

# Contener y regular. Nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena

Containment and regulation. The birth of emotional  
dysregulated in Chilean education

 **Diego Palacios Díaz**<sup>1</sup>

 **Alfonso Bonhomme Manríquez**<sup>2</sup>

 **Teresa Báez Oyanedel**<sup>3</sup>

## Resumen

Este artículo analiza discursivamente el nacimiento del sujeto desregulado emocionalmente en el período enunciativo contemporáneo de la educación chilena. Desde el marco conceptual de los procesos de emocionalización y terapización que acontecen en las sociedades neoliberales, se desarrolla un análisis foucaultiano de discurso con miras a indagar en problematizaciones, tecnologías y posiciones de sujeto que configuran el objeto de estudio. El nacimiento de una monstruosidad, el desregulado emocional, responde a un poder del detalle que articula, minuciosa e insidiosamente, diversas relaciones, tecnologías y prácticas para contenerlo y regularlo. El sueño político de una escuela neoliberal hipercontrolada se construye a partir de diversas regulaciones que apuestan por evitar los peligros que plantea el sujeto desregulado a sus fines productivos. Esto es discutido desde la necesidad de articular formas liberadoras de sujeto y subjetividad en las escuelas chilenas.

**Palabras clave:** Discurso; emoción; poder.

---

<sup>1</sup> Universidad Santo Tomás, Chile. Mail: [dpalacios3@santotomas.cl](mailto:dpalacios3@santotomas.cl)

<sup>2</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile. Mail: [alfonsobonhomme.m@gmail.com](mailto:alfonsobonhomme.m@gmail.com)

<sup>3</sup> Centro de Investigación para la Educación Inclusiva-PUCV, Chile. Mail: [teresa.baez@pucv.cl](mailto:teresa.baez@pucv.cl)

## **Abstract**

This article discursively analyzes the birth of emotional dysregulation in the contemporary enunciative period of Chilean education. Situated within the conceptual framework of emotionalization and therapization processes occurring in neoliberal societies, it employs a Foucauldian discourse analysis to explore problematizations, technologies, and subject positions that shape the object of study. The emergence of a monstrosity, the emotional dysregulated subject, reflects a meticulous and insidious power of detail that intricately orchestrates various relations, technologies, and practices to contain and regulate it. The political dream of a hyper-controlled neoliberal school is constructed from various regulations aimed at mitigating the dangers posed by the deregulated subject to its productive ends. This is discussed from the necessity of articulate liberating forms of subjectivity and subjects within Chilean schools.

**Keywords:** Discourse; emotion; power.

## **1. Introducción**

Durante el primer cuarto del siglo XXI está aconteciendo un boom emocional (Abramowski, 2024). Un ethos epocal promueve las emociones como registro de autenticidad y como criterio legitimador de procesos de construcción de identidades (Sorondo y Abramowski, 2022). En el campo educativo, se está configurando una agenda internacional que consolida una lectura socioemocional de problemáticas como convivencia escolar, deserción estudiantil y dificultades de aprendizaje (Abramowski y Sorondo, 2022). Progresivamente, se articula una ontología emocional (Illouz, 2007 y 2014) que invita a nombrar las emociones con un propósito muy particular: gestionarlas y regularlas. En Chile –contexto donde se inscribe este estudio– esto ha tenido derivas terapéuticas que mientras favorecen el desarrollo de un estilo introspectivo/afectivo en los actores educativos (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023), también presionan por una eventual urgencia de incorporación del aprendizaje socioemocional en políticas y prácticas escolares (Bonhomme y Vargas,

2024). Lo anterior se sostiene en una versión individual, privada, patológica y orgánica de las emociones, apologética de la ideología neoliberal sobre la que se edifica el sistema educativo chileno (Palacios et al., 2023).

Dentro de diversos marcos posibles para comprender las dimensiones afectivas de la vida educativa, ha sido la educación emocional la que se ha erigido como piso enunciativo para hablar sobre emociones. Conceptos como competencias emocionales, autorregulación, compasión amorosa, entre otros (Bisquerra, 2011; Céspedes, 2013), han colonizado documentos oficiales, debates legislativos, currículos, ofertas de postgrado y prácticas escolares. Sus precursores y adeptos proponen educar las emociones desde el mito de su ausencia u olvido, lo cual bosquejaría una escuela *hiperracionalista* o *antiemocional* (Nobile, 2017; Palacios et al., 2024). Sin embargo, su pretendida originalidad y novedad es fácilmente desmontable históricamente, pues la educación se ha erigido respecto a preocupaciones sobre las emociones (Boler, 1999; Dixon, 2012), así como también, ante distintas coyunturas en Chile, se han configurado regímenes emocionales que han definido normas y normatividades para navegar la vida socioeducativa (Toro Blanco, 2020).

Desafortunadamente, lo que en el presente no es tan fácil desmontar es el poder seductor y narcótico que la educación emocional ejerce para revitalizar preocupaciones sobre las peligrosidades que contendrían niñas, niños y jóvenes (Abramowski y Sorondo, 2022) y para ofrecer *aggiornamentos* de la moral (neo)conservadora (Abramowski, 2017). El sueño político de construir sujetos y subjetividades reguladas y productivas emocionalmente ha sido un importante dinamizador para las dimensiones ideológico-culturales de sistemas educativos neoliberalizados (Palacios et al., 2023; Sorondo, 2023). Con ello en vista, este artículo se propone analizar discursivamente la emergencia de un sujeto particular: el desregulado emocional. Se examinará cómo se construyen y despliegan problematizaciones, tecnologías y posiciones de sujeto para evidenciar un parto doloroso: el sujeto que estalla y explota emocionalmente para interrumpir el orden productivo soñado por las políticas educativas. Un extraño poder del detalle – aparentemente, dulce y colorido– invita a desarrollar toda una mecánica que,

minuciosa e insidiosamente, pretende contener y regular a esta temible monstruosidad. Se apuesta, entonces, por hacer sentir extraño el presente, desmenuzando los sueños políticos que orientan la vida educativa en Chile y asumiendo la necesidad histórica de trazar horizontes educativos donde sea posible desplegar, de modos otros, capacidades para afectar y ser afectados.

Este artículo contribuye al cada vez más sólido campo de estudios críticos de las emociones en educación ofreciendo un análisis que desmitifique objetos y sujetos emocionalizados que progresivamente colonizan el pensamiento y la acción educativa en Chile. Si bien este análisis tributa a un contexto específico, puede ser de interés para lectores internacionales, ya que una agenda socioemocional se está configurando globalmente. Esto exige desplegar una crítica de la crítica (Abramowski y Sorondo, 2023) que, inicialmente, evidencie cómo la (sin)razón neoliberal fagocita la construcción de alternativas y que, luego, fortalezca nuestra creatividad y potencia para articular prácticas educativas transformadoras.

## **2. Marco conceptual: emocionalización y terapización en educación**

Esta investigación se inscribe en los desarrollos sobre capitalismo emocional (Illouz, 2007, 2010) y giro emocional en el campo educativo (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014). En este marco, se ha configurado una emocionalización de la educación (Abramowski y Sorondo, 2023; Sorondo, 2023; Sorondo y Abramowski, 2024), donde las emociones han configurado un ethos epocal. La emocionalización implica un uso estratégico del discurso emocional para orientar, legitimar e intensificar los modos de gobernar la vida afectiva en las sociedades contemporáneas (Lerner y Rivkin-Fish, 2021). Esto ha posibilitado que marcos epistémicos como la educación emocional se erijan como un régimen de verdad que ofrece racionalidades y tecnologías de poder y de sí para gobernar la conducta (Bornhauser y Garay, 2023). En Chile, esto se ha analizado respecto de cómo este orden discursivo conecta sinérgicamente con las dimensiones culturales e ideológicas de un sistema educativo neoliberalizado (Bonhomme, 2021; Cornejo et al., 2021; Palacios et al., 2023).

Un ethos cultural terapéutico (Illouz, 2010) y emocionalizante (Abramowski y Sorondo, 2022) ofrece políticas y prácticas que configuran una escuela emocionalizada. Diversos entramados discursivos se producen y despliegan para trazar los límites de la acción posible y para redefinir cómo se construyen sujetos y subjetividades (Ball, 2003; Clarke, 2013). En tanto movimiento discursivo, es relevante el hecho de que las emociones son promovidas como un régimen de verdad en la educación contemporánea que constituiría por sí mismas un registro de autenticidad (Sorondo y Abramowski, 2024).

