
archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 33 Número 83

25 de noviembre 2025

ISSN 1068-2341

Legislar las Emociones: Análisis Discursivo de Proyectos de Ley sobre Educación Emocional en Chile y Uruguay

Diego Palacios Díaz

Universidad Santo Tomás
Chile

Nigel Manchini

Consejo de Formación en Educación
Uruguay



Teresa Báez Oyanedel

University of Sussex
Reino Unido

Citación: Palacios, D., Manchini, N., & Báez, T. (2025). Legislar las emociones: Análisis discursivo de proyectos de ley sobre educación emocional en Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.9097>

Resumen: Recientemente, en diversos países latinoamericanos han proliferado propuestas legislativas sobre educación emocional las cuales se inscriben en un “boom emocional” que ha contribuido al ingreso de nuevos actores a la arena de políticas educativas y al desarrollo de una agenda global–local. Este artículo analiza discursivamente los casos de Chile y Uruguay. Mediante un diseño mixto de tipo secuencial explicativo CUAN→CUAL se abordan dos corpus textuales que incluyen propuestas legislativas, argumentación en contexto parlamentario y entrevistas en medios de comunicación. Inicialmente, se examina cuantitativamente el vocabulario relevante para estas propuestas; posteriormente, se analiza cualitativamente cómo, en el contexto de la argumentación en los escenarios estudiados, se construyen circunstancias, medios y fines. Mediante el análisis de

elementos comunes y diferenciadores se evidencia una tendencia donde emo—empreendedores contribuyen a producir y distribuir legislativamente normas y estándares a sujetos conceptualizados como “carentes” en sus despliegues afectivos. Esta novedosa faceta de los procesos contemporáneos de emocionalización se articulan, en ambos contextos, con agendas neoliberales—neoconservadoras. Estos hallazgos son discutidos desde la necesidad histórica de construir políticas y prácticas educativas orientadas hacia la vida común que trasciendan ensoñaciones de control y regulación de nuestras capacidades para afectar y ser afectados.

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

Legislating emotions: Discursive analysis of legislative proposals on emotional education in Chile and Uruguay

Abstract: Recently, several Latin American countries have witnessed the proliferation of legislative proposals on emotional education, part of an "emotional boom" that has contributed to the entry of new actors into the educational policy arena and the development of a global-local agenda. This article discursively analyzes the cases of Chile and Uruguay. Using a mixed sequential explanatory design (QUAN→QUAL), two textual corpora are examined, including legislative proposals, parliamentary arguments, and media interviews. Initially, a quantitative analysis of the relevant vocabulary in these proposals is conducted; then, a qualitative analysis explores how, within the context of the studied argumentative settings, circumstances, means, and goals are constructed. Through the analysis of common and differentiating elements, a trend emerges where emo-entrepreneurs aim to legislatively produce and distribute norms and standards on individuals conceptualized as "lacking" in their emotional expressions. This novel aspect of contemporary emotionalization processes is linked, in both contexts, to neoliberal-neoconservative agendas. These findings are discussed in terms of the historical need to construct educational policies and practices for the common good, transcending fantasies of control and regulation of our capacity to affect and be affected.

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

Legislando as emoções: Análise discursiva de propostas legislativas sobre educação emocional no Chile e no Uruguai

Resumo: Recentemente, em diversos países latino-americanos têm proliferado propostas legislativas sobre educação emocional, as quais se inscrevem em um “boom emocional” que tem contribuído para a entrada de novos atores na arena das políticas educacionais e para o desenvolvimento de uma agenda global–local. Este artigo analisa discursivamente os casos do Chile e do Uruguai. Por meio de um desenho misto de tipo sequencial explicativo QUAN→QUAL, são abordados dois corpus textuais que incluem propostas legislativas, argumentações em contextos parlamentares e entrevistas em meios de comunicação. Inicialmente, examina-se quantitativamente o vocabulário relevante dessas propostas; posteriormente, analisa-se qualitativamente como, no contexto das argumentações nos cenários estudados, se constroem circunstâncias, meios e fins. A partir da análise de elementos comuns e diferenciadores, evidencia-se uma tendência em que os emo—empreendedores contribuem para produzir e distribuir legislativamente normas e padrões a sujeitos concebidos como “carentes” em seus desdobramentos afetivos. Essa nova faceta dos processos contemporâneos de emocionalização articula-se, em ambos os contextos, com agendas neoliberais—neoconservadoras. Os achados são discutidos a partir da necessidade histórica de construir políticas e práticas educacionais orientadas para a vida comum, que transcendam as fantasias de controle e regulação de nossas capacidades de afetar e ser afetados.

