

Emocionalización corporal: un análisis de las políticas educativas actuales (Uruguay, 2020-2024)

Emotionalization of de body: an analysis of current education policies (Uruguay, 2020-2024)

Paola Dogliotti

Universidad de la República, Uruguay

paoladogliottimoro@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1913-8099>

Natalia Estela

Universidad de la República, Uruguay

estelasocanatalia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5093-802X>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-439>

Recepción: 06 Septiembre 2024

Revisado: 27 Diciembre 2024

Aprobación: 05 Febrero 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El trabajo tiene por objeto analizar un conjunto de guías para el abordaje de habilidades socioemocionales (HSE) elaboradas en Uruguay durante el actual período de gobierno conformado por una coalición de derecha (2020-2024). Partimos de entender que las guías constituyen potentes catalizadores de discursos neoliberales que subyacen a la educación en HSE, como son la psicología positiva y la inteligencia emocional. Una de las preguntas que estructura el análisis es acerca de los efectos que se producen en los cuerpos al entrelazarse la salud y la educación, y al entender a las emociones y afectos en términos de habilidades posibles de ser entrenadas y automatizadas. Se concluye que el discurso de la educación en HSE opera en términos de emocionalización corporal en dos ejes privilegiados: la salud mental y la educación física, y demás áreas expresivas del curriculum. En la emocionalización corporal, las emociones pasan a estados internos y comunicables y el cuerpo queda reducido a un sustrato orgánico y a una herramienta para expresión y exteriorización en una lógica instrumental. Se soslaya el carácter relacional, contingente e inaprensible tanto del cuerpo como de las emociones.

Palabras clave: cuerpo, habilidades socioemocionales, políticas educativas, psicologización, medicalización.

Abstract

The aim of this paper is to analyse a set of guides for addressing socioemotional skills (HSE) developed in Uruguay during the current period of government formed by a right-wing coalition (2020-2024). We start from the understanding that the guides are powerful catalysts of neoliberal discourses that underlie HSE education, such as positive psychology and emotional intelligence. One of the questions that structures the analysis is about the effects that are produced on bodies when health and education are intertwined and when emotions and affects are understood in terms of skills that can be trained and automated. It is concluded that the discourse of HSE education operates in terms of bodily emotionalisation in two privileged axes, mental health and physical education and other expressive areas of the curriculum. In the emotionalisation of the body, emotions become internal and communicable states and the body is reduced to an organic substrate and a tool for expression and externalisation in an instrumental logic. The contingent and inapprehensible relational character of both the body and emotions is overlooked.

Keywords: body, socio-emotional skills, education policies, psychologisation, medicalisation.

Introducción

Es posible identificar en los últimos años una irrupción de estudios teóricos que toman por objeto a los afectos en el campo de las ciencias sociales y humanas identificados como “el giro afectivo” *the affective turn* (Cvetkovich, 2012). La consolidación de las teorías del afecto en el ámbito académico se ha dado en paralelo con un “boom emocional” (Abramowski, 2023) o una “emocionalización de lo social” (Illouz, 2019) donde se intensifican tanto las formas racionales como emocionales del individualismo en diversos ámbitos de lo social (económico, político, educativo, de la salud, entre otros). En el campo educativo esto se traduce en una reconfiguración de sentidos en torno a la expansión de un “*ethos* terapéutico” (Sorondo, 2023a).

Este trabajo analiza los discursos en torno al cuerpo en las orientaciones y guías sobre educación en habilidades socioemocionales (HSE) en el sistema educativo uruguayo, en el actual período de gobierno conformado por una coalición de derecha (2020-2024)¹. Estas guías como potentes catalizadores del discurso de la educación en HSE están más cercanas a la práctica que otros documentos de la política y se configuran como dispositivos curriculares de educación de los cuerpos individuales y de la población de estudiantes y docentes del sistema educativo.

En el contexto de la pandemia, Uruguay, en el marco de una *red de gobernanza psicoterapéutica transnacional* (Dogliotti y Estela 2024; Dogliotti, Páez, Estela y Piñón, 2024), agudizó el trabajo en HSE en forma explícita para dar soluciones psicológicas a la crisis generada en ese contexto (Abramowski y Sorondo, 2022) en un canon afectivo-discursivo (Palacios Díaz, et al., 2023) e incorporándolas a las diferentes trayectorias de la política educativa (Bowe, Ball & Gold, 1992). Esto se materializó en orientaciones y guías de educación en HSE para el trabajo de los equipos docentes en los centros y en las aulas. Fueron elaboradas a pedido expreso del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a inicios del año lectivo 2021, por equipos técnicos de todos los subsistemas: Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP); Dirección General de Educación Secundaria (DGES), Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE). Esto conformó un terreno propicio para su profundización en una nueva guía y la expansión de numerosas experiencias en educación en HSE en el período pospandemia hasta la actualidad (Dogliotti y Estela, 2024). Estas guías como dispositivos curriculares en permanentes disputas discursivas entre tradiciones pedagógicas y políticas disímiles, se apropian de categorías de corrientes críticas, progresistas o escolanovistas (sujeto crítico, inclusión, derechos, trayectorias, sujeto activo, autonomía, entre las más recurrentes) y se resignifican con una fuerte adhesión a supuestos de una racionalidad neoliberal (emprendedor, productivo, resiliente, bienestar) y como solución mágica a problemáticas definidas en términos de riesgo social (vulnerabilidades de los sujetos como consumo de sustancias, bullying, suicidio, depresión o estados emocionales “negativos”) (Dogliotti y Estela, 2024).

La racionalidad neoliberal que caracteriza el discurso de las HSE y ubica la salud emocional y la realización individual en el centro de lo social y de las intervenciones institucionales (Cabanas e Illouz, 2019) va más allá de las lógicas de gobiernos de derecha e izquierda; conservadores y progresistas (Sorondo, 2023b), y configura una visión que pretende hegemonizar el campo educativo en vínculo con el auge del neoliberalismo y su impacto en la educación (Dogliotti et al, 2024)².

No es posible pensar la educación y la educación emocional sin aludir a la educación del cuerpo, donde cobra protagonismo la producción de una subjetividad capitalista que ubica en el centro el cuerpo propio, individual y saludable (Dogliotti et al., 2024). La educación emocional puede considerarse un dispositivo biopolítico de normalización de las poblaciones (Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022), en el que el cuerpo es configurado en términos biológicos en tanto especie (Foucault, 1992).