Los procesos de emocionalización han reconfigurado las relaciones de saber y poder que se producen, distribuyen y consumen en el campo educativo. En tanto sitios de dominación y de resistencias (Boler, 1999), las emociones integran heteroglosicamente discursos científicos, religioso-morales y biomédicos para construir determinados horizontes de sociedad e ideales de sujeto. Atender a los discursos no solo como “aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 2014[1970], p. 15) permite comprender cómo marcos epistémicos como la educación emocional participan en las agendas educativas contemporáneas para bosquejar sueños políticos basados en un total control y transparencia de la escuela, especialmente en sistemas neoliberalizados (Palacios et al., 2023; Sorondo, 2023). En este contexto, el discurso sobre lo emocional “traza ciertos límites para las problemáticas que pueden ser planteadas y abordadas como tales en el campo educativo” (Sorondo y Abramowski, 2024, p. 121). Interesa, entonces, examinar cómo estos discursos participan en el reordenamiento de las problematizaciones, tecnologías y posiciones de sujeto que se producen y distribuyen en las agendas educativas contemporáneas.

Al considerar las emociones como regímenes de verdad, resulta posible examinar cómo articulan criterios de normalización disciplinaria capaces de “distribuir a los niños escolarizados en jerarquías y dentro de clasificaciones” (Foucault, 2006[1980], p. 75). En este marco, todo un poder del detalle enmarca tanto lo que se entiende por normal/anormal, regulado/desregulado, inteligente/analfabeto emocional como para establecer particulares criterios de

estratificación emocional (Illouz, 2010). No solo políticas educativas comienzan a teñirse del aparente dulzor y colorido de lo emocional, sino también debates públicos, libros de divulgación, redes sociales y, por supuesto, prácticas cotidianas. Esto precisa examinarse desde una crítica de la crítica (Abramowski y Sorondo, 2023), especialmente considerando cómo la emocionalización sería el camino para trascender una "escuela tradicional" que contendría todo lo indeseable en el orden contemporáneo: la rigidez y frialdad del enciclopedismo y la dominancia de la racionalidad. Esto, estratégica y tácticamente, podría derivar en asumir como críticas perspectivas que, en rigor, son *aggiornamentos* de la moral (neo)conservadora (Abramowski, 2017).

Adicionalmente, considerar lo emocional como régimen de verdad, implica reconocer que su transversalidad y poder convocante se inscriben dentro de los procesos de modernización que se caracterizan por su "sobrecogedora, inextirpable e inextinguible sed de creación destructiva" (Bauman, 2003, p. 33): esto es, mientras más se orienten hacia el progreso, más se acercan hacia la destrucción. Se trata de un proyecto modernizante que no se ha detenido ni devenido en crisis respecto de su relato, sino que se ha volcado sobre sus ordenamientos históricos para conformar un sujeto posmoderno que ha "superado las revoluciones económicas y políticas de los siglos XVIII y XIX y se encuentra en la revolución de lo cotidiano, sujeto a la lógica del hedonismo y el consumismo" (Lipovetski, 2006, p. 137). También este marco es lo que explica la centralidad de las emociones dentro de los proyectos de progreso y sus derivas en lógicas de productividad y gobernanza y en las de salud mental (Quiroz y Aldunce, 2024).

Un aspecto central para este estudio es comprender que la emocionalización, en tanto régimen de verdad, ha posibilitado el despliegue de diversos procesos de terapización (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023; Bonhomme y Vargas, 2024). Un aspecto central de lo terapéutico, siguiendo a Illouz (2014), es que la vida social ha comenzado a problematizarse y comprenderse en claves afectivas, lo cual posibilita el desarrollo e implementación de técnicas lingüísticas, científicas e interactivas que van modelando el tipo de sujeto que el capitalismo tardío precisa para sus fines productivos. En el campo educativo, esto ha implicado el desarrollo de

dispositivos individuales y grupales que promueven la construcción de un sujeto que asume un estilo introspectivo/afectivo, el cual es comprendido habitualmente como carente y vulnerable en sus dimensiones psicológicas y emocionales (Ecclestone, 2017). De esta manera, las tecnologías terapéuticas que se promueven en la vida escolar promueven diversas formas de vigilancia que predisponen a los sujetos a revisar cautelosamente a sí mismos y cómo gestionan y regulan sus emociones.

Particularmente en Chile, los procesos de emocionalización y terapización han contribuido a la configuración de una figura idiosincrática de subjetividad en la escuela: el sujeto desregulado emocionalmente. Considerando que los sistemas neoliberales se estructuran en relación con expectativas de orden, control y performance académica, todo movimiento que trastoque dichas aspiraciones ha comenzado a nombrarse como disruptivo (Szulevics, 2019). En dicho escenario, la dimensión emocional aparece como un blanco de preocupaciones, pues son conceptualizadas como fuerzas intempestivas que amenazan con alterar la productividad escolar (Palacios et al., 2023). Se promueven, entonces, disposiciones orientadas a la contención y la regulación, que siempre emergen frágiles ante la posibilidad de que triunfen las dimensiones agrestes, selváticas y salvajes que, en las sociedades occidentales, se han añadido a las emociones (Lutz, 1986). La desregulación emocional, entonces, como categoría epistémica y como forma de razonamiento práctico sobre la vida escolar, se ha posicionado como un registro para comprender quiénes somos y cómo nos desplegamos cotidianamente.

Concretamente, se ha trazado discursivamente al sujeto desregulado como una figura que, inundada por sus afectos, pierde su inteligencia emocional, al menos mientras transcurren sus crisis. En otras palabras, la desregulación representa la expresión de un síntoma, una fuga respecto de aquel ethos emocional y terapéutico que nos invita a desarrollar siempre nuestra versión más equilibrada y óptima (Abramowski y Sorondo, 2022; Illouz, 2010). Puede plantearse que su emergencia tributa a aquella triple construcción discursiva de larga data en Latinoamérica: la niñez carente, inscrita en un cuidadoso modelo de atención escolar, conducido por un profesor que se posiciona como un técnico del cuidado y la contención (Martinis, 2006). Al respecto, conviene señalar que, en el Chile neoliberal, las políticas

educativas han sido pensadas como formas de mantener el orden imperante no solo suprimiendo cualquier movimiento insurgente, sino también movilizándolo distintas formas de relación de los sujetos entre sí y consigo mismo a fin de encauzar las fuerzas productivas (Bornhauser y Garay, 2023).

Se torna crucial, entonces, comprender las condiciones que han posibilitado su nacimiento en el actual período enunciativo de la educación chilena y cómo su aparición representaría una amenaza para el sueño político de una escuela que, sostenida desde el sueño político de la hiperproductividad, ha promovido “borramientos de capacidades agenciales de niños, niñas y adolescentes, quienes son caracterizados desde el aburrimiento, la frustración y la imposibilidad de comunicación con el mundo adulto” (Palacios et al., 2023, p. 15). La desregulación, en el orden normativo neoliberal, representaría mucho más que una “pataleta”: más bien, advertiría sobre toda una potencial ruptura que, discursiva y prácticamente, deberá ser evitada.

### **3. Marco metodológico**

Esta investigación se inscribe en la metodología cualitativa, entendida como el estudio de la vida social humana y los procesos de producción de significados en contexto (Saldaña y Omasta, 2022). Se opta por un diseño discursivo basado en el Análisis Foucaultiano de Discurso (Arribas-Ayllon y Walkerdine, 2017). Esta propuesta permite realizar aproximaciones genealógicas sobre cómo se configura el sentido común normativo de un período enunciativo dado. Además, posibilita abordar una formación discursiva a partir de sus componentes: formación de objetos, posiciones subjetivas, conceptos y elecciones estratégicas (Foucault, 2022[1969]).

Este enfoque es útil para realizar historia crítica de cómo la producción y uso de saberes psicológicos participan en el gobierno de la conducta en las sociedades contemporáneas (Rose, 1996), pues permite analizar cómo determinadas reglas y procedimientos tornan pensables y gobernables ciertos objetos, toda vez que el discurso es un espacio de dimensiones múltiples, sujeto a controladas instancias de producción y distribución (Foucault, 2014 [1970]).



Desde estas consideraciones, Arribas-Ayllon y Walkerdine (2017) proponen orientaciones para el análisis utilizando las herramientas proporcionadas por Foucault. Un primer paso, consistiría en construir el archivo, es decir, el conjunto de enunciados que conforman, por un lado, acontecimientos con sus condiciones y dominios de aparición y, por otra, las cosas con sus posibilidades y respectivos campos de utilización. El archivo es, entonces, “la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (Foucault, 2022 [1969], p. 170), todo aquello que permite que se agrupen en figuras distintas, configuren relaciones múltiples, y se mantengan o esfumen de acuerdo con regularidades específicas.

