

Gobernanza psicoterapéutica: orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024)

Psychotherapeutic governance: orientations and guidelines
for socioemotional skills management in schools,
Uruguay (2020-2024)

 **Paola Dogliotti**¹
 **Natalia Estela**²

Resumen

El artículo aborda las principales orientaciones y guías sobre educación en habilidades socioemocionales producidas en el actual período de gobierno en Uruguay (2020-2024) como dispositivo curricular que forma parte de una *gobernanza transnacional psicoterapéutica*. Se basa en los aportes teórico-metodológicos del análisis político del discurso y de abordajes críticos de las emociones y los afectos en el campo educativo. Se concluye que se presentan disputas discursivas en las guías que capturan significantes propios de tradiciones pedagógicas progresistas y se resignifican en una racionalidad neoliberal.

Palabras clave: Políticas educativas; educación emocional; Uruguay.

¹ Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. Parque Batlle s/n. Montevideo. Uruguay. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Instituto Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Magallanes y Uruguay, Montevideo. Uruguay. Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Email: paoladogliottimoro@gmail.com

² Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. Parque Batlle s/n. Montevideo. Uruguay. Licenciada en Educación Física por la Universidad de la República. Email: nataliaestela1897@gmail.com

Abstract

This article addresses the main guidelines and guides on education in socioemotional skills produced in the current period of government in Uruguay (2020-2024) as a curricular device that is part of a *transnational psychotherapeutic governance*. It is based on the theoretical-methodological contributions of political discourse analysis and critical approaches to emotions and affects in the field of education. We conclude that the discursive disputes present in the guides as they capture signifiers from progressive pedagogical traditions and re-signify them in a neoliberal rationality.

Keywords: Education policies; emotional education; Uruguay

1. Introducción

La educación en habilidades socioemocionales (HSE) ha adquirido cada vez más presencia en las políticas educativas en Uruguay. Si bien sus primeros esbozos aparecen en el último quinquenio de la era progresista (2015-2019)³ a través de las mediciones llevadas adelante por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), y en algunas experiencias dispersas implementadas en escuelas, es a partir del período actual del gobierno de una coalición de derechas (2020-2024) que se ha tornado una política explícita en los principales documentos de política educativa. Este fenómeno forma parte de una agenda global de intercambios con usinas de agentes, ideas y propuestas internacionales que tejen el nivel político y académico configurando una red de gobernanza transnacional que se apoya en las neurociencias, la inteligencia emocional y la psicología positiva conformando un discurso psicológico y terapéutico que pretende totalizar el campo educativo, el currículum y la enseñanza (Dogliotti et al., 2024). Esto configura a partir de lo que Ecclestone (2017) denomina gobernanza terapéutica y Pykett, Jones y Whitehead (2017) gobernanza psicológica, una red de gobernanza transnacional psicoterapéutica.

³ Entre 2005 y 2019 hubo tres gobiernos liderados por la coalición de centro-izquierda Frente Amplio, definido por la ciencia política local como "era progresista" (Garcé y Yaffé, 2005).

En el actual período de gobierno se elaboraron una serie de documentos sobre educación en HSE con orientaciones específicas dirigidas a docentes para el trabajo en los centros educativos y en el aula: por un lado, un primer conjunto de guías diseñadas a partir del contexto de la pandemia de COVID-19 a inicios del año lectivo 2021 que se configuran en recomendaciones emanadas en este contexto; por el otro, un segundo conjunto de documentos elaborados al final del período seleccionado (2022- 2024), que muestra la continuidad y profundización de la incursión de las HSE en el sistema educativo uruguayo. Es la primera vez que en Uruguay se aprueban y diseñan este tipo de orientaciones y guías a nivel del mayor organismo de regulación de la política: el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El primer grupo de orientaciones y guías forma parte de una agenda global en materia de política educativa en el contexto de COVID-19 que fue terreno fértil para la incorporación de las HSE en la agenda doméstica. El contexto de pandemia otorgó un "nuevo empuje" a la educación en HSE como elemento central para dar respuestas inmediatas a problemáticas educativas como la desvinculación educativa y el abandono escolar (Abramowski y Sorondo, 2022). Pero estas respuestas, más allá de reconocer el impacto emocional y psicológico de la pandemia, sirven a los organismos internacionales para emocionalizar y terapeutizar lo educativo, llevando a cabo un desplazamiento hacia lo moral y lo psicológico que conduce a una emocionalización de la ciudadanía (Abramowski y Sorondo, 2022).

En el contexto de la pandemia, en documentos oficiales a nivel regional, como es el caso chileno, se agudiza una visión de la crisis en un canon afectivo-discursivo que apela a versiones tradicionales de afectos y a borramientos agenciales que contribuyen a consolidar el orden neoliberal. A su vez, se muestra un registro de los docentes como actores desbordados emocionalmente y se insiste en el significativo contención como nudo focal de las estrategias de intervención (Palacios Díaz, et al., 2023).

Es posible afirmar que el giro terapéutico ha desplegado a nivel mundial una nueva sensibilidad donde el bienestar, la salud mental, la ansiedad o el estrés se tornan aspectos cotidianos en los que es posible intervenir de forma generalizada

(Ecclestone y Hayes, 2009). La idea de crisis de la educación ha sido de vital importancia para consolidar una educación emocional centrada en un currículum del yo, donde detrás de la retórica del empoderamiento subyace una concepción de sujeto como vulnerable, frágil o incompetente (Ecclestone y Hayes, 2009; Ecclestone, 2012). De este modo, la terapia deja de ser una herramienta clínica para constituirse como una nueva forma de gestión de la subjetividad que se desarrolla en la educación y el trabajo como ámbitos privilegiados, categorizando el comportamiento en términos pseudocientíficos y dirigiendo toda la atención a la resolución de problemas desde el punto de vista emocional. Como han señalado Cabanas e Illouz (2019), Ahmed (2019) y Binkley (2017) es posible indagar los modos en que las emociones adquieren valor en el contexto neoliberal, entendidas como capital humano o instrumentos para enfrentar los riesgos e incertidumbres.

En el contexto de la pandemia, podemos conjeturar como hipótesis primaria de indagación que las guías se constituyeron en un dispositivo curricular que permitió el ingreso con énfasis del discurso de las HSE a los centros educativos, promoviendo un terreno fértil para su posterior continuidad y profundización en los años sucesivos. Como segunda hipótesis de trabajo, que se abordará a lo largo del análisis, sostenemos que estas orientaciones prácticas, con diversas modulaciones, toman varios significantes de las políticas educativas de la era progresista caracterizadas como políticas de inclusión educativa (Mancebo y Goyeneche, 2010)⁴. Entre los más importantes destacamos: derecho a la educación, inclusión social, protección de trayectorias educativas. En base a estos presupuestos y en un marco donde los principales documentos de política educativa del período explicitan la continuidad con las políticas anteriores, las guías presentan una serie de significantes de otro orden, pertenecientes a la lógica semántica de la educación emocional con base en la psicología positiva, la inteligencia emocional y las neurociencias. Así, se configura un escenario de ambivalencias y confusiones. En cierta medida, estos dispositivos curriculares contribuyen a generar un halo de progresismo a propuestas que provienen con fuerza de sectores conservadores y que forman parte del capitalismo

⁴ Para un análisis crítico del concepto de inclusión educativa véase Martinis (2014).

emocional (Cabanas e Illouz, 2019)⁵. En esta línea, conjeturamos que estas guías, al capturar significantes como derecho, inclusión, trayectorias, participación, lazo social, formar sujetos críticos, entre otros, que no tienen un significado único y estable, funcionan, siguiendo a Laclau (1996), como significantes vacíos, convirtiéndose así en "objeto de disputas desde diferentes posiciones" en la medida en que no permanece atados "a un sentido determinado y único" (Abramowski y Sorondo, 2023, p. 165). En este marco, consideramos junto a lo que las autoras citadas concluyen respecto al significante "crítico", tan disputado por la educación en HSE que "está siendo utilizado para legitimar, paradójicamente, lo que las posturas fundantes de la crítica proponían superar" (Abramowski y Sorondo, 2023, p. 172). Con el uso de esos múltiples significantes se disfraza un discurso emocional centrado en la responsabilización individual y en un encargo a los docentes de la tramitación de las emociones propias y de sus estudiantes. Tal y como se sugiere en una de las guías analizadas, "se recomienda integrar a lo largo de la jornada de trabajo espacios para identificar cómo nos sentimos, cómo estamos" (DGETP, 2021, p. 8).