El objetivo central del artículo consiste en analizar la emocionalización corporal que produce el discurso de la educación en HSE en la educación física y las actividades expresivas, así como en la salud mental. Ambos aspectos del *currículum* son predilectos para producir una articulación entre emoción y cuerpo desde el punto de vista de la medicalización y la psicologización en el marco de una racionalidad neoliberal.

El artículo se estructura en un apartado teórico metodológico, dos apartados analíticos y las consideraciones finales. En ambos apartados analíticos se aborda la emocionalización corporal en el discurso de la educación de las HSE. El primero alude a la articulación cuerpo emoción en el discurso de la salud mental en las guías analizadas; mientras que el segundo focaliza la misma articulación en las áreas expresivas y la educación física.

Marco teórico metodológico

Los afectos y emociones moldean las superficies de los cuerpos individuales y colectivos que adoptan su forma a partir del contacto que tienen con los objetos y con los otros (Ahmed, 2015). Si bien distinguir afectos de emociones es una de las claves analíticas de las teorías del afecto, en este artículo interesa la pregunta no tanto por lo que los afectos y emociones son, sino por lo que hacen. Es decir, por los modos en que circulan, dejan marcas y “se pegan” en los cuerpos, advirtiendo un carácter relacional (Ahmed, 2015). Esto permite trascender la distinción entre sensación corporal, afecto, emoción y entenderlos de forma imbricada.

las emociones involucran procesos corporales de afectar y ser afectada (...), se refieren a cómo entramos en contacto con los objetos y con otras personas (...). no me (...) interesa (...) distinguir entre afecto y emoción como si se refirieran a aspectos diferentes de la experiencia (Ahmed, 2015, p. 312).

A partir de los materialismos feministas “las emociones involucran la materialización de los cuerpos y, por consiguiente, muestran la inestabilidad de ‘lo biológico’ y ‘lo cultural’ como maneras de entender el cuerpo” (Ahmed, 2015, p. 29). En la misma línea, “*la biología es un discurso*, no el mundo viviente como tal” (Haraway, 2022, p. 39) y en este marco “los cuerpos, en cuanto que objetos de conocimiento, constituyen nodos generativos semióticos-materiales” (Haraway, 2022, p. 40) donde ni uno ni el otro polo es excluyente. Los cuerpos y la naturaleza no preexisten al discurso “pero su existencia tampoco es ideológica, la naturaleza es un lugar común y una poderosa construcción discursiva, generada a través de las interacciones entre actores semiótico-materiales, humanos y no-humanos” (Haraway, 2022, p. 40). De este modo naturaleza y cultura, discurso y biología, centro y periferia, psiquis y soma están enredados (Wilson, 2021).

Estas autoras, afectadas por la filosofía de Spinoza, postulan una noción de cuerpo y afecto que excede a lo humano y animal e incorpora los cuerpos orgánicos e inorgánicos, artefactos y tecnologías. Todos los cuerpos tienen en común su naturaleza conativa, un “impulso activo”, un poder o una tendencia a persistir (Bennett, 2022, p. 34). A su vez, “cada uno de ellos, por su propia naturaleza de cuerpo, está continuamente afectando a y siendo afectado por otros cuerpos” (Bennett, 2022, p. 71). Esto implica que su potencia se da a partir de su afectación mutua, de formar ensamblajes, de modificar o ser modificado por otros. Alejándose de una mirada antropocéntrica, estos procesos de interacción no están bajo control jerárquico de ninguno de ellos, están sujetos a procesos de azar, contingencia y de tensiones (Bennett, 2022). Los cuerpos son afectados en

una relación marcada por la indeterminación, una relación en virtud de la cual el sujeto produce la emoción y al mismo tiempo se deja producir por ella. La emoción no es solo lo que se siente, es lo que hace sentir. (...) No es lo que nos hace acoger el mundo, es también la manera en que pedimos al mundo que nos acoja a veces con el riesgo de pedirle que nos dé más pulso (Despret, 2022, p. 91).

Si bien no es posible descifrar la forma en que se articula la relación con la emoción, los cuerpos no la experimentan pasivamente como reacción ante determinados estímulos. Pensadas de esta forma, las emociones implican cierta agencia de los cuerpos, pero debido al “despliegue de la indeterminación” (Despret, 2022) no es de la forma reduccionista y voluntarista que propone la educación en HSE.

Partiendo de que toda acción y movimiento implica cuerpos y atañen a los afectos y emociones y que “no es sin afectos o emociones que sucede la educación” (Abramowski, 2023, p. 44), nos preguntamos ¿Qué operaciones y discursos en torno al cuerpo se producen a partir de esta subjetividad neoliberal promovida por el discurso de las HSE en su articulación con la salud mental?, cuestión que será abordada en el primer apartado analítico. En el segundo nos preguntamos ¿Por qué se presenta una asociación más directa entre HSE y las áreas expresivas como el arte, la educación física, la música que con el resto de las áreas del *currículum* escolar?

Como hipótesis central del trabajo sostenemos que en las políticas educativas actuales, a partir de una permanente circulación entre lo local y lo global (Haraway, 2022), se produce una *emocionalización corporal* al articularse el significativo cuerpo con la salud mental, las emociones y afectos desde una lógica psicologizada y medicalizada. El cuerpo queda reducido a organismo, a un sustrato exclusivamente biológico³ a través de técnicas, estrategias y formas de decir propias de la psicología positiva y la inteligencia emocional. Estos discursos se centran en una concepción medicalizada de las emociones, comprendidas en términos biológicos como entidades naturales y radicadas en el interior de los organismos y no de carácter relacional (Illouz, 2019; Prati 2023). La medicalización patologiza las emociones “negativas” como la ansiedad o la tristeza que es preciso abordar e intervenir terapéuticamente. La *emocionalización corporal* se produce en y es efecto de la gobernanza terapéutica (Ecclestone, 2017)⁴ en la medida en que subyace a este entramado de discursos científicos y políticos una forma de producción de subjetividad que busca intervenir y produce un cuerpo vulnerable, frágil y en riesgo emocional.