Considerando ello, se construyó un archivo heterogéneo de recursos que permitieran indagar cómo se problematiza, explica y regula el fenómeno de la desregulación emocional y conductual en Chile. Igualmente, interesa evidenciar variabilidades y discontinuidades que posibilitan el nacimiento del sujeto desregulado. Se han utilizado orientaciones ministeriales, protocolos elaborados por escuelas, entrevistas a psicólogos escolares, libros sobre educación emocional, editoriales y columnas de opinión en periódicos, entre otros (Tabla 1). Se optó por criterios temporales e institucionales para componer este archivo, delimitando los materiales al período enunciativo comprendido por las últimas dos décadas. Se han priorizado, como fuentes primarias, textos que abordan explícitamente la regulación/desregulación emocional, además de otras secundarias que dan forma al marco de circunstancias, problemas y soluciones que se definen respecto del objeto en cuestión.

**Tabla 1. Archivo analítico**

#	Recurso	Título/Descripción	Fuente	Propósito
D1	Documento técnico	Protocolo de respuesta a situaciones de desregulación emocional y conductual de estudiantes en establecimientos educacionales.	Ministerio de Educación de Chile (2022a).	Problematizar, conceptualizar y modelar la noción de regulación/desregulación emocional en el orden
D2	Documento técnico	Bitácora de desregulación emocional.	Ministerio de Educación de Chile (2022b).	

D3	Documento técnico	Comprender la crisis y su impacto socioemocional. Orientaciones para apoyar a equipos directivos en el trabajo con docentes y asistentes de la educación.	Ministerio de Educación de Chile (2020a).	normativo de la educación chilena contemporánea.
D4	Documento técnico	¿Cómo apoyar socioemocionalmente a nuestras hijas e hijos frente a la pandemia? Orientaciones para madres, madres, apoderadas y apoderados	Ministerio de Educación de Chile (2020b).	
D5	Documento técnico	Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa. Orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales de la escuela.	Ministerio de Educación de Chile (2020c).	
D6	Documento técnico	Expresar y regular emociones. Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación.	Ministerio de Educación de Chile (2020d).	
D7	Documento técnico	Manual de Bienestar en la Escuela. Buen Clima Escolar.	Ministerio de Educación de Chile (2015).	
D8	Protocolos de actuación	Set de protocolos (6) para abordar situaciones de desregulación emocional elaborados por escuelas chilenas en el período 2022 - 2024.	Diversas escuelas, anonimizadas para resguardo ético.	Indagar en cómo las escuelas traducen las directrices de política pública orientadas a promover estrategias de regulación emocional en el contexto escolar.
D9	Entrevistas a psicólogas/os escolares	Set de entrevistas (6) realizadas a psicólogas/os escolares en Chile a fin de comprender cómo abordan dimensiones socioemocionales de la vida escolar.	Equipo de investigación en colaboración con los actores indicados, anonimizados para resguardo ético.	Indagar cómo, en contextos institucionales y culturales específicos, psicólogas/os escolares problematizan, conceptualizan y ponen en práctica estrategias de regulación emocional en escuelas chilenas.
D10	Libro	Educación emocional. Educar para la vida.	Céspedes (2013).	Ponderar y establecer cómo la educación emocional se ha configurado como piso epistémico de políticas y prácticas educativas contemporáneas en Chile.
D11	Libro	Educación emocional. La receta para una mejor sociedad.	Canales (2020).	
D12	Libro	Educación emocional. Propuestas para educadores y familias.	Bisquerra (2011).	

D13	Editoriales y columnas de opinión	Set de editoriales y columnas de opinión (11) elaboradas para favorecer aprobación de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile.	Fundación Liderazgo Chile (2018-2023)	Indagar en cómo el discurso oficial sobre la regulación emocional es influido y mediatizado por enunciados articulados por actores del mundo empresarial y filantrópico.
D14	Libro	La Higiene de la Escuela.	Ricardo Dávila Boza (1884).	Indagar en discontinuidades en el sistema de
D15	Libro	Los derechos del niño y la tiranía del ambiente. Divulgación de la Ley 4447. Psicología, Educación, Derecho Penal.	Samuel Gajardo (1929).	enunciados, apelando a cómo las aspiraciones y ensoñaciones regulatorias fueron enunciadas en otros
D16	Documento técnico	Otros Indicadores de Calidad Educativa	Ministerio de Educación de Chile (2014).	períodos del sistema educativo chileno.

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la propuesta de Arribas-Ayllon y Walkerdine (2017), el análisis abordó problematizaciones, tecnologías y posiciones de sujeto. Conceptualmente, las primeras refieren a cómo diversos discursos y entrecruzamientos de relaciones de poder-saber construyen objetos, conceptos y sujetos como “problemáticos” y, por tanto, visibles y conocibles. Las segundas aluden a formas prácticas de racionalidades orientadas al gobierno de sí y de otros y representan juegos de verdad que se materializan tanto en escalas políticas amplias como en espacios microfísicos; en esta investigación se atendió a tecnologías de poder, esto es, técnicas que gobiernan la conducta humana a distancia (Foucault, 2008 [1975]; Rose, 1996), así como también a tecnologías de sí, aquellas mediante las cuales los sujetos buscan regularse y mejorarse a sí mismos (Foucault, 1988). Finalmente, las terceras abordan cómo los sujetos ponen en juego aquello que puede ser escrito, dicho o practicado, configurando diversos repertorios a partir de discursos disponibles (Foucault, 2022 [1969]); resulta importante indagar cómo las posiciones discursivas permiten, subterráneamente, adecuarse o distanciarse del orden normativo, legislativo y moral vigente en una sociedad dada. Así, el horizonte analítico fue reconstruir una genealogía de las racionalidades que bosquejan los contornos epistémicos de la regulación emocional y, especialmente, el nacimiento del sujeto desregulado.

El trabajo analítico se orientó por diversos criterios de rigor e integridad metodológica. Se adhirió a un principio de reflexividad que garantizase profundidad y coherencia analítica y que evitase riesgos de pseudoanálisis (Antaki et al., 2003). Se garantizó consistencia y transparencia conectando las argumentaciones con citas textuales del archivo. Se desplegó un principio de crítica basado en el arte de la disputa (Foucault, 2018) para desmitificar versiones de presente que se ofrecen en la educación chilena y contribuir a bosquejar colectivamente otros mundos posibles.

#### **4. Resultados**

En esta sección se ofrecen cuatro subapartados de resultados: 4.1) Monstruosidades; 4.2) El sueño político de la educación de las emociones; 4.3) Contener: una nueva amenaza viral al orden normativo; 4.4) Un parto doloroso: nacimiento del desregulado emocional.

##### **4.1. Monstruosidades**

En esta subsección se abordará la construcción de problematizaciones respecto de los sujetos escolares, donde actualmente se asiste a una revitalización de las preocupaciones morales y políticas sobre sus peligrosidades. En clave afectiva se construyen monstruosidades que amenazan con alterar el sueño político de una escuela ordenada: el antisocial, el vándalo, el desertor del sistema escolar.

A finales del siglo XIX, se presentaron en Chile dos epidemias: peste bubónica y viruela. Las preocupaciones políticas para superar dichas amenazas virales posibilitaron la configuración de la ciencia higiénica. En 1884, Ricardo Dávila Boza publicó el libro "*La Higiene de la Escuela*". Curiosamente, lo epidémico brindaba una posibilidad para repensar la instrucción escolar obligatoria: "Abrigamos también el convencimiento de que para difundir la instrucción en las masas populares es recurso políticamente preferible i sin duda mucho más eficaz de hacer de la escuela

un lugar sano, de recreo i pasatiempo” (Dávila Boza, 1884, p. 6; D14<sup>4</sup>). La naciente escuela higiénica debía ir más allá de la limpieza del edificio, debiendo garantizar el desarrollo de una dimensión fundamental:

De las facultades morales son las afectivas las de que primero se ve a los niños dar indicios ciertos (...) El amor, la gratitud y el respeto para con sus padres y bienhechores ocupan por completo el corazón de los infantes. (Dávila Boza, 1884, p.71; D14)

Un niño bondadoso –aunque amenazado por el temor, el pudor y la vergüenza– dirigido por un maestro hábil podía ser explotado en sus “sentimientos de benevolencia, consideración y amistad, que encuentran savia generosa y echan fácilmente hondas raíces en el corazón de los niños” (p. 71; D14).