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

Legislar las Emociones: Análisis Discursivo de Proyectos de Ley sobre Educación Emocional en Chile y Uruguay

La idea de imprimir, vía legislativa, obligatoriedad a la educación emocional en los sistemas educativos latinoamericanos ofrece una fotografía de las ensoñaciones que bosquejan los imaginarios educativos contemporáneos. En efecto, actualmente se despliegan amplios procesos de emocionalización del discurso público donde las apelaciones a las emociones orientan, legitiman e intensifican modos de gobierno de la vida afectiva humana (Illouz, 2010; Lerner & Rivkin-Fish, 2021; Sorondo et al., 2025). La emocionalización del discurso público tiene una traducción específica para la educación como campo de relaciones sociales: la progresiva configuración de una agenda global-local de políticas y prácticas que, situando centralmente el registro psico-emocional, buscan explicar y atender comportamientos peligrosos de la población (Abramowski y Sorondo, 2022). No es casual, entonces, que en Latinoamérica hayan proliferado en los últimos años proyectos orientados a legislar las emociones –por ejemplo, en Argentina (Ley N°6398/2016, Provincia de Corrientes; Ley N°3743/2022, Provincia del Chaco) y en Colombia (Ley N°2383/2024). En Chile y Uruguay, escenarios de interés para este artículo, actores de la sociedad civil han articulado propuestas legislativas que actualmente se debaten en el contexto parlamentario.

¿Por qué la idea de legislar las emociones *gusta* tanto? Lúcidamente, Abramowski (2017) sugiere que esta preocupación contemporánea representa un *aggiornamento* de la moral conservadora. Esto se articula con una construcción discursiva de larga data en el pensamiento educativo latinoamericano: el “niño carente” (Martinis, 2006), cuya peligrosidad exigiría y justificaría acciones públicas de contención y asistencia afectiva. Desde este piso enunciativo, programas como la educación emocional (Bisquerra, 2014) tienen éxito relativo en el contexto latinoamericano en tanto, desde modelos simplificados y recetarios, ofrecen una multiplicidad normativa que legitima y naturaliza las dimensiones ideológico-culturales de las agendas neoliberales-neoconservadoras (Bornhauser y Garay, 2023; Palacios et al., 2024; Sorondo, 2023). Aunque se entrelacen, en una mezcla conceptual (Abramowski, 2023), con discursos que versan sobre emancipación, estas perspectivas ajustan la educación a la lógica de mercado, consolidando el *ethos* neoliberal (Abramowski y Sorondo, 2023).

Los modos en que estos proyectos se posicionan en los debates educativos regionales merecen ser examinados críticamente, abordando las interrelaciones entre discurso, emoción y poder que los organizan y sustentan. Para ello, se considera como punto de partida que las emociones representan sitios primarios de control social (Boler, 1999) y, por tanto, parte activa de los modos en que se disciplinan y gobiernan maneras de ser, pensar y sentir. La inscripción de las emociones en el discurso público como fenómenos individuales, intrapsíquicos y privados es, ante todo, un fenómeno contingente y dependiente de una estructura semiótica que ofrece diversas alternativas lexicales y retóricas para la articulación de la afectividad. Esta particular representación de lo emocional moviliza un conjunto de argumentaciones que buscan instituirlo como oficial, obvia, válida e incuestionable (Morrison, 2016), apoyándose en (y potenciando) la configuración de un *ethos* epocal donde las emociones se representan como un registro de expresión auténtica para diversas necesidades de los actores educativos (Abramowski y Sorondo, 2022), y una estrategia privilegiada para lograr el equilibrio entre armonía y eficiencia productiva (Bonhomme y Vargas, 2024; Palacios et al., 2023).

Siguiendo las conceptualizaciones sobre los ciclos de política educativa de Bowe, Ball & Gold (1992) y Ball et al. (2011), se propone analizar proyectos legislativos considerados como *protopolíticas* o ensoñaciones políticas orientadas a legislar aspectos diversos de la vida educativa. Interesa ofrecer insumos para discutir alcances y complejidades que aspiraciones tan singulares como

legislar las emociones tienen para los escenarios de estudio –Chile y Uruguay– y también para otros contextos análogos. Esto es relevante en un momento histórico donde lo emocional se ha vuelto clave para el gobierno de la vida, no sólo respecto de cómo los imperativos relacionados con la gestión y regulación emocional se ajustan a los intereses de productividad y utilidad de los grupos dominantes (González–Serrano, 2024; Zembylas, 2024), sino también respecto de cómo en las sociedades neoliberales se configura culturalmente un tipo de *psitudanía* (Cabanas & Illouz, 2019) que, desde un amplio entramado de enunciados sobre las emociones y el bienestar, apuesta por priorizar el desarrollo y florecimiento personal, confinando así a los individuos hacia su interioridad y gestionando la conflictividad social en clave emocionalizada (Rodrigo & Kesler, 2024).