Como parte de la *emocionalización corporal* se configura en las guías analizadas un segundo corrimiento: se emocionaliza no sólo al cuerpo, sino al arte, al juego y a la educación física al señalarse en sus propuestas que son las áreas con mayor potencial para desarrollar las HSE.

El conjunto de documentos analizados está conformado por la siguiente serie de guías de educación emocional.

Cuadro N° 1

Título del documento	Organismo	Dependencias y/o actores que participaron en su elaboración	Fecha de publicación y/o aprobación
Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales -Psicoafectivos en el Proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021	ANEP	Unidad de Análisis e Intervención (UNAI) de la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN en coordinación con: Equipo Programa Escuelas Disfrutables (DGEIP); Equipo Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante (DGETP); Equipo Departamento Integral del Estudiante (DGES)	2021
Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria	DGES- ANEP	Departamento Integral del Estudiante (DIE)	2021
Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales en la etapa de educación combinada	DGETP- ANEP	Redacción y realización de fichas: Psicóloga Rossana Bruno Supervisión: Lic. Laura Bianchi y Prof. Julio Rodríguez Vaucher.	2021
Plan de promoción de Salud socioemocional-psicoafectiva en la educación	ANEP- Dirección de derechos humanos	Unidad de Análisis e intervención	2021
Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales.	ANEP	Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas	Elaborado durante 2022 y 2023, aprobado en 2024

Elaboración propia

Retomando la hipótesis central de nuestro trabajo afirmamos que estos dispositivos producen en los cuerpos una *emocionalización corporal*. La operación de asociar la emoción a lo corporal y en especial al área expresiva (arte, educación física, música, juegos, etc.) encierra dos premisas de partida:

1. Se entiende que el cuerpo y las emociones toman visibilidad cuando el cuerpo está en movimiento (la educación física) o en un tipo artístico de actividad corporal como puede ser la danza, el teatro, la música, los juegos, entre otros.

2. Se suspende la idea de que en el resto de los espacios de la trama escolar se produce como efecto de la transmisión cultural una educación corporal y afectiva, más allá de las intencionalidades de los sujetos de la relación de enseñanza y educativa.

En este sentido, postulamos junto a Milstein y Mendes (1999) y a partir de los estudios de Michel Foucault (1989) que en todos los espacios de la vida escolar se produce una educación del cuerpo y de los afectos, más o menos explícitamente (Varela y Álvarez-Uría, 1992) o como parte del currículum oculto (Apple, 1986), más allá de las voluntades de los sujetos. A su vez, consideramos a partir de ciertas afectaciones del psicoanálisis, que hay una dimensión del cuerpo y de los afectos que escapa a tal pretensión de educabilidad (Dogliotti, 2007; Dogliotti, 2008).

Análisis y discusión

A partir de cierta afectación del análisis político del discurso (Laclau, 1996) se realiza un análisis discursivo de documentos⁵. El tipo de análisis desarrollado apunta a identificar en el contexto de la producción del texto (Bowe, Ball y Gold, 1992), la disputa por el significado de la política a partir de sus expresiones y representaciones en los documentos, en este caso las guías y orientaciones de educación en HSE. En ese sentido, en el primer apartado se analizan los discursos en torno al cuerpo, las emociones y afectos en la invasión del campo de la salud en la educación. Y en el segundo se aborda la relación instrumental que las guías plantean entre las HSE, el juego, la educación física, el arte y lo corporal. A lo largo del artículo se problematiza acerca de los posibles efectos de estos discursos en los cuerpos y sus interrelaciones al producirse una emocionalización corporal.

Entre la salud mental y la salud socioemocional-psicoafectiva

En este apartado abordamos la articulación entre las nociones de salud y el discurso de la educación en HSE que se presenta en el corpus de guías seleccionado, analizando los discursos en torno al cuerpo que se presentan en esta articulación. Respecto al “Plan de promoción de salud socioemocional-psicoafectiva en la educación” (ANEP-DDHH, 2021), presumimos que en una primera instancia la adjetivación del término salud del título era mental y durante el proceso de elaboración fue sustituida por “socioemocional-psicoafectiva”. Los términos mental y salud mental aparecen 87 veces a lo largo del plan mientras que los términos socioemocional y psicoafectivo un total de 29 veces. A su vez, como se desprende del inicio de la introducción citado a continuación, la sigla que sintetiza la nominación del plan remite a mental “PSM” y no a los adjetivos “socioemocional-psicoafectiva”.

El presente Plan de PROMOCIÓN DE SALUD SOCIOEMOCIONAL PSICOAFECTIVA (PSM) en la Educación, está destinado a establecer los lineamientos respecto a la promoción de salud integral con enfoque de DDHH en el ámbito educativo.

Se enmarca en:

El Plan Nacional de Salud Mental (SM) que define la salud como un bien público socialmente determinado, entramado en el modo de vida, sostenido por la ciudadanía en su conjunto y garantizado por el Estado, (MSP, 2021)

La “Ley General de Educación y el “Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024” (ANEP-DDHH, 2021, p. 3).

El plan se sustenta en el Plan Nacional de Salud Mental. Por otra parte, el apartado titulado “Justificación” se basa en la salud mental y la cuantificación estadística a nivel mundial y nacional de los principales trastornos mentales, si bien se aclara que la salud mental va más allá de la ausencia de trastornos. A modo de ejemplo, así se sintetizan los principales datos nacionales:

En Uruguay la discapacidad por trastornos mentales ocupa casi el 33% del total de los APD⁶. Si consideramos APD por trastornos específicos:

- La depresión y la ansiedad son los que ocupan los mayores porcentajes (7,6% y 5,2% respectivamente).
- La carga por suicidio y autoagresión con un 2,6% de los años de vida ajustados por discapacidad (AVAD).
- Los trastornos mentales severos como la esquizofrenia y el trastorno bipolar ocupan el 1,9% y 1,4% de los APD respectivamente según la OPS.
- Los trastornos mentales - neurológicos, por consumo de sustancias y el suicidio causan:
 - el 19% de todos los años de vida ajustados por discapacidad (AVAD)
 - el 35% de todos los años vividos con discapacidad (AVD) (ANEP-DDHH, 2021, p. 5).

