
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 32 Número 45

13 de agosto 2024

ISSN 1068-2341

Emo–Emprendedores: Análisis Crítico de un Proyecto Legislativo sobre Educación Emocional en Chile¹

Diego Palacios Díaz

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso
Chile

Teresa Báez Oyanedel

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso
Chile

Margarita Losada Medina

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile



Vicente Sisto Campos

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso
Chile

Citación: Palacios Díaz, D., Báez Oyanedel, T., Losada Medina, M., & Sisto Campos, V. (2024). Emo–emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(45). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/8667>

¹ Este artículo fue realizado con el apoyo del Proyecto SCIA-ANID CIE160009, Fondecyt Regular N°1231698, y Beca de Doctorado Nacional Folio N°21240571 financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID] del Gobierno de Chile.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 02-04-2024

Revisiones recibidas: 08-07-2024

Aceptado: 18-07-2024

Resumen: Las emociones se han constituido como objeto de gobierno en la educación contemporánea. Esto contempla la participación de instancias supranacionales y estados nacionales, aunque nuevos actores comienzan a aportar perspectivas sobre las dimensiones emocionales de la educación. Este artículo analiza discursivamente la producción y distribución de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. Se estudia a una organización de la sociedad civil, Fundación Liderazgo Chile, la cual ha realizado un intenso trabajo de lobby e influencia mediática para conseguir aprobación. Considerando que las emociones constituyen sitios de control social y que las ideas son relevantes para modelar el contexto de influencia de la política educativa, se conduce un análisis político de discurso sobre fuentes documentales ($n=23$) producidas y distribuidas por el actor mencionado. Se proponen tres hallazgos relevantes: primero, la caracterización de la sociedad contemporánea como carente y violenta; segundo, la construcción de actores educativos como analfabetos emocionales; tercero, la promoción de soluciones centradas en entrenamientos emocionales individuales. Se introduce el concepto de “emo-emprendedores”, quienes buscan modelar la política educativa con perspectivas emocionales, pero descuidando otras dimensiones de los problemas educativos. Finalmente, se indican algunos riesgos de pretender dotar de legalidad y obligatoriedad a proyectos legislativos del alcance pretendido.

Palabras clave: discurso; educación; emoción; emprendedores; ley

Emo-entrepreneurs: Critical analysis of a legislative project on emotional education in Chile

Abstract: Emotions have emerged as a focal point of governance within modern educational frameworks, involving both supranational entities and national governments, albeit with emerging contributions from new stakeholders offering perspectives on emotional aspects in education. This paper undertakes a discursive analysis of the formulation and dissemination of a legislative initiative concerning emotional education in Chile. Specifically, it examines the efforts of Fundación Liderazgo Chile, a civil society organization, which engaged in vigorous lobbying and media campaigns to obtain legislative approval. Emotions are posited as arenas of social control, shaping the discourse that influences educational policy contexts. A political discourse analysis of 23 documentary sources produced and disseminated by Fundación Liderazgo Chile reveals three key findings: first, the portrayal of contemporary society as deprived and violent; second, the depiction of educational stakeholders as lacking emotional literacy; and third, the advocacy for solutions focused on individual emotional training. The concept of “emo-entrepreneurs” is introduced to describe actors influencing educational policy through emotional lenses while potentially overlooking other dimensions of educational challenges. Lastly, the paper identifies risks associated with the legal and mandatory enforcement of legislative initiatives of this nature.

Key words: discourse; education; emotion; entrepreneurs; law

Emo-emprendedores: Análise crítica de um projeto legislativo sobre educação emocional no Chile

Resumo: As emoções foram incorporadas como objeto de governança na educação contemporânea. Isso contempla a participação de entidades supranacionais e estados nacionais, embora novos atores estejam começando a oferecer perspectivas sobre as dimensões emocionais da educação. Este artigo analisa discursivamente a produção e distribuição de um projeto legislativo sobre educação emocional no Chile. Uma organização da sociedade civil, a Fundación Liderazgo Chile, é estudada por ter realizado intenso lobby e influência midiática para obter aprovação. Considerando que as emoções constituem locais de controle social e que as ideias são relevantes para modelar o contexto de influência da política educacional, é realizada uma análise de discurso político sobre fontes documentais ($n=23$) produzidas e distribuídas pelo ator mencionado. Três descobertas relevantes são propostas: primeiro, a caracterização da sociedade contemporânea como

carente e violenta; segundo, a construção dos atores educacionais como analfabetos emocionais; terceiro, a promoção de soluções focadas no treinamento emocional individual. O conceito de “emo-empresendedores” é introduzido, que buscam modelar a política educacional com perspectivas emocionais, mas negligenciando outras dimensões dos problemas educacionais. Por fim, são indicados alguns riscos de buscar dar legalidade e obrigatoriedade a projetos legislativos do escopo pretendido.

Palavras-chave: discurso; educação; emoção; empresendedores; lei

Emo–Empresendedores: Análisis Crítico de un Proyecto Legislativo sobre Educación Emocional en Chile

Las emociones se han posicionado progresivamente como foco central de los debates educativos contemporáneos. Esto forma parte de un ethos epocal que prioriza una comprensión de lo emocional en clave intrapsíquica y que promueve las emociones como un registro de autenticidad y como un criterio que explica y legitima identidades individuales y colectivas (Sorondo y Abramowski, 2022). Además, se inscribe en lo que ha sido denominado *boom emocional* (Abramowski, 2024), donde las “buenas” políticas, prácticas y pedagogías son aquellas que incorporan las emociones. Indudablemente, estamos presenciando un conjunto heterogéneo de posicionamientos que apela por una necesaria revalorización de lo emocional, dimensión supuestamente oculta y relegada ante la supremacía de la razón, pero que está derivando en una inquietante emocionalización de lo social (Illouz, 2019) y en una terapización de lo educativo (Bonhomme y Vargas, 2024).

Los efectos de este *boom* se han intensificado en los últimos años a propósito del contexto global de crisis pandémica por COVID–19, lo cual potenció la configuración de una agenda global–local de políticas y programas educativos que plantea lo socioemocional como registro privilegiado para abordar problemáticas educativas diversas –abandono escolar, aprendizaje, bienestar en la escuela– (Abramowski y Sorondo, 2022). En este contexto, agencias supranacionales y estados nacionales invitan a los actores educativos a incorporar el aprendizaje socioemocional en sus programas y prácticas. Recientemente, las perspectivas críticas han evidenciado la afinidad de estas convocatorias con los ideales pedagógicos y políticos de la racionalidad neoliberal, especialmente en lo que refiere a individualismo y utilitarismo (Zembylas, 2022), así como también se ha enfatizado en cómo estas invocaciones sobre lo emocional participan en la radicalización de procesos de neoliberalización en Latinoamérica (ver, p. e., Palacios et al., 2023; Sorondo, 2023).

Para enriquecer el análisis de este fenómeno es de especial interés el concepto de gobernanza psicológica (Pykett et al., 2017). Los autores sostienen que las estrategias contemporáneas de gobierno utilizan, cada vez con mayor intensidad y diversidad, los discursos y prácticas de las ciencias psicológicas para modelar, orientar y controlar la conducta humana en múltiples niveles. Este concepto permite reconocer que las agencias supranacionales y los estados nacionales desempeñan un rol orquestador, puesto que articulan las voces oficiales y autorizadas para definir e intervenir sobre, en este caso, lo emocional. En su despliegue, estos actores habilitan espacios para que actores no estatales planteen nuevas iniciativas y programas, donde destaca la participación de comunidades epistémicas, movimientos sociales, *stakeholders*, miembros de la sociedad civil, entre otros. Las formas en que actores no estatales participan en las estrategias de gobierno de la conducta requieren, entonces, ser examinadas a fin de desarrollar una comprensión más multicromática y compleja de cómo se conducen las dimensiones emocionales en la educación.

Considerando ello, este artículo apunta a producir evidencia sobre cómo iniciativas provenientes desde la sociedad civil pretenden, por vía legislativa, gobernar y educar las emociones.

Para ello se estudiará un caso particular, la Fundación Liderazgo Chile [FLICH], organización que ha desempeñado un activo papel en los debates educativos chilenos tras haber presentado un proyecto de ley que busca garantizar la obligatoriedad de la educación emocional en Chile. Esta organización, desde 2018, ha realizado un insistente trabajo mediático y de lobby para conseguir la aprobación de su proyecto legislativo, aunque esto no se ha concretado hasta la fecha. Este caso es de interés pues sus discursos revitalizan preocupaciones morales y políticas sobre la violencia en Chile con la singularidad de que las emociones se enarbolan como una novedosa bandera de lucha: “Debemos movilizarnos, pero desde nuestro mundo emocional; la compasión amorosa es la invitación para que hagamos algo como sociedad para prevenir los actos de violencia” (Canales, 2022a). Sin embargo, las violencias que se problematizan son habitualmente inscritas en el registro intrapsíquico de estudiantes, familias y profesorado. Por ser una lectura emocionalizada y terapizada de lo social y lo educativo, resulta relevante examinar cómo se ha construido su piso argumentativo y analizar detalladamente cómo se construyen discursivamente circunstancias, problemas y soluciones que buscan influir y modelar la política educativa chilena.