Dicho esto, el propósito general del artículo es analizar discursivamente proyectos legislativos sobre educación emocional que se han propuesto actualmente en Chile y Uruguay. Se estima necesario comprender desde cuáles vocabularios y argumentaciones sobre lo emocional se construyen estas propuestas y cómo ellas contribuyen a construir sentidos normativos en un contexto regional marcado por la creciente emocionalización de la educación (Sorondo et al., 2025). Igualmente, se torna necesario analizar los casos chilenos y uruguayos para visibilizar cómo un mismo fenómeno – las propuestas legislativas sobre educación emocional– adquieren configuraciones singulares según trayectorias políticas e institucionales locales, lo cual también constituye una óptica útil para comprender sus efectos normativos en diversos escenarios educativos latinoamericanos. Esto adquiere relevancia para cada contexto, pues mientras en Chile estas propuestas surgen en un contexto histórico marcado por décadas de políticas educativas pro-estandarización y privatización educativa (Palacios et al., 2024), en Uruguay emergen en un escenario de recientes reformas impulsadas por una coalición de derechas que ha promovido marcos normativos en clave terapéutica (Doglioti y Estela, 2025). A partir de estas consideraciones, se propone específicamente: a) analizar cuantitativamente el vocabulario desde el que se articulan estas propuestas; b) analizar argumentalmente cómo se construyen circunstancias, medios y fines en los escenarios estudiados; y c) discutir aspectos comunes y diferenciadores, a nivel discursivo, entre los casos propuestos.

Para abordar estos propósitos, a continuación, se ofrece un marco conceptual–contextual para caracterizar los escenarios donde emergen estas propuestas legislativas, se presenta el enfoque metodológico utilizado y se desarrollan los resultados, discusiones y conclusiones del análisis.

Marco Conceptual–Contextual

En esta sección se propone una doble aproximación para situar las propuestas legislativas sobre educación emocional. Primero, se presenta un marco conceptual que indaga en los procesos de emocionalización y el trabajo discursivo de actores emergentes: emo–emprendedores. Segundo, se describen los escenarios de Chile y Uruguay, ofreciendo elementos contextuales e institucionales para comprender el despliegue de estos actores en las protopolíticas sobre educación emocional.

El Trabajo Discursivo de Emo–Emprendedores en Tiempos de Emocionalización de la Educación

La emergencia de proyectos legislativos sobre educación emocional se inscribe en los procesos de emocionalización de las sociedades contemporáneas donde no solo se han legitimado e intensificado las apelaciones a las emociones (Lerner & Rivkin-Fish, 2021), sino que también se han entrelazado con diversas lógicas de psicologización (De Vos, 2013). Estos procesos promueven, consistentemente, una concepción de las emociones como entidades individuales, intrapsíquicas y privadas que es condición de posibilidad para la emergencia de un *habitus* terapéutico global que mandata a alcanzar metas de equilibrio, regulación y felicidad funcionales a las lógicas neoliberales de construcción de subjetividades (Illouz, 2010; Cabanas, 2019; Zembylas, 2022).

La noción de emocionalización posee valor heurístico para destacar el rol hegemónico que ha adquirido la cultura emocional terapéutica y su capacidad para (re)modelar quiénes somos, cómo nos relacionamos y cómo nos desplegamos en el mundo social (Illouz, 2019). Especialmente en el escenario global post-COVID-19, las emociones se han posicionado en el discurso público como registro de sinceridad y autenticidad; a la vez que se ha promovido que su expresión precisa ser regulada, contenida y cultivada, configurando novedosas relaciones de poder (Lerner & Rivkin-Fish, 2021). En otras palabras, la emocionalización puede explicarse desde la capacidad de determinados grupos sociales para definir estándares y normas emocionales sobre otros grupos, cuyas expresiones afectivas son consideradas inferiores o desviadas (Archer & Matheson, 2022; Zembylas, 2024). Así, en diversos campos de relaciones sociales, se ha apelado a la capacidad de contemplación del individuo sobre su propio mundo emocional y su posterior ajuste a estándares emocionales públicamente promovidos, pero escasamente dialogados y consensuados (Illouz, 2014).