Las siglas APD, AVAD y AVD, en este entramado discursivo funcionalista, se tornan un fiel exponente del discurso biopolítico de la economía política moderna y el cuerpo, al igual que la población queda aquí reducido a un sustrato biologicista, medible y cuantificable para el establecimiento de estándares. La ansiedad es puesta en el lugar de lo patológico, mecanismo que forma parte de la medicina emocional y que a nivel mundial se ha tornado una industria que comercia salud mental bajo el rótulo de realización personal, bienestar y constitución emocional ideal (Illouz, 2010).

Retomando la presunción de la sustitución de la SM por la socioemocional del título, los objetivos generales y específicos del plan remiten a salud integral y salud mental respectivamente.

OBJETIVO GENERAL

Propiciar intervenciones orientadas a la promoción y prevención de salud integral desde una perspectiva de derechos en clave ANEP que favorezcan el bienestar de la comunidad educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contribuir a fortalecer a las comunidades educativas como agentes de protección de la salud mental.

Promover el desarrollo socio - emocional y psicoafectivo, procurando reducir factores de riesgo y fortaleciendo factores protectores (ANEP-DDHH, 2021, p. 16).

Por otra parte, se presenta como uno de los subtítulos principales del plan “Implementación del plan de salud mental en la educación”.

Finalmente, consta que fue elaborado en septiembre de 2021 por los equipos técnicos de salud mental de los subsistemas de la ANEP (educación inicial y primaria, educación secundaria, educación técnico-profesional y formación docente). “La elaboración de este plan constituye un proceso participativo, cooperativo, interdisciplinar y articulado entre los equipos técnicos de SM de los subsistemas de la ANEP, constituyendo un marco común que pretende propiciar el bienestar de las comunidades educativas” (ANEP-DDHH, 2021, p. 3-4).

Todos estos elementos nos llevan a esa presunción de sustitución, que lleva a preguntarnos: ¿qué implica este corrimiento de lo mental a lo socioemocional? Ello forma parte del “boom emocional” (Abramowski, 2023) fenómeno más amplio a escala local-global donde múltiples esferas de lo social comienzan a ser leídas, invadidas, recubiertas por esta nueva adjetivación. En este plan pareciera que la tensión entre salud mental y salud socioemocional formó parte de las disputas entre los actores que la elaboraron. No sabemos los procesos de discusión entre los actores que elaboraron el plan y cómo se llegó a ese cambio de nominación, pero el documento presenta huellas, materializa esta tensión y opera como un dispositivo de disputa de sentidos en torno a la palabra salud.

Como segunda hipótesis de trabajo entendemos que se presenta en este plan y en las guías seleccionadas cierta invasión del campo de la salud al campo educativo, ambos significantes se entrelazan de diversas maneras, pareciera que por momentos se presentan en pie de igualdad, en otros en forma indistinta⁷.

Se plantea entonces el trabajo coordinado entre el sector salud y otros sectores, siendo uno de ellos la educación. En este sentido se apunta a la generación de entornos saludables, contemplando especialmente la dimensión psicológica, por lo que se pone especial énfasis en la Promoción de Salud Mental y la Prevención (ANEP-DDHH, 2021, p. 8).

La psicología se posiciona, junto a las áreas de psiquiatría y neurología, como las principales disciplinas para abordar la salud mental desde el punto de vista preventivo en la educación. En cierta medida se presenta un desdibujamiento del acto educativo, que tiene como principal cometido la transmisión cultural al enunciarse que “la educación implica en sí misma una práctica de salud” (ANEP-DDHH, 2021, p. 18). Opera a lo largo de las guías didácticas sobre educación en HSE y en especial en este plan un entrelazamiento discursivo entre salud y educación, que lleva a un corrimiento de su principal cometido y termina psicologizando y salubridizando la educación.

Dada la tasa de cobertura escolar, la escuela presenta una oportunidad única para impartir conocimientos sobre la salud, fomentar estilos de vida saludables y, especialmente, fortalecer el desarrollo psicosocial y físico para este grupo poblacional. A su vez, la escuela, como centro de enseñanza, aprendizaje, convivencia y crecimiento, es un espacio privilegiado para implementar actividades y programas integrales de promoción de la salud, transformándose los establecimientos educacionales en escuelas promotoras de la salud (OMS, 2004 en ANEP-DDHH, 2021, p. 10).

A tal punto se produce esta invasión que los centros se convierten en “escuelas promotoras de salud”, a partir de las recomendaciones internacionales de la OMS. En todas las guías aparece con énfasis esta apelación a los centros educativos. A modo de ejemplo, al referir a las prácticas de autocuidado y cuidado mutuo se expresa: “Estos espacios promotores de salud contribuyen a facilitar los procesos educativos” (ANEP, 2021, p. 6). “El centro educativo debe tender a generar una cultura preventiva y promotora de salud (ANEP, 2021, p. 7). “Las escuelas promotoras de salud” se convierte en un eslogan. La articulación entre salud mental y socioemocional y afectiva se expresa en las guías y con énfasis en la última del periodo abordado al proponer “la educación para la salud y el bienestar como eje central para el desarrollo de estilos de vida saludables” (ANEP, 2024, p. 3). La misma articulación se presenta en la siguiente cita que alude a la literatura internacional sobre el tema.

En la actualidad existe consenso, a nivel internacional, que la implementación de programas promocionales y preventivos de salud mental en la Escuela son necesarios para el bienestar de los estudiantes, pues permiten el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales y de resolución de problemas, los que se constituyen en factores protectores de la salud mental (Dowdy, Ritchey & Kamphaus, 2010; Weist & Murray, 2008; Wells et al., 2003 en ANEP-DDHH, 2021, p. 10).

Varias son las citas que recurren a lo producido internacionalmente para justificar la inclusión de las HSE en el sistema educativo como factor de protección y prevención de la salud mental. Esto forma parte de lo que se configura como una *red de gobernanza psico-terapéutica transnacional* (Ecclestone, 2017; Pykett, Jones, & Whitehead, 2017) sostenida en la evidencia empírica de investigaciones que promueven estas políticas. Otra de las articulaciones que se establecen con claridad en este entramado discursivo es la noción de riesgo social que supone una noción de los sujetos de la educación y en especial de sus cuerpos como vulnerables y carentes (Martinis, 2006). Se describe a la población estudiantil en términos disfuncionales, se detallan las tipologías más frecuentes de patologías mentales y desde allí se promueve la educación en HSE para su prevención. Esta circularidad entre diagnóstico de crisis, riesgo y prevención de patologías termina fijando performativamente a los sujetos y sus cuerpos en esa sintomatología. “La institución educativa constituye un ámbito propicio y estratégico para promover la salud, aprender a convivir y prevenir factores de riesgo” (ANEP-DDHH, 2021, p.3). Este modo de procesar y entender las psiquis en la niñez y adolescencia terminan obteniendo el efecto

inverso en tanto la premisa del punto de partida es el riesgo, la crisis, la inseguridad, la vulnerabilidad, la patología.