Por tanto, el objetivo de este artículo es analizar discursivamente la producción y distribución de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile por parte de la organización mencionada. Dos preguntas organizan este análisis: primero, ¿cómo es construido el mundo social y educativo en los discursos de este actor?; segundo, ¿qué problemas y soluciones ofrecen desde la educación emocional? El punto de partida es que las emociones son un sitio de control social, el resultado cristalizado de discursos científicos (utilidad), religiosos (obediencia) y biomédicos (malestar) que insisten por definir quiénes somos y orientar cómo nos relacionamos y actuamos en el mundo social y educativo (Boler, 1999). Por ello, interesa desarrollar una lectura que permita tensionar y subvertir versiones que reducen lo emocional al registro individual, orgánico, privado y patológico (Palacios et al., 2023), motivo por el cual estas preguntas se responderán desde el Análisis Político de Discurso (Fairclough y Fairclough, 2012).

Este artículo pretende contribuir a los estudios críticos de política educativa ofreciendo un análisis que enriquezca la comprensión de cómo actores no estatales participan en las estrategias de gobernanza psicológica en educación. Si bien está situada en un escenario específico, esta contribución puede ser de interés para lectores internacionales a propósito de que el boom emocional está teniendo múltiples alcances e impactos en las agendas educativas contemporáneas, lo cual precisa de ir más allá de una crítica normativa al trabajo discursivo que realizan agencias supranacionales y estados nacionales para enfocar también en actores provenientes, por ejemplo, desde el mundo empresarial. Para cumplir con su propósito, el artículo se organiza en las siguientes secciones. Primero, desarrolla un marco contextual para situar el caso de estudio. Segundo, esboza un marco teórico–conceptual que orienta el análisis. Tercero, presenta los lineamientos metodológicos y técnicos empleados en el estudio. Cuarto, ofrece los principales hallazgos del análisis conducido. Quinto, plantea las principales discusiones y conclusiones del estudio.

Marco Contextual: Gobernanza Psicológica, Psicocratas y Emociones

Globalmente, diversas estrategias de gobernanza psicológica orientan la educación contemporánea. Según Pykett, Jones y Whitehead (2017), ésta se refiere a modalidades de razonamiento político que buscan conducir la conducta humana priorizando la incorporación de discursos y prácticas de las ciencias psicológicas. La gobernanza psicológica configura una estrategia de gobierno –en la dirección planteada por Foucault (2014) y Rose (1999)– orientada a calcular e intervenir las disposiciones más íntimas del alma humana a nivel individual, grupal y poblacional. A partir de ella se articulan estilos de gobierno que son particularmente sensitivos a las dimensiones emocionales de la vida humana (Jones y Whitehead, 2018), y que defienden la necesidad de

intervenir en ellas apelando discursivamente a una construcción en crisis del mundo social (Frawley et al., 2024) y a una caracterización disminuida de la agencia humana que versa sobre fragilidades y vulnerabilidades (Ecclestone y Rawdin, 2016).

Este concepto ofrece pistas analíticas relevantes para los propósitos de este artículo. Primero, porque permite comprender que diversos actores producen y promueven iniciativas, políticas y programas que buscan modelar la conducta humana en clave psi, especialmente en el escenario educativo por configurar un campo de relaciones sociales esencial para la producción de sujetos y subjetividades. De acuerdo con Pykett et al. (2017), las agencias supranacionales y estados nacionales articulan diversas modalidades de participación para que elites locales, comunidades de expertos, *stakeholders*, miembros de la sociedad civil, entre otros, pongan en juego objetivos, intereses y cálculos para modelar disposiciones en/desde la educación. En los últimos años, disposiciones psicológicas como las emociones se han revestido de ideales individualistas y funcionalistas sobre la agencia humana, lo cual ha intensificado la dominancia de la racionalidad neoliberal en las estrategias de gobierno contemporáneo (Jones y Whitehead, 2018).

Segundo, mediante el concepto de gobernanza psicológica es posible reconocer un cambio cualitativo en cómo se ha buscado comprender e intervenir disposiciones psicológicas y, especialmente, las emociones. Si bien, como plantea Rose (1999), la incorporación de saberes y técnicas psicológicas ha sido transversal históricamente a la configuración de los Estados modernos, un elemento singular es que hoy distintos actores declaman desde experticias cada vez más sofisticadas para orientar, gestionar y controlar la vida humana. Al respecto, es sugerente el concepto de *psicocratas* propuesto por Ecclestone (2017) para caracterizar a un conjunto amplio de expertos que argumentan respecto de cómo debemos ser, pensar, actuar y sentir ante las vicisitudes de la vida contemporánea. Estos actores construyen sus posicionamientos desde un conjunto heteroglósico de apelaciones a lo psi, lo emo y lo neuro. Esto se ha dinamizado recientemente, pues la pandemia COVID–19 favoreció, en general, la configuración de una agenda educativa global–local que promueve una comprensión de lo educativo en una restringida perspectiva emocional y terapéutica (Abramowski y Sorondo, 2022).

Este marco general permite comprender más precisamente el escenario que se aborda en esta investigación. En los últimos años, Chile ha desarrollado diversas políticas y programas que abordan las dimensiones emocionales de la vida educativa. Al respecto, Oyarzún y Falabella (2022) han examinado críticamente cómo se ha buscado generar mayor integralidad educativa en un contexto dominado por mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias. Adicionalmente, se han producido y puesto en práctica políticas de aprendizaje social y emocional en la escuela (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023; Bonhomme y Vargas, 2024), así como también se han elaborado orientaciones educativas en clave afectiva para gestionar los efectos suscitados por la crisis sanitaria (Palacios et al., 2023). Esto da cuenta de un fortalecimiento local del ethos epocal emocionalizado que caracterizan Sorondo y Abramowski (2022), pues la agenda educativa chilena se ha teñido de apelaciones a lo emocional que, de manera progresiva y acrítica, se han convertido en sinónimo de lo positivo, lo necesario y lo saludable. Esto, además, ha consolidado las dimensiones culturales e ideológicas de un modelo educativo de aplicación de principios neoliberales (Sisto y Ramírez, 2022), sobre todo en lo que respecta a individualizar y psicologizar los problemas sociales, así como también a interpelar a los actores educativos a reprimir determinadas emociones para maximizar su productividad y rendimiento (Cornejo et al., 2021).

En general, estas políticas y programas presentan la incorporación de las emociones bajo un halo de creatividad y originalidad que no se corresponde con la realidad histórica. Tradicionalmente en Chile se ha apelado a las emociones para configurar regímenes promotores del nacionalismo y el patriotismo, especialmente en escenarios de conflictividad bélica (Toro Blanco, 2020). Incluso, en otras crisis sanitarias, se ha recurrido a las emociones –aunque con otras nomenclaturas, para evitar

anacronismos— para caracterizar escenarios y disposiciones de los actores educativos. Ante las epidemias de peste bubónica y viruela de fines del s. XIX y comienzos del s. XX, la naciente ciencia higienista proponía que una escuela higiénica debía explotar “desde muy temprano por un maestro hábil los sentimientos de benevolencia, consideración y amistad, que encuentran savia generosa y echan fácilmente hondas raíces en el corazón de los niños” (Dávila Boza, 1884, p. 71). También en los proyectos legislativos de protección de menores en 1930 estas disposiciones ya hacían su presencia, pues se defendía la necesidad de cultivar sentimientos morales en el niño apuntando a que “el tratamiento cariñoso contribuye a formar su personalidad inconsciente, orientada hacia la simpatía y fraternidad que debe existir entre todos los hombres para hacer causa común frente a las necesidades de la vida” (Gajardo, 1929, p. 44). En definitiva, y como han planteado Boler (1999) y Dixon (2012), las emociones no han estado ni relegadas ni olvidadas ni tampoco subyugadas al dominio de la razón, sino activamente presentes en distintas coyunturas.

Una singularidad contemporánea en Chile es que —siguiendo a Abramowski y Sorondo (2022)— se asiste a una actualización y potenciación de preocupaciones sociales y políticas por los comportamientos peligrosos de niñas, niños y jóvenes. En efecto, el interés por educar las emociones se corresponde con una actualizada versión de educación moral, la cual teñida de psicologización y emocionalización, ofrece al discurso público un *aggiornamento* de la moral conservadora (Abramowski, 2017). De igual manera, es conveniente indicar que la construcción discursiva del “niño carente” (Martinis, 2006), propia de las reformas educativas latinoamericanas de los 1990s, se ha presentado en clave emocional para configurar un nuevo modelo de contención y asistencia social que es particularmente afín el sentido de urgencia que orienta a las políticas y prácticas educativas contemporáneas.