2. Presupuestos teóricos y metodológicos

La *gobernanza terapéutica* se configura a partir de los discursos en torno al bienestar, la salud mental, el carácter y la resiliencia. Normaliza una concepción de sujeto entendido como vulnerable, ansioso y responsable de sí mismo de quien se espera que se adapte de forma resiliente a los riesgos y efectos perjudiciales del neoliberalismo al tiempo que despliega un imaginario social en el que se minimiza una concepción de salud mental y bienestar estructurales (Ecclestone, 2017). La *gobernanza terapéutica* produce sujetos vulnerables y ciudadanos como necesitados de algún tipo de intervención terapéutica. En una línea similar, la *gobernanza psicológica* (Pykett Jones y Whitehead, 2017) consiste en los modos en

⁵ Es importante aclarar en este punto que el "capitalismo emocional" atraviesa a las sociedades actuales a nivel global más allá de gobiernos progresistas y conservadores, con la multiplicidad de matices al interior de cada uno de ellos. Como ya expresamos la educación en HSE en el sistema educativo uruguayo se introdujo en la era progresista, tal y como sucedió con las lógicas de privatización, que se profundizaron y agudizaron en la actual administración de gobierno (Martinis, 2020) así como la asunción de los problemas educativos como estrictamente técnicos (Dogliotti y Páez, 2024).

que el conocimiento científico acerca de la mente, el cerebro y el comportamiento influye en la elaboración de políticas y técnicas de gobernanza. Esta forma de política pública es orquestada en gran medida por el Estado, así como por agentes "no estatales" cuyo objetivo es moldear el comportamiento de individuos, grupos sociales o poblaciones mediante el despliegue de conocimientos de las ciencias psicológicas. A partir de estos presupuestos, nuestro trabajo analiza los modos en que opera esta *gobernanza psicoterapéutica* a nivel de un dispositivo curricular específico, las guías y orientaciones de educación en HSE.

Se parte de una concepción de la política educativa como texto y como discurso (Ball, 2002) que implica comprender, por un lado, cómo los distintos actores construyen y disputan significados y por otro, observar los modos en los que la política habla a través de los actores y dispone lugares desde donde es posible hablar. Esto permite pensar la política, como resultado de procesos móviles y de distinto orden que se implican mutuamente. Es decir, las políticas más allá de "ser implementadas", son intervenciones en la práctica cuyos efectos no son lineales ni el producto directo del texto de las políticas.

No podemos predecir o asumir cómo ellos [los textos] podrían ser influidos en cada caso, en cada escenario, qué efectos inmediatos tendrá, o qué espacio de maniobra encontrarán los actores. La acción puede estar constreñida de diferentes maneras (incluso tensamente) pero no determinada por la política. (Ball, 2002, p. 23)

La política es recreada y reconstruida en diferentes contextos (Bowe, Ball y Gold, 1992) y adquiere particularidades en puntos determinados de su trayectoria. Los contextos a los que hacen referencia los autores son el contexto de influencia; de producción del texto; de la práctica; de los resultados y de la estrategia política.

Desde este marco, en un trabajo anterior nos centramos en el contexto de influencia y de producción del texto al analizar el discurso de la educación de las HSE en los principales documentos de política educativa en su articulación con los documentos de los principales organismos internacionales (Dogliotti et al., 2024). En el presente trabajo se abordan las orientaciones y guías sobre educación en HSE para el trabajo en los centros educativos, más cercanas al contexto de la práctica.

En la siguiente tabla se muestra el corpus documental seleccionado categorizado según el organismo, la dependencia, los actores que participaron en su elaboración y la fecha de publicación o aprobación.

Tabla 1. Corpus documental seleccionado

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
Las competencias socio-emocionales. Algunos aportes para el Consejo de Formación en Educación.	CFE- ANEP	Equipo de Asesoría Académica - Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (PRADEU).	2021
Circular N°10/2024 de la ANEP, referente a aprobar. el documento titulado "Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales. 2023" .	ANEP-CODICEN		2024
Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales.	ANEP	Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas.	Elaborado durante 2022 y 2023, aprobado en 2024

Fuente: Elaboración propia.

Este conjunto de orientaciones y guías, que reúnen desde recomendaciones generales, conceptos y prescripciones hasta acciones concretas de trabajo en el aula, están dirigidas a los equipos docentes de los centros educativos. Precisamente en este contexto entre la producción del texto y las prácticas, “alrededor de lo emocional, se ha configurado en las escuelas un terreno de intervención en disputa” (Abramowski y Sorondo, 2022, p. 66), donde convergen significantes de tradiciones pedagógicas y políticas disímiles. Toda práctica es parte de una formación discursiva y producto de prácticas articuladoras. “Una estructura discursiva (...) es una práctica articuladora que constituye y organiza las relaciones sociales” (Laclau y Mouffe, 2006, p. 133). Como efecto de las disputas discursivas en torno a la educación en HSE emergen significantes vacíos como derecho, inclusión, autonomía, empoderamiento, crítico, entre otros. La categoría de significante vacío según Laclau (1996, p. 69) es “en el sentido estricto del término, un significante sin significado”. A partir de concebirse como un sistema, “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). De allí el efecto doblemente ideológico y performativo que encierra el discurso de las HSE que, al presentarse como objetivo y neutral, adquiere mayores niveles de adhesión y producción de subjetividades.

3. Análisis y discusión

Se estructura el análisis y discusión de las fuentes documentales seleccionadas en dos apartados. En el primero se abordan los cuatro documentos elaborados durante la pandemia de COVID-19 y se analizan las disputas discursivas que encierran estos documentos con gran poder de adhesión por parte de los colectivos docentes y los técnicos intermedios del sistema (psicólogos, trabajadores y educadores sociales). En un segundo apartado se analizan los documentos producidos en pospandemia y se evidencian los puntos de continuidad

y profundización del discurso de la educación en HSE a través de su conceptualización, referenciación y difusión en múltiples experiencias en los centros educativos.

3.1. Orientaciones y guías sobre educación en HSE en el contexto de pandemia

Este apartado aborda las orientaciones y guías elaboradas durante la pandemia a partir de una solicitud expresa del Codicen de la ANEP en su plan de cursos 2021 a cada subsistema (primaria, secundaria, técnico-profesional y formación en educación): "Desarrollo de una guía psico-socio-emocional para el recibimiento de los estudiantes y docentes, así como el diseño de otras estrategias que permitan desarrollar acciones de efectivo acompañamiento de los mismos durante el desarrollo del año lectivo" (ANEP, 2021, p. 4).