Décadas más tarde, Samuel Gajardo –primer juez de menores en Chile– publica, en 1929, su texto *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente*, ofreciendo recomendaciones para implementar la Ley 4447 (1928), la cual buscaba proteger y atender el cuidado personal, educación moral, intelectual y profesional de menores y, específicamente, de quienes habitaban en casas y reformatorios. Serán de especial interés los *elementos espirituales*: primero, el *cariño*, pues “es indispensable que el niño sea objeto del afecto de sus padres y personas que lo rodean (...) Cuando el niño vive en un ambiente frío...su carácter se hacer terco y egoísta, y después es muy difícil modificarlo” (Gajardo, 1929, p. 44; D15); luego, el *bienestar*, ya que “el niño necesita, también, tranquilidad espiritual y distracciones que le hagan la vida alegre y llevadera. Los sufrimientos prematuros y las privaciones van dejando en su alma un sedimento de amargura que lo hará hosco y huraño” (p. 44; D15).

La presentación de estos dos escenarios históricos permite establecer un asunto central para esta indagación: aunque con otras nomenclaturas, las dimensiones afectivas de la vida educativa en Chile han configurado un nicho de problematizaciones de larga data. Se desmitifica, entonces, uno de los pilares

---

<sup>4</sup> Se utilizará, en adelante, la nomenclatura ofrecida en la Tabla 1 para orientar a las y los lectores en el uso brindado a los recursos que componen el archivo de esta investigación.

argumentativos que los paladines contemporáneos de la educación emocional sostienen: el carácter *antiemocional* de la escuela o el mandato de que novedosa y creativamente se debe educar lo emocional, como una aparente estrategia para trascender aquella "modernidad [que] nos dijo que la razón era más decisiva que el corazón. Que la inteligencia era más importante que el amor" (Provoste, 2019, p. 4; D13). Se asiste, actualmente, a una revitalización de preocupaciones políticas y morales por los afectos. El niño bondadoso de la ciencia higiénica sufre una sutil torcedura, un dislocamiento, a partir de las aspiraciones protectoras del naciente siglo XX: el menor que no recibe cariño y bienestar puede germinar en una amenaza para el mismo orden social que busca resguardarlo. Su posible terquedad, egoísmo, hosquedad y hurañía podrían crear una monstruosidad.

Actualmente, en Chile se ha configurado una arquitectura institucional basada en tecnologías de neoliberalización (Ball, 2003). En las primeras décadas del siglo XXI, las políticas educativas se edificaron desde la noción de calidad, entendida restringidamente como la performance de los estudiantes en pruebas estandarizadas del Sistema de Medición de Calidad de la Enseñanza [SIMCE]. Sin embargo, y tras los cuestionamientos que los movimientos sociales por la educación articularon en 2006-2011 respecto de esta noción, la respuesta institucional fue construir una versión *ampliada* de calidad: "Los Otros Indicadores de Calidad son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento de manera complementaria a los resultados de la prueba Simce" (Ministerio de Educación de Chile, 2014, p. 3; D16). En otras palabras, las críticas al sistema neoliberal fueron corregidas con más indicadores, pero que versaran ahora sobre lo que la modernidad, aparentemente, ha excluido: las escuelas deben preocuparse de la autoestima y la motivación, del clima de convivencia, de los hábitos de vida saludable, entre otros. Esto promoverá el despliegue de diversas tecnologías de poder y de sí que facilitarán monitorear a distancia, transparentar lo que acontece en la cotidianeidad escolar y, sobre todo, ordenar y clasificar a las escuelas de acuerdo con las características del estudiantado, incluyendo "entre otras, su vulnerabilidad" (p. 10; D16). Estos indicadores están fundamentados de acuerdo

con lo que previene y promueve con respecto a un horizonte de vida *sana e integral*.  
Por ejemplo:

En el marco de favorecer un desarrollo sano e integral, una buena autoestima académica y una alta motivación escolar disminuyen las probabilidades de que los estudiantes incurran en *comportamientos antisociales* o en conductas que podrían obstaculizar su proceso de maduración y crecimiento. Por ejemplo, un estudiante con buena autoestima académica y motivado con la vida escolar tiene menos posibilidades de cometer *conductas vandálicas* o *delinquir*, de ser víctima o victimario de bullying, de consumir alcohol y drogas, de *ausentarse reiteradamente o de desertar* de sistema escolar, o de involucrarse en prácticas sexuales de riesgo. (Ministerio de Educación de Chile, 2014, p. 18; D16)<sup>5</sup>

Novedosas monstruosidades amenazan el mundo ordenado al que apuesta la educación chilena neoliberalizada: el antisocial, el vándalo, el desertor del sistema escolar. Trabajar sobre sus disposiciones afectivas conjurará los peligros que no sólo afectarían su maduración y crecimiento, sino también el orden normativo. En tal caso, una buena autoestima y una alta motivación son un medio de control y no un fin en sí para, por ejemplo, construir una relación armónica consigo mismos y con otros. En nombre de lo *otro*, nuevos indicadores ofrecen un medio dispuesto a afrontar lo monstruoso que podría resultar distanciarse de los ideales contemporáneos de desarrollo sano e integral.

#### **4.2. El sueño político de la educación de las emociones**

En esta subsección se presentará cómo actualmente se ha construido el sueño político de educar las emociones. Distintas tecnologías de poder y de sí han comenzado a ser promovidas en las políticas educativas contemporáneas para trazar los contornos de un sujeto que se regula a sí mismo y que es regulado por otros a partir de prácticas como la oxigenación consciente, el coloreo de *mandalas* y el desarrollo de lenguajes emocionales.

---

<sup>5</sup> Las cursivas serán utilizadas, en adelante, para destacar expresiones de interés.

La noción ampliada de calidad educativa ha constituido un suelo fértil para que broten diversas directrices que, presentándose como sugerencias, transitan bruscamente hacia el mandato. Todo un poder del detalle se ha articulado para controlar las amenazas contenidas en las monstruosidades descritas. Ha sido la educación emocional la disciplina que está pavimentando el subsuelo epistémico desde el que nociones como integralidad y bienestar orientan el presente: “aprender a escuchar el cuerpo, reconocer las propias emociones y las de otros y responder utilizando la razón, parecieran ser los pilares de una existencia que ha aprendido a resolver armoniosamente sus propios desafíos” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 5; D7).

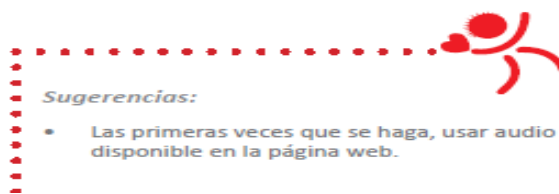
La fundamentación anterior pertenece al *Manual de Bienestar en la Escuela*, un programa que detalla todo lo que se debe realizar para estar en armonía y, con ello, rendir bien en la escuela. Diversas tecnologías de poder y de sí se presentan para guiar la vida escolar. Como un frescor, la oxigenación es el concepto subyacente a muchas de ellas: para iniciar la jornada escolar, se recomienda *respiración consciente*, “para que los niños y niñas puedan oxigenarse y entrar conscientemente en el espacio del aula como un lugar especial para el aprendizaje” (p. 12; D7). En los exámenes, es relevante “asegurar oxigenación adecuada y centramiento en los estudiantes” (p. 15; D7). Los rigores académicos se combaten con detallados ejercicios que “oxigenan y facilitan el trabajo interhemisférico, poniendo al cuerpo activo y en apertura para integrar información y facilitar el aprendizaje” (p. 12; D7). Respirar no es relajarse, sino tomar posición, asumir un reequilibrio y una disposición al desafío. Si el estudiante escucha y le habla a su corazón, logrará expresar emociones a través del cuerpo. En solo dos minutos, cualquier monstruosidad puede ser controlada, siempre y cuando se sigan fielmente indicaciones como las presentadas en la figura 1.



## Figura 1. Escucho y le hablo a mi corazón. Expresando las emociones a través del cuerpo

### INDICACIONES

1. Siéntense en sus sillas, en una posición cómoda y cierren sus ojos.  
en el corazón sintiendo la respiración. (ESPERAR UNOS 10 SEGUNDOS).
2. Ahora, inhala profundo por la nariz y exhala largo también por la nariz (PAUSA). Vuelve a inhalar lentamente y exhala.
3. Ahora, lleva una mano a tu corazón y encima pon la otra. Sigue respirando (PAUSA). Imagina que respiras a través de tu corazón y sonríe.
4. Continúa respirando y trata de escuchar y sentir los latidos de tu corazón.
5. Haz un masaje sobre tu corazón y dale mucho amor. Siente cómo el corazón se entibia. Siente ese calorcito en tu pecho.
6. Ahora, piensa en algo muy agradable, muy rico para ti, dibuja una gran sonrisa en tu cara y mantén tus manos
7. Lentamente abre tus ojos y permanece en silencio.