Igualmente, es singular que estas preocupaciones no solo están siendo construidas en el núcleo de la racionalidad de Estado, sino que forman parte de un campo abierto donde diversos actores elaboran sus propuestas para orientar y controlar, por ejemplo, las emociones infantiles y juveniles. Al respecto, es posible plantear que el boom emocional chileno se ha desplegado preferentemente desde el marco epistémico de la educación emocional (en adelante, EE). Especialmente en el contexto iberoamericano, la EE se ha posicionado como un discurso dominante para comprender, gestionar y modelar las emociones (Nobile, 2017). Particularmente influyentes han sido los desarrollos de Bisquerra (2014), quien define la EE como “el desarrollo de las competencias emocionales que hagan posible el bienestar (...) uno de los objetivos básicos de la vida personal y social, y que muchas veces se busca por caminos equivocados” (p. 156). La EE se ha incorporado silenciosamente en la agenda educativa chilena y ha sido clave para la producción y gestión de subjetividades en un sistema escolar orientado neoliberalmente (Bornhauser y Garay, 2022). De hecho, ha sido insumo para “instalar las emociones en la escuela y ampliar el ámbito de la educación en casa (...) para preservar en nuestros niños su máspreciado potencial: el perfecto diseño de un programa biológico que garantiza la felicidad y la armonía” (Céspedes, 2008, p. 18), y también para “superar el paradigma educativo que separaba la emoción de lo cognitivo y que ponía mayor énfasis en el aspecto intelectual del desarrollo y del aprendizaje” (Ministerio de Educación de Chile, 2020, p. 16).

Apelando a este marco epistémico, la Fundación Liderazgo Chile [FLICH] ha propuesto un proyecto legislativo que pretende instalar obligatoriamente la EE en el país, razón por la cual constituye el caso de estudio seleccionado. FLICH se define como una organización sin fines de lucro e inscribe su giro de actividad en la promoción de una cultura laboral positiva. De acuerdo con la información provista por el Consejo para la Transparencia (2024), esta organización ha participado desde 2018 a la fecha en 23 instancias de lobby para conseguir apoyo legislativo para su propuesta. Dado que, hasta la fecha, no ha conseguido aprobación legislativa, adicionalmente ha desplegado un intenso trabajo mediático que presiona por legislar apelando a que “queremos influir

con nuestros sueños a los actores de la política para que apoyen los cambios a través de la Educación Emocional (...) ayudar a toda la sociedad a conocer el mundo de las emociones para construir una mejor sociedad” (Fundación Liderazgo Chile, 2024). FLICH sostiene que su misión es “impulsar el desarrollo de habilidades en todos los establecimientos educacionales de Chile y Latinoamérica a través de la educación emocional” (Fundación Liderazgo Chile, 2024a).

Esta organización se comprende como una comunidad epistémica que involucra a actores del mundo académico y empresarial, y actualmente está presidida por Arnaldo Canales –empresario con trayectoria en el ámbito del *retail*– quien ha publicado diversos libros sobre educación emocional. Para comprender su creciente alcance nacional e internacional es relevante referir que, de acuerdo a lo reportado en su página web y redes sociales, FLICH ha establecido diversos convenios de colaboración, por ejemplo, con la Universidad de San Buenaventura, Colombia y el Centro Internacional de Educación Emocional y Neurociencia para ofrecer cursos y diplomados con triple certificación (Fundación Liderazgo Chile, 2024b); con la Universidad de Málaga, institución con que ha establecido convenios para la realización de pasantías en “pedagogía avanzada” (Fundación Liderazgo Chile, 2024b); y recientes presentaciones en el Parlamento Latinoamericano y Caribeño donde han argumentado sobre la relevancia de diseñar una ley modelo de educación emocional para los países de la región (PortalEduca, 2024).

Luego de este marco contextual, se presentarán algunas herramientas teórico–conceptuales para comprender el trabajo discursivo y argumentativo que realiza FLICH. Esto constituye un ejercicio relevante para comprender de forma más enriquecida la participación de diversos actores en el desarrollo de propuestas encaminadas a orientar, controlar y regular las dimensiones emocionales de la vida escolar. Como se mostró con aspectos contextuales e históricos, este actor y su posicionamiento no opera en un vacío discursivo, sino que actualiza un marco enunciativo general donde se ofrecen versiones sobre las emociones que habitualmente ignoran o minimizan aspectos relacionales, contextuales y políticos. En el caso de Chile, esto se realiza en el contexto de un canon afectivo–discursivo que apela a versiones funcionalistas de las emociones que se sostienen en borramientos de aspectos contextuales y agenciales (Palacios et al., 2023), lo cual paulatinamente se ha instalado como sentido común del período enunciativo presente.

Herramientas Teórico-Conceptuales: Contexto de Influencia, Ideas de Política Educativa y Emprendedores

Para cumplir con el propósito de este estudio, se presentan algunas herramientas teórico–conceptuales que permiten atender al papel que desempeñan los contextos, las ideas y los actores en la pretensión general de educar las emociones. Para ello, resultan fundamentales los aportes de los estudios críticos de política educativa, donde destaca el concepto de ciclo de políticas propuesto por Ball y Bowe (1992). Esta conceptualización permite reconocer e indagar en la complejidad y conflictividad de la producción y puesta en práctica de políticas educativas mediante un modelo que reconoce diversas capas contextuales: contexto de influencia, de producción textual, de la práctica, de efectos y de estrategias. Puntualmente, esta investigación se posiciona en la primera capa contextual, esto es, el contexto de influencia, pues examina cómo se articula discursiva y argumentalmente un proyecto legislativo. Se trata, entonces, de analizar la política pretendida o proto-política, la cual se configura a partir de aspiraciones, intereses, ángulos epistémicos e idearios políticos singulares que buscan conseguir un lugar en la política oficial. En el caso que se estudia, esto puede observarse en una de las principales estrategias de comunicación de las pretensiones y del estado ideal que se busca alcanzar, pues desde FLICH se ha sostenido, por ejemplo, que su proyecto legislativo sobre educación emocional, a pesar de que “hoy duerme un sueño de 6 años en el congreso (...) puede ser la ley más importante de los últimos 100 años en Chile” (Canales, 2022b).

Considerando lo anterior, se sostiene que las ideas son un aspecto de central importancia para el análisis del contexto de influencia. En efecto, la dimensión ideacional permite comprender determinados cambios políticos y procesos de toma de decisiones, ya que las ideas reflejan orientaciones normativas que diversos actores elaboran y sustentan para construir particulares cursos de acción (Swinkels, 2020). Las ideas crecen en complejidad y configuran discursos y argumentaciones que representan herramientas estratégicas para construir alianzas, modelar agendas y, en sentido amplio, navegar la arena política (Morrison, 2016). Por ello, deben ser comprendidas como un arsenal retórico que los actores utilizan creativamente para dotar de oficialidad, obviedad, e incluso inevitabilidad a determinadas aspiraciones, así como también debe reconocerse en ellas su capacidad para bosquejar horizontes simbólicos no disponibles actualmente, pero posibles de ser alcanzados. En este sentido, cobra valor lo planteado por FLICH en la defensa de su proyecto legislativo: “la educación emocional puede tener olor a incienso para muchos, pero la neurociencia la avala” (Canales, 2022c). Esto evidencia las oposiciones que se generan entre actores en la arena ideacional y de cómo se apela a diversas fuentes para estabilizar determinadas ideas en el sentido común de un período enunciativo. A su vez, da cuenta de la necesidad de comprenderlas en su dimensión de *armas* –medios dispuestos para atacar y defender–, y reconocer que no solo representan una visión de mundo, sino que inspiran actitudes concretas y ofrecen orientaciones específicas para la acción humana.

Adicionalmente, es preciso reconocer que las ideas se producirán y pondrán en juego mediante distintos estilos de trabajo político. Para los propósitos de este artículo, resulta esencial acudir a la noción de emprendedores de política educativa propuesta por Ball (2007) para referir a actores que realizan un intenso trabajo de proselitismo con el propósito de convencer acerca de la necesidad y viabilidad de un conjunto de ideas. El emprendedor de políticas educativas se caracteriza tanto por ofrecer un *zeitgeist* para orientar las reformas educacionales como por presentar las soluciones técnicas que, potencialmente, podrían generar cambios estructurales y/o culturales. Según Ball et al. (2012), estos actores, si bien juegan un papel intrigante y poco común, son claves para la articulación discursiva y argumental de las políticas educativas porque construyen narrativas e historias sobre lo que es la educación, pero también sobre cómo debería ser, para lo cual transitan –a veces bruscamente– entre las apuestas por la “mejora” y la fantasía. Ellos ponen en juego capitales no solo económicos y políticos, sino que también apelan al carisma y la persuasión como estrategias de posicionamiento como agentes de cambio que están investidos de cierta excentricidad y que son identificados por la contagiosidad de sus ideas (Ball, 2007).