Los procesos de emocionalización han tenido singular recepción en las políticas y prácticas educativas contemporáneas (Sorondo et al., 2025). Por constituir un escenario propicio para la construcción de sujetos y subjetividades, diversos actores globales y locales participan polifónicamente en la elaboración de directrices para orientar la vida emocional de las comunidades educativas (Nobile y Gamba, 2024). Desde la excepcionalidad pandémica por COVID-19, esta tendencia se ha dinamizado configurando una agenda educativa donde lo socioemocional aparece como eje fundamental para afrontar efectos socioeducativos adversos y conjurar posibles peligrosidades políticas y morales contenidas en el estudiantado (Abramowski y Sorondo, 2022; Rodrigo & Kesler, 2024). Este “boom emocional” (Abramowski, 2024) posiciona a las emociones como registro clave para intervenir en la educación contemporánea, desconsiderando dimensiones sociales, culturales y políticas relevantes para la configuración de lo emocional (Nobile, 2017), así como también la diversidad normativa que instala para legitimar el orden social dominante (Sorondo, 2023), y la concepción individual, privada, patológica y orgánica de lo emocional desde la que se sostiene epistémicamente (Palacios et al., 2023).

Lo anterior ofrece un marco para explicar la emergencia de proyectos legislativos que propugnan la obligatoriedad de la educación emocional. En efecto, los Estados modernos han articulado su poder desde el discurso psicológico, construyendo concepciones culturales y morales del individuo, y distribuyendo formas terapéuticas de abordaje de los problemas humanos (Nolan, 1998; Ecclestone, 2017, 2025). Como puntualizan Pykett, Jones & Whitehead (2017), el Estado no es el único actor en esta materia; más bien, despliega un papel orquestador de agencias supranacionales, elites globales y locales, tecnocracias y comunidades de expertos, entre otros, en el desarrollo de una modalidad de gobernanza psicológica que apela a la capacidad de los saberes psi para modelar quiénes somos y cómo vivimos en sociedad. En esta tarea, y sobre todo en lo que respecta al imperativo de la educación de las emociones, los Estados maniobran entre lo que recomiendan instancias supranacionales y lo que cotidianamente ponen en práctica actores educativos diversos en centros escolares (Rodrigo y Kesler, 2024).

Las propuestas legislativas contemporáneas para educar las emociones, al menos en Latinoamérica, no han sido primariamente iniciativas de Estado, sino que han sido movilizadas fundamentalmente por nuevos actores en la arena política. Recientemente, Palacios et al. (2024) han propuesto la noción de emo-emprendedores para caracterizar a actores provenientes del mundo privado-empresarial que desarrollan un intenso trabajo de proselitismo para articular discursos sobre emociones como estrategias para abordar la conflictividad social y educativa. Ante un mundo de sujetos caracterizados como carentes que participan en sociedades definidas por sus violencias, los emo-emprendedores han defendido la necesidad de promulgar leyes de educación emocional que, mediante cambios en el currículum y la formación docente, aborden las problemáticas convivenciales de las escuelas latinoamericanas. El trabajo discursivo y argumental que realizan estos

actores es relevante para comprender cómo los discursos acerca de lo emocional promueven nuevas formas de estratificación social (Illouz, 2014), puesto que se instala la noción de que las emociones precisan ser gestionadas para convertirlas en recursos individuales de ajuste al orden mercantil. En tal caso, la promoción de leyes constituiría la vía privilegiada para gobernar las dimensiones emocionales de la vida educativa y, consecuentemente, un fortalecimiento del poder con que la doctrina psicológica–terapéutica ha modelado históricamente los procesos de construcción de sujetos y subjetividades, sobre todo hoy en Latinoamérica desde consideraciones que transitan entre la racionalización y la humanización de lo educativo (Nobile y Gamba, 2024).

Emo–Emprendedores en Contexto: Los Casos de Chile y Uruguay

Los emo–emprendedores se han posicionado como actores clave en la construcción de protopolíticas orientadas a legislar la educación de las emociones. Su trabajo discursivo se inscribe en una red más amplia de actores que, globalmente, han contribuido a configurar una gobernanza terapéutica de la educación (Ecclestone, 2025; Pykett et al., 2017), donde recientemente lo socioemocional se ha posicionado como principio explicativo de las dificultades sociales y educativas (Abramowski y Sorondo, 2022). Aunque son actores de una injerencia limitada en relación con el poder discursivo de organismos supranacionales y Estados nacionales, son de interés analítico por su insistente y entusiasta labor de proselitismo, la cual genera adhesión desde diversos sectores. Como señalan Palacios et al. (2024), sus propuestas no solo bosquejan sueños políticos, sino que logran configurarse como marcos programáticos desde los cuales se producen y distribuyen argumentaciones que se tornan más sensitivas y efectivas en la medida en que ocupan más zonas de discurso público (medios de comunicación, redes sociales, libros de divulgación, entre otros).

