicofísicas de los

---

<sup>50</sup> La abreviatura “etc.” no figura en la entrada *emoción*, en la versión del diccionario de la RAE que yo consulté: <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form>

sujetos, cuando estos procuran dar solución a los habituales problemas que se les presentan. Es incorrecto según este paradigma hablar de “la” inteligencia. La inteligencia no es una cualidad unívoca. Se postula la existencia de distintos tipos de inteligencia, tales como: inteligencia intrapersonal, interpersonal, lingüística, espacial, musical, lógica-matemática, naturalista y corporal–cinética. Por ejemplo, una persona puede ser hábil para comunicarse empleando lenguajes simbólicos (inteligencia lingüística), mientras que otra puede tener una gran capacidad para representar visualmente ideas y objetos en un plano de dibujo (inteligencia espacial). Ambas personas “son inteligentes”. Ahora bien, en pleno siglo XXI, cuando —al menos en Argentina— es casi imposible encontrar instituciones educativas en donde se realicen los famosos Test de Inteligencia de mediados del siglo XX, los cuales efectivamente consideraban a la inteligencia como una cualidad unívoca y, en el mejor de los casos, medían ciertas habilidades lógicas y lingüísticas de los sujetos, ¿aporta algo significativo apelar a esta clasificación de las inteligencias propuesta por Gardner en el año 1983? Como contextualización histórica en torno del problema de la inteligencia es un aporte significativo, aunque, en el cuadernillo no se menciona ninguna de las críticas que se le han efectuado al modelo explicativo de Gardner durante la últimas décadas.<sup>51</sup>

Respecto a la noción de Inteligencia Emocional se sigue la conceptualización de Goleman (1998), quien la ha definido como la capacidad de reconocer nuestros sentimientos, los de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones. Según esta idea, alguien que posea este tipo de inteligencia es capaz de desarrollar empatía, manejar el estrés, controlar la ansiedad, tomar decisiones correctas y trabajar en equipo. Con relación a la educación emocional, se destaca la novedad epistémica del concepto:

La educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo a través del cual se busca la mejora de habilidades del pensamiento y de sus niveles de aprendizaje de forma sistemática y programada, apuntando a resultados intelectuales. Hoy, existen acuerdos en que la educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad integral del niño, joven y adulto. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe contemplarse en forma interrelacionada con el desarrollo emocional. (Provincia de Corrientes, 2020, p. 14).

Por supuesto que, como se lee en la cita, “hoy existen acuerdos” en cuanto a la necesidad de implementar la educación emocional. El caso de las leyes de educación

---

<sup>51</sup> Para una recopilación de dichas críticas puede consultarse: Navarrete Suazo y Quentre Carrasco (2011).

emocional aprobadas son un ejemplo de estos acuerdos. Sin embargo, tal como expuse en el Capítulo 1, en el campo de las Ciencias de la Educación y del trabajo docente también existen sólidos cuestionamientos.

Tomando como principal referente teórico a Lucas Malaisi, las Habilidades Emocionales son caracterizadas como ciertas destrezas que posee (o puede poseer) un individuo. Las mismas se dividen en cuatro grupos: (1) Conocimiento de uno mismo. (2) Autorregulación emocional. (3) Motivación o aprovechamiento productivo de las emociones. (4) Empatía. Así pues, la primera de las denominadas *habilidades emocionales* rememora la famosa frase inscrita en el Templo de Apolo, en Delfos. ¿Qué sentido específico tiene aquí la sentencia *conócete a ti mismo*? El autoconocimiento es caracterizado como la habilidad que nos permite identificar, reconocer y asignar nombres a las emociones, en uno mismo y en el otro. “El autoconocimiento implica identificar las emociones en nuestro cuerpo, nombrar esas emociones y comprender que diferentes situaciones dentro de un mismo contexto pueden provocar diferentes estados en nosotros mismos y en los demás.” (Ibid., p. 15). En todo problema científico se recurre a términos y conceptos específicos. Toda área de conocimiento tiene un lenguaje propio, donde los términos y los conceptos significan en el contexto específico en el cual son definidos y usados. Ahora bien, con la anterior caracterización de las emociones se despliega un interesante recurso persuasivo. Para poder asignar un nombre a las emociones, obviamente tengo que conocer dichos nombres. Indudablemente cualquier persona experimenta múltiples “estados emocionales”. Sean cuales sean las causas, objetivamente podemos identificar diferentes estados de ánimos, diferentes percepciones de la realidad, diferentes reacciones corporales ante determinadas situaciones. Por ejemplo, cualquiera que haya transitado algunos años por el sistema educativo, ha vivenciado en sí mismo, o identificado en otro, determinadas reacciones corporales ante los exámenes. Pero, dependerá desde cuál paradigma explicativo (p.e. biológico, psicológico, pedagógico) se posicione cada uno, para asociar esas reacciones objetivas con términos como: pánico, trauma, complejo de Edipo, glándulas suprarrenales, adrenalina, noradrenalina, contexto social, etc. Que alguien diga “ayer cuando rendí el examen me puse nervioso”, no nos dice qué significa “ponerse nervioso”, y muchísimo menos cuáles son las causas de ese “nerviosismo”. Coloquialmente, podemos usar la expresión “ponerse nervioso” con un sentido similar a estar ansioso, tener miedo, sentirse angustiado, sudar, percibir un cosquilleo en el estómago, etc. Pero, al momento de explicar determinado fenómeno, el uso preciso de

los términos es crucial. Consideremos por ejemplo el caso de la palabra “Padre”. No es lo mismo el significado de dicho término en el campo científico de la biología, que en el catolicismo o en el psicoanálisis lacaniano. El hecho de que cada palabra que remite a un concepto tenga un significado y un uso específico al interior de los diferentes contextos discursivos no es una novedad, pero, en el caso de la educación emocional el conocimiento y uso de determinados términos, tales como los nombres de las emociones, en tanto clasificación de una manifestación corpórea denominada emoción, es calificado como *habilidad*. Obviamente, cualquier persona que quiera dominar algún campo académico, tiene que conocer el significado de los conceptos propios de dicho campo. Pero en este caso, al enunciar dicha condición y darle el estatus de habilidad, se coloca la responsabilidad del éxito del paradigma pedagógico en la experticia del docente, pues, si este no tiene éxito, es porque no ha tenido la habilidad de identificar, reconocer y asignar nombres a las emociones, tal y como el paradigma de la educación emocional dice que debe hacerse.

El párrafo correspondiente a la autorregulación emocional lleva por título: “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL: Somos libres de elegir” (Ibid., p. 16). ¿Qué se entiende aquí por libertad? ¿Qué podemos elegir? Lo que se postula en esta parte del cuadernillo ministerial es un ejemplo de voluntarismo pedagógico. “La autorregulación emocional nos ayuda a *gestionar* las emociones que sentimos y elegir qué hacer con ellas.” (Ibid. [Las cursivas son mías]). Así pues, con un clásico término de la administración empresarial, se afirma que las emociones pueden ser controladas y cada sujeto puede elegir qué hacer con ellas. ¿Qué se propone para *gestionar* esas manifestaciones del sistema límbico, denominadas emociones? Un bagaje de las típicas técnicas de autoayuda: “(...) estrategias y técnicas de autorregulación como la relajación, respiración, diálogo interno, visualización.” (Ibid.). La autorregulación es definida como una capacidad subjetiva que permite mantener cierto equilibrio antes las adversidades, “eligiendo conscientemente qué camino tomar (...). Autorregularse implica poder detener una conducta impulsiva, tomar el camino más conveniente para obtener mayores beneficios a largo plazo, tolerar las frustraciones.” (Ibid.). O sea, por medio de técnicas de autoayuda se pretende desarrollar una tecnología de control de los impulsos, que permita a los sujetos tolerar las frustraciones cotidianas. Al final del párrafo, cuando se expone la respuesta a la pregunta: “¿Qué debemos tener en cuenta como docentes?” (Ibid.), y tras exponer ciertas virtudes de los estados conductuales que se podrían obtener por obra de la voluntad individual y las técnicas terapéuticas de autoayuda, se aclara: “Sin embargo, es necesario comprender que la

autorregulación es una habilidad que requiere mucha práctica.”(Ibid.). Sugiriendo así, por un lado la obviedad de que para lograr un resultado óptimo de las técnicas de autocontrol se necesita mucha práctica (¿qué actividad humana no la necesita?). Asimismo, si a través de la respiración, la visualización, la relajación y el diálogo interno no se logra autorregular los impulsos, ¿será porque las técnicas no son realmente efectivas o porque los docentes y los alumnos no han practicado lo suficiente?

La motivación es otro de los rasgos calificados como habilidad, otra evidencia de que el voluntarismo es el eje central de esta propuesta pedagógica. *Si querés entonces podés*, es la premisa que sintetiza esta habilidad. La motivación

(...) es la habilidad para fijarnos objetivos, metas y dirigir nuestra energía para lograr alcanzarlos, a través de la generación de confianza en uno mismo, la actitud positiva ante la vida, el fortalecimiento de la autoestima, responsabilidad, compromiso, tolerancia ante las frustraciones y resiliencia, entre otros. (Ibid., p.17).

Entonces, un fortalecimiento del yo por sobre todos los condicionantes materiales, sociales y políticos, se constituye como condición necesaria y suficiente para alcanzar los objetivos que uno se proponga. No importa cuáles son concretamente esos objetivos, ni desde qué estado de situación inicial se parte para alcanzarlos. No importa demasiado la clase social, el contexto familiar, la situación económica, las perspectivas socioculturales de construcción de futuro. Todas estas dimensiones objetivas de la existencia humana son contingentes. Lo fundamental para tener una vida plena depende de “la voluntad, la creatividad y dominio del sistema de recompensas. Implica trabajar la autoestima para saber dónde se quiere llegar y gestionar las emociones para alcanzar ese fin.” (Ibid.).