Recurrir conceptualmente a la posición de emprendedores es útil para los propósitos de este estudio por diversas razones. Primero, porque es una posición de sujeto característica de la racionalidad neoliberal, sobre todo en lo que respecta a cómo los Estados contemporáneos ofrecen coordenadas para la participación de actores del mundo empresarial, disponiéndose a gobernar menos, pero a gobernar más emprendedoramente (Hall, 2003). Segundo, porque permite indagar cómo determinados actores dedican tiempo, energía y recursos para alcanzar un resultado específico (Mintron, 2000), lo cual en educación adquiere un matiz particular, ya que el emprendedor se presenta como el portador de un nuevo heroísmo (Ball, 2007): construyen una posición visionaria sobre las transformaciones educativas que se requerirían, a la vez que asumen activamente riesgos para alcanzar sus propósitos sin importar suficientemente lo que podrían perder en sus apuestas. Tercero, porque abre posibilidades para hacer caracterizaciones más finas, para lo cual se precisa reconocer que no todos los actores tienen los mismos emprendimientos; en este caso, se trata de un emo–emprendedor, un actor que pone en juego sus capitales para alcanzar logros legislativos en materia de educación emocional en tiempos donde la temática es un *boom* (Abramowski, 2024) –y, por tanto, rentable por sí mismo– y donde diversos idearios pedagógicos y políticos se ponen en

juego en nombre de las emociones y del bienestar, organizando un escenario altamente fecundo para la producción de subjetividades y moralidades particulares (Zembylas, 2022).

Método

Este estudio se enfoca desde el Análisis Político de Discurso [APD] (Fairclough & Fairclough, 2012). El APD integra los principios epistemológicos y metodológicos del Análisis Crítico de Discurso [ACD] (Fairclough, 2018) con teorías de la argumentación. Su unidad analítica es el discurso político, el cual constituye un género argumentativo donde se despliegan diversas estrategias de problematización, deliberación y toma de decisiones, especialmente en contextos de incertidumbre, riesgo y permanente desacuerdo. Esta unidad tributa a los desarrollos foucaultianos, donde el discurso es comprendido como una diversidad de prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los cuales hablan y como el conjunto de los enunciados que dependen de un sistema de formación específico (Foucault, 2022 [1969]). Este enfoque tributa a esta concepción foucaultiana por su pertinencia para estudiar el funcionamiento del poder en las sociedades contemporáneas. Por lo mismo, el APD manifiesta abiertamente su compromiso con la transformación social y se plantea un doble propósito: primero, interpretar y explicar cómo están contruidos determinados discursos políticos; segundo, denunciar efectos de poder desplegados mediante ciertos discursos para, consecutivamente, anunciar cursos de acción que trasciendan formas específicas de dominación y control social (Palacios et al., 2019).

De acuerdo con Fairclough y Fairclough (2012), el discurso político se organiza mediante diversas formas de razonamiento práctico, esto es, las amplias posibilidades de construcción de respuestas a problemas de la vida social. Esta forma de razonamiento se configura mediante argumentaciones que, habitualmente, siguen esquemas problema-solución (*ante X dificultad, debemos hacer Y*) y, en otros casos, esquemas medios-fines (*haciendo X, lograremos Y*). Específicamente, el APD se interesa por pesquisar premisas que estructuran estas formas de razonamiento, para lo cual distingue entre *premisas circunstanciales*, las cuales caracterizan el contexto y las condiciones que estructuran un problema específico y que requieren, por tanto, ser superadas; *premisas meta*, las cuales refieren a los propósitos y objetivos que orientan la acción; y *premisas instrumentales* que señalan cuáles son las estrategias o instrumentos que pueden orientar la acción para alcanzar ciertos fines.

Sobre esta base, y en términos prácticos, se ha elaborado un archivo que ofrece una colección de diversas fuentes documentales. Estas fuentes han sido seleccionadas mediante un muestreo deliberado, pues se ha considerado exclusivamente documentos relacionados con la temática de interés. Se ha procurado utilizar fuentes primarias, es decir, aquellas que ofrecen un relato contemporáneo o de primera mano donde FLICH esté directamente involucrada argumentando sobre educación emocional y su legislación. Así, el archivo se compone de manera heterogénea, pues integra tanto documentación oficial que forma parte de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN] como material de prensa publicado en diversos portales web y transcripciones de alocuciones públicas donde FLICH ha participado. Siguiendo las orientaciones de Grant (2019) para reflexionar sobre calidad de la selección documental, se ha integrado en el archivo solo documentos accesibles públicamente, con autoría definida y con año de publicación. Así, el archivo se jerarquiza presentando, primero, el proyecto de ley original impulsado por FLICH; segundo, iniciativas de modificación normativa asociadas a dicho proyecto; tercero, editoriales o columnas de opinión publicadas por FLICH; cuarto, entrevistas realizadas a FLICH; y quinto, alocución pública donde participa FLICH. Esto da cuenta de un total de 23 documentos, colectados desde agosto de 2022 hasta noviembre de 2023, y que se comprenden dentro de la temporalidad 2018–2023 (Tabla 1).

Tabla 1*Archivo de Documentos*

Categoría	Documento	Autor	Ubicación²	Fecha
Proyecto de Ley	D1: Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile	FLICH	BCN	2018, s/f
Iniciativas de modificación normativa	D2: Importancia de la Educación Emocional	FLICH	BCN	2018, s/f
	D3: Educación Emocional–La tarea pendiente de la educación chilena	Yasna Provoste	BCN	8/8/2019
	D4: Proyecto de Ley que modifica Ley 19.520	Cristina Girardi	BCN	3/10/2019
Editoriales/ Columnas de opinión	D5: ¿Por qué una ley de Educación Emocional para Chile?	FLICH	Portal Radio Biobío	30/3/2021
	D6: La Educación Emocional para prevenir	FLICH	Portal El Mostrador	14/9/2021
	D7: Un proyecto para toda la sociedad	FLICH	Portal The Clinic	28/10/2021
	D8: La otra pandemia: la falta de Educación Emocional en los colegios	FLICH	Portal The Clinic	5/6/2022
	D9: La urgencia de incluir educación emocional en los colegios	FLICH	Portal Radio Concepción	28/8/2022
	D10: Más compasión amorosa para prevenir actos de violencia	FLICH	Portal Radio Cooperativa	25/10/2022
	D11: Niños y jóvenes escolares sin tiempo para disfrutar	FLICH	Portal Radio Cooperativa	2/12/2022
	D12: El bullying: la máxima preocupación de padres y madres en el inicio del año escolar 2023	FLICH	Portal El Mostrador	1/3/2023
	D13: ¿Cómo prevenir y abordar la violencia escolar?	FLICH	Portal Radio U. de Chile	8/6/2023
	D14: La educación emocional para prevenir	FLICH	Portal G5 Noticias	10/9/2023
	D15: La falacia del espantapájaros en la educación emocional	FLICH	Portal Radio Cooperativa	26/10/2023
	D16: Violencia escolar, un grito de socorro para la educación	FLICH	Portal Futuro 360	16/11/2023
	Entrevistas	D17: “Puede ser la ley más importante de los últimos 100 años”.	Entrevista a FLICH	EMOL TV
D18: Diputado Teao propone impulsar proyecto de Educación Emocional ante ola de violencia escolar		Entrevista a FLICH	Portal Radio Festival	1/4/2022
D19: La importancia de la educación emocional para prevenir la violencia		Entrevista a FLICH	Portal Cero Anestesia	25/5/2022
D20: Piden otorgar urgencia a proyecto de Ley de Educación Emocional		Entrevista a FLICH	Portal Sabes	14/6/2022
D21: “Puede ser la ley más importante del último tiempo”		Entrevista a FLICH	Portal Radio Biobío	9/11/2022
D22: Piden al Ejecutivo urgencia legislativa para ley de educación emocional		Entrevista a FLICH	Portal G5 Noticias	17/5/2023
Alocuciones públicas	D23: Seminario “Ley de Educación Emocional”	FLICH	Portal UCEN	14/7/2022

² Se proveen los enlaces para acceder a cada recurso, para lo cual se puede clicar en cada vínculo.

Resultados

En esta sección se exponen tres ejes temáticos construidos mediante el análisis. Primero, se presenta el marco de circunstancias en que se construye esta propuesta legislativa (*Sociedades carentes y violentas*); segundo, se profundiza en los problemas que se elaboran (*Analfabetos emocionales*); y tercero, se examinan las soluciones que se ofrecen para abordar este marco problemático (*¿La ley más importante de los últimos cien años?*).