Se observa a lo largo de la lectura de las guías la referencia a un vocabulario centrado en lo que podríamos llamar un "polo a" que pretende dar continuidad a las políticas educativas anteriores, de la era progresista: protección de trayectorias, comunidad educativa, participación de los estudiantes, voz de los estudiantes, derecho a la educación, lazo social, acuerdos colectivos, estrategias inclusivas, discusión colectiva, enfoque territorial. Esto se imbrica y mixtura con lo que denominamos como "polo b", aquellos significantes que son parte del discurso de las HSE a partir de conceptos y producciones científicas de la psicología positiva, la inteligencia emocional y las neurociencias. No estamos planteando una lectura dicotómica, sino en permanente disputa, y ambivalencia. En su repetición constante y articulados con el "polo b", se produce un vaciamiento de sentidos, ciertos clichés y la sedimentación naturalizada de los significantes del "polo a".

A modo de ejemplo se explicita en la guía elaborada por la Unidad de Análisis e Intervención de la Dirección de Derechos Humanos del Codicen con el subtítulo "Una guía con enfoque de derechos", que se parte de una:

Educación basada en un enfoque de derechos humanos [que concibe] al educando como centro de todo el accionar, en tanto que sujeto de derechos

que el Estado debe proteger y promover. (...) [que se posicione] desde una perspectiva inclusiva y participativa que contemple la diversidad humana (ANEP, 2021, p. 5).

[Se sugiere la] generación de espacios que permitan dar voz a los estudiantes (ANEP, 2021, p. 4), [y] propiciar acuerdos colectivos, espacios facilitadores de procesos de enseñanza- aprendizaje y ambientes educativos basados en la confianza, el intercambio y la creatividad (ANEP, 2021, p. 5); [el desarrollo de] estrategias inclusivas en pos de la vida de relación, apoyo y sostén necesarios para acompañar a las niñas, niños y adolescentes. (...) El empoderamiento del estudiante es un factor de protección ante todo tipo de violencia siendo el centro educativo, en sí mismo, un ámbito de protección clave. (ANEP, 2021, p. 7)

En las citas precedentes se parte del polo a: derechos, inclusión, etc. y se culmina con palabras propias del discurso operacionalizado del polo b: confianza, creatividad, empoderamiento vs violencia. En cierta medida, conceptos que formaron parte de registros discursivos libertarios en el campo educativo como "creatividad" y "autonomía", son hoy reapropiados para dar legitimidad a un orden conservador (Jódar, 2007, citado en Abramowski y Sorondo, 2023, p. 170) y puestos en una lógica de significación tendiente a los aspectos vinculares, de relación, que culminan convirtiéndose en lo que Ecclestone y Hayes (2009) sostienen como una falsa retórica del empoderamiento al privilegiar lo emocional sobre lo intelectual e infantilizar en exceso a los alumnos. Esto se debe a que alumnos que no presentan problemas serios, los programas de educación HSE los convencen de que sí los tienen al reportar niveles de ansiedad mayores que aquellos que no han seguido estos programas (Cabanas e Illouz, 2019).

Si sacamos de contexto las citas precedentes, parecieran extractos de un documento de la era progresista (sin soslayar las disputas de significantes presentes a lo largo de las políticas educativas del período⁶). Sin embargo, las palabras clave

⁶ Entre las que se destacan la tensión entre igualdad y equidad; entre políticas focalizadas y universales, entre las más importantes. Para un análisis de las disputas discursivas presentes en las políticas educativas en el periodo progresista véase Bordoli (2019); Bordoli y Martinis (2020) y de continuidades y disputas discursivas entre el período progresista y conservador véase Martinis (2020; 2021); Bordoli y Martinis (2023).

como derechos, inclusión, Estado protector⁷, acuerdos colectivos, participación⁸ y protección son ubicadas junto a un diagnóstico de crisis emocional provocada por la pandemia: "Los efectos de la pandemia generan vivencias de incertidumbre, temor, inseguridad y cambios que se reflejan en los vínculos interpersonales" (ANEP, 2021, p. 5). Se presenta un diagnóstico de crisis, con acento en los déficits y hándicaps emocionales que minimiza las dinámicas más complejas de desigualdad económica, social y cultural. Así se explicita en la guía:

Vivir en pandemia, es una situación nueva que genera un estado de gran incertidumbre, un impacto que conmueve integralmente a las personas, familias y sociedad en su conjunto. Las consecuencias afectan diversas dimensiones: sociales, familiares, económicas, físicas y psicológicas. Algunos de los impactos psicoemocionales pueden ser: estrés, ansiedad, angustia, miedo, culpa, temor, irritabilidad, depresión, alteraciones en el sueño y la alimentación, entre otros. A veces pueden presentarse alteraciones cognitivas transitorias como dificultad para la concentración y la atención, embotamiento, olvidos, entre otras. El clima familiar puede verse afectado por las tensiones y problemas vinculares, que generan cambios en la dinámica habitual del grupo. (ANEP, 2021, p. 7)

En forma dicotómica se presenta un diagnóstico de crisis centrado en emociones individuales y negativas y se propone, tal como se puede ver a continuación, una estrategia que, basada en la psicología positiva, pone el foco en el trabajo en torno a las emociones positivas.

Propiciar un clima de bienestar emocional de todos quienes participan del proceso pedagógico cimienta una educación de calidad. Considerando la importancia y la influencia que tienen los sentimientos y las emociones en el proceso de construcción de los aprendizajes y de la experiencia educativa, es necesario promover actitudes de respeto, empatía, solidaridad y espacios

⁷ Respecto a este signifiante es preciso destacar en forma contrastante que en el actual período ha habido un recorte importante del presupuesto educativo por parte del Estado en una lógica de achicamiento del gasto público junto a la agudización de mecanismos de privatización educativa (Martinis, 2023).

⁸ Se insiste en la participación; sin embargo, en este período, a partir de la promulgación de la Ley de Urgente Consideración N° 19889 a inicios del mandato en el año 2020 (Uruguay, 2020), se quitó la participación de los docentes en los consejos desconcentrados de la ANEP de educación primaria, secundaria y técnico profesional y se convirtieron en direcciones unipersonales.

de reflexión sobre su valor. (...) Posee un papel preponderante en la construcción de convivencia al producir mensajes que apunten desde el diálogo, al consenso, respetando las diferencias y los diversos códigos lingüísticos. (ANEP, 2021, p. 11)

Se jerarquizan bajo el significante "bienestar emocional" la promoción de emociones positivas sin profundizar en las relaciones estructurales y sociales que pueden llevar a determinadas situaciones conflictivas ni valorar el lugar del disenso, la confrontación o el conflicto como parte de la dinámica social. Este último se muestra en términos emocionales y psicológicos como algo que hay que prevenir y encauzar. "Todo colectivo humano transita conflictos, inherentes a su condición. Por ello es importante contar con algunas herramientas para el manejo de conflictos y la toma responsable de decisiones, proponiendo cuando la situación lo amerita ejercicios ante distintas situaciones conflictivas" (DGES, 2021, p. 9).