La promoción de salud atraviesa todos los niveles educativos, entendiéndose la educación básica desde un enfoque de autocuidado y capacidad de regular emociones. De manera progresiva se llega a un estímulo de habilidades socioemocionales y salud mental en la educación media en la cual se hace una fuerte apuesta al afrontamiento de crisis, seguridad física y mental, comunicación no violenta y salud sexual (ANEP-DDHH, 2021, p. 8-9).

Se articula discursivamente salud mental y física, HSE, crisis, prevención de violencia y salud sexual. El cuerpo físico es entendido en forma dicotómica en relación a la mente y puesto del lado de lo emocional. La salud cada vez aglutina mayor cantidad de sentidos con su máximo exponente en el sintagma salud integral.

Se concibe a la salud mental (SM) desde un paradigma que trasciende la dimensión clínica biomédica centrada en la patología exclusivamente. Esta concepción condice con el concepto de salud integral definido como “un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia” (OMS, 2001 en ANEP-DDHH, 2021, p. 12-13)

El modo de conceptualizar la salud integral por parte de la OMS la convierte en un significativo vacío (Laclau, 1996). “En este contexto discursivo, salud se vuelve un significativo vacío que aglutina múltiples representaciones” (Páez, 2019, p. 143) tanto de orden físico, mental como social. El concepto alberga y opera con una ilusión de plenitud tal que produce su propio vaciamiento. Funciona como un sistema, un discurso total. “Es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado -es decir, vaciándose de su dimensión diferencial- que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (Laclau, 1996, p. 75).

La traslación de la salud mental a la educación, en cierta medida invadiéndola, opera convirtiendo a los equipos interdisciplinarios que trabajan en los centros educativos en equipos de salud mental: “Por lo antedicho los equipos interdisciplinarios de la ANEP pueden considerarse equipos de salud mental en tanto apuntan al bienestar considerando los aspectos integrales en el ámbito de la educación” (ANEP-DDHH, 2021, p. 15). Afirmandose en la integralidad se produce una sustitución de la educación por la salud mental. Los documentos analizados son ambivalentes en los modos de nominación de los equipos interdisciplinarios, por momentos se los adjetiva con salud mental y en otros con la educación, lo que permite conjeturar la disputas, tensiones y articulaciones entre estas áreas. Así se expresa al referir a la modalidad general de intervención del plan

Las intervenciones de emergencia determinan situaciones de atención prioritaria desde la urgencia. No obstante, no deben contraponerse a las competencias propias de *los equipos interdisciplinarios de la educación*: promoción de salud y prevención de situaciones de riesgo a partir de la detección temprana, la coordinación con otros actores y acompañamiento desde acciones conjuntas y no circunscribirse a la derivación (ANEP-DDHH, 2021, p.19).

Esto se agudiza más aún en el apartado titulado “Relación entre salud mental y educación” donde se expresa que la salud mental es indisoluble del concepto de salud y educación. “La SM y la educación comparten los mismos objetivos y el mismo escenario, el desarrollo integral de la persona y su realización a través de su proyecto de vida” (ANEP-DDHH, 2021, p. 15). La integralidad tanto educativa como de la salud vacía de sentidos a ambos significantes, se pierde así la especificidad del acto educativo.

A lo largo de las guías analizadas, el pasaje de la salud mental a la salud socioemocional que operó en el título del plan, así como la presencia constante del discurso de la salud mental y la salud integral en su articulación con la educación para justificar la educación en HSE en el sistema educativo, permite sostener que forma parte de un discurso local-global de medicalización de las emociones (Illouz, 2019) en todos los ámbitos de la vida.

El cuerpo en la educación de las habilidades socioemocionales: educación física, juego y arte

Anteriormente planteamos que toda educación es una educación del cuerpo y de los afectos y emociones. En este apartado nos preguntamos por los efectos de la educación de las HSE en los cuerpos y de las relaciones lineales que las guías establecen entre educación física, juego y arte con la expresión de afectos y emociones.

Las guías destacan el lugar del centro educativo como espacio de sostén, cuidado y contención (ANEP, 2021) o de protección y respaldo “brindando a los estudiantes la posibilidad de distanciarse de las a menudo difíciles circunstancias que enfrentan fuera de la escuela” (ANEP, 2024, p. 23). Proponen que “los docentes del área artística (Educación Visual y Plástica, Educación física, Música) entre otras, constituyen un potencial privilegiado para la expresión y canalización adecuada de emociones” (ANEP-DGES, 2021, p. 9).

La relación del juego con las emociones se explicita en las orientaciones para el abordaje de las HSE elaboradas para todo el sistema educativo durante la pandemia:

Priorizar, en el proceso de inicio, las actividades que involucren lo expresivo de forma integral, (expresión plástica, corporal, musical, por el lenguaje) y lo lúdico-recreativo. Esto posibilita no sólo expresar, sino también canalizar y tramitar emociones afianzando el vínculo entre adultos, referentes y pares (ANEP, 2021, p. 11).

Cabe la pregunta acerca del significado en este contexto de la “canalización adecuada de emociones” a través de la música, la expresión visual, la educación física y lo lúdico recreativo, así como de “involucrar lo expresivo de forma integral”. Es claro el énfasis del abordaje de emociones para afianzar vínculos y generar un clima agradable.