Como cuarta habilidad emocional se postula la necesidad de desarrollar la empatía, esto es “la capacidad de reconocer las emociones que transitan otras personas para acompañarlas en su estado.”(Ibid., p.18). Las técnicas pedagógicas que proponen para fomentar la empatía en las aulas implica una suerte de aprendizaje por imitación.

El estudiante observa y aprende de la manera en la que los docentes actuamos en determinadas situaciones. Por ello, será necesario que planifiquemos actividades que permitan al estudiante observar los estados emocionales, junto con los aspectos del lenguaje verbal y no verbal, de otras personas en determinadas situaciones. (Ibid.).

En definitiva, los párrafos destinados a conceptualizar las denominadas habilidades emocionales y esbozar técnicas pedagógicas en pos de su desarrollo, se nutren de un axioma básico del voluntarismo pedagógico: *querer es poder*. Asimismo, abundan procedimientos clásicos de los manuales de autoayuda, en cuanto a las técnicas pedagógicas propuestas.

Las habilidades sociales son definidas como aquellas “que nos permiten desenvolvernóse efectiva y asertivamente en las relaciones interpersonales.” (Ibid., p.19). Lo que usualmente, en la cotidianidad de las escuelas, se denomina *convivencia*, aquí se reformula (al menos nominalmente) apelando a términos de la administración empresarial.

¿Cómo se relacionan nuestros estudiantes con sus pares y con sus docentes? ¿Son capaces de expresar sus pensamientos de manera empática y asertiva, con respeto y con la apertura necesaria para aceptar las opiniones de los demás, *poniendo en práctica estrategias de negociación* cada vez que sea necesario? (Ibid. [La cursivas son mías]).

Obviamente, los alumnos pueden opinar lo que sea, pero, ante comentarios racistas, misóginos, discriminatorios, ante opiniones que cuestionen valores socioculturales como la convivencia democrática, el Estado de Derecho, el bien común, ¿el docente debe permanecer ideológicamente neutral? El docente debe: “Fomentar la paciencia, ser cortés y amable en el trato, negociar diferentes actividades para realizar con los demás, expresarse de manera adecuada, generar un clima de confianza en el aula, y motivar el pensamiento positivo.” (Ibid., p.35). La aclaración de que un docente debe ser cortés y amable en el trato, y expresarse de manera adecuada, son verdades de perogrullo. ¿Acaso en la labor cotidiana, si un docente no procede de esa manera, además de cuestionamientos ético-profesionales, no será pausable, por reglamentos, de recibir un sumario disciplinario? Asimismo, la cuestión de generar un clima de confianza en el aula es una premisa básica de varios manuales de pedagogía. Si los alumnos no confían en lo que dice el docente es prácticamente imposible lograr un satisfactorio vínculo educativo. Lo único novedoso en estas recomendaciones es que el docente debe ser un motivador del pensamiento positivo. Entendiendo por pensamiento positivo toda la sarta de habilidades emocionales expuestas en los párrafos precedentes.

Tras el desarrollo del marco teórico se procede a la exposición de secuencias didácticas para los niveles inicial, primario y secundario. Estas secuencias, agrupadas

bajo el título *Recomendaciones generales para los docentes*, ejemplifican posibles ideas prácticas que los profesores pueden aplicar en su labor cotidiana. “Las actividades de este libro son presentadas a modo de sugerencia y están alineadas con *las investigaciones científicas* que respaldan la teoría de educación emocional en la que se basa la Ley de educación emocional.” (Ibid. p. 27. [Las cursivas son mías]). Entre el marco teórico y el desarrollo concreto de las propuestas (pp. 20 - 25) se intercalan, a modo de presentación, una serie de caricaturas de animales, las cuales representan personajes dotados con niveles de pensamiento y de lenguaje similares a los de la especie humana. Las secuencias didácticas fueron elaboradas en torno a estos personajes. El protagonista principal es un oso hormiguero (el mismo que aparece en la tapa del cuadernillo) llamado Jurumi. Salvo Aurora, que es una osa hormiguera, los amigos de Jurumi son de distintas especies. Tincho es un castor, Mbarete es un yagareté y Amancay una garza.

Hola soy Jurumi, el oso hormiguero que los acompañará en esta aventura de las emociones. Yo también soy un ser emocional. A veces estoy sereno, pero me enojo con frecuencia. No me gusta pelear ni tener enemigos, aunque si me atacan, me defiende usando mis garras poderosas. Tengo algunos amigos como Aurora, Tincho, Mbarete y Garza Mora. Vivo con mi mamá, mi papá, mis abuelos y mi hermano menor, Teo. En esta publicación encontrarán actividades para trabajar las emociones. Los invito a leerlas a todas, ¡créanme que no tienen desperdicio! ¿Me acompañan? (Ibid., p. 20).

Bajo la premisa de que “los niños son expertos en decodificar los mensajes no verbales de las emociones” (Ibid., p. 29), para el nivel inicial se han elaborado propuestas didácticas con el objetivo de trabajar “la tristeza, el enojo, la alegría, la felicidad, el miedo, y la sorpresa.” (Ibid.). Básicamente, el principal recurso para lograr la “aprehensión” de los contenidos, es la repetición sistemática de las actividades propuestas: “Estas actividades se pueden realizar las veces que sea necesario hasta que los niños internalicen lo propuesto en el objetivo.”(Ibid.). Las actividades sugeridas son doce en total. Están divididas en cuatro subgrupos según los objetivos propuestos: (1) Reconocimiento de las emociones en otras personas y en uno mismo (Actividades No. 1 – 6), (2) Autogestión de las emociones (Actividades No.7 – 8), (3) Motivación o aprovechamiento productivo de las emociones (Actividad No.9), (4) Empatía y habilidades sociales (Actividades No. 10 -12). Las primeras seis actividades tienen como objetivo principal el reconocimiento de las emociones a través de imágenes, canciones y gestos. Las acciones propuestas se centran en la exposición, el diálogo y la expresión corporal. El docente lee una narración breve, protagonizada por el oso

hormiguero Jurumi, luego le pide a los estudiantes que se sienten en ronda. El docente coloca sobre una mesa imágenes, dibujos y fotos, donde se expresan emociones, e invita a los estudiantes a trabajar sobre distintas consignas, tales como observar los rostros que aparecen en las diferentes imágenes, para luego reflexionar y pensar juntos —docente y estudiantes— qué emoción está representando cada una de las imágenes. Este “pensar juntos” implica, en primera instancia, una clase expositiva de parte del docente, quien utilizará términos como tristeza, enojo, alegría, felicidad, miedo y sorpresa, brindando a los estudiantes un *significado específico* de los mismos. En el caso de las actividades vinculadas con la música, el docente reproduce una lista de canciones e invita a los estudiantes que, a través de gestos, expresen los sentimientos que las mismas les provocan. Asimismo, además del reconocimiento e identificación de las emociones a través de narraciones, dibujos, fotografías y canciones, se les pide a los estudiantes que expresen sus propios estados emocionales, con consignas que implican la descripción de una anécdota vivida —p.e. durante el fin de semana— con la familia o los amigos. En la Actividad 7, la primera del bloque de actividades destinadas a enseñar herramientas para autogestionar las emociones, se reproduce un nuevo relato protagonizado por Jurumi, donde se brinda una lección y puesta en práctica de respiración terapéutica.

Si hay algo que Jurumi disfrute más que comer hormigas, es relajarse en los Esteros del Iberá. Éste, es su lugar favorito en el mundo, cuando se enoja. ¿Saben lo que hace cuando se enoja? Se va corriendo a la laguna, se sienta a orillas del agua, cierra sus ojitos y empieza a respirar muy profundo... inhala contando hasta tres, espera un momento, exhala todo el aire de a poquito, y lo vuelve a repetir...tres veces. ¿Lo hacemos juntos? (Se invita a los estudiantes a realizar el ejercicio). (...) Siente cómo todo su cuerpo se empieza a relajar, como sus músculos no están tan tensos, y comienzan a relajarse, cómo su respiración está más calma y pausada. Siente cómo su abdomen se infla y desinfla, se infla y desinfla, al respirar. Luego de un momento, cuando está listo, abre sus ojos y observa toda la laguna y el bello paisaje de los esteros. Así, Jurumi vuelve a la calma y siente la paz en su corazón. De esta manera, consigue relajarse en los esteros. (Ibid., p. 40).

En la Actividad 8, también por medio de una narración breve, se refuerza la idea de la respiración como recurso propicio para controlar la ira. La actividad se cierra con la teatralización (juego de roles) del cuento leído inicialmente por el docente.

Cuando uno se siente enojado, respira muy cortito y muy rápido. La cara se vuelve diferente. Los ojos se muestran fruncidos y la nariz se levanta un poco. La boca se cierra y se fruncen los labios. Es ahí cuando tenemos que notar nuestro enojo y tratar de calmarnos. (...) Respira de nuevo y

vuelve a soplar observando el hermoso espectáculo. Respira profundo y sonríe porque ya se siente mucho mejor y más calmado. (Ibid., p.41).

La Actividad 9 se centra en el voluntarismo pedagógico, iniciando a los estudiantes “en la confianza de las capacidades personales” (Ibid., p.43). Nuevamente, el eje de la actividad es una narración y el posterior diálogo reflexivo. El relato se titula “VAMOS QUE YO PUEDO” (Ibid.) y trata sobre la demostración de fuerza entre dos machos: el yagareté Mbarete y el oso hormigero Jurumi. El yagareté acosa a Jurumi, quien para defenderse

(...) escogió una rama del árbol, que estaba en el suelo y la cortó en dos para demostrarle que él tenía mucha fuerza. "¡Vamos que yo puedo!", gritó muy fuerte. Y con cara de enojo, miró al yagareté y pensó: "Este yagareté no me molestará más". Cuando el yagareté vio lo que Jurumi hizo con el árbol, abrió su mandíbula con asombro y desde ese momento creyó en la potencia y fuerza del oso. Así, desde ese día le tiene mucho respeto y siempre trata de evitarlo. (Ibid., p.43).