Eje Temático 1: Sociedades Carentes y Violentas

Este eje analiza las circunstancias en las que se plantea un proyecto legislativo sobre las emociones en la educación chilena. Se integran las premisas con que se caracteriza el contexto y las condiciones que estructuran problemas sociales y educativos que se buscan modificar por vía legislativa. Fundamentalmente, se aprecia un ajuste constante de las argumentaciones a diversas contingencias ocurridas en los últimos años. En el proyecto legislativo presentado por FLICH en 2019, la Educación Emocional se planteaba como una estrategia para contrarrestar situaciones de “abandono físico, maltrato, entre otros, en donde los cuidadores o responsables de los niños y niñas no cuentan con las herramientas necesarias de autocontrol, empatía y reconocimiento de problemas graves que les impide desarrollar sus labores de forma adecuada” (D1, p. 54). Sin embargo, con la revuelta popular de 2019 y con la crisis pandémica, se imprimieron nuevos efectos en la idea original. En principio, porque las manifestaciones estudiantiles de 2019 posibilitan caracterizar a los jóvenes como violentos e impulsivos, lo cual justifica la necesidad de educar sus emociones, puesto que son representados como actores que “no saben canalizar sus emociones, tienen una baja tolerancia a la frustración y un limitado control de impulsos que, sin lugar a dudas, ameritan que el sistema educativo incluya la educación emocional de manera transversal” (D9, p. 1). Luego, porque la posibilitó la intensificación de las violencias juveniles, lo cual se explica por la imposibilidad de atender a la emocionalidad de los estudiantes, en un escenario donde “el mundo emocional se relegó (...) donde el mundo emocional quedó al velo (...) [donde se] acentuó los grados de violencia” (D8, p. 2).

Las preocupaciones sobre la violencia son la base argumentativa que respaldaría por sí misma la necesidad de educar las emociones por vía legislativa. Es central en esta propuesta una visión de sociedad que está transversalmente tensionada por situaciones violentas. La singularidad que opera en esta argumentación es una perspectiva emocionalizada de un fenómeno complejo y multicausal, la cual se basa en un posicionamiento de las emociones como causa única y directa de la violencia escolar. Se sostiene, por ejemplo, que se están presentando “impactantes situaciones de violencia escolar a lo largo del país, pero ¿cuáles son las causas que llevan a que los hechos de violencia se estén masificando? Rabia e incapacidad para expresarla adecuadamente. No saber controlar nuestras emociones. Suma de frustraciones” (D13, p. 3). De esta manera, diversas disposiciones emocionales suscitan dinámicas de violencia escolar, tratándose especialmente de una dificultad de expresión y control emocional por parte de los estudiantes. Esta argumentación renuncia activamente a considerar elementos de corte económico, político y sociocultural en el análisis de la problemática de la violencia escolar.

Lo anterior conecta sinérgicamente con premisas circunstanciales sobre percepción de incremento de delincuencia juvenil, las cuales justificarían también la urgencia de este proyecto. Se problematiza, por ejemplo, a adolescentes que han sufrido condenas y quienes serían beneficiarios directos de la educación emocional, sosteniéndose que “solo un 3.5% de ellos fue a un centro del SENAME. Según Paz Ciudadana, nadie se ha hecho cargo de ofrecer programas orientadores para la recuperación de los menores infractores” (D1, p. 52). Esto se ha reforzado, posteriormente, reconociendo que la educación emocional puede ser un aporte, pero “no es una solución inmediata

ante la ola de arrebatos que se ven en la actualidad” (D19, p. 1). Conviene indicar que esta forma de argumentar promueve una concepción particular de la vida social y política de los/as estudiantes, quienes deben ser educados emocionalmente en consideración de que actúan impulsados por el furor o la vehemencia, quedando reducidos en esta argumentación al mero efecto de sus arrebatos. Es preciso indicar que esta forma de caracterización es también representativa de cómo actores oficiales argumentan para promover estrategias de intervención emocionalizadas a razón de “las deficiencias de nuestros alumnos (...) manejo de la ira, sus emociones, las situaciones de rabia y de violencia que a veces desembocan en agresiones a un tercero, espacios públicos (...) que se podrían orientar con una correcta educación emocional” (D9, p. 1).

Conjuntamente, estas premisas circunstanciales sobre la violencia como característica fundamental de las sociedades contemporáneas conectan con la construcción argumental de la carencia. Ésta representa un elemento que profesores, estudiantes y familias contienen actual o potencialmente. Todos estos actores son caracterizados desde apelaciones que versan sobre sus faltas o extravíos, lo cual produce y justifica la necesidad de la educación emocional. Por ejemplo, en el proyecto legislativo se sostiene que “al igual que los planetas giran en torno al sol, los niños giran en torno a los adultos con los que se vinculan y no en torno a otros niños dado que están incapacitados para orientarse entre ellos” (D1, p. 33). Esta apelación hacia la incapacidad afectiva para los estudiantes es también propuesta para familias y profesores. Al respecto, se argumenta que “según los estudios que se ha hecho, [un adulto] no reconoce más de cuatro emociones, ¿cómo yo voy a estar pidiéndole en pandemia a un niño, ayudándolo a poder gestionar sus emociones, si yo no sé reconocer mi propio mundo emocional?” (D23, p. 11). Esta apelación será de interés para la noción de analfabetismo emocional que se explorará posteriormente, pues daría cuenta de dificultades para nombrar las emociones o, más precisamente, para desarrollar vocabularios y repertorios emocionales más amplios que posibiliten regular y gestionar lo emocional desde una perspectiva individual y privada.

En la misma línea, en el proyecto legislativo original se sostiene que, pese a la relevancia de las familias en la formación estudiantil, “éstas no cuentan con las herramientas para poder manejar muchas veces sus propias emociones, por lo tanto, con menor razón aún podrán hacerlo con otros” (D1, p. 42). En el caso de los profesores, esta propuesta promueve que ellos deben “*incorporar aquellos elementos que propicien la formación del docente en aprendizaje socioemocional*” (D18, p. 1). Esta particular construcción argumental desde las carencias se sostiene también desde premisas circunstanciales que reorientan la labor docente hacia un nuevo marco de exigencias: “hace un tiempo, el rol del profesor era solamente entregar conocimientos (...) [hoy] se visualiza más comprometido y conectado con el estudiante como persona única e irrepetible (...) como un ser emocional”. Al considerar las circunstancias pandémicas, los profesores son posicionados como actores que podrían controlar dinámicas educativas emergentes y, especialmente, reducir todo lo relacionado con la violencia, la cual incluso les es aducida desde una interpelación sobre su estado emocional actual: “no han hecho catarsis ni tampoco un trabajo de autorreflexión sobre lo que les toca enfrentar a diario” (D8, p. 2). Recientemente, esta problemática se ha inscrito a nivel de una “epidemia silenciosa,” donde los docentes –atrapados por el temor– no logran ejercer efectivamente su rol formativo:

Pero esta epidemia silenciosa va más allá de las cifras y se refleja claramente en los rostros cansados y desesperados de los educadores. Los profesores son la piedra angular del sistema educativo, son agentes de cambio que guían y moldean a las generaciones futuras. Sin embargo, la creciente violencia no solo afecta su bienestar, sino que también tiene consecuencias directas en la calidad de la educación. Un docente temeroso no puede proporcionar un ambiente de aprendizaje efectivo. (D16, p. 2)

Sobre la construcción argumental de las circunstancias aquí analizada es relevante destacar que este proyecto legislativo bosqueja un mundo social y educativo que, aparentemente, estaría sometido a un caos irracional, dominado por la violencia y la carencia, y que precisaría del ordenamiento redentor que le facilitaría la educación emocional. Problemáticas estructurales como la violencia y la pandemia son inscritas en clave emocional. Estudiantes, profesores y familias son contruidos en falta respecto de sus mundos emocionales y son interpelados a enfrentar los efectos de diversas crisis mediante una conversión a la educación de las emociones. Esto, como se examinará, es condición de posibilidad para que novedosas experticias declamen sobre sus capacidades para modelar las formas del sentir correctas, necesarias y legítimas que ofrecería la educación emocional.

Eje Temático 2: Analfabetos Emocionales

Este eje examina el marco problemático que se construye argumentalmente y desde el cual se justificaría la necesidad de legislar las emociones en la educación chilena. Desde el marco de circunstancias presentado anteriormente, se abordan acá las premisas que apuntan hacia el problema central que se busca superar: el analfabetismo emocional, la traducción más concreta de lo violento y lo carente. Al respecto, en la propuesta legislativa original se consignaba que “muchos problemas personales y sociales son una manifestación del analfabetismo emocional. Las emociones no son correctas ni incorrectas, pero hay que saber gestionarlas correctamente para no dejarse llevar por la impulsividad” (D1, p. 28). El analfabetismo emocional se presenta como una evidencia de “lo que ocurre cuando no se ha desarrollado un proceso de autoconocimiento, lo que provoca no poder reconocer las emociones propias y, mucho menos, el poder realizar una autorregulación” (D1, p. 28), o bien, como una muestra de “la falta de capacidad para poder poner nombre a lo que siento”, lo cual deriva en que “al tener poco vocabulario emocional, tenemos menos posibilidades de identificar lo que sentimos, muchas menos posibilidades de regular lo que sentimos” (D19, p. 3).