**Fuente:** Ministerio de Educación de Chile (2015).

No es casualidad que en la portada de este manual se presente un *mandala*. Esta figura que, para el budismo y el hinduismo, representa la regulación de las fuerzas del macrocosmos y el microcosmos, en las sociedades occidentales se reduce instrumentalmente a una pausa donde el sujeto debe colorearlos para regularse a sí mismo ante la incuestionada vertiginosidad de la vida neoliberal. Se utilizan como un “método magnífico para superar el estrés, bajar los niveles de ansiedad y conectarse con el cuerpo, la mente y el yo interior” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 49; D7) o como ejercicio “previo a una tarea o lección de alta exigencia, frente a situaciones tensas o conflictivas, entre otras” (p. 7; D7). Vale decir, mientras se colorean *mandalas* transcurre todo un desplazamiento hacia lo individual y lo privado, a la vez que un borramiento de relaciones, conflictos y contextos donde la vida escolar acontece. Es este el soporte cultural e ideológico que ofrece la educación emocional, cuyos enunciados han comenzado a colonizar documentos oficiales de política educativa en Chile. Su sueño político puede resumirse así:

Un alumno normal en un trimestre puede aprender a resolver problemas de ecuaciones de segundo grado. Pero para *automatizar* la regulación de la

impulsividad en situaciones de ira (y prevenir la violencia) *se necesitan años de entrenamiento*. Este es uno de los retos de la educación emocional: dedicarle la *dosis necesaria*. En el estado actual de conocimiento, una buena dosis podría ser sesiones semanales de 45-60 minutos durante todo el curso y a lo largo de todos los cursos. (Bisquerra, 2011, p. 19; D12)

No deja de ser relevante la aspiración por automatizar la vida emocional humana mediante la asignación de dosis y de años de entrenamiento. Cápsulas y rutinas que bosquejan un sujeto totalmente regulado comienzan a trazar el orden perfecto que promete la educación emocional. En efecto, y desde este conjunto de enunciados, diversas aspiraciones regulatorias se despliegan desde el aparente colorido y dulzor que propugnan los educadores emocionales. Como un séquito, diversos exponentes defienden el potencial de esta disciplina para el desarrollo humano. Es conveniente notar que esto acontece siempre desde una obsesión con el control y una ensoñación con el apego estricto al orden normativo neoliberal. Amanda Céspedes, una de las principales exponentes de esta corriente en Chile, ofrece una bella metáfora al respecto: el capítulo IV de su libro *Educación de las emociones. Educar para la vida* (Céspedes, 2013; D10) tiene por título *La conquista de la autorregulación emocional: domando al caballito salvaje*. En él se presenta toda una exposición evolutiva del desarrollo de la regulación de sí, donde el niño siempre está, salvajemente, al límite del desborde. Fundamental es el adulto, quien –habiendo trascendido su pasado indómito– lo alfabetiza y le permite leer, elaborar y entender sus emociones. Finalmente, todo deriva en que “el niño se autorregula refugiándose entre los brazos acogedores del adulto y replegándose en una actitud regresiva, necesaria para recuperar el control” (p. 84; D10).

Esta tendencia conquistadora del orden emocional también es promovida por otros exponentes de la educación emocional, aunque desde claves más empresariales que pedagógicas o psicológicas. Arnaldo Canales, otrora empresario del *retail*, reconvertido en educador emocional, ha impulsado desde 2018 un proyecto de ley en la materia en Chile. Tal como Lucas Malaisi en Argentina (Abramowski, 2017), ha desplegado –aunque sin éxito– un intenso trabajo mediático y de lobby para aprobar la obligatoriedad curricular de la educación

emocional (Palacios et al., 2024). Además, ha promovido la noción de *analfabetos emocionales* –dedicando incluso un libro para reconvertir masculinidades inexpresivas emocionalmente–, sosteniendo que los chilenos tienen restringidos vocabularios emocionales y, por tanto, “menos posibilidades de identificar lo que sentimos, muchas menos posibilidades de regular” (Canales, 2022, p. 3; D13). En *Educación Emocional. La receta para una mejor sociedad* (Canales, 2020; D11) narra su propia reinención como educador emocional para orientar a afrontar la vida abandonando la necesidad de contar con saberes y técnicas certificadas, pero sí desarrollando continuamente habilidades socioemocionales.

Aunque estas propuestas rozan lo caricaturesco, es relevante comprenderlas como ensoñaciones que, pese o gracias a sus inconsistencias, avanzan material y simbólicamente, ganando continuamente adeptos, pues en el período enunciativo contemporáneo: *¿quién podría estar en contra de las emociones?* En suma, y como forma de afrontar monstruosidades, la educación chilena del siglo XXI edificó su arquitectura institucional mediante una noción ampliada de calidad educativa que buscó superar ese mítico carácter racionalista de la escuela, pero coloreó sus paredes con las múltiples e impredecibles tonalidades de la educación emocional. Su máxima ensoñación política ya está en juego: contener y regular las dimensiones emocionales de la vida educativa.

#### **4.3. Contener: una nueva amenaza viral al orden normativo**

En esta subsección se abordará la emergencia en el orden normativo contemporáneo de tecnologías de contención emocional. La pandemia Covid-19 operó como un dinamizador de una particular concepción de la vida emocional en la escuela, pero sobre todo respecto de cómo pueden intervenir emociones para ajustar a fines productivos. En tal sentido, un efecto viral se despliega, pues desde entonces racionalidades y tecnologías no han hecho más que expandirse y mutar.

La pandemia Covid-19 ha marcado el primer cuarto del siglo XXI. Diversas miradas veían en ella un *respiro* e, incluso, una posibilidad de *reinención*. Con ella, nuevamente opera un juego de preocupaciones políticas y morales respecto de los afectos, pero no serán las mismas trazas que se desplegaron ante la peste bubónica

y la viruela de fines del siglo XIX. Aquel niño bondadoso, cuyo corazón alegre podía verse amenazado por ambientes fríos, se ha desdibujado; hoy "se ha visto que una de las emociones más predominantes en los niños y las niñas han sido el aburrimiento, el tedio y la frustración por no poder salir a jugar" (Ministerio de Educación de Chile, 2020a, p. 10; D3). Reacción comprensible a partir de un encierro generalizado, pero también condición que refuerza su concepción como analfabeto emocional: "En general, niñas y niños no utilizan la palabra para expresar lo que sienten, sino que lo hacen a través de sus conductas, en especial, a través de sus dibujos y juegos" (Ministerio de Educación de Chile, 2020b, p. 6; D4). Si la pandemia fue una *oportunidad*, lo fue para promover un incremento de normas y normatividades para gobernar la vida escolar en Chile, planteadas tanto desde la lógica de vigilancia externa como desde la promoción de particulares relaciones de los sujetos consigo mismos.

Niños y niñas en alerta permanente, para quienes "es esperable que puedan presentar dificultades al dormir; muestren mayor agitación, estén inquietos e irritables; o manifiesten algunos malestares físicos, como dolores de estómago o de cabeza" (Ministerio de Educación de Chile, 2020b, p. 6; D4), comienzan a bosquejarse en los contornos de toda una tecnología que invita a comprender/nos, planificar/nos y contener/nos para superar una crisis que se aborda, principalmente, desde sus dimensiones emocionales (Ministerio de Educación de Chile, 2020a; D3). Los mandatos que permitirán superar la crisis se relacionan con fortalecer los vínculos, recuperar la calma, expresar y regular emociones, despertar esperanza y optimismo (Ministerio de Educación de Chile, 2020c; D5).