La Actividad 10, destinada a desarrollar la empatía, también comienza con una narración, e involucra acciones de expresión oral con el objetivo de que los estudiantes expresen “sus pensamientos sobre la empatía y la sensibilidad para percibir los sentimientos de los otros.” (Ibid. p.45). Esta actividad presenta una variante (a partir de sala de 5 años) en la cual, además de la instancia dialógica, se invita a los estudiantes a realizar dibujos acerca de las emociones que han expresado sus compañeros. Las Actividades 11 y 12 están destinadas a las normas de conducta. Al igual que la mayoría de las anteriores, toman como punto de partida distintas narraciones (protagonizadas siempre por Jurumi, sus familiares y amigos) y se proponen diálogos reflexivos entre los estudiantes y el docente, sobre las consecuencias de acciones tales como no respetar las reglas de disciplina, no respetar el espacio de los demás y no respetar el turno del compañero. Asimismo, se propicia que cada estudiante realice, al mejor estilo de un *boy scout*<sup>52</sup>, alguna “buena acción”.

Luego de la reflexión, el docente organiza una cadena de favores dando ejemplos como: Juan sabe atarse los cordones, él ayudará a Catalina a aprender cómo hacerlo. Y Catalina podrá colaborar con Juan enseñando a guardar sus pertenencias. La cadena de favores puede tener una duración determinada (por ejemplo, una semana). (...) El docente elabora una presentación visual (ejemplo video) en el que los estudiantes cuentan qué favor hicieron, qué favor recibieron y cómo se sintieron al final. Esta producción puede ser socializada con las familias. Como alternativa, también proponemos la elaboración de proyectos solidarios con diferentes instituciones como otros jardines, hogares de ancianos, hogares de niños, etc. (Ibid., p.51).

---

<sup>52</sup> <https://scouts.es/la-historia-de-la-buena-accion/>

Las emociones que se trabajan en el nivel primario son: el amor, la envidia, la tolerancia, la felicidad, la frustración y la vergüenza. Las actividades propuestas siguen cierto orden de complejidad y, en algunos casos, se exponen algunas variantes que se adaptan a cada ciclo. En total hay doce actividades. Las mismas presentan una estructura similar a las propuestas para el nivel inicial. Se comienza con un texto (protagonizado por Jurumi) y se proponen una serie de actividades en torno a dicho texto, entre las que predominan: cuestionarios - guía, conversaciones entre los estudiantes en torno a los tópicos teóricos expuestos en los relatos, lluvia de ideas en el pizarrón, producciones escritas y gráficas, y actividades lúdicas (sopas de letras, dominó, juegos de mesa con dados). Las actividades en sí mismas son las típicas que pueden encontrarse en los actuales manuales de cualquiera de las asignaturas clásicas del nivel (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Obviamente, la novedad aquí reside en la temática específica. Además de las actividades que implican la incorporación del vocabulario típico de la educación emocional, se proponen ejercicios para la autorregulación de las emociones. El objetivo principal de estos ejercicios es: "Reconocer la frustración y pensar estrategias para tolerarla."(Ibid., p.72). ¿Qué acciones se proponen para tal fin? Brindar recursos que permitan a los estudiantes "desarrollar herramientas para lograr la calma."(Ibid., p.76). Estas herramientas consisten en una combinación de técnicas de meditación, respiración consciente y ejercicios teatrales. Por ejemplo, en la Actividad 12

Se sugiere al docente preparar el ambiente, disminuyendo la intensidad de la luz (si es posible), y reproduciendo sonidos de la naturaleza, lluvia, pájaros, de fondo, para realizar la siguiente actividad. El docente invita a los estudiantes a sentarse en ronda. (Ibid.).

Una vez que se ha ambientado el aula con poca luz y los estudiantes están sentados en ronda, el docente muestra las imágenes de un yagareté, una liebre, un carpincho, una garza y un mono, invitando a los estudiantes a describir brevemente a cada uno de estos animales. Hasta aquí podría no haber mucha diferencia con una clase de Ciencias Naturales, pero

(...) el docente comenta a los estudiantes que a lo largo del día vivimos muchas situaciones y que las mismas generan diferentes tipos de emociones. Les recuerda que las emociones pueden ser placenteras o displacenteras y, que es importante mantener la calma ante aquellas situaciones que los molestan o les hacen sentir mal (...) el docente invita a los estudiantes a poner en práctica técnicas de respiración de animales para gestionar el enojo, la rabia y la tristeza. (Ibid., p.77).

En este caso, dichas técnicas de respiración consisten en: (1) Rugir como un jaguaré “para liberar emociones como el enojo y la rabia” (Ibid., p.76). (2) Respirar como un carpincho, que siempre está relajado en el agua, “el docente invita a los estudiantes que llenen sus pechos con aire, que aguanten unos segundos la respiración y que luego exhale lentamente. Se sugiere repetir el ejercicio entre tres y cinco veces.”(Ibid.). (3) Relajarse como una garza, “para liberar las tensiones del cuello y de la espalda el docente invita a los estudiantes a que giren su cabeza para ambos lados para detectar peligros.”(Ibid.). (4) Respirar como un mono cuando duerme la siesta. “El docente invita a los estudiantes a poner una hoja de papel sobre su panza, y que inhalen el aire hasta hacerla subir muy alto. Luego, los invita a soltar el aire suavemente hasta que la hoja vuelva a bajar. *Esta respiración abdominal es el antídoto para la ansiedad, el miedo y los enojos.*” (Ibid. p. 77. [Las cursivas son mías]). (5) El docente invita a los estudiantes a respirar como lo hace el oso hormiguero Jurumi. Acostados en el piso, los estudiantes llenan su cuerpo de aire con respiraciones largas. “Estas respiraciones largas y profundas ayudan a los niños a calmarse.” (Ibid.). Por último, y a modo de refuerzo de las técnicas aprendidas, el docente conduce una rueda de reflexión, la cual es denominada “espacio de la calma” (Ibid.). En este momento de la clase cada estudiante cuenta cómo se sintió durante la práctica de respiración guiada. Además de la exposición oral, los estudiantes pueden expresarse por medio de dibujos y canciones. También se sugiere la elaboración de un “tutorial de relajación” (Ibid.. [Comillas en el original]), una suerte de guía práctica, donde los estudiantes “enseñan a otros estudiantes estos tips” (Ibid.).

Las emociones a trabajar en el nivel secundario son: el amor propio, el desprecio, la vergüenza, la ansiedad y la gratitud. Con la salvedad de que “en el nivel secundario, la ira es la emoción que se manifiesta con mayor frecuencia y mayor intensidad debido al sentido de injusticia que el adolescente generalmente experimenta.”(Ibid., p.79). No se explica —ya que se da por supuesto que es universalmente así en todos los adolescentes de la provincia— en qué consiste concretamente ese sentido de injusticia que el adolescente experimenta. Al igual que en los capítulos dedicados a los niveles inicial y primario, se hace foco en el vocabulario específico y en el autocontrol. En total se plantean trece actividades para el nivel secundario. La primera de ellas se articula en torno al acrónimo FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas), de uso muy común en el campo de la Administración de Empresas, donde es concebido como una herramienta que permite conocer la situación en que se encuentra una empresa, en pos de diagramar estrategias para el futuro. El objetivo del

análisis FODA es determinar las ventajas competitivas de la empresa, en función de sus características propias y de las del mercado en que se mueve (Ponce Talancón, 2006). En el caso del cuadernillo ministerial, las *Fortalezas* refieren a las cualidades personales de los estudiantes. Se los invita a que escriban en primera persona cosas tales como: "Soy bueno en matemáticas, soy bueno nadando, me sale bien armar maquetas, escribo historias creativas, etc." (Provincia de Corrientes, 2020, p.80). Las *Oportunidades* involucran aquellos elementos o circunstancias que podrían serle beneficiosas a los estudiantes. Por ejemplo: "tus amigos te reconocen como líder, tus padres te escuchan y apoyan tus proyectos, te eligieron delegado del curso, un docente te propuso representar a la escuela en un certamen, te invitaron a formar parte de un club, etc." (Ibid.). Las *Debilidades* son aquellos aspectos que el estudiante creó que necesita mejorar. Por ejemplo: "¿te cuesta escribir composiciones?, ¿tenés mal humor?, ¿te cuesta ordenar tu habitación?" (Ibid.). Por último, las *Amenazas* hacen referencia a aquellas situaciones o acontecimientos externos que obstaculizan los objetivos del estudiante y que podrían poner en riesgo su proyecto de vida. Por ejemplo: "tu escuela no ofrece la modalidad para la carrera que elegiste estudiar, tuviste un accidente y no podés entrenar con tu equipo en el club, tu abuela enfermó y tenés que hacerte cargo de cuidarla."(Ibid.). Se afirma que la matriz FODA le permitirá a cada estudiante "plantearse objetivos para transformar sus debilidades en fortalezas, sus amenazas en oportunidades y plantearse líneas de acción para sortear los obstáculos que los amenazan." (Ibid., p.81). Se advierte que cada docente debería destinar un tiempo de la clase una vez al mes para que los estudiantes puedan hacer un seguimiento de su progreso. ¿Qué puede hacer un estudiante (adolescente entre 13 y 18 años) para trabajar sobre sus debilidades (aspectos subjetivos) y sobre los acontecimientos externos (realidad objetiva) que obstaculizan el desarrollo de sus fortalezas y oportunidades? En las actividades No. 2 - 13 se proponen una serie de consignas que implican: lectura reflexiva de relatos (protagonizados por Jurumi), redacciones, test de autoinforme sobre sus estados emocionales, actividades lúdicas (p.e. karaoke), discusiones grupales en torno a imágenes y videos (algunos propuestos en el cuadernillo otros seleccionados por el docente), elaboración de *comics*, bailes y juegos de roles. Estas actividades tienen como objetivo básico fortalecer el yo. Los comentarios y apreciaciones que acompañan la exposición de las actividades, refuerzan la idea de la preeminencia absoluta de la voluntad individual por sobre todas las dimensiones de la realidad. Si efectivamente querés algo (lo que

sea) y tenés fe en vos mismo, podrás conseguir lo que te propones. Explícitamente se pretende que los estudiantes:

- (1) Identifiquen las emociones que fortalecen su autoestima, profundizando sobre ideas acerca del amor propio.
- (2) Aprendan a gestionar las emociones para poder revertir situaciones.
- (3) Centren la atención en las cosas buenas que cada uno tiene en su vida.
- (4) Transformen los actos que los avergüenzan en nuevos aprendizajes.
- (5) Tomen conciencia de las actitudes de sus conductas.
- (6) Fortalezcan la empatía.
- (7) Busquen herramientas (*a foro interno*) que los ayuden a gestionar el enojo.