El conflicto no es presentado como constitutivo del orden social sino en forma peyorativa como parte de situaciones negativas. A partir de estas premisas, no se mencionan las desigualdades de clase, raza, género, etc. que llevaron a atravesar la pandemia de modo desigual ni el trabajo sobre temas controvertidos y de debate social. Se escinden los componentes afectivos de las condiciones materiales de existencia y de los asuntos sociales. Hay un riesgo de emocionalizar a las instituciones al adjudicar tanta preponderancia al trabajo de autocuidado emocional. A esto se suma el hecho de que el trabajo socioemocional se propone como un componente transversal y no como algo inherente y consustancial a los procesos de transmisión cultural.

Se presenta una sobrevaloración de las emociones en el aprendizaje: "los aspectos psicoafectivo-socioemocionales son relevantes, pues atraviesan y determinan significativamente los procesos educativos" (ANEP, 2021, p. 10, resaltado y recuadrado con otro color en el original). Una serie de investigaciones (tanto del propio campo de la psicología positiva como estudios externos) han cuestionado muchos de los supuestos teóricos, conceptuales, metodológicos e

ideológicos de la supuesta eficacia de la educación en HSE (Cabañas y González Lamas, 2021).

Se oponen en forma dicotómica riesgo, inseguridad, crisis, conflicto con seguridad, bienestar y consenso. Dentro de la recomendación titulada "Importancia de la detección temprana y la intervención oportuna" se destaca:

Son posibles indicadores de riesgo en la dimensión socioemocional-socioafectiva:

- Alteraciones en el estado de ánimo
- Episodios de angustia intensa sin motivo aparente
- Dificultades en el control de impulsos
- Conductas disruptivas
- Quejas reiteradas de malestar físico
- Descenso en el rendimiento escolar (en las actividades académicas, expresivas, talleres, lúdicas, vinculares)
- Conductas reiteradas y focalizadas en una única temática
- Comportamientos regresivos no esperados para el momento evolutivo del desarrollo socioemocional del niño
- Conductas hipersexualizadas
- Inhibición, retraimiento, aislamiento
- Frecuentes referencias a "accidentes" domésticos
- Desmotivación, apatía, desgano. (ANEP, 2021, p. 14)

La educación en HSE en estas guías se propone en la misma línea de las recomendaciones de los organismos internacionales para dar solución al riesgo social entendido como conductas disruptivas y disfuncionales que son agudizadas en la pandemia. Se revitalizan preocupaciones políticas y morales al entender el riesgo en términos psicoterapéuticos como potenciales conductas en la población infanto juvenil (Abramowski y Sorondo, 2022; Palacios Díaz et al., 2023). Frente a este escenario se propone "seguridad", "cuidado" y "bienestar":

¿Qué implica transitar por espacios educativos seguros? Trascendiendo las acciones del cuidado mutuo en su dimensión biológico-sanitaria es menester estar atentos a determinados indicadores o señales de "alarma" de

dimensión psico - afectiva para implementar acciones, prevenir riesgos mayores y promover bienestar. (ANEP, 2021, p. 8)

La articulación entre bienestar y educación en HSE es una de las principales metas de la psicología positiva. Sus psicólogos se han convertido en “expertos en tu bienestar” al capturar ideas y prácticas de la cultura popular y presentarlas en forma científica a través de mediciones, cuadros y gráficos dando cuenta de una supuesta objetividad científica. Para esto se han aliado con economistas de la felicidad (Cabanas e Illouz, 2019). Esta articulación se presenta también en otra guía donde se cita el concepto de HSE sustentado por el INEE, quien ha comenzado a medirla en los últimos años. “Las habilidades socioemocionales son entendidas como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar” (INEE, 2019, p. 2, citado en DGETP, 2021, p. 7).

3.1.1. De la transmisión cultural a la gestión emocional: dinámicas de abordaje

Se produce cierto desplazamiento de la transmisión cultural a la gestión emocional al definir al centro educativo como referente emocional: “La institución educativa opera de referente de estabilidad y sostén socio emocional” (ANEP, 2021, p. 7). La adquisición de HSE se separan del campo de conocimiento que se enseñe, son bienes individuales: “estas competencias, que se transforman en características de la persona, se aprenden, se desarrollan y deben ser tenidas en cuenta por cada uno de los formadores, independientemente del campo del saber en el cual trabajen” (CFE, 2021, pp. 155-156). Los centros educativos a través de estas recomendaciones se alejan de su cometido educativo y se convierten en instrumento clave de una *gobernanza psicoterapéutica*.

¿Qué podemos hacer los adultos del centro educativo para continuar y retomar las clases en las mejores condiciones posibles? Tal vez la respuesta implique la construcción de un tiempo grupal y personal para poder reflexionar y procesar las emociones que imperan. La actual situación implica

la puesta en juego de mecanismos regulatorios que acompañen las condiciones que determinan nuevas normas de convivencia escolar en el contexto de pandemia. Asimismo, los estudiantes requieren de adultos que orienten y apoyen para transitar y expresar sus sentimientos. (ANEP, 2021, p. 8)

La expresión de sentimientos de los estudiantes hacia los adultos se convierte en una tarea priorizada que forma parte de los "mecanismos regulatorios" de control de las conductas al desligarse de la transmisión cultural. No son su efecto, sino que se abordan con dinámicas específicas. Control, regulación, gestión emocional pasan a ser centrales en este discurso. A modo de ejemplo, en una de las guías se consignan una serie de dinámicas grupales bajo el rótulo "Fichas de trabajo. Desarrollando nuestros vínculos. Actividades lúdicas, de socialización y expresión de sentires y vivencias", y se sugiere bajo la pregunta: "¿cómo nos sentimos hoy?" que "en cada jornada virtual, promover que puedan expresar cada uno ¿cómo llega hoy al grupo? afectos, necesidades, ganas. ¿cómo se siente cada día? Acompañado de una escucha atenta del docente y sus compañeros" (DGETP, 2021, p. 19).

Frente a esta consigna nos preguntamos para qué provocar en forma intencional la expresión de sentimientos y afectos. Los estudiantes son en cierta medida avasallados en su intimidad, ¿por qué deben expresar cómo se sienten? ¿cómo manejan los docentes y qué hacen con las emociones que puedan surgir en el grupo? Son preguntas que no se realizan en estas guías y se ha naturalizado que los adultos pueden y deben hacerlo. Los estudiantes son puestos en un lugar de vulnerabilidad y se ven obligados a compartir su intimidad. Estas dinámicas tienden a producir un corrimiento de lo pedagógico, moral y ético a lo psicológico (Furedi, 2009, citado en Abramowski y Sorondo, 2022). Pero en este desplazamiento se presenta una adhesión tácita a una filosofía moral particular, que dicotomiza emociones positivas y negativas y promueve el bienestar. Más que una retracción del imperativo moral escolar, se produce su reconfiguración emocionalizada (Dixon, 2012, citado en Abramowski y Sorondo, 2022, p. 72).