La noción de analfabetismo emocional ofrece la base argumentativa para orientar las acciones pretendidas para solucionar los problemas educativos y sociales: alfabetizar, enriquecer vocabularios emocionales, lo cual posibilitará mayor regulación de las emociones. Esta pretensión de alfabetización tributa a las bases epistemológicas sobre las que se sostiene este proyecto legislativo, donde lo emocional es comprendido desde una perspectiva individual e intrapsíquica y, por tanto, las emociones son concebidas como disposiciones internas a ser entrenadas y gestionadas. De esta manera, un enriquecimiento lingüístico que amplíe vocabularios y repertorios emocionales operaría en dos planos: en el instruccional, donde los expertos son quienes facilitan esta alfabetización, y en el individual, donde los actores son quienes amplían –con mayor o menor éxito– las formas propicias de enunciar las emociones. Las emociones, así entendidas, serían “el motor que genera las acciones de todo ser humano. Cuando se está dispuesto a conocerse, es decir, a desarrollar nuestra inteligencia intrapersonal para posteriormente desarrollar la interpersonal, quiere decir que estamos dispuestos a desarrollar las competencias emocionales” (D1, p. 27). Esta noción, que se mueve desde capas interiores hacia la exterioridad, propiciará borramientos de cómo los contextos relacionales, institucionales y socioculturales participan en las formas del sentir.

A partir de esta conceptualización individual e intrapsíquica, donde “el gran desafío de la educación emocional es saber qué pasa con el cuerpo y observar la disposición que se tiene” (D1, p. 30), se presentará una apelación constante al no poder, lo cual refuerza la noción de incapacidad previamente analizada. Al respecto, se enfatiza en que “no se puede dar lo que no se tiene. Los niños y niñas aprenden más de lo que se viven que de lo que se dice, aprenden más desde la experiencia” (D1, p. 21). Esta apelación define las relaciones entre los actores educativos y los expertos que comandarían la legislación, quienes quedarían inscritos, respectivamente, en la posición de no poder/no saber y en la de saber/poder respecto de sus capacidades para educar las emociones, pues

“para bien o para mal, no se puede enseñar o dar lo que no se sabe o no se tiene, pero sí se puede pedir ayuda, aprender, entrenar, apoyar y confiar en quienes sí saben” (D5, p. 2).

Sobre estos hallazgos es conveniente notar que la conceptualización de los actores educativos en falta como problema central, cristalizada a través de la noción de analfabetismo emocional, produce y dinamiza las condiciones que configuran un tipo de intervención que se defiende como necesaria y redentora en sí misma, y que se nutre de una concepción de sujeto que, aparentemente, no tendría o tendría debilitadas sus capacidades afectivas y relacionales. Es relevante, además, develar cómo estas concepciones de la vida escolar y de sus participantes revitalizan relaciones de dominación que están basadas, fundamentalmente, en un poder que presta atención al detalle y que, siguiendo a Foucault (2008 [1975]), busca conjurar los peligros de la multiplicidad humana mediante la multiplicación de diversos instrumentos basados en la vigilancia, el registro y la clasificación, en este caso, de nuestras maneras de sentir.

Eje Temático 3: ¿La Ley Más Importante de los Últimos Cien Años?

Este eje analiza las soluciones que se promueven desde este proyecto legislativo para superar las circunstancias y el marco problemático anteriormente presentados. Se incluyen premisas que plantean caminos de acción y determinados fines que serían necesarios de alcanzar. Especialmente en medios de prensa y alocuciones públicas, este proyecto ha sido planteado por sus impulsores como “el más importante de los últimos cien años en Chile, ya que modifica el constructo social” (D2, p. 1). El potencial transformador que le aducen sus defensores apunta, en general, a que todos podamos “convertirnos en expertos en el desarrollo de habilidades socioemocionales” (D5, p. 2), en el entendido que la “educación emocional busca adelantarse a la enfermedad, la violencia, la ansiedad y el estrés, evitando así una serie de problemáticas en la sociedad actual” (D8, p. 3). Desde esta impronta preventiva, los problemas sociales son comprendidos como enfermedades, y esto es la condición que invitaría a modificar cuerpos legales existentes en Chile, sobre todo respecto de “el régimen de jornada escolar completa y en los planes y programas del currículo nacional” (D2, p. 9).

Las soluciones propuestas se articulan desde un abierto cuestionamiento a las políticas educativas actuales, donde se señala que no existe una “estructura en el mismo Estado (...) se incorporan los elementos de la educación emocional en los objetivos de desarrollo personal y social, pero no se capacitan, no tributan en la planificación en el aula y ahí está la carencia” (D5, p. 2). La apelación a las carencias reaparece para definir el sentido de la crítica a las políticas educativas actuales, configurándose en dos oposiciones: lo tradicional-lo transformativo y lo racional-lo emocional.

En el país, la educación vive un momento clave. Estamos frente a una temática de crucial importancia no solo para la vida académica, sino también para la vida social, cultural y política (...) un escenario en el que se pretende contar con las condiciones que hagan posible la tarea pedagógica en todas sus dimensiones y no solo aquello que tiene que ver con la enseñanza de las disciplinas tradicionales (...) Una real transformación pedagógica contribuirá decididamente a mejorar la convivencia institucional y social. (D1, p. 19)

La interrelación de estas oposiciones posibilita argumentar contra la eventual naturaleza antiemocional del sistema educativo, lo cual opera como soporte y justificación para las soluciones que esta propuesta promueve. Se sostiene, por ejemplo, que “la sobrevaloración que lo racional ha tenido en la configuración de lo humano en nuestra cultura, que determina que la educación sea vista como una cuestión centrada en la adquisición de conocimientos” (D1, p. 20) y, más profundamente, que “la educación tradicional se ha centrado en el desarrollo cognitivo y en la regulación conductual, olvidando casi de forma generalizada la dimensión emocional del ser humano” (D1, p. 29). Esta

argumentación, fácilmente desmontable desde un punto de vista sociohistórico, es amplificada incluso por parlamentarios de diversas posiciones políticas que han brindado apoyo público al proyecto. En este contexto, se ha sostenido, por ejemplo, que “la modernidad nos dijo que la razón era más decisiva que el corazón. Que la inteligencia era más importante que el amor” (D3, p. 4), que “ya es hora de que se fijen normativas educacionales que exijan el buen trato entre alumnos (...) A los colegios no solo se va a estudiar contenidos, se va a aprender valores que los hagan desarrollarse como personas validadas, íntegras y felices” (D18, p. 1), o que “el Ejecutivo no pone de su parte, pues son ellos los que deben otorgarle urgencia a este tipo de iniciativa tan necesaria para cuidar la salud mental y el desarrollo de los niños y niñas del país” (D20, p. 2).

Proyectando sus posibles soluciones, esta propuesta legislativa defiende que es “del todo oportuno revisar y rediseñar nuevas alternativas de gestión educacional, junto con implementar modalidades más confiables para regular convenientemente la convivencia social” (D1, p. 19) y que los efectos esperados, pese a su demora, se potenciarían “si incorporamos hoy la educación emocional en la primera infancia (...) [como consecuencia] tendríamos en diez años una sociedad totalmente distinta, una en la que se potencia la resiliencia y se previenen flagelos” (D8, p. 5). Pese a la novedad y urgencia que declama, esta propuesta se inscribe rápidamente en las políticas e instrumentos de gestión neoliberal que han sido objeto de críticas y disputas en Chile durante las últimas décadas. Esto se traduce, concretamente, en una apelación a intensificar el trabajo cotidiano de las escuelas, ahora en clave emocional, pues se defiende que “aquellos establecimientos que perciben subvención del Estado incorporen dentro de los tiempos curriculares herramientas y contenidos sobre educación emocional” (D2, p. 9), dejando entrever que “esto más que una ‘carga’ para los establecimientos, lo consideramos un deber dado que consideramos que el Estado tiene un rol prioritario en la formación de los alumnos”.

En línea con lo anterior, esta propuesta pretende generar una amalgama con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], prueba estandarizada de carácter censal que promueve alta estandarización e intensificación del trabajo educativo. Desconsiderando ello, los impulsores proponen modificar “la ponderación que tiene el 67% del SIMCE y el 33% que tienen los objetivos de desarrollo personal y social. La idea de esto es que se le entregue un 60% al desarrollo integral y un 40% al SIMCE como evaluación de la calidad de la educación” (D19, p. 4). Porcentajes más, porcentajes menos, resulta riesgoso que ello esté en conexión con el interés de “incorporar estímulos o incentivos a los establecimientos que perciben estas subvenciones, apuntando a la incorporación y robustecimiento de herramientas sobre educación emocional” (D2, p. 8), puesto que justamente estos principios y prácticas son las que se ha demostrado que tensionan la vida escolar.

Finalmente, sobre estos hallazgos conviene relevar cómo, de forma paradójica, los anuncios de novedad y transformación de esta propuesta legislativa se diluyen al inscribir sus soluciones en la racionalidad neoliberal y al situar las emociones en el núcleo de diversos mecanismos de rendición de cuentas, estandarización y privatización. Las posibilidades de transformación educativa que orientarían a esta propuesta se clausuran prontamente y contribuyen activamente a la posibilidad de disponer las emociones como objeto de cálculo, medición, comparación y toma de decisiones con altas consecuencias. En tal sentido, la educación emocional más que una solución, forma parte del problema, pues se presenta como una incipiente tecnología moral que pretende, en conexión con otras, lograr un control total y perfeccionado del mercado educativo chileno, esta vez en sus dimensiones culturales e ideológicas.