Se trata de una tecnología parlanchina que versa sobre qué y cómo hacer para afrontar la crisis pandémica. Diversos documentos oficiales comienzan a esparcirla en escuelas que están temporalmente virtualizadas. Se tornan virales en tanto apenas han aparecido en el escenario escolar no han hecho más que alcanzar progresivamente distintos rincones y, progresivamente, mutar hacia formas cada vez más novedosas. Representa una colonización emocional que traza las fronteras de lo que es posible y necesario: "generar espacios para niños, niñas, jóvenes y adultos puedan reconocer sus emociones, comprenderlas y buscar formas reguladas

de expresión. Debemos brindar instancias en que estudiantes y profesionales puedan compartir sus experiencias, reconocer lo que están sintiendo y normalizarlo” (Ministerio de Educación de Chile, 2020c, p. 14; D5). Y esta colonización no fue posible sino gracias a una concepción muy particular de la emoción, la cual constituye la base epistémica del período enunciativo contemporáneo:

Es importante tener en cuenta que las **emociones se activan de forma automática**, por lo que no podemos evitarlas, pero sí **reconocerlas y regular la forma en que respondemos ante ellas**. Frente a la pandemia, y para contener a quienes están bajo nuestro cuidado, es fundamental que como adultos seamos capaces de reconocer lo que estamos sintiendo, identificando nuestras emociones y evaluando cómo las estamos expresando. Por ejemplo: ¿he intentado negar algunas emociones? ¿estoy explotando con mucha facilidad? ¿le he demostrado lo que siento con claridad a mis seres queridos? Preguntas como estas nos pueden ayudar a analizar cómo estamos respondiendo frente a las distintas emociones y a buscar formas reguladas de expresión, que permitan que estas no nos paralicen, desborden o interfieran en nuestras relaciones. **¡Hay que tener presente que nuestras hijas e hijos aprenden a regular sus emociones a partir de lo que observan en sus adultos significativos!** (Ministerio de Educación de Chile, 2020b, p. 9; D4)<sup>6</sup>

Automáticas e inevitables, pero identificables y regulables “para lograr un mayor equilibrio y bienestar personal” (Ministerio de Educación de Chile, 2020d, p. 8; D6). Contener las propias para luego contener las de otros. Como fuerzas intempestivas, como una avalancha que amenaza con destruir los pilares de la arquitectura institucional de la educación chilena. Como objetos pensables y calculables, sobre los cuales podemos reflexionar en caso de que las estemos negando, que estemos explotando fácilmente, que no estemos siendo claros con el sentir. Transparentes para sí y para otros, reguladas para que no paralicen, desborden o interfieran. Pero también como armas para desafiar, armas que nos podrían hacer perder los estribos (Figura 2). En una palabra: *peligrosas*. Tanto como

---

<sup>6</sup> En este caso, las negritas pertenecen al texto original.

la monstruosidad que los planificados esfuerzos de contención creados en la era pandémica alcanzaron a vislumbrar: el sujeto desregulado.

## Figura 2. Mantener la calma y estar disponibles.

### Mantener la calma y estar disponibles

Las conductas desafiantes pueden aumentar durante la pandemia, como una forma en que niñas y niños expresan su temor, ansiedad, rabia o frustración ante un contexto estresante. Frente a esto, **es esencial que como adultos mantengamos la calma y los ayudemos a regularse**, pues si reaccionamos perdiendo los estribos, lo más probable es que "le echemos más leña al fuego" y, en vez de resolver la situación, la reacción de quienes están bajo nuestro cuidado empeore, y se validen y refuercen este tipo de conductas.



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2020b).

#### 4.4. Un parto doloroso: nacimiento del desregulado emocional

En esta subsección se examinará la particular relación que nace en este novedoso marco de problematizaciones y despliegue de tecnologías de poder y de sí: la relación entre el sujeto desregulado y los sujetos que regulan. Las emociones, entendidas como fuerzas amenazantes, librarán todo un juego que buscará conjurar peligros: la desregulación emocional y las funcionalidades que reviste para quienes las enfrentan.

El siguiente fragmento corresponde a una entrevista realizada a fines de 2023 a un psicólogo que trabaja en una escuela pública chilena (archivo, D9). Tras superarse la pandemia Covid-19, la vida escolar comenzó a enfrentar nuevas problemáticas. Una insistencia sobre la desregulación emocional marcaba la tónica de esta conversación.

Participante 1: (...) cuando se ve como *desbordado emocionalmente* con alguna situación particular, ¿ya? Que *se puede detonar*, ya sea por esa misma situación o por un cúmulo de anteriores situaciones. Y, de repente,

no sé, se rompió un lápiz y había tanta tensión emocional antes, que ese lápiz *te hizo estallar*. Entonces, un estudiante desregulado es cuando, claro, sale de la sala llorando, con mucho *llanto incontenible*, y quiere que lo vengán a buscar. Y hay que aplicar estrategias de *regulación emocional*. Tratar de que se calme. De repente, llevarle un vaso de agua, pero no solo para que beba agua, sino para que toque algo frío con las manos. *Recordarle ejercicios de respiración*. Todo eso, como para que el estudiante pueda volver a un *estado emocional más tranquilo*, por decirlo así.

En el mismo arco temporal, pero en otra escuela y con otro participante, la desregulación emocional reapareció:

Participante 2: Los niños tienen esta *desregulación emocional*, este *descontrol emocional*, que son energías, por así decirlo, vivas. *Energías como sin cauce*, que hay que contener. Y *hay que contener* para sacar esa energía de una *manera limpia y que pueda ser útil*, hablando de utilidad. Eres útil, no eres útil. Y cuando los niños están desregulados *no son útiles*. *No son útiles* para el espacio educativo. *No son útiles* para el aprendizaje porque alteran el ecosistema de la sala.

Elementos problemáticos que se entrecruzan para definir una monstruosidad contemporánea: desbordes, estallidos, descontrol, energías sin cauce. Y un doble mandato: contener y regular. Cuerpos que se convierten en útiles mediante una intervención emocional que les permite habitar el espacio, aprender, y adherir al imperativo de la armonía que el orden normativo exige. Esta regularidad que aparece en las conversaciones cotidianas tributa al *Protocolo de respuesta a situaciones de desregulación emocional y conductual de establecimientos educacionales* (Ministerio de Educación de Chile, 2022a; D1). Este documento, además de condensar diversas preocupaciones políticas y morales suscitadas tras el retorno a la presencialidad educativa postpandemia, dinamiza un vocabulario preexistente y lo orienta para definir una relación crucial: la del sujeto desregulado con/contra el sujeto que regula. Definición consensuada de desregulación:

La reacción motora y emocional a uno o varios estímulos o situaciones desencadenantes, en donde el niño, niña, adolescente o joven (NNAJ), por la intensidad de la misma, no comprende su estado emocional ni logra



expresar sus emociones o sensaciones de una manera adaptativa, presentando dificultades más allá de lo esperado para su edad o etapa de desarrollo evolutivo, para autorregularse y volver a un estado de calma y/o, que no desaparecen después de uno o más intentos de intervención docente, utilizados con éxito en otros casos, percibiéndose externamente por más de un observador como una situación de "descontrol". (Ministerio de Educación de Chile, 2022a, p. 4; D1)

En principio, el sujeto desregulado es quien ni comprende ni logra expresar sus emociones de formas adaptativas. Es quien no logra ser controlado tras varios intentos o ante estrategias que antes funcionaron. Todo un juego de distinciones configurará esta novedosa monstruosidad: a) por definición, estudiantes del espectro autista, "ritualistas y tendientes a la inflexibilidad e invarianza" (Ministerio de Educación de Chile, 2022a, p. 11; D1); b) estudiantes "severamente maltratados y/o vulnerados en sus derechos", que pueden desregularse por "cercanía física, sonidos, olores, imágenes que evoquen recuerdos de situaciones traumáticas" (p. 11; D1); c) estudiantes con abstinencia al alcohol; d) estudiantes con trastornos del control de impulsos; e) estudiantes con TDAH, pues tienden a "ser emocionalmente explosivos y demostrar menor atención a las claves sociales" (p. 12; D1). En suma, el desregulado es siempre un sujeto en situación de *equilibrio frágil*. Por tanto, precisará de una cuidadosa vigilancia: "poner especial atención si alguno de sus estudiantes muestra mayor inquietud, signos de irritabilidad, ansiedad o desatención que lo habitual (...) identificar los detonantes en situaciones domésticas y tener pistas para evitar que suceda en el contexto escolar" (p. 12; D1).

Por lo mismo, los sujetos que regulan deberán ser "personas preparadas, que posean las competencias y la formación suficiente para abordar el apoyo a estudiantes en situación de crisis" (Ministerio de Educación de Chile, 2022a, p. 8; D1). Diversas competencias psicolingüísticas se pondrán en juego: mantener la calma; comunicar concisamente; voz serena, pues otro tono agravaría la desregulación. El sujeto que regula no solo debe estar leyendo activamente elementos que preceden a la desregulación, sino que también debe controlar el tiempo, ofreciendo "cuando sea pertinente, tiempos de descanso" (p. 15; D1), y el



espacio, buscando “minimizar el ruido ambiente” (p. 12; D1). Adicionalmente, y lo que mayormente lo define, deberá erigirse un facilitador de la comunicación, un cordial inquisidor: “¿hay algo que te está molestando? ¿hay algo que quieras hacer ahora? Si me lo cuentas, en conjunto podemos buscar la manera en que te sientas mejor” (p. 14; D1).