Dentro de los fundamentos de estas dinámicas se explicita que “en estas actividades no se promueven aspectos conceptuales, si bien se trabajan temáticas referidas a la convivencia, los vínculos y las habilidades sociales, se atiende a la subjetividad de cada estudiante” (DGETP, 2021, p. 12). Se fundamenta explícitamente que lo conceptual y la trasmisión cultural queda por fuera y se prioriza el trabajo en la subjetividad individual, lo importante radica en

este ejercicio cotidiano de conocer y reconocernos cada día ¿cómo estamos?, ¿cómo vinimos hoy?, ¿qué aspectos nos preocupan o interesan?, (...) tomar contacto con los diferentes estados anímicos, sensaciones y malestares, que van cambiando a lo largo del día en función de las experiencias que transitamos. Nos permite ampliar el repertorio de afectos, sensaciones y grados de nuestras emociones, así como identificarlas mediante la posibilidad de ponerle un nombre o buscar la mejor manera de expresarla. (DGETP, 2021, pp. 12-13)

El centro está en la expresión por la expresión, y se establece una relación de transparencia y linealidad entre emoción y afecto y su posibilidad de representación y puesta en palabras. Sin embargo, el psicoanálisis ha demostrado la imposibilidad de tal operación en tanto el sujeto no siempre sabe cómo se siente, los afectos son efecto de la división de la experiencia (Terada, 2001, citado en Ahmed, 2015). Frente a la estimulación permanente a compartir y expresar las emociones a sus pares y docentes en las dinámicas grupales, es preciso destacar “la comunicación fallida de la emoción”, “tanto que incluso cuando tenemos el mismo sentimiento, no necesariamente tenemos la misma relación con este” (Ahmed, 2015, p. 35).

3.1.2. Disputas discursivas en torno a lazo y vínculo: entre lo pedagógico y lo emocional

En las guías se produce una operación discursiva que pretende emocionalizar las trayectorias, el clima, el espacio, el vínculo y el lazo educativo, entre otros, a través de este dispositivo curricular que se configura como parte de una *gobernanza psicológica y terapéutica* (Pykett, Jones y Whitehead, 2017; Ecclestone, 2017) que está imperando a escala local-global.

La mayoría de los significantes del polo a, a modo de ejemplo, el de trayectorias, pasa de un lugar social y pedagógico a uno emocionalizado: “enfaticar la concepción de la trayectoria educativa como proceso continuo donde las vivencias y sus repercusiones psicoafectivas (positivas y negativas) podrán determinar el cauce futuro” (ANEP, 2021, p. 11). Se categorizan de modo dicotómico las emociones en positivas y negativas, tal y como lo sustenta la psicología positiva. Sucede una operación similar con el significante lazo, de uno social a su emocionalización: “construir desde el inicio lazos y puentes afectivos entre los actores de la comunidad educativa” (ANEP, 2021, p. 11). En reiteradas citas se agrega afectivo o emocional al adjetivo pedagógico, vaciándose o relativizando su potencia educativa: “Así, el reto surge de la necesidad de poder adaptarse sin privarse de la construcción de vínculos pedagógicos y afectivos” (ANEP, 2021, p. 6). Señalamos la misma operación con el significante vínculo, “los vínculos afectivos constituyen una necesidad primaria significativa” (Rodríguez Olveira y Touriñán, 2005, citado en DGES, 2021, p. 1).

Sin embargo, la guía citada, pone en tensión en otros momentos esta manera de entender el vínculo y el lazo centrado en lo afectivo. Para ello recurre a autores que se distancian teóricamente de los presupuestos de la educación en HSE. Se cita a Violeta Núñez (2003, citada en DGES, 2021, p. 2) para definir el vínculo educativo como “instante fugaz”, “plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por venir”; a Graciela Frigerio (2003, citada en DGES, 2021, p. 3) para establecer que “el maestro desafía los destinos”. Se alude a los “fenómenos transferenciales e identificatorios” de Korindfield (2013, citado en DGES, 2021, p. 3), y se destaca de Muñoz (2011, citado en DGES, 2021, p. 3) que todo vínculo tiene una estructura triangular que “supone que entre dos sujetos siempre hay otro; el gran otro de todo vínculo es la cultura”. Se presenta a lo largo de esta guía de modo más enfático (al presentar referencias bibliográficas y desarrollar conceptos de diversos autores) disputas discursivas y cierto eclecticismo teórico entre aportes provenientes de perspectivas críticas, posestructuralistas, afectadas por el giro lingüístico o el psicoanálisis que acentúan los componentes de transmisión cultural, la hospitalidad, la acogida, etc. (polo a) y otras perspectivas centradas en el discurso de las HSE (polo b). Se parte

del polo b (como se consigna en la siguiente cita) y luego se sigue el polo a (como se sintetizó en este párrafo) sin contrastarlos, pretendiendo articular discursos teóricos irreconciliables.

Existen varios enfoques en relación a la temática de los aspectos socioemocionales, que van desde corrientes biológicas, conductuales, cognitivas y psicosociales. Todas ellas ponen énfasis en distintos aspectos y cada una ha contribuido al campo de la educación.

El DIE propone una perspectiva interdisciplinaria y convergente de los diferentes abordajes, poniendo el énfasis en el potencial educativo que se genera cuando se establece un vínculo pedagógico y afectivo entre aprendiente y enseñante.

Desde las últimas tres décadas se produjo un gran impulso en este sentido con los aportes de la inteligencia emocional, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la psicología positiva, entre otras. (DGES, p. 2)

Fernández-Abascal (1997) señala que en los años noventa se comienza a generar un marco de referencia desde una perspectiva integradora para el desarrollo socioemocional. (Bisquerra, 2009, citado en DGES, p. 2)

Lo anterior contrasta con lo que se presenta dentro de la propuesta subtitulada: "Qué mejor manera de comenzar el año lectivo 2021 con una bienvenida hospitalaria!!!" (DGES, 2021, p. 4). Se consignan conceptos de Carlos Skliar (2020, citado en DGES, 2021, p. 4): "gestos amables", "estar disponibles", "espacio de hospitalidad"; y de Frigerio (2020, citada en DGES, 2021, p. 4): "tiempo de encuentros, saberes compartidos por los gestos de la transmisión". Y se agrega "El DIE en este contexto de crisis sanitaria y psicosocial, propone generar ambientes amigables, afectuosos, que acojan a quienes llegan" (DGES, 2021, p. 4). Aquí queda la duda de si esta última apreciación que sigue a los anteriores conceptos que trabajan los gestos amables y los espacios de hospitalidad como efecto e inseparables del ejercicio de la transmisión, no termina reduciendo o tergiversando los conceptos en términos de "ambientes amigables, afectuosos". En esta última línea dentro de las acciones recomendadas se enuncia:

Brindar espacios para la contención y la atención personalizada (...); puede ser cualquier referente adulto de la institución, que tenga un vínculo de

cercanía y de confianza: incluir (...) un momento para la identificación de las emociones y poder nombrarlas. Esto permite canalizar las emociones y promueve el sentimiento de bienestar personal y/o grupal. (DGES, 2021, pp. 7-8)

La contención es un término que se repite a lo largo de las guías⁹ y un aspecto destacado dentro del discurso de las HSE que disputa en términos teóricos con el concepto “los gestos de la transmisión” antes citado. Es decir, detrás de la contención, como parte de una perspectiva funcionalista, subyace una idea de que los afectos son fuerzas que causan desbordes emocionales (Zembylas, 2020, citado en Palacios Díaz, 2023). Lo central se ubica en el espacio intersubjetivo entre educador (o como expresa la cita: cualquier referente adulto) y educando para producir y distribuir emociones que normalizan y psicologizan la relación pedagógica. Todos son invitados a contener, se desdibuja el acto pedagógico.

Al mismo tiempo se propone contener emociones negativas y estimular las positivas. A modo de ejemplo, en una de las guías se presenta un cuadro que grafica las competencias emocionales y las dimensiones a considerar como modo de mostrar los principales constructos del discurso de las HSE.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	DIMENSIONES A CONSIDERAR
Autonomía, planificación y autorregulación	Motivación intrínseca Autorregulación Planificación Gestión del tiempo Pensamiento crítico Autonomía
Intra e Interpersonal	Empatía Autoestima Pensamiento creativo
Compromiso	Responsabilidad

Fuente: CFE, 2021, p.158.