Tras la exposición de las actividades propuestas para el nivel secundario, comienza el capítulo titulado *El Docente y la educación emocional* (pp. 101 - 106), donde se explican una serie de acciones que podemos llevar a cabo los docentes “para evitar el stress emocional y sentirnos sobrecargados todo el tiempo.” (Ibid., p.101). Sin mencionar siquiera algunas cuestiones —que podrían influir en esos padecimientos— tales como el salario, la carga horaria, la estabilidad laboral, los problemas edilicios en las escuelas, el presupuesto educativo, la valoración social del trabajo docente, la perspectiva real de futuro en el neoliberalismo, la violencia institucional; se parte de la premisa: “Como lo explica James Clear en su libro ‘Atomic Habits’, nuestros pensamientos generan las emociones que sentimos, y éstas, a su vez, crean nuestra perspectiva y nuestra perspectiva crea nuestra experiencia.”(Ibid.). En tal sentido, es fundamental poder determinar nuestros pensamientos negativos y cómo las emociones se manifiestan en nuestro cuerpo. Más aún, “debemos tener siempre presentes que la calidad educativa empieza por nosotros.”(Ibid.). ¿Qué debemos entonces hacer los docentes? Para lograr lo antes expuesto

(...) es necesario que nos pongamos a nosotros mismos en primer lugar, pensar nuestro bienestar. Es importante que podamos a cuidar nuestro cuerpo, nuestra mente, haciendo ejercicios físicos, regalándonos tiempo de calidad con nuestros seres queridos, poniendo en práctica algún hobby, tomar entre 2 y 3 litros de agua por día, tener una buena alimentación, entre otras cosas. (Ibid.).

Una vez que “entre otras cosas”, cuidamos nuestro cuerpo, hacemos ejercicio físico, practicamos un *hobby* y bebemos entre dos y tres litros de agua por día, ¿qué podemos hacer en las aulas? El Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes nos recomienda “llevar un ‘contador’ de emociones diarias.”(Ibid.). Existen varias *apps* que nos pueden ayudar a llevar un registro de nuestras emociones. “Muchas de ellas, vienen acompañadas de ejercicios de meditación guiadas, por ejemplo: Daylio, Stop, Breathe and Think, Calm, Pausa, CBT Diario de Pensamiento, Mood, Rise.” (Ibid., p. 102). Afortunadamente

(...) no es necesario tener una aplicación especial para celular, una manera efectiva de trabajar sobre nuestras emociones es llevar un diario emocional manual. A continuación, proponemos una tabla que puede ser útil para registrar tus emociones:

EMOCIONES QUE SENTIMOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOL ES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Antes de ir a la escuela							
En la escuela							
Al finalizar mi jornada laboral							
En mi hogar							

Sugerencia: Se puede extender el cuadro para realizar un análisis más exhaustivo de las emociones, por ejemplo, agregando cómo se sintieron en diferentes momentos de la mañana, la tarde y la noche. (Ibid.).

Además de las sugerencias en torno a los reportes cotidianos de los estados emocionales (sea por medio de alguna *app* o auxiliados por un cuadro como el anterior), se propone una serie de consejos típicos de la psicología positiva y la literatura de autoayuda:

- (1) Para desarrollar una actitud positiva se aconseja tener *mensajes positivos* a nuestro alcance. Por ejemplo, frases en nuestro cuaderno, en nuestra agenda, en el

pizarrón de la sala de profesores. Así, a través de estas frases “generaremos emociones agradables haciendo que nuestra experiencia también sea percibida como tal.”(Ibid., p.103). Es interesante observar que no importa aquí si nuestra experiencia es *realmente* agradable, lo importante es *percibirla como tal*. O sea, la objetividad de la realidad pasa por como la percibimos *i.e.* se reduce a nuestra dimensión subjetiva.

(2) Respiración del Globo. Esto implica cerrar los ojos e imaginar “que tenemos un globo en nuestro estómago. Luego inspiramos profundamente como si intentáramos inflar el globo. Dirigimos nuestra atención hacia nuestro estómago notando cómo se infla y desinfla con cada inhalación.”(Ibid.). Para optimizar este ejercicio podemos

Repetir las siguientes frases y luego soltar el aire suavemente:

-Confío en mi habilidad para lidiar con situaciones conflictivas.

-Ya he pasado por esto y he sobrevivido.

-Soy fuerte y competente.

-Puedo cometer errores y aprender de ellos.

-Puedo permitirme pedir ayuda.

-Mi empatía es mi fuerza. (Ibid.).

(3) Anotar las actividades recreativas que nos hacen bien y llevarlas adelante.

(4) Celebrar los logros que conseguimos diariamente. “Por ejemplo: corregir todos los trabajos prácticos de un grupo de estudiantes al finalizar una clase y devolverlos a la clase siguiente.”(Ibid.).

(5) Aprovechar positivamente los recreos. ¿De qué manera? Debemos procurar desvincularnos, durante los minutos que dura el recreo, de nuestras clases pasadas, sin olvidarnos de tomar agua, pues

(...) no seguir conectados con lo ocurrido en el salón con el grupo de estudiantes que acabamos de dejar atrás. Es momento de hidratarnos, conversar con algún docente sobre un tema que no tenga que ver con nuestra actividad escolar, caminar por el patio de la escuela, escuchar música, reírnos con otros, pero en lo posible, evitar hablar de nuestros estudiantes o repetir una y otra vez los inconvenientes que se nos presentan a diario con ellos. (Ibid., pp. 103-104).

(6) Aplicar técnicas de autocontrol mental, percepción sensorial y respiración cada vez que una situación áulica pueda desbordarnos. Por ejemplo:

- Contar hacia atrás desde el número 20.
  
- Fijar la mirada en un punto del salón y evitar el contacto visual con los estudiantes, por unos segundos.
  
- Prestar atención a los sentidos y mencionar 4 cosas que vemos, 3 cosas que tocamos, 2 cosas que oímos, 1 aroma y 1 sabor que sentimos.
  
- Inhalar profundamente y soplar despacito como si tuviéramos una vela en frente pero no la apagamos. (Ibid., p. 104).

Tras los consejos específicos para los docentes en la escuela, se brinda una serie de recomendaciones para aplicar en relación con las familias de los alumnos. En el párrafo titulado *¿Cómo trabajar las emociones con las familias? La importancia del rol del adulto* (pp. 105 – 106), se vuelve a destacar el potencial educativo de las emociones, las técnicas de autoayuda basadas en la psicología positiva y la necesidad de organizar encuentros entre docentes y padres (talleres, clases abiertas, jornadas) en pos de generar espacios que propicien la difusión de los conceptos y técnicas basadas en la educación emocional, al interior de las familias de los estudiantes.

Finalmente, en las conclusiones del cuadernillo se resaltan —una vez más— las virtudes de la Ley No. 6398. Afirmando que, al ser el bienestar de los estudiantes y docentes uno de los objetivos principales de la educación emocional, su presencia transversal en las trayectorias escolares se torna apodíctica. La bibliografía que se referencia al final del cuadernillo es la usual sobre la temática, la mayoría de ella ya citada y comentada en los distintos capítulos en esta tesis.

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSIONES

Con el objetivo de analizar el avance del paradigma de la educación emocional en el sistema educativo argentino en esta investigación procuré dar cuenta de las problemáticas epistemológica, antropológico-filosófica y política de dicho paradigma. Las conclusiones obtenidas a partir de las preguntas – problemas que guiaron la investigación son:

1. El paradigma de la educación emocional, construido a partir de conceptos propios de las neurociencias y la psicología positiva, caracteriza a sus tópicos teórico-prácticos como *científicos*, con un sentido epistemológico que remite a la metodología de investigación usual en las ciencias naturales. Ahora bien, al analizar las apelaciones a las neurociencias, presentes en el paradigma de la educación emocional, he mostrado cómo los basamentos teóricos de este paradigma se nutren de afirmaciones sin base científica sólida. Específicamente, al estudiar el caso de las neuroimágenes he expuesto las problemáticas conceptuales y metodológicas implicadas en las extrapolaciones que se realizan al campo educativo, de los datos empíricos obtenidos en el contexto teórico y procedimental propio de un laboratorio neurocientífico. Asimismo, al analizar una de las habituales metodologías de indagación cuantitativa utilizadas por los investigadores del campo de la educación emocional, y aceptando la rigurosidad de los métodos estadísticos utilizados para el procesamiento de los datos, he destacado que dicha metodología, en lo que refiere a la obtención de la muestra de datos, está “viciada de base”, en tanto los datos son obtenidos aplicando técnicas tales como el autoinforme basado en la escala de Likert, un procedimiento cuestionable en cuanto a su fidelidad objetiva. Además, en cuanto a la dimensión epistemológica de la psicología positiva, otro de los pilares teórico-prácticos de la educación emocional, he mostrado cómo, tanto en los tópicos teóricos de esta disciplina como en las puestas en práctica de dichos tópicos, se entremezclan argumentos pseudocientíficos y metafísicos. En definitiva, considero que el carácter científico manifestado en el paradigma de la educación emocional por sus referentes, es un recurso retórico sin un fundamento epistemológico que pueda ser equiparable al de las ciencias naturales.