Dimensión positiva de la desregulación emocional: su funcionalidad. El sujeto desregulado nunca se desregula antojadizamente. Dado que estas situaciones son una forma particular de comunicación, siempre se está enviando “un mensaje, un fin que se quiere lograr o la funcionalidad que pueda contener para el individuo y/o su contexto” (Ministerio de Educación de Chile, 2022a, p. 14; D1). Las funcionalidades pueden ser diversas: obtener atención, comida, estimulación sensorial, expresar malestar o dolor, e incluso representar un sabotaje a la clase. Por ello, la desregulación es siempre ganancial para el desregulado. Para su resguardo, el sujeto que regula deberá dejar constancia de cuál es la probable funcionalidad (Figura 3) que tuvo la desregulación en la bitácora que acompaña a este protocolo (Ministerio de Educación de Chile, 2022b; D2).

### Figura 3. Registro de probables funcionalidades de la desregulación emocional

#### 8.- Probable Funcionabilidad de la DEC:

<input type="checkbox"/> Demanda de atención	<input type="checkbox"/> Como sistema de comunicar malestar o deseo		
<input type="checkbox"/> Demanda de objetos	<input type="checkbox"/> Frustración	<input type="checkbox"/> Rechazo al cambio	<input type="checkbox"/> Intolerancia a la espera
<input type="checkbox"/> Incomprensión de la situación	<input type="checkbox"/> Otra:.....		

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2022b).

Tácticamente, esta bitácora permite “describir, en cada caso, lo observable de las conductas de desregulación emocional y conductual, evitar inferir o categorizar anticipadamente respecto de sus causas *o acerca del estudiante*”

(Ministerio de Educación de Chile, 2022a, p. 18; D1). Una tecnología de tres fases se propone para prevenir, intervenir y reparar estas situaciones, con especial énfasis en desarrollar una intervención de acuerdo con diversos grados de intensidad de la desregulación. *Etapas inicial*, cuando se ha intentado manejo general sin resultados positivos, pero no se visualizan grandes riesgos. Se debe “intentar mediar verbalmente en un tono que evidencia tranquilidad, haciéndole saber al estudiante que está ahí para ayudarlo y que puede, si lo desea, relatar lo que le sucede, dibujar, mantenerse en silencio o practicar algún ejercicio” (p. 18; D1). *Segunda etapa*, que implica “aumento de la desregulación emocional y conductual, con ausencia de controles inhibitorios cognitivos y riesgo para sí mismo/a o terceros” (p. 19; D1). *Tercera etapa*, en casos extremos, “cuando el descontrol y los riesgos para sí o terceros implican la necesidad de contener físicamente al estudiante” (p. 21; D1). Lo relevante acá, además de la graduación, será la convocatoria de actores diversos que emerge para abordar las etapas dos y tres de la desregulación:

- a) *Encargado*, “persona a cargo de la situación, con rol mediador y acompañante directo durante todo el propósito” (Ministerio de Educación de Chile, 2022a, p. 20; D1). Es deseable que tenga un vínculo previo de confianza con el sujeto desregulado y entrenamiento previo.
- b) *Acompañante interno*, quien participa de las etapas 2 y 3, aunque en completo silencio, pero “siempre alerta y de frente al estudiante con una actitud de resguardo y comprensión” (p. 20; D1).
- c) *Acompañante externo*, quien debe estar fuera de la “sala o recinto en donde ocurra la situación de contención” (p. 20; D1), alerta a cualquier movimiento intempestivo.

Cada escuela se hará eco de este protocolo y su bitácora y, a su vez, le imprimirá sellos propios de acuerdo con sus características institucionales y contextuales. Familias y cuidadores deberán suscribir contratos de contingencia que autoricen a encargados y acompañantes internos y externos a actuar según corresponda ante una situación de desregulación, tal como se aprecia en la Figura 4.

## Figura 4. Contrato de contingencia ante desregulaciones emocionales y conductuales

Yo \_\_\_\_\_, Rut: \_\_\_\_\_ apoderado (a) de \_\_\_\_\_ estudiante de \_\_\_\_\_ (curso). Estoy al tanto del protocolo de actuación frente desregulaciones emocionales, por lo cual, autorizo a \_\_\_\_\_ (responsable de la contención) para que intervenga tanto física como psicológicamente ante las desregulaciones emocionales o conductuales de mi pupilo, acordadas en el presente protocolo.

Es de **mi responsabilidad informar** al establecimiento los antecedentes que presenta anteriormente el estudiante.

Fuente: Escuela chilena anonimizada.

Finalmente, y tras recuperar la calma, el sujeto desregulado deberá reparar posibles daños causados. Se enfatizará en la toma de acuerdos para prevenir que algo así vuelva a ocurrir y se le dispondrá de profesionales de apoyo para cumplirlos. Se le recordará, siempre cuidadosamente, que “de haber efectuado destrozos u ofensas se debe responsabilizar y hacer cargo, ofreciendo las disculpas correspondientes, ordenando el espacio o reponiendo los objetos rotos, conforme a las normas de convivencia del aula y establecimiento” (Ministerio de Educación de Chile, 2022a, p. 24; D1). En definitiva, y en los intentos por reestablecer normas y normatividades previas a la pandemia Covid-19, la arquitectura institucional chilena ha vivido un parto doloroso: el nacimiento del desregulado emocional. Su gran poder: amenazar, con su equilibrio frágil, todas las fantasías de control que el orden normativo aguarda para, incluso, los recovecos más íntimos del alma humana.

## 5. Conclusiones

Este estudio analizó discursivamente el nacimiento del desregulado emocional en Chile. Las racionalidades neoliberales que comandan al sistema educativo se han conectado sinérgicamente con procesos de emocionalización y terapización. Especialmente en contextos de crisis, y siendo la pandemia Covid-19 una dinamizadora de tensiones varias, el sueño político de una escuela hipercontrolada y regulada se ha valido de las emociones como imperativo que cautela su ordenamiento productivo (Palacios et al., 2023). Así, se ha desplegado

un conjunto de tecnologías orientadas a la contención emocional que, configuradas por un fino poder del detalle, han creado su propio *Frankenstein*: el sujeto desregulado. Esta monstruosidad amenaza con detonar, explotar y estallar ante el más mínimo estímulo, desdibujando el estilo introspectivo/afectivo que las políticas y prácticas educativas prefiguran para sus actores (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023).

Para conservar intacto su sueño político, diversas orientaciones y protocolos han sido creados para controlar situaciones de desregulación emocional. Como sostienen Ball (2003) y Clarke (2013), estas tecnologías, más que orientar la acción, construyen diversas posiciones de sujetos y, en este caso, una particular relación: el sujeto desregulado con el sujeto que lo regula. Ellos quedan amalgamados mediante prácticas de prevención, intervención y reparación, pues el caos que altera el orden de la escuela neoliberal debe ser justa y pertinentemente recompuesto por quien lo ha alterado. Roles específicos se definen para combatir a este *horrendo huésped* en la escuela chilena contemporánea: el encargado, el acompañante interno y el externo. Este nuevo *Frankenstein*, incapaz de contener y regular sus emociones, es disímil de monstruosidades pertenecientes a otros períodos enunciativos. Si bien se revitalizan preocupaciones políticas y morales con los lenguajes emocionalizados (Abramowski y Sorondo, 2022), lo llamativo actualmente es que cualquier sujeto escolar puede desregularse, trascendiendo su raíz, niñas y niños del espectro autista e inscribiéndose en toda posible vulnerabilidad, leída en clave afectiva.

En este novedoso ordenamiento emocionalizado y terapizado, hay más procedimientos regulatorios que sujetos reguladores. Invitaciones a respirar, a compadecer, a colorear mándalas, exceden las capacidades que pueden desplegar actores educativos en contexto para controlar a esta monstruosidad contemporánea. En otras palabras, hablar de un sujeto desregulado opera como comodín para gestionar todas las diversidades disruptivas que aparecen en la escuela chilena. Esto representa un modo de gestión de la vida escolar que se basa en anular al estudiante como sujeto político para ontologizarlo únicamente desde aquellas características que explicarían su disrupción (Szulevicz, 2019).

Así, el sujeto desregulado es *monstruoso* porque amenaza con alterar el orden que la escuela neoliberal propone como horizonte educativo. El desregulado es planteado como sujeto inútil e improductivo para una escuela que aspira únicamente a cumplir aprendizajes estandarizados que no reconocen lo caótico como fuerza creativa y constructiva. Es la excusa que permite a la escuela no involucrarse en definir proyectos que tensionen este ordenamiento y se comprometan con forjar una educación para el bien común o, mínimamente, una práctica educativa que desdibuje aquella triada discursiva que domina el pensamiento latinoamericano: el niño carente, el programa asistencial y el docente como contenedor de carencias (Martinis, 2006).