⁹ “Incorporar diferentes herramientas prácticas para contener estados notorios de ansiedad o emociones vinculadas al contexto de crisis, que contribuyan al autocuidado y cuidado del grupo” (DGES, 2021, p. 9).

Estas características, muchas de las cuales formaban parte de tradiciones pedagógicas como la Escuela Nueva, se desvirtúan y pasan a otro registro discursivo centrado en lo emocional, escindido del saber y ubicando la responsabilidad en lo individual de los alumnos y docentes. Los sentimientos son propiedades intrínsecas que se poseen individualmente y se pueden representar, expresar, racionalizar y evaluar de modo pleno. Operan de adentro hacia afuera (Ahmed, 2015), de lo intra a lo interpersonal. Desde esta lógica, en otra guía se realiza un glosario de conceptos para que los docentes armen actividades, entre las que se agregan a las del cuadro anterior: confianza, autoconocimiento, canalización de la agresividad, identificación de las emociones, miedos, pensamiento positivo, proactividad, trabajo en equipo (DGES, 2021).

La resiliencia puede considerarse un concepto “estrella” del discurso de las HSE. “Se hace fundamental generar espacios de cuidado institucional en los cuales se potencie la resiliencia, entendida como la capacidad de adaptarse a las adversidades ante nuevas circunstancias y salir fortalecidos de las mismas” (ANEP, 2021, p. 13). Los psicólogos positivos junto a los coaches y una serie de expertos del cuidado personal han ubicado a este concepto dentro de las principales características de un ciudadano feliz, exitoso, como parte de la cultura del emprendimiento en un mundo que permanentemente exige flexibilidad¹⁰. Como asesores de múltiples empresas acompañan a los empleados frente a situaciones de despido, reducción de personal o salarial, etc. y convierten una situación de orden social y de responsabilidad empresarial, en una cuestión individual. El mejor trabajador es el que se adapta a las adversidades. Las HSE se introducen en el campo educativo de un modo un tanto más encubierto, pero de igual modo se convierten en un dispositivo pedagógico del capitalismo global neoliberal

¹⁰ Es importante aclarar en este punto que Seligman y otros referentes de la psicología positiva no inventaron el concepto de resiliencia, sino que este tiene una larga trayectoria. Para un rastreo del concepto véase Cabanas e Illouz (2019, p. 165-172). Sus cursos de entrenamiento de la resiliencia han sido objeto de fuertes críticas científicas, metodológicas, morales y éticas. “¿Qué ocurre con todos los que sufren por no poder mostrarse resilientes o no poder mantener una actitud positiva frente a la adversidad? (..) ¿No promueve en realidad una retórica de la resiliencia cierta tendencia al conformismo y a la aquiescencia?” (Cabanas e Illouz, 2019, p. 172).

(Bornhauser y Garay Rivera, 2023; Cabanas e Illouz, 2019) al inculcar desde la infancia una serie de valores morales y subjetividades propias del neoliberalismo.

De un modo un tanto dicotómico y en cierta medida en las antípodas teóricas de la psicología positiva, en la guía elaborada en secundaria se presentan términos como deseo, transmisión de saber y acontecimiento que refieren a perspectivas pedagógicas afectadas por el psicoanálisis. "Es el deseo, el vehículo que habilita la transmisión del saber en el vínculo entre docentes y alumnos" (DGES, 2021, p. 5). A su vez, dentro de las acciones y estrategias sugeridas a los centros se muestran las tensiones y ambivalencias entre el discurso de la HSE y aspectos ligados a una visión más amplia de lo educativo, que fue una bandera en la era progresista: el enfoque territorial que tuvo como punto de inflexión la creación del Ministerio de Desarrollo Social en su primer quinquenio. Se hace hincapié en las redes de apoyo, trabajo colectivo e interdisciplinario, planificaciones flexibles; se sugiere a los equipos propiciar espacios de sistematización a nivel local, regional y nacional para luego colectivizar las prácticas docentes innovadoras; contar con los equipos territoriales y regionales del DIE y se señala "la importancia de la solidaridad para la comprensión y superación de esta crisis sanitaria y trabajar la idea de que la podremos superar de manera colectiva" (DGES, 2021, pp. 8-9). La cuestión de la solidaridad y lo colectivo remiten a un discurso que trasciende lo neoliberal, pero no se explicitan en las guías las causas de estos fenómenos afectivos, las condiciones estructurales que están detrás ni las condiciones materiales de existencia.

3.2 Orientaciones sobre educación en HSE en el contexto de la pospandemia: continuidades y profundizaciones

En este apartado nos centramos en el análisis del documento elaborado por la Dirección Ejecutiva de políticas educativas de la ANEP. Tal y como hemos hecho en el apartado anterior, partimos de la hipótesis de que esta guía aprobada en abril de 2024 presenta el "polo a" -los significantes propios de la era progresista en articulación, aunque en menor medida, con los significantes del "polo b". En este caso, aparecen algunos de los significantes que aparecían en las guías anteriores: educación como derecho, inclusión, trayectorias y se acentúa su articulación con

una racionalidad neoliberal. Esto se materializa a través de la presencia de los discursos de la inteligencia emocional, las neurociencias, y la psicología positiva, que se presentan en el documento analizado en articulación con los significantes de la era progresista, produciendo un vaciamiento de sentido y, al mismo tiempo, una disputa por esos significados. El lugar protagónico de estos discursos asociados a lo neoliberal se observa cuando se justifica que “la neuroplasticidad del cerebro humano permite desarrollar y educar estas habilidades” (Alvarez Bolaños, 2020; Caspi et al., 2005; García, 2018; Roberts et al., 2006, citado en ANEP, 2024b, p. 4).

El aumento de tono de la racionalidad neoliberal en las orientaciones para el abordaje de las HSE se encuentra estrechamente relacionado, por un lado, con la presencia que adquiere el imperativo de la resiliencia (Binkey 2017; Cabanas e Illouz, 2019) y, por otro lado, a través de la dimensión del bienestar que cobra relevancia en esta guía con reiteradas alusiones tanto al bienestar propio y de los demás como al bienestar subjetivo, mental, emocional, etc. Se justifica la introducción de HSE en los centros educativos, en la medida que “inciden de manera directa en el desarrollo integral de las personas, por lo que su reconocimiento y gestión asertiva resultan esenciales para el bienestar propio y de los demás” (Alvarez Bolaños, 2020; Bisquerra, 2003, citado en ANEP, 2024b, p. 4).

Las referencias al bienestar en el marco de la psicología positiva, así como a las neurociencias a partir de las ideas de neuroplasticidad, dan cuenta de que estas guías y orientaciones funcionan como condición de posibilidad para el avance y consolidación de un “currículum del yo” que acentúa el desplazamiento de la transmisión cultural hacia la gestión emocional y deja la dimensión epistémica en un segundo plano (Abramowski y Sorondo, 2024; Ecclestone y Hayes, 2009). Por ejemplo, el documento analizado enfatiza que el desarrollo del bienestar “trasciende la adquisición de conocimientos puramente académicos” (Grández, 2016; Mena et al., 2008, citado en ANEP, 2024b, p. 5).