Entendemos como acciones la generación de actividades que propicien el diálogo ameno, la reflexión y el trabajo en equipo, en un clima de alegría y disfrute (lúdico). Pueden fomentarse a través de cuentos, música, la expresión artística, siempre teniendo en cuenta los intereses del grupo. Trabajar lo que nos genera un cortometraje o una canción que los estudiantes aporten, así como fortalecer la valoración de los intereses, constituye un recurso valioso para el grupo. Con el cuerpo, a través del gesto y la representación dramática (role playing), también es posible expresar los contenidos emocionales (...) Todos ellos son medios de expresión que favorecen la exteriorización emocional y el desarrollo de la creatividad como capacidad de ser y actuar de manera diferente a lo convencional, promoviendo la transformación (ANEP- DGETP, 2021, p. 10).

La relación aquí planteada entre las emociones con lo lúdico, el cuerpo y lo expresivo se da a través de propuestas de “exteriorización emocional”. Así las emociones se expresan de adentro hacia afuera y se constituyen como estados internos dados a priori (Ahmed, 2015). Este modelo psicológico es solidario con la distinción que produce la psicología positiva (Cabanas e Illouz, 2019), entre emociones negativas (que en las guías aparecen patologizadas como conductas a regular e intervenir) y emociones positivas fomentadas a través de actividades que propicien el diálogo ameno, el disfrute y el trabajo en equipo.

Se justifica la inclusión del juego al asociarlo directamente con efectos positivos y beneficios: “el espacio lúdico como espacio-tiempo que favorece el encuentro con nuestras capacidades creativas y expresivas resulta de enorme importancia para el desarrollo de la dimensión socio-emocional” (ANEP-DGETP, 2021, p.10). Este optimismo lúdico se contrapone a una concepción de juego que tiene la principal característica de carecer de fines y utilidades determinadas⁸. Más adelante, se acentúan estas ideas al vincular el juego con la salud:

La capacidad lúdica es un síntoma de salud y es necesario promoverla para ayudar al procesamiento de situaciones conflictivas, tanto personales como en el ámbito social. Cumple una función vital para el manejo emocional de los afectos ya sean positivos (bienestar, autoestima, empatía) como negativos (agresividad, tristeza, inhibición, etc.) y, por tanto, es fundamental para el desarrollo de las relaciones sociales (DGETP. 2021, p. 11).

La relación del juego y las HSE con la salud parece ser sintomática del contexto de pandemia. Se hace explícita nuevamente la mirada desde la psicología positiva en las guías analizadas, al clasificar lo afectivo y las emociones entre positivas y negativas (Cabanas e Illouz, 2019). Cuando se realizan sugerencias del abordaje de lo emocional se pedagogizan las emociones (Abramowski, 2023) y se afianzan los discursos que sustentan a la

educación emocional (psicología positiva e inteligencia emocional). La división entre emociones positivas y negativas, del fragmento anterior, refuerza la jerarquización y separación entre lo socioemocional y lo cognitivo que remite al contraste razón/emoción. Estas polaridades implican una concepción psicológica de las emociones como estados intrapsíquicos posibles de ser exteriorizados y comunicables (Ahmed, 2015; Despret, 2022).

Las áreas expresivas, el arte y la educación física, al igual que el juego quedan asociadas a fines instrumentales y pierden su especificidad, subordinadas a la regulación efectiva, positiva y saludable de las emociones y el bienestar.

Tanto el arte como la educación física ofrecen medios efectivos para expresar emociones de manera no verbal. Además ofrecen formas constructivas de canalizar y gestionar emociones, lo que puede contribuir a una mejora en el bienestar emocional y mental. Al conectar el cuerpo y la mente a través del movimiento, los individuos pueden llegar a comprender mejor sus emociones y aprender a regularlas de manera más efectiva. Cuando se fomenta la autoexploración y el autoconocimiento a través de la creatividad artística y la actividad física, las personas pueden descubrir sus propias emociones, identificar áreas de tensión y aprender a abordarlas de manera positiva y saludable (ANEP, 2024, p.13).

El lugar del bienestar y su articulación con lo socioemocional es una constante en la educación de las HSE. Se privilegia una dimensión consciente de lo emocional mientras que se desestima lo inexplicable o incomunicable. La relación con las emociones presente en las guías, lejos de ser una relación marcada por la indeterminación (Despret, 2022), denota características de cierta linealidad o cosificación, presentándose como posible de ser entrenada, mejorada y clasificada en términos de respuestas adecuadas o inadecuadas.

A su vez, “las emociones son inherentes al sujeto y no es posible legislarlas desde afuera y por encima de la persona que las experimenta” (Illouz, 2019, p. 270). Este afán de “legislar” las emociones se observa en el siguiente fragmento, donde se cita a Rafael Bisquerra, uno de los principales exponentes de la inteligencia emocional y presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB⁹).

El desarrollo de habilidades emocionales demanda una práctica constante. Para lograr la automatización de respuestas emocionales adecuadas en diversas situaciones, se necesita un entrenamiento prolongado. Por lo tanto, se sugiere y alienta la creación de gimnasios emocionales, donde el ejercicio emocional sea tan común como la actividad física. Un gimnasio emocional es un concepto metafórico utilizado inicialmente por Bisquerra (2011) para describir un entorno o una serie de prácticas destinadas a mejorar y fortalecer las habilidades emocionales y la inteligencia emocional de una persona. Aunque no existen gimnasios emocionales físicos como los gimnasios de ejercicio, el término se usa para resaltar la importancia de entrenar y desarrollar nuestras habilidades emocionales de manera sistemática y regular (ANEP, 2024 p. 20 y 21).

Por un lado, las emociones quedan atrapadas dentro de este tipo de redes internacionales dentro de la industria y mercado que promueve la gobernanza terapéutica (Ecclestone, 2017). Por otro lado, a través de la comparación que se hace en la guía, entre “los gimnasios emocionales” con los “gimnasios de ejercicio” se remite a un cuerpo reducido a su dimensión orgánica como sustrato biológico.

La educación de las HSE encuentra legitimidad en redes internacionales como RIEEB y en el discurso hegemónico de la educación física, centrado en una enseñanza psicologizada (Dogliotti, 2007), un terreno donde enraizarse con facilidad. Ambos discursos se centran en el desarrollo de habilidades y la automatización de respuestas ante estímulos. La educación física se torna así una disciplina propensa a ser capturada por el discurso de las HSE produciéndose una emocionalización de la educación física y del cuerpo. En este sentido la educación como adaptación (Abramowski, 2017) es un significante común: es necesario que los individuos aprendan y automaticen respuestas eficientes (motrices y emocionales) ante las dificultades o incertidumbres del entorno. Como efecto se producen desplazamientos de significados en el ámbito educativo: del lugar docente al facilitador o mediador y de la intervención pedagógica hacia una gestión de la emocionalidad (Sorondo, 2023a).