Discusión y Conclusiones

En este artículo se ha analizado discursivamente cómo se ha producido y distribuido un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. Al examinar los argumentos que plantea la Fundación Liderazgo Chile [FLICH], se ha podido apreciar que se construye un marco de circunstancias que versa sobre una sociedad violenta y carente, lo cual justificaría la necesidad de legislar dimensiones emocionales de la vida escolar. La principal problematización que construye argumentalmente este actor es la de un sujeto carente, un analfabeto emocional, quien precisaría de incorporar un lenguaje más nutrido y sofisticado para poder narrar y exteriorizar lo que acontece en su mundo interior y privado. Particularmente, esta noción se inscribe y da continuidad al período enunciativo iniciado con las reformas educativas latinoamericanas de los 1990s y que versa sobre la triple construcción discursiva del niño carente, de un nuevo modelo de atención escolar, y de un profesor que se erige como técnico que contiene y atiende (Martinis, 2006). En efecto, es posible apreciar que la situación de emergencia educativa construida entonces ha adquirido, en el contexto de las sociedades (post)pandémicas, mayor fuerza y vitalidad sobre todo en lo que concierne a definir nuevos mandatos para los actores educativos.

Adicionalmente, las capacidades de los actores educativos se encuentran borradas o escasamente reconocidas, por lo cual los analfabetos requerirían aprender de los expertos en educación emocional, quienes –por definición– sí cuentan con lenguajes más amplios para expresar y, con ello, regular sus emociones. Al respecto, estos *psicocratas* (Ecclestone, 2017) se autoadscriben un papel protagónico en lo que refiere a dictaminar cómo debemos pensar, sentir y actuar para revertir el escenario de violencias y carencias que construyen en sus argumentaciones. De manera general, esto se inscribe en las lógicas de la gobernanza psicológica (Pykett et al., 2017), donde la participación de actores no oficiales contribuye a fortalecer y renovar programas y prácticas de gobierno de la conducta que se basan en el cálculo, modelamiento e intervención de disposiciones emocionales.

Es relevante puntualizar que la pretendida novedad y el eventual carácter revolucionario de esta propuesta –por aspirar a ser la legislación más relevante del siglo, de acuerdo con sus impulsores– paradójicamente no es más que una renovación de dos tendencias históricas en el sistema educativo chileno: primero, una revitalización de preocupaciones políticas y morales sobre las disposiciones psicológicas de los sujetos populares, configurando una versión renovada de educación moral o, siguiendo a Abramowski (2017), un *aggiornamento* de la moral conservadora que, mediante embellecidas apelaciones a lo emocional, se pretende posicionar como ideal de gestión de la vida social y educativa; segundo, un fortalecimiento de los mecanismos performativos de gestión neoliberal que han tensionado en extremo el sentido público de la educación en Chile y que, al filo de estos discursos, bosquejan la necesidad de crear una escuela para los carentes, un lugar especializado en contener y atender sobre la emergencia, un escenario propicio para conjurar los cruces entre sujetos de derecho, marginalidad y peligrosidad (Martinis, 2006).

Estos hallazgos son concordantes con los exámenes críticos que se han realizado sobre regulaciones socioemocionales elaboradas por actores oficiales en Chile y muestran, en general, una tendencia progresiva a fortalecer una concepción de emociones que se inscribe en un registro intrapsíquico y privado (Cornejo et al., 2021; Palacios et al., 2023). De igual manera, las argumentaciones elaboradas para conseguir apoyo legislativo apelan a la misma arquitectura institucional que, durante décadas, ha puesto en práctica mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias, aunque ahora retomando una preocupación social y educativa de larga data por las disposiciones emocionales, comprendidas actualmente en el marco de la integralidad educativa (Oyarzún y Falabella, 2022). Más específicamente, es posible plantear –siguiendo a Bonhomme y Vargas (2024)– que la apelación respecto a que la educación emocional constituiría un remedio o una

receta para una mejor sociedad evidencia una deriva terapéutica que normaliza y estandariza formas particulares de experimentar emociones y, de manera más amplia, las vulnerabilidades que se enfrentan en el mundo social y educativo neoliberal.

Una de las principales novedades que aporta este estudio radica en que, al incorporar una perspectiva desde los estudios críticos de política educativa, se torna posible plantear la figura de emo–emprendedores. En principio, esto permite distinguir el trabajo discursivo y argumentativo que estos actores realizan en relación con otros dentro del contexto de influencia del ciclo de políticas planteado por Ball y Bowe (1992). Luego, esta conceptualización permitiría avanzar en una caracterización de estos actores que precisaría enriquecerse, pero que preliminarmente distinguiría algunas particularidades:

- a) el intenso trabajo de proselitismo que realizan, en general, al articular discursos sobre bienestar y emociones como banderas de lucha ante las problemáticas contemporáneas y, en específico, al apelar a carencias y violencias que serían constitutivas de los actores educativos por no contar con lenguajes ni herramientas para controlarse ni gestionarse a sí mismos;
- b) el carácter heroico que caracteriza su posición dentro del contexto de influencia de la política educativa, pues insisten en ofrecer una solución transformadora que no es atendida pese a su trascendencia; en tal sentido, el héroe encarna el sufrimiento y construye discursos apoteósicos sobre sus medios y fines que anuncian una tragedia que solo podría evitarse si sus preceptos toman curso;
- c) el éxito relativo que tienen al instalar con tono oficial, obvio e inevitable un marco circunstancial apocalíptico que, en efecto, moviliza y reúne a actores de distintos sectores políticos, a comunidades epistémicas que acriticamente ven en estos mandatos una solución mágica a problemas estructurales y a actores de la sociedad civil –especialmente educadores, equipos directivos y estudiantes– que se capacitan en los cursos y programas que estos emprendedores ofrecen mediante sus fundaciones u organizaciones;
- d) la particular insistencia con que presentan sus narrativas, lo cual brinda a ciertos argumentos un poder seductor y, por qué no plantearlo, narcótico ante ciertas problemáticas, pues las apelaciones sobre lo emocional son difíciles de contrarrestar (Abramowski y Sorondo, 2022), y esto activa el riesgo de que perspectivas críticas sean desmerecidas por representar posiciones aguafiestas ante el colorido que ofrece la educación emocional;
- e) el creciente poder vinculante de sus propuestas, lo que desafía a examinar cuáles son las redes de relaciones entre actores diversos que respaldan y/o financian este tipo de iniciativas, pues es indiscutiblemente un discurso que vende, en todos los sentidos que dicha palabra ofrece en tiempos de boom emocional (Abramowski, 2024).

Esta caracterización posibilita continuar examinando los despliegues que el emo–emprendedor acá estudiado y otros podrían tener en la arena de políticas educativas. Estudiar discursivamente a estos actores ha constituido un buen punto de partida, pero se plantea la necesidad de profundizar en el trabajo discursivo que continuarán realizando, así como también las formas en que se vinculan con otros actores para conseguir adhesión. En efecto, esta figura podría ser de especial utilidad en un momento histórico donde se está configurando un imperialismo emocional (Zembylas, 2024) que, global y localmente, define reglas emocionales que colonizan la vida educativa; a la vez que abre un campo de exploración para los estudios comparados de política educativa, pues en Latinoamérica actores de este tipo han comenzado a ser recurrentes, tal como Abramowski (2017) ha abordado en el caso del psicólogo argentino Lucas Malaisi.

Por tal razón, sería de especial relevancia precisar los consensos que estos actores tienen con otros emo–emprendedores de alcance nacional e internacional y, ciertamente, los matices y desacuerdos que entre ellos se presentan. Esto dotaría de una mayor capacidad analítica para leer los dinanismos de estas posiciones enunciativas y puliría las herramientas discursivas y argumentativas con que sus ideas podrían ser debatidas y superadas. De igual manera, emerge una desafiante tarea investigativa, la cual consiste en analizar cómo estos discursos son incorporados y/o desafiados desde las comunidades educativas y, en concreto, qué prácticas de contraargumentación se construyen local y situadamente para afrontar los efectos de poder que conllevan las propuestas legislativas y programáticas sobre educación emocional.

Pese a estas limitaciones, este estudio ha contribuido a enriquecer la comprensión sobre cómo operan en las sociedades contemporáneas diversas estrategias de gobernanza psicológica (Pykett et al., 2017). Al respecto, se ha aportado evidencia sobre cómo determinados emprendedores arriesgan sus capitales por modelar la política educativa de acuerdo con intereses que versan sobre un escenario caótico emocionalmente y repleto de actores con dificultades para expresarse y regularse. Se confirma, de hecho, que la crítica que ofrecen al modelo educativo chileno y su desmitificada faceta antiemocional es convocante porque tributa a y es parte de una agenda sociopolítica y socioeducativa donde organismos supranacionales y la misma institucionalidad educativa chilena recrean el mito de la ausencia u olvido de las emociones. De igual manera, su pretendida faceta crítica de la sociedad y la educación contemporánea no hace más que fortalecer las formas en que el neoliberalismo ha trazado una concepción individualizante y mercantil del orden social, esta vez planteando una restringida gestión emocional de sí.