En este artículo se busca comprender su trabajo discursivo en el marco de las tradiciones institucionales históricamente configuradas en Chile y Uruguay, y en atención también a la singularidad de quienes se han erigido como portavoces de las propuestas legislativas sobre educación emocional en cada escenario. Para el caso chileno, preliminarmente se ha descrito cómo estos actores construyen argumentaciones sobre violencias sociales que justificarían la necesidad de educar las emociones (Palacios et al., 2024). Aun cuando las apelaciones a los afectos en Chile han estado presentes en diversos momentos históricos, por ejemplo, promoviendo el nacionalismo y patriotismo en la escuela (Toro Blanco, 2021), en el presente destaca la incorporación de las emociones como entidades individuales, interiores y psicológicas que precisan gestionarse para favorecer la productividad individual y mantener el ordenamiento escolar en relación con una comprensión neoliberal de la educación (Bonhomme y Vargas, 2024; Palacios et al., 2023).

En dicho contexto destaca la organización no gubernamental Fundación Liderazgo Chile [FLICH] como promotora del proyecto legislativo de educación emocional. Desde el modelo de Rafael Bisquerra, imparten cursos y diplomados que abordan las dimensiones *emo* y *neuro* de las prácticas educativas. Paralelamente, su fundador ha publicado diversos libros que, mediante una narrativa autobiográfica, prescriben imperativos para ámbitos diversos: desde propuestas para una mejor vida social hasta invitaciones para superar el analfabetismo emocional y para reconocer el valor de las mascotas. A partir de ello, FLICH ha realizado trabajo mediático y de lobby parlamentario desde 2017 para instalar curricularmente en Chile la educación emocional, aunque no ha tenido impacto legislativo hasta la fecha más que la revisión del proyecto (para un análisis detallado, ver Palacios et al., 2024).

En Uruguay, la propuesta legislativa sobre educación emocional no ha sido abordada previamente en la literatura. Dogliotti y Estela (2025) han descrito recientemente la expansión de una gobernanza transnacional psicoterapéutica donde las habilidades socioemocionales se han incorporado en el currículo oficial uruguayo mediante orientaciones y guías docentes en el período 2020–2024. En efecto, el discurso de las emociones ha adquirido dominancia discursiva mediante la

configuración de un dispositivo que se desplaza hacia el cuerpo y el bienestar individual para ordenar subjetividades escolares (Dogliotti et al., 2024). Entonces, propuestas legislativas de este alcance pueden entenderse desde esa centralidad que igualmente han adquirido las apelaciones a lo emocional, pero también desde el avance de tendencias de mercantilización y privatización del sistema educativo propias de una fase de profundización neoliberal que ofrece modelos de gestión – como la propia regulación de las emociones– acordes a la racionalidad de mercado (Conde et al., 2021). Al respecto, actores del mundo privado, mediante think tanks como CERES y Eduy21, han influido progresivamente en las políticas educativas uruguayas, promoviendo estrategias que disputan la hegemonía de la educación pública e impulsan reformas promercado (Martinis, 2023).

Precisamente en este escenario cobra relevancia el trabajo discursivo comandado por la docente Carmen Albana Sanz, quien se ha posicionado como referente de la educación emocional y coautora del proyecto legislativo que hasta fines de 2024 no ha conseguido aprobación. Esta figura es de interés analítico pues ha alcanzado visibilidad internacional por los premios recibidos por sus prácticas socioemocionales, lo cual le ha permitido promover una retórica propia del ethos terapéutico: “con una voluntad inquebrantable, cada obstáculo puede convertirse en una oportunidad para aprender y crecer” (IEEM, 2024, p. 1). Este ideario educativo también adhiere a los postulados de la propuesta de Bisquerra (2014), lo cual ofrece una perspectiva sobre los alcances globales y locales de este marco epistémico. Respecto de este escenario, es interesante indicar que sus ideas han encontrado soporte institucional en la Comisión de Apoyo a la Ley de Educación Emocional –conformada prioritariamente por académicos vinculados a la Universidad de Montevideo, asociada al Opus Dei y promotora de otras propuestas relacionadas con el proyecto legislativo– y en representantes adscritos a los partidos Nacional, Colorado y Cabillo Abierto, todos ellos parte de la coalición de derechas que gobernó Uruguay durante el período 2020–2025.