2. Las concepciones de alumno y docente presentes en los tópicos teórico-prácticos de la educación emocional han sido elaboradas a partir de concepciones de la vida

humana y del ser humano propias de la neurociencias y de la psicología positiva. Desde una perspectiva antropológico-filosófica, en dichas concepciones confluyen un reduccionismo biologicista y una orientación apodíctica de las acciones pedagógicas, la cual se basa en la premisa de alcanzar un idealizado estado existencial de felicidad. El reduccionismo biologicista se manifiesta, en primer lugar, al circunscribir al fenómeno humano a la actividad cerebral. Asimismo, las conceptualizaciones en torno a la dimensión emocional de los seres humanos son construidas a partir de consideraciones propias de las neurociencias, según las cuales las emociones son mecanismos que promueven respuestas orgánicas, y las acciones prescriptas para abordar “problemas emocionales” otorgan un rol primordial al control de la conducta y la cognición del individuo. En cuanto a la psicología positiva, he mostrado cómo dicha disciplina se ha constituido como una teleología de la felicidad, pues su objetivo es estudiar las causas de la felicidad y las formas de generarla, con la convicción de que la felicidad es el fin último de la existencia humana. Asimismo, la noción de felicidad construida desde la psicología positiva se vincula con la perspectiva eudaimónica, la cual implica asumir una actitud existencial de responsabilidad absoluta en los procesos histórico-personales. En definitiva, las propuestas pedagógicas basadas en la educación emocional involucran un autocontrol de las emociones con fines hedonistas, desatendiendo las singularidades del sistema social imperante, ya que la realidad efectiva de las condiciones materiales es desdibujada, promovándose la idea de que cada sujeto es responsable absoluto de sus éxitos y fracasos.

3. Todas las características identificadas en los dispositivos de formación en educación emocional analizados, son también identificables en los objetos culturales de consumo masivo (literatura, videos, conferencias y cursos) propios de las tecnologías de autoayuda, inspiradas en una corriente filosófica (metafísica) popular, denominada usualmente como *pensamiento de la Nueva Era*. El estado de situación actual del mercado de consumos culturales, donde los libros, las conferencias, los cursos de capacitación y el material audiovisual con temáticas vinculadas a las tecnologías de autoayuda se ubican entre los primeros puestos de ventas, resulta un factor relevante a tener en cuenta para explicar el avance de la educación de la educación emocional.

4. Las principales referencias de autoridad a las que se apela en los distintos proyectos presentados en todos el país, en pos de que la educación emocional alcance estatus de Ley, se basan en las concepciones pedagógicas teórico-prácticas

presentes en diferentes documentos elaborados por la UNESCO y el Banco Mundial, en los cuales se argumenta a favor de la necesidad de adaptar los sistemas educativos a las demandas de un estilo de vida basado en una concepción neoliberal de la sociedad. Asimismo, abundan en dichos documentos las apelaciones a los saberes de la psicología positiva y la educación emocional, y todas las propuestas pedagógicas que se prescriben están basadas en dispositivos propios de las tecnologías de autoayuda.

En cuanto a las hipótesis de trabajo formuladas y las posibles vacancias para futuras investigaciones, las conclusiones son las siguientes:

1. La primera hipótesis de trabajo que planteé sostiene que los discursos científicos presentes en los tópicos teórico-prácticos de la educación emocional ha favorecido su avance en el campo educativo. En tal sentido, he mostrado a lo largo de toda la investigación, tanto en las exposiciones teóricas como en el análisis de los dispositivos de capacitación seleccionados, que la apelación al vocabulario y a los conceptos propios de las ciencias naturales es una constante dentro del paradigma de la educación emocional. Ahora bien, aunque he apelado a investigadores<sup>53</sup> que respaldan esta hipótesis, en cuanto a la propensión de las personas a creer en la fidelidad de los resultados de una investigación acompañada de todos los recursos expositivos propios de las ciencias naturales (cálculos, gráficos, imágenes, vocabulario técnico específico), no he realizado un análisis cuantitativo detallado, acerca del impacto que dicha retórica tiene efectivamente en los docentes argentinos que se interesan por la temática, siendo esta vacancia un tema posible para futuras investigaciones.

2. La segunda hipótesis de trabajo sostiene que las prácticas educativas basadas en la educación emocional son propicias para la configuración de subjetividades compatibles con una cosmovisión neoliberal de la sociedad. Con la premisa de que el neoliberalismo no es una mera doctrina macroeconómica, sino que las implicancias y manifestaciones políticas, económicas y culturales de esta ideología constituyen un auténtico estilo de vida, el cual, si bien ha encontrado —y encuentra— resistencias, es predominante dentro de las sociedades occidentales contemporáneas, di cuenta a lo largo de toda la tesis de los vínculos entre las características propias del neoliberalismo y las especificidades de los conceptos y prácticas pedagógicas

---

<sup>53</sup> Galli, 2006, Howard Jones, 2014, Hruby, 2012, Rose y Rose, 2017. Cf. además Capítulo 2, §2.1.

basadas en el paradigma de la educación emocional. En tal sentido, y retomando las referencias conceptuales planteadas en el Capítulo 1, en particular las nociones de Foucault en cuanto a la configuración de subjetividades en la Edad Contemporánea, las cuáles orbitan en torno a la concepción del ser humano como un *empresario de sí mismo*, considero que dicho marco teórico ha sido pertinente como punto de partida y eje orientador para la validación de esta hipótesis. Así pues, sostengo lo planteado originalmente en cuanto a la relación biunívoca entre el paradigma de la educación emocional y la configuración de subjetividades compatibles con una cosmovisión neoliberal de la sociedad; esto es, la ideología neoliberal (los actores sociopolíticos que adhieren a ella) encuentra en el paradigma de la educación emocional un anclaje para expandirse en el campo educativo, a la vez que dicho paradigma se potencia al interior de una cultura que presenta los rasgos propios del neoliberalismo.

3. En los capítulos 3 y 4, tanto por el desarrollo teórico-conceptual como por el análisis de casos concretos, considero haber validado la tercera hipótesis de esta investigación, la cual —en directa relación con la hipótesis anterior— sostiene que la educación emocional se ha posicionado culturalmente como un objeto de consumo. Ahora bien, el análisis que realicé podría calificarse como una mera caracterización del paradigma de la educación emocional, en tanto explicita su *potencialidad* como objeto “exitoso” de consumo. Esto puede ser atendible si se considera que dicho análisis, dadas las características cualitativas de esta investigación, no profundiza en el impacto cuantitativo que dicha potencialidad tuvo (o tiene) efectivamente entre los docentes argentinos interesados en la temática. Esta eventual profundización del análisis, su dimensión cuantitativa, es también una vacancia posible de ser abordada en futuras investigaciones.

Por último, a lo largo de la exposición de esta investigación he justificado la pertinencia de la caracterización de *avance* de la educación emocional dentro del sistema educativo argentino. Entre los principales indicadores de dicho avance están las leyes de educación emocional aprobadas en las provincias de Corrientes, Misiones y Jujuy, así como también los proyectos presentados (y no aprobados aún) en las demás legislaturas provinciales y en el Congreso de la Nación. El hecho de que la educación emocional alcance estatus de Ley dentro del sistema educativo argentino se vincula con otro rasgo de este avance, esto es, la proliferación de literatura, conferencias y cursos de capacitación sobre la temática. Asimismo, esta dimensión del avance, *propia* de la educación emocional, en tanto son los autores, divulgadores y actores

políticos identificados con este paradigma los que lo propician, ha generado una reacción crítica de parte de otros actores académicos y políticos (como p.e. referentes de los gremios docentes CTERA y SUTEBA), siendo este hecho una señal más de que la educación emocional no es un fenómeno aislado. En definitiva, el avance de la educación emocional, con su peso propio y sus correspondientes críticas, constituye una realidad efectiva dentro del sistema educativo argentino, con la particularidad de que al tratarse de un *avance*, es un fenómeno que se encuentra en un estado dinámico, lo que sugiere interrogantes tales como: ¿hasta dónde avanzará el paradigma de la educación emocional dentro del sistema educativo argentino?, ¿es un “moda pasajera” o se afianzará?, ¿todos los docentes, dentro de algunos años, estaremos obligados por ley a desplegar dispositivos pedagógicos basados en la educación emocional? Escapa a los alcances de esta tesis dar respuestas a estas preguntas, quedando también planteadas como interrogantes para posibles futuras investigaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

Abd-El-Fattah, S. & Yates, G. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia*, 1-14. Recuperado de <https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/abd06289.pdf>

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

Abramowski, A., & Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IICE*, (51). <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica al imperativo de la alegría*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Alemañ Berenguer, R.A. (2016). *Mundo cuántico. Guía de viaje para peatones*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Bonallettera Alcompas.