Las menciones a la resiliencia en esta guía aparecen más veces, y en solidaridad con “el aprendizaje de la autorregulación emocional” y para “superar obstáculos y recuperarse de situaciones difíciles” (ANEP, 2024b, p. 5):

las habilidades socioemocionales están orientadas al desarrollo del bienestar subjetivo de los estudiantes y contribuyen con la buena convivencia en los centros educativos. Por lo tanto, son una herramienta fundamental para formar individuos conscientes y capaces de enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y colaboración hacia los demás. (ANEP, 2024b, p. 6)

Se presenta la idea de resiliencia como una HSE para enfrentar la complejidad e incertidumbre en el marco de diseños curriculares flexibles:

La incorporación de la resiliencia, la creatividad y la adaptabilidad a las propuestas del aula y del centro educativo permite a los estudiantes ajustar su enfoque, gestionar el estrés y encontrar soluciones innovadoras frente a la complejidad y la incertidumbre. Este diseño competencial flexible puede incorporar como estrategia simulaciones, juegos de roles y escenarios hipotéticos que requieran el uso de habilidades socioemocionales en diferentes contextos. Mediante estas experiencias simuladas, los estudiantes pueden practicar la toma de decisiones, la empatía y otras habilidades en situaciones variadas, haciendo foco en la anticipación de cómo responder a desafíos y cambios en la vida real. (ANEP, 2024b, p. 14)

Nuevamente la dimensión epistémica se ve minimizada o ausente en el diseño curricular, mientras que predominan los aspectos socioemocionales como soluciones innovadoras para los desafíos de la vida real.

Retomando la idea de bienestar, se trata de una dimensión centrada en lo individual a la hora de superar desafíos y dificultades, en vínculo con la buena convivencia y la ausencia de conflicto. De forma ambivalente o contradictoria con el discurso del empoderamiento, subyace una idea de un sujeto vulnerable (Ecclestone, 2017; Prieto Egido, 2018). Es posible pensar la vulnerabilidad emocional como parte determinante de una forma de producción de subjetividad que requiere algún tipo de intervención terapéutica, como las tutorías, "pilar fundamental para apoyar a los estudiantes en situación de riesgo" (ANEP, 2024, p. 23). El paraguas del "bienestar psicológico y emocional" abarca como parte de las HSE un amplio conjunto de "constructos" susceptibles de ser desarrollados tales como la resiliencia, el optimismo, los sentimientos de satisfacción, la empatía, entre

otros (Ecclestone, 2012 y 2017). A continuación, los fragmentos del documento analizado expresan la articulación entre bienestar y vulnerabilidad:

La competencia Intrapersonal es una de las diez competencias generales definidas por el MCN como una de las metas del desarrollo educativo del estudiante. El desarrollo de esta competencia sostiene la construcción de un proyecto de vida, aporta al bienestar personal como factor protector frente a situaciones de vulnerabilidad y conductas de riesgo. (ANEP, 2024, p. 10)

En estas guías el centro está en una dimensión individual del bienestar y se minimizan los aspectos estructurales y materiales que lo condicionan, así como también se ve minimizado el lugar del Estado a la hora de proveer el bienestar, en la medida en que son los individuos quienes, a partir de la regulación emocional, deben superar obstáculos, resolver conflictos y situaciones adversas. En este sentido, podemos identificar que las guías analizadas denotan en los distintos contextos de las políticas (Ball, 2002), un desplazamiento desde lo que en inglés se denomina *welfare*, un bienestar colectivo y del orden de lo público hacia el *well-being*, otra forma de bienestar asociada más a la gestión individual y la satisfacción personal (Pykett et al., 2017).

Para fundamentar la aprobación de este documento se alude a una concepción de educación en la que es posible visualizar una lógica de medios y fines:

el Marco Curricular Nacional propone repensar la educación en función de las necesidades que la sociedad del siglo XXI requiere, reconociendo a la educación como un derecho humano fundamental y entendiéndola como la herramienta fundamental para generar cambios en la realidad social. (ANEP, 2024a, p. 2)

En este fragmento se presenta la mixtura entre elementos propios de los discursos progresistas a los que aludimos anteriormente -la educación como derecho- y elementos de discursos vinculados con el avance de una racionalidad neoliberal (Dardot y Laval, 2013) que se caracteriza entre otros aspectos por "el refuerzo de los principios utilitaristas de la eficacia (...) y la consolidación de un ethos terapéutico que coloca la salud emocional y la necesidad de realización personal en el centro del progreso social y de las intervenciones institucionales" (Cabanas e Illouz, 2019, p. 62). En el marco de esta profundización de los

parámetros utilitaristas de la eficacia es que podemos situar la idea de innovación implicada en “las necesidades de la sociedad del siglo XXI” al entender a la educación como una herramienta para generar cambios. A partir de este fragmento es posible señalar el predominio de una dimensión técnica (Bordoli y Conde, 2023), en una lógica pragmatista que se observa en la sustitución del conocimiento por un enfoque competencial (Solé Blanch, 2020), la centralidad que cobran los procesos de aprendizaje y el debilitamiento de la participación docente en la toma de decisiones, entre otros.

Las HSE son definidas como herramientas y medios efectivos, dando cuenta de una relación instrumental con el conocimiento para el desarrollo del bienestar psicológico y emocional, así como también para un buen desempeño académico, la mejora del clima escolar, y el desarrollo de los vínculos entre estudiantes y docentes.

Se entiende que las habilidades socioemocionales (HSE) son herramientas cognitivas, emocionales y sociales cuya función es la inserción del individuo al entorno, facilitando su desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar, en tanto estas habilidades se desarrollan durante toda la vida y a lo largo de las trayectorias educativas de manera dinámica, a través de la interacción con el contexto, experiencias y aprendizajes. (ANEP, 2024b, p. 3)

El lugar instrumental que adquiere la felicidad en la psicología positiva (Ahmed, 2019) coincide con el discurso que sustenta a las HSE en las guías analizadas. Además de centrarse en la responsabilidad individual, se presentan como medios efectivos para los fines mencionados en el fragmento anterior.

La cantidad de referencias bibliográficas citadas en la guía, en comparación con las elaboradas en el contexto de la pandemia, en su mayoría centradas en los principales autores de la psicología positiva y sus aportaciones al campo educativo, reafirma la hipótesis planteada de la profundización del discurso de las HSE en el contexto pospandemia. A su vez, el documento muestra la profundización del discurso de las HSE en el contexto de la práctica (Bowe et al., 1992) al seleccionar una serie de experiencias de un conjunto más amplio tomadas del banco de datos

del INEEd. Se identifican seis en educación inicial y primaria; cuatro en educación media y cuatro con docentes y equipos directivos (ANEP, 2024b).

4. Conclusiones

Si bien la pandemia agudizó en el contexto local - global la mayor circulación de recomendaciones en torno a las HSE en el sistema educativo, con orientaciones y guías específicas a ser desarrolladas por los equipos docentes de los diversos centros educativos, parece que esto no disminuyó en los tiempos actuales. Al contrario, se estableció un terreno fértil que permitió su profundización y estabilización como política pública a lo largo de la trayectoria de las políticas educativas en sus diversos contextos de influencia (Bowe et al., 1992). Las HSE ingresaron explícitamente en los documentos de política educativa del actual gobierno, legitimadas por los organismos internacionales. Se realizaron múltiples convenios con fundaciones extranjeras, empresas y organizaciones de la sociedad civil para la formación de docentes y la aplicación de experiencias diversas en centros educativos generando mecanismos de privatización endógena. El Codicen solicitó de forma expresa a los tres subsistemas que se elaborasen guías para la educación en HSE en los centros educativos, unas HSE que debían ser evaluadas por el INEEd de forma estandarizada tal y como se evalúan los contenidos básicos del currículum de acuerdo con la amplia literatura internacional sobre el tema y las recomendaciones internacionales (Dogliotti et al., 2024). Todo esto forma parte de un escenario de política educativa donde predomina una *gobernanza transnacional psicoterapéutica* con la articulación de tres componentes clave: lo psicoterapéutico, la privatización y la racionalidad neoliberal.