Sobre este punto, es preciso tener en cuenta que el marco enunciativo sobre las emociones no ha cambiado mucho en poco más de un siglo y que, tras cada nuevo momento de crisis, emerge para reclamar su lugar y para renovar preocupaciones políticas y morales sobre quiénes somos y cómo debemos comportarnos. En este caso, reaparece como una estrategia de intervención que no solo resolvería carencias y superaría analfabetismos, sino que incrementaría rendimientos dentro de un modelo educativo que se ahoga en estándares y que renuncia permanentemente a experimentar relaciones sociales –siempre mediatizadas por emociones– que apuesten por lo común.

Finalmente, es posible plantear que existen riesgos importantes en pretender dotar de legalidad y obligatoriedad a las emociones en las agendas educativas contemporáneas, sobre todo mediante proyectos como el analizado en este estudio. Primero, porque esto consagraría su comprensión intrapsíquica y privada, fortaleciendo la orientación terapéutica y optimizadora que apunta a adecuar a actores y comunidades educativas a principios y prácticas orientadas empresarialmente. Segundo, porque las agendas conservadoras encontrarían un nicho oficialmente válido para dar forma a fantasías de orden y control que, incluso, contravendrían derechos y libertades fundamentales. Tercero, porque restringiría –todavía más– las capacidades de los actores educativos, orientados desde abajo y desde dentro del sistema escolar, para navegar la vida emocional de formas que sean relacionalmente pertinentes, relevantes, sensitivas y justas. Por ello, se apuesta a un reconocimiento de las dimensiones emocionales de la educación que supere lo necrótico del mundo neoliberal y que no se circunscriba a proyectos que, en definitiva, conducirán a entrenamientos de ajuste a un modelo ya desajustado. Las emociones representan, entonces, un sitio de resistencia y, tal vez, uno de los lugares donde todavía podemos desplegar individual y colectivamente nuestras capacidades para afectar y ser afectados.

Referencias

- 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>
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257–274. <https://doi.org/10.1080/0141192970230302>
- Ball, S. J. (2007). *Education PLC. Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964200>
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97–115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bisquerra, R. (2014). *Universo de emociones*. PalauGea.
- Boler, M. (1999). *Feeling power. Emotions and education*. Routledge.
- 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*, 1(34), 65–81. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396>
- Bornhauser, N., y Garay, J. (2022). Ley SEP, ley PIE y ‘educación emocional’: Prácticas de subjetivación y derivas de la gubernamentalidad en el sistema escolar chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 231–254. <https://doi.org/10.14516/fde.800>
- Canales, A. (2022a). Más compasión amorosa para prevenir actos de violencia. *Portal Radio Cooperativa*. <https://acesse.dev/0Da8J>
- Canales, A. (2022b). Piden otorgar urgencia a proyecto de ley de educación emocional patrocinado por Camila Vallejo. *Portal Revista Sabes*. <https://acesse.dev/17jJ7>
- Canales, A. (2022c). Educación emocional puede tener olor a incienso para muchos, pero neurociencia la avala. *Portal EMOL-TV*. <https://encr.pw/DP5m9>
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Ediciones B.
- Consejo para la Transparencia. (01 de febrero de 2024). *Representado en audiencias: Fundación Liderazgo Chile*. Recuperado el 01 de febrero de 2024 de <https://www.infolobby.cl/Ficha/Representado/651607965r>
- 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. In J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.), *Psychological governance and public policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 56–74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Ecclestone, K., & Rawdin, C. (2016). Reinforcing the ‘diminished’ subject? The implications of the ‘vulnerability zeitgeist’ for well-being in educational settings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 377–393. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1120707>
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis. A method for advanced students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203137888>
- Fairclough, N. (2018). CDA as dialectical reasoning. In J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 18–38). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739342-2>
- Foucault, M. (2008 [1975]). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2014). *Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France (1977–1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2022 [1969]). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Liderazgo Chile [FLICH]. (2024a). *Fundación Liderazgo Chile: Transformando la sociedad a través de la educación emocional*. <https://flich.org/nosotros/>
- Fundación Liderazgo Chile [FLICH]. (2024b). *Diplomado internacional. Educación emocional y bienestar integral*. https://flich.org/wp-content/uploads/2024/04/Brochure-Diplo-2-2024-Comprimido_compressed.pdf
- Fundación Liderazgo Chile [FLICH]. (2024c). *Pasantía en España. Pedagogía avanzada*. <https://flich.org/product/pasantia-para-educadores-y-profesionales-de-la-educacion-flich-malaga-noviembre-2024/>
- Frawley, A., Wakeham, C., McLaughlin, K., & Ecclestone, K. (2024). Constructing a crisis: Mental health, higher education and policy entrepreneurs. *Sociological Research Online*, 1–9. <https://doi.org/10.1177/13607804231215943>
- Gajardo, S. (1929). *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente. Divulgación de la Ley 4447*. Imprenta Nascimento.
- Grant, A. (2019). *Doing excellent social research with documents. Practical examples and guidance for qualitative researchers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177274>
- Hall, S. (2003). New Labour’s double-shuffle. *Soundings*, 24(1), 10–24. <https://doi.org/10.3898/136266203820467680>
- Illouz, E. (Comp.). (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Katz.
- Jones, R. & Whitehead, M. (2018). ‘Politics done like science’: Critical perspectives on psychological governance and the experimental state. *Environment and Planning D: Society and Space*, 26(2), 313–330. <https://doi.org/10.1177/0263775817748330>
- 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.
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Aprendizaje socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo*. Ediciones MINEDUC.
- Mintrom, M. (2000). *Policy entrepreneurs and school choice*. Georgetown University Press.
- Morrison, J. (2016). Shocking intellectual austerity: The role of ideas in the demise of the gold standard in Britain. *International Organization*, 70(1), 175–207. <https://doi.org/10.1017/S0020818315000314>

- Nobile, M. (2017). Sobre la “educación emocional”: Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, 20, 22–33.
- Oyarzún, G., & Falabella, A. (2022). Indicadores de desarrollo personal y social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1–14.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2194>
- Palacios, D., Hidalgo, F., Cornejo, R. y Suárez, N. (2019). Análisis político de discurso. Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 27(47).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V. & Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10053, 1–19.
<https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- PortalEduca. (2024). Chileno presentó ley de educación emocional en congreso latinoamericano. *Revista PortalEduca*. <https://acortar.link/rLeAlu>
- Pykett, J., Jones, R., & Whitehead, M. (2017). Introduction: Psychological governance and public policy. In J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.), *Psychological governance and public policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 1–20). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Saldaña, J. (2022). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sisto, V., y Ramírez, L. (2022). La escuela: ahoga en estándares e indicadores, susurrando la construcción de lo común. En J. Collet y S. Grinberg (Eds.): *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 91–116). Morata.
- 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.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827
- 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>
- Swinkels, M. (2020). How ideas matter in public policy: A review of concepts, mechanisms, and methods. *International Review of Public Policy*, 2(3), 281–316. <https://doi.org/10.4000/irpp.1343>
- 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/srgphe.2020.24.0.7132>
- Zembylas, M. (2022). The affective atmospheres of democratic education: Pedagogical and political implications for challenging right-wing populism. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(4), 556–570. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1858401>
- Zembylas, M. (2024). Unlearning emotional imperialism in education: Political, theoretical and pedagogical implications. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2360091>

Agradecimientos

Este artículo fue realizado con el apoyo del Proyecto SCIA-ANID CIE160009, Fondecyt Regular N°1231698, y Beca de Doctorado Nacional Folio N°21240571 financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID] del Gobierno de Chile.

Sobre los Autores

Diego Palacios Díaz

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

diego.palacios@usach.cl

Psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Santiago de Chile y Doctor en Psicología de la Universidad de Chile. Es Investigador Emergente de la línea *Políticas y prácticas de gestión para la inclusión* del Centro Eduinclusiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-7158>

Teresa Báez Oyanedel

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

teresa.baez@pucv.cl

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomada en Metodologías de Intervención Socio-Comunitarias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es Asistente de Investigación de la línea *Políticas y prácticas de gestión para la inclusión* del Centro Eduinclusiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0391-8672>

Margarita Losada Medina

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

margarita.losada.m@mail.pucv.cl

Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Palmira, Colombia y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Doctoranda en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; becaria nacional ANID, folio N°21240571.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7525-9066>

Vicente Sisto Campos

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

vicente.sisto@pucv.cl

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador Principal de la línea *Políticas y prácticas de gestión para la inclusión* del Centro Eduinclusiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4510-4041>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 45

13 de agosto 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