Aliano, N., Arillo, N., Fisher, M., Aimé, P. (diciembre, 2016). *Consumos culturales: modos, formatos y repertorios emergentes. Reflexiones teórico – metodológicas*. Trabajo presentado en IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76666>

Altamirano, C. (2005). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Andrade, N. (Ed.). (2009). *Estrategias discursiva en la Grecia Antigua*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Andrés, M., Canet Jurie, L., Richard's M. (Eds.) (2016). *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Argentina. Ministerio de Educación. (2006). *Ley de Educación Nacional No. 26206*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (2014) *Ley de identidad de género No. 26743*. Recuperado de [http://www.jus.gov.ar/media/3108867/ley\\_26743\\_identidad\\_de\\_genero.pdf](http://www.jus.gov.ar/media/3108867/ley_26743_identidad_de_genero.pdf)

Argentina. Consejo Federal de Educación (2016). Resolución N° 285/16. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/285-16.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018). *G20 Education Working Group - Grupo de Trabajo de Educación del G20. 1a edición bilingüe* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/g20\\_edwg\\_2018\\_book\\_baja.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/g20_edwg_2018_book_baja.pdf)

Argentina. Ministerio de Educación. (2019). *Decreto 80/2019*. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/224194/20191228>

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A., Hernández Paniero, S., y Salvador Monge, M. (2012). *Programa "Aulas felices". Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Saragoza: Equipo SATI. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>

Arroyo Almaraz, I. (2013). El nuevo enfoque social de la publicidad. En Azcona Pastor, J. (Ed.). *Guerra y paz: La sociedad internacional entre el conflicto y la cooperación* (pp. 537 - 550). Madrid: Dykinson.

Balbiano, A. (2015). *Física y química 2*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Ball, S. & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International

Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*. 19(3), 395-415. Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n3/0123-1294-eded-19-03-00395.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n3/0123-1294-eded-19-03-00395.pdf).

Bauman, Z. (2002). *modernidad líquida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernays, E. (2008). *Propaganda*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.

Béjar, H. (2011). Códigos de conducta, argumentos y valores en la literatura de consejos. En *Papeles CEIC*, 1(67), 1 – 35. doi: <https://doi.org/10.1387/pceic.12443>

Bennet, M., Dennet, D., Hacker, P. y Searle, J. (2008). *La naturaleza de la conciencia. Cerebro, mente y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. En *Revista Inteuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95 – 114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2013). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000 – 2001*. Barcelona: Anagrama.

Bruno, D., Luchtenberg, E. (2006). Sociedad pos-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de la “autoayuda” y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153296006>.

Bullrich, E.; Sánchez Zinny, G. (2011). *Ahora... calidad. Apuntes para el debate sobre política educativa en la Argentina*, Buenos Aires: Formar Argentina y Fundación Pensar.

Bunge, M. (2000). *Epistemología. Curso de actualización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Byrne, R. (2007). *El secreto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Urano.

Cabanas Díaz, E. y Sánchez González, J. (2012). Las raíces de la Psicología Positiva. En *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 172 – 182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77824828005.pdf>

Canet Jurie, L. (2016). Un programa de autorregulación y aprendizaje escolar. Una experiencia piloto. En Andrés, M., Canet Jurie, L., Richard's M. (Eds.) (2016). *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria* (pp. 21 - 31). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Cannas, S. y Monti, C. (2017). *Carta abierta al Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado del sitio de internet de la Asociación Física Argentina: <http://www.fisica.org.ar/?p=9347>

Carminatti de Limongelli, M. y Waipan, L. (2012). *Integrando la neuroeducación al aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Bonum.

Carozzi, M. (2000). *Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina.

Casafont i Vilar, R. (2019). El autoconocimiento nos proyecta a la acción saludable. En Lluch, L. y De la Vega, I. (coords.). *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada* (pp. 63 - 78). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Castelli, J. (2021). Afectos y teorías psicológicas de la subjetividad. Intersecciones en nuestra época. En Kaplan, C. (Dir.). *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 31 – 66). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Castorina, J. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, 2(25), 26 – 41. Recuperado de:

<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46-dossier-castorina.pdf>

Clarín (12, febrero, 2020). Una obra inspirada en los libros de Facundo Manes: José María Muscari hablará de neurociencia. *Clarín*. Recuperado de

[https://www.clarin.com/espectaculos/teatro/obra-inspirada-libros-facundo-manes-jose-maria-muscari-hablara-neurociencia\\_0\\_DZZ\\_xWw8.html](https://www.clarin.com/espectaculos/teatro/obra-inspirada-libros-facundo-manes-jose-maria-muscari-hablara-neurociencia_0_DZZ_xWw8.html)

Clouder, C. (2013). educación emocional y Social. Análisis Internacional. En *Informe Fundación Botín 2013*. Recuperado de [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4043\\_d\\_Educacion\\_Emocional\\_Botin\\_2013.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4043_d_Educacion_Emocional_Botin_2013.pdf)

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2019). *CTERA se opone a los proyectos de ley de “educación emocional”*. Recuperado de <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/d503739f43e1a1b3fb067bf6189a6207.pdf>

Cordero, N. (2009). *La invención de la filosofía. Una introducción a la filosofía antigua*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Cosentino, A. (2010). Evaluación de las Virtudes y Fortalezas Humanas en Población de Habla Hispana. *Psicodebate*, 10, 53 – 72. doi: <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.388>

Cuche, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.

Cuello, A. (2019). *Presentación*. En Ahmed, S. *La promesa de la felicidad. Una crítica al imperativo de la alegría* (pp. 11 – 20). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

De Filippi, S. (2018). *La ciudad de la llama azul. Luces y sombras sobre el cerro Uritorco*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *El correo de la UNESCO*, 91 – 103. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

De Ronde, C. (2014). Colonialidad del saber/poder en la educación y el conocimiento científico-tecnológico en América Latina. El caso de la mecánica cuántica en la investigación y la formación universitaria. *Revista Enseñanza de la Física*, 26 (No. extra), 355-363. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/9815>

Díaz, E. (1995). *La filosofía de Michel Foucault*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Díaz, E. (coord.) (1997). *Materiales para una historia epistemológica de la psicología*. Rosario: UNR Editora.

Diccionario de la lengua española. (2022). Recuperado del sitio de internet de la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/>

Dorfman, A. y Mattelart, A. (2014). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubrovsky, S. (2019). *educación emocional o ¿Cómo adiestrar las emociones?* Recuperado del sitio de internet de Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación: <http://www.iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Dubrovsky.pdf>

Edelsztein, V., Risaro, M. y Marzán, M. (2016). *Fisicoquímica 2*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Mandioca.

Elliot, A. (2018). A teoria do novo individualismo. *Revista Sociedade e Estado*, 33 (2), 465 – 486. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/se/v33n2/0102-6992-se-33-02-00465.pdf> .

Fabila Echauri, A., Minami, H. y Izquierdo Sandoval, M. (2013). Las escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. En *perspectiva docente*, 50, 31 – 40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269>

Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015 – 2019)*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Ferguson, M. (1994). *La conspiración de acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Madrid: Kairós.

Fernández Ríos, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. En *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 161 – 176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/804/80411803012.pdf>

Ferrater Mora, J. (2009). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza.

Ferreya, J., y Castorina, J. (2017). El aplicacionismo de las neurociencias en el campo de la salud mental. En *Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires*, 22(2), 25 – 36. Recuperado de [https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/anio22\\_2/ferreyra.pdf](https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio22_2/ferreyra.pdf)

Fontane Pennock, S. (2016). *Who Is Martin Seligman and What Does He Do?* Recuperado de <https://positivepsychology.com/who-is-martin-seligman/>

Foucault, M. (1978). Nuevo orden interior y control social. Intervención en la Universidad de Vincennes. *El Viejo Topo*. No. extra. 5-7. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/325477392/Foucault-M-Nuevo-Orden-Interior-y-Control-Social>

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. Recuperado de <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2017/09/el-sujeto-y-el-poder.pdf>.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Frank, T. (2011). *La conquista de lo cool. El negocio de la contracultura y el nacimiento del consumismo moderno*. Barcelona: Alpha Decay.

Freud, S. (2007). El malestar en la cultura. En Amorrortu (Eds.), *Sigmund Freud. Obras completas: Vol. XXI. El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras (1927 – 1931)* (pp. 57 – 140). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu.

Frigerio, A. (2016). La ¿"nueva"? espiritualidad: ontología, epistemología y sociología de un concepto controvertido. *Ciências Sociais e Religião*, 18 (24), 209-231. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-2650.67123>

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

Gaeta, M., López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13 – 25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217029557002.pdf>

Galvis Aparicio, M., Cala Rueda, M. y Adarve Palacio, S. (2010). Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del municipio de

Girón, Santander. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-031/417>

Galimberti, J. (2002). *Diccionario de psicología*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Galli, J. (2016). ¿Hay niños visuales, auditivos y cinestéticos? El problema de los neuromitos en la interacción entre neurociencias y educación. En Andrés, M., Canet Jurie, L., Richard's M. (Eds.). *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria* (pp. 11 - 20). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Gallo, J. (20, marzo, 2016). Antorchas de la libertad. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/antorchas-de-la-libertad-nid1880743/>

Gamba, S. (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. En Sunkel, G. (coord.). *El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación* (pp. 26 - 49). Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2307/files/2014/10/EL-CONSUMO-CULTURAL-PAG.26-49-Canclini.pdf>

García Canclini, N. (2009). *Lectores, espectadores, internautas*. Barcelona: Gedisa.

García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. En *Educación*, 36(1), 1 - 24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Geake, J. (2009). *The Brain at School. Educational neuroscience in the classroom*. Maidenhead Berkshire: Mc Graw – Hill.

Gil, S.; Rodríguez, E. (s.f.). *Introducción al Método Experimental y Teoría de Errores*. Recuperado de: <http://www.tandar.cnea.gov.ar/~cardona/Fisical-1C2020/Laboratorio/apuntes/Introduction%20al%20Metodo%20Experimental%20y%20Teoria%20de%20Errores.pdf>

Giménez Montiel, G. (2005). Prolegómenos. En Giménez Montiel, G. (Ed.). *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 28 – 161). México DF: Conaculta.