Se emocionaliza al cuerpo en un plano voluntario e instrumental, no sólo porque se lo define como un medio efectivo para generar respuestas adecuadas sino también porque conduce a “afianzar vínculos”; a “una comunicación efectiva” o bien a relaciones y hábitos saludables: “todas estas habilidades contribuyen a la formación integral de los estudiantes y posibilitan conectar la razón con la emoción, permitiéndoles desenvolverse de forma saludable en diversos ámbitos” (ANEP, 2024 p.12). Aquí se vuelve a la separación entre razón y emoción, como dos esferas que es necesario conectar a través del movimiento corporal y para obtener efectos positivos.

La regulación emocional y el desarrollo de la conciencia emocional también están relacionadas con la expresión corporal (...) es un medio mediante el cual una persona «puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse» (...) el movimiento o acción del cuerpo es la primera herramienta de comunicación que tienen las personas. Estos movimientos brindan la oportunidad de tener un mejor entendimiento de sí mismo, ya que en ocasiones se puede expresar algo verbalmente pero actuar de manera diferente. Por lo tanto, tomar conciencia de las acciones propias y reconocer las emociones que llevaron a dichas acciones resulta fundamental para promover una comunicación efectiva entre las emociones, movimientos y pensamientos. Además, la expresión corporal es una práctica que contribuye al desarrollo de la imaginación, la creatividad, la sensibilidad y la comunicación entre seres humanos, además de la confianza en el control y el conocimiento del propio cuerpo en movimiento. (ANEP, 2024, p. 20)

En este fragmento es notorio el acento que adquieren los componentes neoliberales en la educación en HSE hacia el final del periodo (2020-2024), tales como el refuerzo de los principios individualistas e instrumentales materializados en la preocupación por el control, conciencia y regulación efectiva del cuerpo y las emociones. Esto conduce a una mirada simplificada del cuerpo en la educación, en la que, por un lado, se desconoce la imposibilidad irreductible de comunicar y conocer el cuerpo y los afectos y, por otro lado, el trabajo, la salud y la educación quedan reducidos en tanto asuntos individuales, a la responsabilidad de los sujetos en cuanto a sus modos de vida, hábitos y decisiones personales, competencias y talentos (Cabanas e Illouz, 2019).

Consideraciones finales

Nos propusimos identificar los sentidos que adquiere el cuerpo cuando se articula con los discursos de la educación en HSE y la salud mental que, configurados en una gobernanza transnacional psicoterapéutica y afines a una racionalidad neoliberal (Cabanas e Illouz, 2019), reducen el carácter relacional, contingente e inaprensible de las emociones y los cuerpos. La introducción de las HSE en las guías de la presente administración de gobierno se justifica y legitima en el discurso de la salud mental, en tanto forma parte de una red local-global que *psicologiza y medicaliza* las emociones y los cuerpos.

Las emociones permiten la interacción de personas, objetos y actores puesto que existen de forma empírica y relacional en una red de organizaciones, imágenes y discursos (Illouz, 2019). Sin embargo, en las guías tanto las emociones como los cuerpos quedan acotados a estados psíquicos internos y comunicables a través del ejercicio físico, los juegos y las diversas áreas expresivas (a fomentar para el caso de las positivas y a regular y eliminar para el caso de las negativas o patológicas). De este modo, en las guías opera lo que llamamos con el sintagma *emocionalización corporal*. El cuerpo queda compendiado en un sustrato orgánico, en tanto se refuerza la escisión entre lo racional y lo emocional, lo mental y lo corporal y se torna una herramienta para la expresión y exteriorización, en una lógica instrumental. En el marco de una visión simplista inmersa en una racionalidad neoliberal que desconoce la complejidad tanto de los afectos como de las emociones, las guías conducen rápidamente al lenguaje de la prescripción. Por otro lado, cabe la pregunta por el lugar de la escuela y de las posiciones docentes que subyacen en esta forma de entender a los afectos, cuerpos y emociones en el ámbito educativo, cuestión que será abordada en futuros trabajos.

En este punto, al ímpetu de la pedagogía por instrumentalizar todo lo que encuentra a su paso se le debería sumar el espíritu emocionalizado de la época que deposita en el sentir valor de verdad, autenticidad, y posibilidad de cambio. ¿Cómo la pedagogía no va a querer llevar a su terreno y encauzar según sus fines, a unos afectos y unas emociones que prometen tanto? (Abramowski, 2023, p.44).

Finalmente, a partir de nuestros presupuestos teóricos, consideramos que la educación en HSE en estas guías se centra en lo humano y en psicologías antropocéntricas, sin tomar en cuenta otros cuerpos y afectaciones que permitan pensar en forma más imbricada la construcción cultural-material. Salir de un marco antropocentrista permitiría correrse de la individualidad donde las preguntas dejarían de centrarse en “cómo me siento y puedo expresar mis sentimientos” y el foco pasaría a las relaciones, pasajes y afectaciones entre distintos organismos, colectivos y entidades corporales a sabiendas de la imposibilidad de su aprehensión.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Los Polvorines, Argentina: Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en Blanco*, 1(34), pp. 31-47. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista IICE*, 53, pp. 63-79. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10739>
- Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Formación en Educación (2021). Las competencias socio-emocionales Algunos aportes para el Consejo de Formación en Educación. Equipo de Asesoría Académica. PRADEU. En ANEP-CODICEN, *Plan de inicio de cursos 2021 Orientaciones y lineamientos generales Documentos técnicos correspondientes a los objetivos 2, 3 y 4*.
- Administración Nacional de Educación Pública – Dirección de Derechos Humanos (2021). Plan de Promoción de Salud Socioemocional-psicoafectiva en la educación.
- Administración Nacional de Educación Pública – Dirección General de Educación Secundaria (2021). Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria. Recuperado de https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/normative/1_925_ANEXO.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública – Dirección General de Educación Técnico Profesional (2021). Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales en la etapa de educación combinada. Recuperado de: [orientaciones-aspectos-socioemocionales-en-etapa-de-educacion-combinada.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/orientaciones-aspectos-socioemocionales-en-etapa-de-educacion-combinada.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (2021). Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales - Psicoafectivos en el proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Orientaciones%20Generales%20sobre%20Aspectos%20Socioemocionales%202021%20%281%29.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2024). Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales. Recuperado de: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/orientaciones/Orientaciones%20%20Habilidades%20socioemocionales%202024v.pdf>
- Ahmed, S. (2015). *Política Cultural de las Emociones*. DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid, España: Akal.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Bowe, R., Ball, S., y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Cabanas, E., Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona, España: Paidós.
- Ciccio, L. (2022). *La invención de los sexos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression: A public feeling*. Durham, EE. UU.: Duke University Press.