Las guías y orientaciones analizadas a lo largo del artículo son uno de los dispositivos curriculares que con gran adhesión por parte de los diversos actores educativos (colectivos docentes, equipos técnicos de psicólogos, trabajadores y educadores sociales) permiten la difusión de las HSE y su impregnación en el cotidiano escolar.

De un modo similar a lo que plantea Sorondo (2023) para el caso argentino, la educación en HSE en Uruguay se presenta como un contenido neutral frente al

tan disputado de la educación sexual, lo que facilita su profundización en el actual período de gobierno, donde hubo cierta retracción de las políticas de educación sexual integral.

Como se ha sostenido en el análisis, a lo largo de las guías se presenta un corrimiento de lo moral a lo emocional a partir de lo que se define como educación integral. Si en la segunda mitad del siglo XIX a partir de Spencer la dimensión física se erigió como la novedad de la integralidad, en la *gobernanza transnacional psicoterapéutica* lo socioemocional sustituye a lo moral.

No se pudo abordar por el alcance de este trabajo la recepción por parte de los colectivos docentes de este tipo de orientaciones, así como los diversos cursos de educación emocional que se están impartiendo en varias zonas del país, sus efectos en la educación de los cuerpos y su articulación con la salud mental, cuestión que ha sido priorizada en las políticas educativas uruguayas y será abordado en futuros trabajos.

La educación en HSE se configuró a lo largo de las guías como un dispositivo curricular en permanentes disputas discursivas entre tradiciones pedagógicas y políticas disímiles. Por un lado, apropiándose de categorías propias de corrientes críticas, progresistas o escolanovistas (sujeto crítico, inclusión, derechos, trayectorias, sujeto activo, autonomía) y por otro, 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, estados emocionales “negativos”, etc.). Lejos de empoderar a los sujetos, termina produciendo el efecto inverso: ubicándolos en el lugar de sujeto carente (Martinis, 2006). Las operaciones discursivas explicitadas producen vaciamientos de sentido y psicoterapeutizan los principales significantes de estas tradiciones pedagógicas (todo se adjetiva con lo emocional) vaciando de saber y despolitizando así la trama pedagógica.

Referencias bibliográficas

- 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, 63-79.
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. Una oportunidad para problematizar el discurso de la crítica en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] (2020). *Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria 2020*. Disponible en <https://n9.cl/4tn3>
- ANEP (2021). *Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales - Psicoafectivos en el Proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021*. Disponible en <https://n9.cl/4hdhw>
- ANEP-CODICEN (2024a). *Circular N°10/2024*. Disponible en <https://n9.cl/2gfr6>
- ANEP (2024b). *Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales*. Disponible en <https://n9.cl/8q2vd>
- ANEP-CFE (2021). Las competencias socio-emocionales Algunos aportes para el Consejo de Formación en Educación. Equipo de Asesoría Académica. PRADEU. En ANEP-CODICEN (2021). *Plan de inicio de cursos: 2021 Orientaciones y lineamientos generales Documentos técnicos correspondientes a los objetivos 2, 3 y 4* (pp. 151-162). Disponible en <https://n9.cl/zpy4t9>
- ANEP-DGES (2021). *Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria*. Disponible en <https://n9.cl/o3ed7>
- ANEP-DGETP (2021). *Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales en la etapa de educación combinada*. Disponible en <https://n9.cl/8yg4w>
- Ahmed, S. (2015). *Política Cultural de las Emociones*. Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas, 2y3(2)*, 19-33.
- Binkley, S. (2017) Happiness as resource and resilience. An emotion for neoliberal times. En J. Pykett, R. Jones y M. Whitehead (Eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behaviour*, (pp. 56-74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Bordoli, E. (2019). Reconfiguración de las posiciones docentes en el marco de los programas socioeducativos en el Uruguay en la década 2005-2015. *Revista Estado y Políticas Públicas, 7(13)*, 39-59.
- Bordoli, E. (2022). Nuevo impulso del discurso neoliberal en la educación uruguaya. Nuevas formas de gobierno de los docentes. *Revista Educación, Política y Sociedad, 7(2)*, 55-76. <https://doi.org/10.15366/rebs2022.7.2.003>
- Bordoli, E. y Conde, S. (2023). Profundización neoliberal en la educación uruguaya. Los docentes bajo sospecha. *Revista Educación, Política Y Sociedad, 8(2)*, 47-71. <https://doi.org/10.15366/rebs2023.8.2.003>
- Bordoli, E. y Martinis, P. (Eds.). (2020). *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bordoli, E. y Martinis, P. (Eds.). (2023). *Impulso y su freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sanitaria*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bornhauser, N. y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 35(1)*, 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Bowe, R., Ball, S. y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Routledge.
- Cabanas Díaz, E. y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 33(2)*, 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>

- Cabanas, E. e Illouz E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Dogliotti, P. y Páez, S. (2024). La educación física en las políticas educativas de las últimas décadas en Uruguay: Continuidades y rupturas entre lo progresista y lo conservador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(12). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8267>
- Dogliotti P., Estela, N., Páez, S. y Piñón, F. (2024, en prensa). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas en Uruguay. *América Latina Hoy*. <https://doi.org/10.14201/alh.31340>
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioural science and 'vulnerability.' *Research Papers in Education*, 27(4), 463–480. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690241>
- Ecclestone, K. (2017). Therapeutic governance of psycho-emotionally vulnerable citizens: new subjectivities, new experts and new dangers. En J. Pykett, R. Jones y M. Whitehead (Eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behavior* (pp. 56–74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Garcé, A. y Yaffé, J. (2005). *La era progresista*. Fin de Siglo.
- Mancebo, M.E. y Goyeneche, G. (13-15 de setiembre de 2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica* [Resumen de presentación]. VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina.
- 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). Del Estante.
- Martinis, P. (2014). Democratización de la educación superior en Uruguay. Acciones de inclusión en la Universidad. En E. Miranda (Coord.), *Democratización de la*

educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región (pp. 187-202). Narvaja.

Martinis, P. (2021). Las disputas sobre el sentido de lo público en la educación uruguaya: de los liceos públicos de gestión privada a la reforma conservadora (2010-2021). En N. Gluz, R. Elías y C. Rodrigues (Eds.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestro americana* (pp. 133-176). CLACSO.

Martinis, P. (2020). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay. *Educar em Revista*, 36. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77559>

Martinis, P. (2023). Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 103-128. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26246>

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Ley 19889 de 2020. Ley de Urgente Consideración. 9 de julio de 2020. D.O. No.30478. Disponible en <https://n9.cl/wf8h5>

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. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>

Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>

Pykett, J., Jones, R. y Whitehead, M. (2017). Introduction: Psychological governance and public policy. En J. Pykett, R. Jones y M. Whitehead (Eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 1-20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>

Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>

Sorondo, J. (2023) Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en blanco*, 34(1), 49-64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>

Fecha de recepción: 17 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)