Asistir al nacimiento del desregulado emocional implica reconocer que los procesos de emocionalización están basados en una paradoja fundamental: el hecho de que las emociones sean convocadas para un nombramiento y expresión auténtica para ser inmediatamente controladas y encauzadas con fines productivos (Lutz, 1986). Se trata de un fenómeno conquistador y colonizante del orden discursivo: *conquistador*, pues su pretensión no es comprender al otro en sus dimensiones emocionales, sino simplemente someterlo y controlarlo para fines no consensuados; *colonizante*, pues traza e impone un conjunto de lenguajes, relaciones, tecnologías y prácticas mediante las cuales los sujetos deben gestionarse a sí para alcanzar el prometido bienestar y vida sana.

El desregulado emocional ha nacido en tiempos donde las tecnologías de terapización, potentemente emocionalizadas, se disponen para cumplir la promesa de verse a sí y a otros realizados mediante la educación emocional (Bonhomme y Vargas, 2024): se adquirirán competencias, se logrará ser resiliente y compasivo, se desarrollarán vocabularios emocionales para tornarnos más transparentes y genuinos. Cualquiera que se aleje de dicho orden contará, primeramente, con toda una vigilancia que previene cualquier distanciamiento con dichos mandatos. Pero luego, si fuerzas intempestivas inhiben el dominio de sí, deberá desplegarse toda una intervención que restablezca el orden.

Extraño resultará, en tiempos futuros, que este orden no haya sido cuestionado: no habrá sido la vertiginosidad que imprimen las ambiciones

neoliberales a la vida educativa lo que generaba desregulaciones, sino alguna emoción mal gestionada lo que habrá permitido nombrar y clasificar a otros como desregulados. Nada más, ni nada menos. Desregulados, sujetos que no han logrado ajustarse suficientemente bien ante aquella versión individual, privada, patológica y orgánica de las dimensiones afectivas que domina la educación chilena en el presente (Palacios et al., 2023).

Corresponderá a estudios futuros indagar en una comprensión situada de estas desregulaciones en el contexto escolar nacional e internacional. Este estudio ha avanzado en el desmenuzamiento de discursos oficiales, orientaciones, protocolos, literatura divulgativa y medios de comunicación. Se precisarán mayores esfuerzos para abordar las formas de interpretación y traducción en prácticas de estos mandatos en diversos contextos y actores educativos. No será tarea fácil, pues los avances (neo)conservadores, teñidas del dulzor de la educación emocional, son difíciles de rebatir cuando se encaminan disfrazadas de críticas al orden educativo tradicional (Abramowski y Sorondo, 2023). Por lo tanto, se deberá examinar diferencias y resistencias contra este ordenamiento discursivo y se tendrá que asumir la necesidad histórica de disputar el poder seductor y narcótico que contienen los lenguajes emocionalizados: es imperativo, para una agenda transformadora, desdibujar categorías que borran para sí y para otros las capacidades que tenemos para afectar y ser afectados en una vida pública que contemple también el disenso como forma de articulación.

Una palabra final: se ha asistido a este parto doloroso, la emergencia del desregulado emocional. Pero, así como se ha definido su fecha de nacimiento, algún día se podrá extender su certificado de defunción. Una lucha discursiva continuará desplegándose para desmitificar el dulzor y el colorido que ofrecen las versiones contemporáneas de educación emocional. Y, asumiendo el riesgo de ser nombrados aguafiestas, se defiende que nuevas esperanzas algún día tendrán su propia fiesta de resurrección y que con júbilo se contemplará que esta monstruosidad se habrá desdibujado como en los límites del mar un rostro de arena.

## Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Eds.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-271). Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las "pedagogías de". *Espacios en Blanco*, 1(34), 31-47. <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 del IICE*, (51), 63-79. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Antaki, C., Billig, M., Potter, J. y Edwards, D. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E investigación Social*, 1(3), 14-35. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.64>
- Arribas-Ayllon, M. y Walkerdine, V. (2017). *Foucauldian discourse analysis*. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 110-123). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power. Emotions and Education*. Routledge.
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria*, 38(1), 85-100. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>



- Bonhomme, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>
- Bonhomme, A. y Vargas, S. (2024). De la Psicologización a la Terapización de la Educación: la puesta en práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 34(1), 65-81. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396>
- 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>
- Canales, A. (2020). *Educación Emocional. La receta para una mejor sociedad*. Bonum.
- Canales, A. (2022). *Más compasión amorosa para prevenir actos de violencia*. Portal Radio Cooperativa.
- Céspedes, A. (2013). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Ediciones B.
- Clarke, M. (2013). Terror/enjoyment: performativity, resistance and the teacher's psyche. *London Review of Education*, 11(3), 229-238. <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840983>
- Cornejo, R., Araya, R., Vargas, S. y Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, 1-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Dávila Boza, R. (1884). *La higiene de la escuela*. Imprenta Cervantes.
- Dixon, T. (2012). Educating the emoticons from Gradgrind to Goleman. *Research Papers in Education*, 27(4), 481-495. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690240>
- 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 behaviour* (pp. 56-74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. En L.H. Martin, H. Gutman, y P.H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Tavistock.



- Foucault, M. (2006[1977-1978]). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008[1975]). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2014[1970]). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?* Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2022[1969]). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Gajardo, S. (1929). *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente. Divulgación de la Ley 4447*. Imprenta Nascimento.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: Terapia, emociones y la cultura de autoayuda*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Katz Editores.
- Lerner, J. y Rivkin-Fish, M. (2021). On emotionalisation of public domains. *Emotions and Society*, 3(1), 3-14. <https://doi.org/10.1332/263169021X16149420135743>
- Lipovetski, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Editorial Anagrama.
- Lutz, C. (1986). Emotion thought and estrangement: Emotions as a cultural category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En P. Martinis y P. Redondo (Eds.), *Igualdad y educación: escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Del Estante.
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Otros Indicadores de Calidad*. Ediciones MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Manual Bienestar en la Escuela. Buen Clima Escolar*. Ediciones MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2020a). *Comprender la Crisis y su Impacto Socioemocional. Orientaciones para apoyar a equipos directivos en el trabajo con docentes y asistentes de la educación*. Ediciones MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2020b). *¿Cómo apoyar socioemocionalmente a nuestras hijas e hijos frente a la pandemia? Orientaciones para madres, padres, apoderadas y apoderados*. Ediciones MINEDUC.

- Ministerio de Educación de Chile (2020c). *Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa. Orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales de la escuela*. Ediciones MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2020d). *Expresar y regular emociones. Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. Ediciones MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2022a). *Protocolo de respuesta a situaciones de desregulación emocional y conductual de estudiantes en establecimientos educacionales*. Ediciones MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2022b). *Anexo. Bitácora Desregulación Emocional y Conductual (DEC)*. Ediciones MINEDUC.
- Nobile, M. (2017). Sobre la "Educación Emocional": subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V. y Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Palacios, D., Báez, T., Losada, M. y Sisto, V. (2024). Emo-emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8667>
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.
- Provoste, Y. (2019). Educación emocional: la tarea pendiente de la educación chilena. Senado de Chile. Disponible en <https://n9.cl/df5ule>
- Quiroz, F. y Aldunce, C. (2024). *Hipermodernidad y salud mental*. UAH Ediciones.
- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves. Psychology, power and personhood*. Cambridge University Press.
- Saldaña, J. y Omasta, M. (2022). *Qualitative Research. Analyzing Life*. SAGE.
- Sorondo, J. (2023). 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>

Sorondo, J. y Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 104-125). Dykinson/CLACSO.

Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la educación sexual integral y la educación emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 13(25), 29-62.

Szulevicz, T. (2019). What's disruptive about disruptive behavior? In P. Hviid, y M. Märtsin (Eds.), *Culture in Education and Education in Cultures: Tensioned Dialogues and Creative Constructions* (pp. 15-28). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1_2)

Toro Blanco, P. (2020). "¡Niños, seamos buenos, miremos ese horror!": El nacionalismo cívico como régimen emocional en la educación chilena durante la segunda guerra mundial (c. 1941-c. 1945). *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 24, 161-175. <https://doi.org/10.17979/srqphe.2020.24.0.7132>

### Agradecimientos

Este artículo fue realizado con el apoyo del Proyecto SCIA-ANID CIE160009, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID] del Gobierno de Chile.

**Fecha de recepción: 31 de julio de 2024**

**Fecha de aceptación: 01 de octubre de 2024**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)