Finalmente, como puede observarse para ambos casos, las propuestas legislativas sobre educación emocional no emergen en un vacío institucional ni discursivo, sino que se insertan en procesos de emocionalización de diversos alcances globales y locales, movilizadas por actores específicos que promueven – en nombre de las emociones – argumentaciones afines a racionalidades neoliberales y comprensiones psicoterapéuticas de la educación. Con estos elementos en vista, se presentan a continuación los aspectos metodológicos con que se abordan los objetivos de esta investigación.

Método

Para cumplir con los propósitos del estudio, se desarrolló un diseño mixto de tipo secuencial explicativo CUAN→CUAL, tal como lo conceptualiza Creswell (2015). Esta configuración metodológica responde a la necesidad de abordar dos corpus textuales amplios y heterogéneos desde herramientas que permitan no solo mapear patrones discursivos generales, sino también interpretarlos críticamente en sus dimensiones ideológicas y normativas. En la primera fase, se empleó el análisis del discurso asistido por corpus (CADS; Ancarno, 2020), enfoque que posibilita la identificación y descripción de clústeres léxicos y semánticos relevantes en los textos analizados. En la segunda fase, se aplicó el análisis político de discurso (APD; Fairclough & Fairclough, 2012), que permite explorar cómo se construyen discursivamente circunstancias, medios y fines dentro de determinadas redes argumentativas. En esta lógica, el CADS no constituye una etapa aislada, sino un soporte que orienta y nutre la fase cualitativa, habilitando una transición desde la descripción hacia la interpretación y explicación de los usos del lenguaje en las sociedades capitalistas contemporáneas (Fairclough, 2018). Aunque ambas fases podrían diferir en sus registros estilísticos (Mautner, 2019), se sostiene que su combinación sinérgica contribuye a una lectura más completa de los aspectos semióticos de los fenómenos políticos y sociales, permitiendo explorar cómo determinados patrones

léxicos y semánticos configuran argumentaciones que modelan amplias racionalidades sociales y educativas, como las abordadas en este estudio.

Construcción de Corpus Textuales

Se elaboraron dos corpus textuales independientes para los casos de Uruguay y Chile, de 26.594 y 38.088 palabras respectivamente (Tabla 1). Ambos están compuestos por diversos recursos semióticos: propuestas legislativas, transcripciones de sesiones en el parlamento y alocuciones públicas. La lógica de construcción de los corpus contempló, en el caso uruguayo, un criterio de maximización de amplitud e integridad, incluyendo todos los documentos escritos o transcripciones profesionales disponibles; en el chileno, por tener mayor disponibilidad documental, se consideró un criterio de equilibrio, escogiéndose documentos similares a los del primer caso.

Tabla 1

Composición de los corpus

Categoría	País	Documento	ID	Año	Autor	w	Ubicación
Propuesta legislativa	UY	Anteproyecto LEE	D1	2020	Comisión de Apoyo LEE (CALEE)	602	Web Bambú
	UY	Proyecto LEE	D2	2024	Senadores/as PC, PN, CA	325	Parlamento
Arg. en contexto legislativo	UY	Exposición de motivos LEE	D3	2024	Senadores/as PC, PN, CA	3358	Parlamento
	UY	Argumentación Senadora	D4	2024	Carmen Sanguinetti (PC)	681	Parlamento
	UY	Presentación en parlamento I	D5	2021	CALEE	4406	Parlamento
	UY	Presentación en parlamento II	D6	2023	CALEE	6394	Parlamento
Entrevistas	UY	[...]“educar las emociones”	D7	2022	Entrevista a Carmen Sanz	2010	Búsqueda
	UY	Anteproyecto de LEE	D8	2022	Entrevista a CALEE	1297	La mañana
	UY	Educación Emocional	D9	s.f.	Entrevista a Carmen Sanz	4408	Raíces
	UY	Educación Emocional	D10	2021	Entrevista a Carmen Sanz	1408	ICM
	UY	“Un niño que no...”	D11	2021	Entrevista a Carmen Sanz	1705	El observador
Propuesta legislativa	CH	Propuesta legislativa	D1_ch	2019	Cristina Girardi	5118	BCN
	CH	Propuesta legislativa	D2_ch	2019	FLICH	787	BCN
Arg. en contexto legislativo	CH	Análisis, fundamento y pro. Inicial	D3_ch	2018	FLICH	13 815	BCN
	CH	Importancia de la EE	D4_ch	2018	FLICH	3079	BCN