Goio, M. (2012). Memoria. En Federman, N., Goio, M., Navarro Becerra, N., Cuestas, V. y Würschmidt, A. *Cerebro y memoria* (pp. 35 – 62). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

Golombeck, D. (2013). Cerebros que aprenden, aprendizajes que cerebran. En Ratazzi, A., Williams de Fox, S. y Peire, J. (Ed.). *El cerebro que aprende. Una mirada a la educación desde las neurociencias* (pp. 7 - 10). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

Gomes, C. y Elizald, R. (2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad. Contradicciones y desafíos. *Polis*, 8(22), 249 – 266. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000100015>

Goswami, A. (2016). *Quantum Economics. Descubre un nuevo paradigma económico basado en la consciencia*. Madrid: *Palmyra*.

Grignon, C. y Passero, J. (1989). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo e la sociología y en la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.

Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tábula Rasa*, 8, 45 – 67. doi: [10.25058/20112742.321](https://doi.org/10.25058/20112742.321)

Grinberg, S. (2009). Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: La autoayuda entre el narcicismo y la abyección. *Psicoperspectivas*, 8 (2), 293-308. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171014434014.pdf>

Gutiérrez, A. (2010). A modo de introducción Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 9 - 18). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Heler, M. (2018). *Ciencia incierta. La producción social del conocimiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Howard Jones P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *NatureReviews Neuroscience*, 15. Recuperado de [https://www.academia.edu/9214370/Neuroscience\\_and\\_education\\_myths\\_and\\_messages](https://www.academia.edu/9214370/Neuroscience_and_education_myths_and_messages)

Hruby, G. (2012). Three requirements for justifying an educational neuroscience. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 1-23. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02068.x>

Infobae (26, septiembre, 2020). Aumentan los divorcios: 4 de cada 10 matrimonios se separan. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/09/26/aumentan-los-divorcios-4-de-cada-10-matrimonios-se-separan/>

Isaías, M. (6, agosto, 2016). Las neurociencias están de moda, es hermoso que sea así. *La Capital*. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/las-neurociencias-estan-moda-es-hermoso-que-sea-asi-n1203215.html>

Jensen, E. (1998). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Jofre, M. (1982). *El concepto de cultura*. Santiago: Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística. Universidad de Chile.

Kaplan, C. y Arevalos, D. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En Kaplan, C. (Dir.). *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9 – 30). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C., Vinocur, S., Abecasís, L., Orguilla, P. y Sukobwsky, L. (2021). La cultura emotiva en sociedades desiguales. La obra de Eva Illouz como inspiración. En Kaplan, C. (Dir.). *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 67 – 88). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Klimovsky, G. (1997). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: A - Z editora.

Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Laplanche, J. y Pontails, J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-332). Madrid: Endymion.

Lipina, S. (2016). Introducción: Actualizaciones en neurociencia educacional. *Propuesta educativa*, 2(46), 6 - 13. Recuperado de [http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46\\_intro-dossier-Lipina.pdf](http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46_intro-dossier-Lipina.pdf)

Livov, G. y Spangenberg, P. (Eds.) (2012). *La palabra y la ciudad. Retórica y política en la Grecia Antigua*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La bestia equilátera.

López Álvarez, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. En Arribas, S., Cano, G. y Ugarte, J. (coords.), *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (pp. 39-61). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - La Catarata.

Malaisi, L. (2019). *Protocolo de acción para voluntarios emocionales. Fundación Educación Emocional*. Recuperado de <https://fundacioneducacionemocional.org/voluntariado-digital/>

Mantilla, J. (2018). La vida pública del cerebro. El boom de las neurociencias: ¿científicos, gurúes o consejeros? En Caravaca, J., Daniel, C. y Ben Plotkin, M. (Eds.) (2018). *Saberes desbordados: historias de diálogos entre conocimiento científico y sentido común. Argentina siglos XIX y XX* (pp. 227 – 243). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto del Desarrollo Económico y Social. Recuperado de <https://publicaciones.ides.org.ar/libro/saberes-desbordados-historias-dialogos-conocimientos-cientificos-sentido-comun-argentina>

Mantilla, M. y Di Marco, M. (2015). La emergencia del cerebro en el espacio público: las noticias periodísticas sobre las neurociencias y el cerebro en la prensa gráfica en Argentina (2000-2012). *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 26(1), 177-200. Recuperado de: [www.scielo.br/pdf/physis/v26n1/0103-7331-physis-26-01-00177.pdf](http://www.scielo.br/pdf/physis/v26n1/0103-7331-physis-26-01-00177.pdf)

Marradi, A. (2007). Clasificación, conteo, medición, construcción de escalas. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 115 – 162). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.

Martínez, S. (2003). Cien años de mecánica cuántica en filosofía. En Ramos, M. (Comp.), *La mecánica cuántica en México*. México DF: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias – UNAM – Siglo XXI.

Martínez, C. (22, febrero, 2017). Adiós Científicos Industria Argentina. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/11926-adios-cientificos-industria-argentina>

Martínez, M. (2018). Positiv@s y motivadx: una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente. En *Actas del IV Seminario de la Red ESTRADO Argentina "La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI"*, 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2017. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/ns1vnn>

Martínez Sánchez, A. (2013). Neuroimágenes y neurodisciplinas. Sobre ciertas limitaciones de la utilización de la imagen por resonancia magnética funcional (irmf). En *Δχίμων. Revista Internacional de Filosofía*, 59, 115 – 123. Recuperado de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/169761/150691>

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1). Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100038](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038)

Mejía, J., Rodríguez, G., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. y Castellanos, M. (2016). *Paso a paso. Programa de Educación Socioemocional. Guía del docente. 2do. Grado*. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/612511527267846341/pdf/126567-WP-v1-P149416-spanish-PUBLIC-GD-Primaria-2o.pdf>

Meza, A. (25, octubre, 2013). Nace el viceministerio para la Suprema Felicidad Social del Pueblo Venezolano. *El país*. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2013/10/25/actualidad/1382671557\\_894752.html](https://elpais.com/internacional/2013/10/25/actualidad/1382671557_894752.html)

Mikulic, I. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En *Informe Fundación Botín 2013*. Recuperado de [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4043\\_d\\_Educacion\\_Emocional\\_Botin\\_2013.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4043_d_Educacion_Emocional_Botin_2013.pdf)

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora Nawrath, H. (2015). De "quantofrenias" y "artefactos" o la "doxa" en el reino de la "episteme": Uso y abusos de las escalas de estimaciones sumadas en la evaluación del desempeño docente en contextos de educación superior universitaria. *Revista*

*Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1). Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6666/pr.6666.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6666/pr.6666.pdf)

Morey, M. (2008). Introducción. La cuestión del método. En Foucault, M. , *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 9 - 44). Buenos Aires: Paidós.

Navarrete Suazo, P. y Quentre Carrasco, J. (2011). *Teoría de las Inteligencias Múltiples en Educación: una revisión crítica* (Tesis de licenciatura). Recuperado de [https://www.academia.edu/12976149/Teor%C3%ADa\\_de\\_las\\_Inteligencias\\_M%C3%BAltiples\\_en\\_Eduaci%C3%B3n\\_una\\_revisi%C3%B3n\\_cr%C3%ADtica](https://www.academia.edu/12976149/Teor%C3%ADa_de_las_Inteligencias_M%C3%BAltiples_en_Eduaci%C3%B3n_una_revisi%C3%B3n_cr%C3%ADtica)

Navarro Faus, J. (2014). *Heisenberg. El principio de incertidumbre. ¿Existe el mundo cuando no lo miras?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RBA.

Nepomiachi, E. (2014). Foucault y las tecnologías del yo. Notas para una ontología del presente. *Questión*. 1(44), 139-144. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2302/2055>.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning. First Result from the Survey of Social and Emotional Skill*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/beyond-academic-learning-92a11084-en.htm>

Ortega Villa, L. (2009). Consumos de bienes culturales: reflexiones sobre un concepto y tres categorías de análisis. En *Culturales*, 5(10), 7 – 44. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-11912009000200002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912009000200002)

Ortiz Gómez, M. (2016). Industria de autoayuda y gubernamentalidad neoliberal: la reconfiguración del rol ciudadano. *Revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*, 10(41), 26-39. doi: [10.32399/rtla.10.41.204](https://doi.org/10.32399/rtla.10.41.204)

Otero, Y., (24, enero, 2019). Empresas se suman a la ola feminista para sus publicidades. *Ámbito Financiero*. Recuperado de <https://www.ambito.com/edicion-impres/empresas/se-suman-la-ola-feminista-sus-publicidades-n5012236>

Páez, D. y Zubieta, E. (2004). Cultura y Psicología social. En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (coords.). *Psicología social, cultura y educación* (pp. 21 - 39). Madrid: Pearson.

Página 12 (21, abril, 2016). *Cambiamos y la reunión de la alegría*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-297497-2016-04-21.html>

Página 12 (17, enero, 2019). *El Año del Cerdo, con el auspicio de Cambiamos en Nueva York*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/169105-el-ano-del-cerdo-con-el-auspicio-de-cambiamos-en-nueva-york> .

Papalani, V. (2006). Literatura de autoayuda: una subjetividad del Sí Mismo enajenado. En *La Trama de la Comunicación*, 11, 331 – 342. doi: <https://doi.org/10.35305/lt.v11i0.411>

Papalani, V. (2010). Libros de autoayuda: Biblioterapia de la felicidad. En *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 19, 147 – 169. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/537/53719730008.pdf>

Park, N., Peterson, C. y Sun, J. (2013). La psicología positiva. Investigación y aplicaciones. En *Terapia Psicológica*, 31(1), 11 – 19. doi: [10.4067/S0718-48082013000100002](https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002)

Paz, J. (2006). *Einstein contra la mecánica cuántica*. Recuperado de <http://users.df.uba.ar/paz/borges/einstein.pdf>

Peredo Merlo, M. (2012). En busca de la felicidad. Los libros de autoayuda. En *Intersticios Sociales*, 4, 1 – 31. doi: [10.55555/IS.4.36](https://doi.org/10.55555/IS.4.36)

Pérez Álvarez, M. (2012). La Psicología Positiva: Magia simpática. En *Apuntes de Psicología*, 33(3), 183 – 201. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4455347>

Pérez Álvarez, M. (2018). La psicología más allá del dualismo y el cerebrocentrismo. En *Apuntes de Psicología*, 36(12), 7 – 20. doi: <https://doi.org/10.55414/ap.v36i1-2.705>

Pérez Izquierdo, A. (2014). *Max Planck. La teoría cuántica. La revolución de lo muy pequeño*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RBA.