- Despret, V. (2022). *Cuerpos, emociones, experimentación y psicología*. Buenos Aires, Argentina: Coloquio de Perros.
- Dogliotti, P. (2008). La educación física: ¿de qué cuerpo habla? En Behares, L.E. y Rodríguez, R. (Comps.). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp. 75-87). Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dogliotti, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En Bordoli, E. y Blezio, C. (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 131-141). Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dogliotti, P. y Estela, N. (2024). Gobernanza psicoterapéutica: orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), pp. 110–141. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.005>
- Dogliotti, P., Páez, S. Estela, N. y Piñón Borrás, F. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas actuales en Uruguay. *América Latina Hoy*, 94, e31340. DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.31340>
- Ecclestone, K. (2017). Therapeutic governance of psycho-emotionally vulnerable citizens: new subjectivities, new experts and new dangers. En J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 56–74). Nueva York, EE.UU.: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Haraway, D. (2022). *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre Ciencia, Naturaleza y Otros Inadaptables*. Buenos Aires, Argentina: Holobionte Ediciones.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación: escritura (entre) dos orillas* (pp.13-31). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Martinis, P. (2022). Presentación. En P. Martinis. (Coord.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 9-22). Montevideo, Uruguay: Sujetos.
- Milstein, D. y H. Méndez, H. (1999). *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009* (tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay.
- Palacios-Díaz, D., Dufraix-Tapia, I., Sisto-Campos, V., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivos de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisas*, 53, e10053. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Prati, R. (2023). *De la melancolía a la depresión. Explorar el malestar del presente* (tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Pykett, J., Jones, R., & Whitehead, M. (2017). Introduction: Psychological governance and public policy. En J. Pykett, R. Jones, & M. Whitehead (Eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 1–20). Nueva York, EE.UU.: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Sorondo, J. (2023a). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en blanco*, 1(34), pp. 49-64. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Sorondo, J. (2023b). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101), pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1992). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.
- Wilson, E. (2021). *Feminismo de las tripas*. La Plata, Argentina: Club Hem.
- Yuing-Alfaro, T., y Apablaza, M. (2022). Normalidad, rendimiento y subjetividad en el contexto escolar chileno: análisis desde la gubernamentalidad. *Educação e Pesquisa*, 48, e244891. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244891esp>

Notas

- 1 Coalición en la que convergen partidos políticos desde el centro del espectro político hasta la extrema derecha (Martinis, 2022).
- 2 La tensión entre una interpretación de las HSE, que señala una heterogeneidad que va más allá de la dicotomización de posicionamientos (conservadores/progresistas) y una lectura de las HSE como un discurso netamente neoliberal, forma parte de la problemática del campo educativo y en general en el amplio campo de lo social. Para analizar cómo se dieron estas disputas discursivas en las guías analizadas remitirse a Dogliotti y Estela (2024), cuestión que no se abordará en este artículo por los alcances del mismo.
- 3 Los nuevos materialismos feministas entienden que la biología y los organismos son complejos y tan indeterminados como los fenómenos sociales y culturales y todos atravesados por el discurso. (Haraway, 2022; Wilson, 2021). Aludimos aquí a una manera determinista y esencialista de abordar la biología y concebir al cuerpo en la que se “asume una trayectoria causal entre la biología y la conducta” (Ciccia, 2022, p. 204).
- 4 La gobernanza terapéutica se configura en una red transnacional que normaliza y extiende la intervención terapéutica en ámbitos educativos y laborales a partir de discursos del bienestar, la salud mental, el carácter y la resiliencia. En este contexto son los individuos quienes asumen y enfrentan riesgos para sí mismos, lejos de una concepción de salud mental y bienestar estructurales (Ecclestone, 2017). La gobernanza psicológica remite a los modos en que la producción de conocimiento por parte de la psicología legitima la elaboración de políticas educativas a nivel local-global (Pykett, Jones y Whitehead, 2017).
- 5 Este artículo se basa en una concepción de la política educativa no tanto como un texto a implementar o aplicar, sino más bien con movilidad y circulación propia en contextos con diferentes lógicas (Ball, Bowe y Gold, 1992).
- 6 Años perdidos por discapacidad.
- 7 Haciendo un recuento de la palabra salud en las guías encontramos que en ANEP-DGES (2021) no aparece; en ANEP-CFE (2021) aparece 2 veces; en ANEP-DGETP (2021) 3 veces; en ANEP (2021) 11 veces y en ANEP, (2024) 14 veces. En el Plan de promoción de Salud socioemocional-psicoafectiva en la educación aparece un total de 169 veces mientras que la palabra educación 59 veces. Estos datos dan cuenta de cierta invasión del campo de la salud a la educación y de que este se acentúa hacia el final del periodo seleccionado.
- 8 “Todos los investigadores subrayan el carácter desinteresado del juego (...) se halla fuera del proceso de la satisfacción directa de necesidades y deseos, y hasta interrumpe este proceso. Se intercala en él como actividad provisional o temporera. Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica” (Huizinga, 2007, p. 21-22).

- 9 El vínculo entre las guías y este tipo de redes internacionales (<https://rieed.com/sobre-rieed>) a través del autor Rafael Bisquerra da cuenta de que la gobernanza terapéutica se estructura en torno a un mercado terapéutico, a los conocimientos científicos de las psicologías y a la producción de un sujeto vulnerable (Ecclestone, 2017). Las emociones en este entendido forman parte de un mercado y circulación en tanto emmodities (Illouz, 2019).