Categoría	País	Documento	ID	Año	Autor	w	Ubicación
	CH	Educación Emocional	D5_ch	2019	Yasna Provoste	1519	BCN
	CH	Argumentación legislativa	D6_ch	2019	Cristina Girardi	7860	BCN
Entrevistas	CH	“Puede ser la ley más importante...”	D7_ch	2021	Entrevista a FLICH	3458	EMOL TV
	CH	“...ante ola de violencia escolar”	D8_ch	2022	Entrevista a FLICH	485	Radio Festival
	CH	“...urgencia a proyecto de LEE”	D9_ch	2022	Entrevista a FLICH	742	Portal Sabes
	CH	“Puede ser la ley más importante...”	D10_ch	2022	Entrevista a FLICH	472	Radio Bio Bio
	CH	“...urgencia legislativa para LEE”	D11_ch	2023	Entrevista a FLICH	753	G5 Noticias

Nota. w = número de palabras (words) en el documento; PC = Partido Colorado; PN = Partido Nacional; CA = Cabildo Abierto; CAL EE = Comisión de Apoyo a la Ley de Educación Emocional.

Procedimientos Analíticos

Procedimientos Analíticos Cuantitativos

En esta fase se transitó desde el nivel analítico macro al micro, utilizando técnicas cuantitativas para extraer vocabulario relevante, utilizado para posteriormente guiar y robustecer la exploración cualitativa (Ancarno, 2020). Específicamente, se integraron técnicas y recursos de minería de textos (Silge & Robinson, 2024), psicolingüística y de análisis psicológico de textos (Boyd, 2017; Boyd & Schwartz, 2021; Pérez-Sánchez et al., 2021; Stadthagen et al., 2017). Inicialmente, mediante un enfoque de “bolsa de palabras”, se computó la frecuencia de las palabras independientemente de su posición en el texto y se utilizaron listas de palabras –diccionarios e inventarios– para filtrarlas, agruparlas, categorizarlas, y calcular/ponderar su frecuencia, considerando propiedades gramaticales –por ejemplo, su categoría gramatical (Rojo, 2016)– y/o subjetivas de las palabras –por ejemplo, connotaciones afectivas (Fraga et al., 2018)–. Se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Diccionario Anotado de Vocabulario Emocional* (DAVE; Manchini et al., 2024): posibilita filtrar vocabulario emocional explícito (VEE), normalizarlo y anotarlo en variables afectivas (polaridad, valencia, arousal y prototipicalidad). El DAVE contiene 18934 formas derivadas (p.e., “amor”, “amaba”, “amé”, “amores”), correspondientes a 3051 lemas (p.e., “amar”, “amor”), pertenecientes a 1041 familias léxicas (p.e., “amor”). Los valores de polaridad –valencia considerada categóricamente– fueron manualmente anotados por cuatro codificadores independientes (profesionales de la psicología especializados en afectividad), y los de valencia, arousal y prototipicalidad fueron sintetizados a partir de antecedentes (Fraga et al., 2018; Pérez-Sánchez et al., 2021).
- Corpus de Referencia del Español del Siglo XXI* (CORPES; Rojo, 2016): incluye más de 380 mil documentos provenientes de todos los países hispanohablantes, seleccionados

sistemáticamente y anotados de forma manual. Se utilizaron sus inventarios de conjunciones, artículos, cuantificadores, afijos, demostrativos, pronombres personales y preposiciones, junto con un diccionario de *stopwords* en español (Feinerer et al., 2008), para filtrar las categorías gramaticales que no eran de interés investigativo. Además, para explorar vocabulario distintivo y palabras clave, se elaboraron dos subcorpus de referencia (650 mil palabras aproximadamente cada uno) conformados con concordancias para la familia léxica “emoción” (p.e., lemas “emocional”, “emoción”, “emocionar”, etc.) y el lema “educación” en las variantes rioplatense y chilena del español.

Para explorar el uso del vocabulario emocional, la segmentación de textos se realizó en dos niveles: en enunciados (operacionalizados como secuencias de palabras delimitadas con un punto) y en palabras individuales. Utilizando el DAVE, se extrajo VEE con alta y baja prototipicalidad. Además de describir frecuencia y distribución del VEE, se utilizó el estadístico *Simple Maths* (SM) (Kilgarriff, 2009) para explorar el vocabulario emocional muy frecuente en un corpus, pero no en el otro. Para aumentar la interpretabilidad de los resultados, las quince familias léxicas más frecuentes de cada corpus se exploraron manualmente mediante análisis de concordancias, identificando y anotando los casos de ambigüedad.