Perfil (21, enero, 2019). Las irónicas preguntas de un científico del Conicet a Ludovica Squirru. *Perfil*. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/ironicas-preguntas-de-cientifico-rodolfo-sanchez-conicet-a-ludovica-squirru.phtml>

Pino Pasternak, D. y Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self – regulated learning. *Educational Research Review*, 5, 220 – 242. doi: [10.1016/j.edurev.2010.07.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.001)

Pinza, M. y Flax, S. (s.f.). Marketing Político. Duran Barba y J. J. Rendón, radiografía de dos asesores claves en la construcción de liderazgos de las derechas del siglo XXI. Recuperado de <https://www.celag.org/wp-content/uploads/2015/08/Documento-4-marketing-pol%C3%ADtico1.pdf>

Ponce Talancón, H. (2006). La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 113 – 130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212108>

Prieto Ursúa, M. (2006). Psicología Positiva: una moda polémica. En *Clínica y Salud*, 7(3), 319 – 338. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180613871007.pdf>

Proclamation 6158 (17, July, 1990). By the President of the United States of America: George Bush. Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-104/pdf/STATUTE-104-Pg5324.pdf>.

Provincia de Corrientes. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. (2020). *Sentir, reconocer, aprehender y practicar... la educación emocional* (1ra. ed.). Recuperado de <https://www.mec.gob.ar/subsec-gestion-ed/planied/deib/libros/>

Ratazzi, A., Williams de Fox, S. y Peire, J. (Ed.) (2013). El cerebro que aprende. Una mirada a la educación desde las neurociencias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

Rebollo, M. y Bawckoh, K. (comp.) (2019). *Ley VI No. 209. Educación Socioemocional Misiones. Aportes Pedagógicos Orientadores*. Recuperado de <https://educacionsocioemocional.misiones.gob.ar/wp-content/uploads/2019/11/Cuadernillo-ESEM-Ed.-2019.pdf>

Reichenbach, H. (1961). *Experience and prediction*. Chicago: The University of Chicago Press.

República Argentina. Honorable Congreso de la Nación. (1952). *Ley No. 14184*. Recuperado de <http://cdi.mecon.gob.ar/greenstone/collect/legislac/archives/HASH01ab.dir/doc.pdf>

Restrepo, J. (2019). Los límites epistemológicos de las neurociencias: la falacia de las neuro – lo que sea. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 11(2), 201 – 204. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n2a08>

Rey Lennon, F. (2006). *Edward Bernay. El inventor de las relaciones públicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.

Rodríguez, J., Cardozo, P., Bonifacio, V. y Barroso Martín, J. (2004). La década del cerebro (1990 - 2000): algunas aportaciones. *Revista española de neuropsicología*, 6(3-4), 131-170. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2011700.pdf>

Romero Pérez, C. y Pereira Domínguez, C. (2011). El enfoque positivo en educación. Aportaciones al desarrollo humano. En *Teoría de la educación*, 23(2), 69 – 89. doi: <https://doi.org/10.14201/8646>

Rorty, R. y Vattimo, G. (2006). *El futuro de la religión. Solidaridad, caridad, ironía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Rose, H. y Rose, S. (2017). *¿Puede la neurociencia cambiar nuestra mente?* Madrid: Morata.

Selvaggi, F. (1961). *Orientaciones actuales de la Física*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Troquel.

Sautu, R. y Wainerman, C. (2011). *La trastienda de la investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la*

*metodología*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Seligman, M. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559 - 562. Recuperado de <https://motamem.org/wp-content/uploads/2021/06/Seligman-APA-President-Address-1998.pdf>

Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well – being*. New York: Free Press.

Sewell, W. (2005). Los conceptos de cultura. En Giménez Montiel, G. (Ed.). *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 369 – 396). México DF: Conaculta.

Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (2019). *Disciplinar las emociones. Educar para el mercado*. Recuperado de <https://www.suteba.org.ar/disciplinar-las-emociones-educar-para-el-mercado-18649.html>

Stolf Brzozowski, F. y Caponi, S.(2012). Determinismo biológico e as neurociências no caso do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. En *Physis. Revista de Saúde Colectiva*, 22(3), 941 – 961. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312012000300006>

Stoppani, N.; Baichman, A. y Santos, J. (2017). Política educativa y neoliberalismo: el rol del estado, la lógica mercantil y la construcción de subjetividades durante el macrismo en la Argentina. *Revista Pedagógica, Chapecó*, 19(42), 8-33. doi: [10.22196/RP.V19I42.4015](https://doi.org/10.22196/RP.V19I42.4015)

Sunkel, G. (2002). Una mirada otra. La cultura desde el consumo. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/35174917.pdf>

Télam (8, junio, 2021). Por primera vez hubo más divorcios que casamientos en CABA. *Télam digital*. Recuperado de <https://www.telam.com.ar/notas/202106/556888-por-primera-vez-hubo-mas-divorcios-que-casamientos-en-caba-pandemia.html>

Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 2(25), 50 - 64. Recuperado de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46-dossier-terigi.pdf>

Tonon de Toscano, G. (2009). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En Tonon de Toscano, G. (comp.) *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 47 – 68). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

Tylor, E. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020). *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID – 19. Notas temáticas del Sector de Educación. Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2022). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE. Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes argentinos de 6º grado*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380404>

Vallejos, P. (2012). Historia del discurso científico en la Argentina. Retóricas de la legitimación de la ciencia incipiente y los científicos. *Redes*, 18 (35), 75-102. Recuperado de: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/58c1b3e3801bc.pdf> .

Vallejos, S. (23, mayo, 2017). El gurú que creó la polémica educativa. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/39475-el-guru-que-creo-la-polemica-educativa>

Varsavsky, O. (2012a). *Ciencia, Política y Cientificismo*. En Jaramillo, A. (Ed.). *Oscar Varsavsky: obras escogidas* (pp. 19 - 68). Remedios de Escalada: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús.

Varsavsky, O. (2012b). *Ciencia e Ideología*. En Jaramillo, A. (Ed.). *Oscar Varsavsky: obras escogidas* (pp. 71 - 83). Remedios de Escalada: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús.

Vasen, J. (2017). *¿Niños o cerebros? Cuando las neurociencias descarrilan*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Vattimo, G. (2009). *Después de la cristiandad. Por un cristianismo no religioso*. Buenos Aires: Paidós.

Vattimo, G., y Robatti, P. (1998). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.

Vega Cantor, R. (2014). El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria. *El ágora USB*, 15(1), 43 – 72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407747671003.pdf>

Veiga Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Pedagogía y Saberes*. 38, 83 – 91. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/220>.

Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización de la educación en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Vignale, S. (2017). Neoliberalismo, presente y subjetivación: hacia nuevas formas de lo crítico. *El Arco y la Lira. Tensiones y Debates*. 5, 17-28. Recuperado de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/64187/CONICET\\_Digital\\_Nro.6ff5ed64-9ab1-4039-9e92-fb8ee45fade0\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/64187/CONICET_Digital_Nro.6ff5ed64-9ab1-4039-9e92-fb8ee45fade0_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal.

Viotti, N. (2018). Psicología positiva y cultura de masas. Una mirada descentrada sobre los saberes del “yo” en la Revista Ohlalá. En Caravaca, J., Daniel, C. y Ben Plotkin, M. (Eds.) (2018). *Saberes desbordados: historias de diálogos entre conocimiento científico y sentido común. Argentina siglos XIX y XX* (pp. 244 - 264). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto del Desarrollo Económico y Social. Recuperado de <https://publicaciones.ides.org.ar/libro/saberes-desbordados-historias-dialogos-conocimientos-cientificos-sentido-comun-argentina>

Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

Williams de Fox, S., Terrado Kaehler, D. (2017a). Programa. Curso: Las capacidades socio-emocionales en la escuela. Un nuevo reto para la educación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Williams de Fox, S., Terrado Kaehler, D. (2017b). Clase 1: El impacto de las emociones en el aprendizaje. Curso: Las capacidades socio-emocionales en la escuela. Un nuevo reto para la educación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Williams de Fox, S., Terrado Kaehler, D. (2017c). Clase 2: El impacto de las emociones en el aprendizaje. Curso: Las capacidades socio-emocionales en la escuela. Un nuevo reto para la educación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Williams de Fox, S., Terrado Kaehler, D. (2017d). Clase 3: Educación socioemocional y capacidades socioemocionales. Curso: Las capacidades socio-emocionales en la escuela. Un nuevo reto para la educación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Williams de Fox, S., Terrado Kaehler, D. (2017e). Clase 4: Las capacidades socioemocionales como factor de calidad educativa. Curso: Las capacidades socio-emocionales en la escuela. Un nuevo reto para la educación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Williams de Fox, S., Terrado Kaehler, D. (2017f). Clase 6: Las emociones en el docente. Curso: Las capacidades socio-emocionales en la escuela. Un nuevo reto para la educación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Würschmidt, A. (2012). Memoria animal: mecanismo de supervivencia. En En Federman, N., Goio, M., Navarro Becerra, N., Cuestas, V. y Würschmidt, A. *Cerebro y memoria* (pp. 91 – 108). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.