Posteriormente, se combinaron tres técnicas cuantitativas para extraer de manera robusta el vocabulario más relevante: la frecuencia, las palabras clave y las palabras distintivas. Las palabras clave del texto (Gabrielatos, 2018) se analizaron utilizando los subcorpus de referencia creados con CORPES, con SM como medida del tamaño del efecto de *keyness* (Kilgarriff, 2009). Por otro, utilizando los subcorpus de referencia, se extrajeron palabras distintivas calculando el estadístico *Term Frequency – Inverse Document Frequency* (TF-IDF; Silge & Robinson, 2024); como variable de agrupación de documentos se utilizó la anotación “tema” de CORPES. Posteriormente, se extrajeron las 150 palabras con mayor frecuencia, TF-IDF y *keyness*, y se consideró como palabras relevantes a aquellas que estaban en al menos dos de las tres listas.

Procedimientos Analíticos Cualitativos

Los insumos producidos en la fase cuantitativa fueron utilizados para conducir cualitativamente un Análisis Político de Discurso (Fairclough & Fairclough, 2012; Palacios et al., 2019). El discurso político es una forma de razonamiento práctico donde se construyen esquemas argumentativos. Este modelo permite estudiar las interrelaciones entre *premisas circunstanciales*, que caracterizan el contexto y las condiciones que estructuran problemáticas específicas; *premisas meta*, referidas a propósitos que orientan la acción; y *premisas instrumentales*, que proponen estrategias o instrumentos para orientar la acción hacia la consecución de fines específicos.

A partir de ello, se exploró discursivamente el uso de términos relevantes mediante análisis de concordancias, en un proceso secuencial de cinco etapas, y se elaboraron categorías que evidenciaran estas premisas. En la primera, se crearon categorías generales a partir de las palabras relevantes según los tres métodos cuantitativos utilizados; en una segunda categorización, se integraron todos los términos relevantes, creando categorías de nivel bajo para captar estructuras menores que conforman la red argumental. En esta etapa se seleccionaron citas largas a partir de las concordancias. En la tercera, los términos volvieron a categorizarse, combinando categorías redundantes o con pocos casos (<5) y se creó adicionalmente una categoría “otros” con palabras muy ambiguas, utilizadas en muchos contextos y rasgos de oralidad. En la cuarta etapa, con categorías definidas, se realizó una nueva ronda de clasificación y se extrajeron citas que representan distintos aspectos de esta. En una quinta etapa, para identificar la forma en que estas premisas contribuyen a la construcción de una red argumental, se recuperaron concordancias de estructuras lingüísticas que indican argumentación (“por lo tanto”, “sí”, “porque”, etc.), además de buscarse

estructuras argumentativas no marcadas explícitamente mediante la revisión de las concordancias previamente extraídas. Mediante el mismo procedimiento, pero utilizando términos vinculados a compromiso epistemológico (“creemos”, “sabemos”, “creo”, etc.), se identificaron creencias acerca de la educación y las emociones. Los procedimientos cuantitativos y el análisis de concordancias fueron realizados en el software R siguiendo a Silge & Robinson (2024) y en LancsBox (Brezina & Platts, 2024).

Criterios de Rigor

Para garantizar transparencia de los procedimientos realizados, pueden encontrarse los materiales y códigos analíticos, así como Material Suplementario (MS), en [Open Science Framework](#). Adicionalmente, se contempló transversalmente un principio de reflexividad para garantizar profundidad analítica y evitar incurrir en pseudoanálisis (Antaki et al., 2003).

Resultados

Esta sección se estructura en dos fases complementarias que dialogan en el marco del diseño secuencial explicativo propuesto. Primero, se examinan patrones léxicos y semánticos predominantes en los proyectos legislativos sobre educación emocional en Chile y Uruguay, con el objetivo de identificar VEE y términos relevantes. Segundo, se analizan las estructuras argumentativas que sustentan dichas propuestas, considerando cómo se construyen, desde estas, discursos normativos sobre el bienestar, las emociones y la subjetividad en cada escenario.

Fase Cuantitativa: Vocabulario Emocional y Términos Relevantes

Esta fase tuvo por objetivo identificar y describir el vocabulario emocional utilizado en los proyectos legislativos sobre educación emocional en Chile y Uruguay. A partir del CADS, se exploraron frecuencias, prototipicalidades y patrones de coocurrencia del VEE, así como los términos relevantes que estructuran estas propuestas legislativas. Esto permitió reconocer regularidades y diferencias entre ambos contextos, a la vez que ofrecer indicios para examinar cualitativamente cómo se configuran discursos normativos desde/respecto a la educación emocional en cada escenario.

Análisis del Vocabulario Emocional: Frecuencias, Prototipicalidad y Distribución

Se analizó el vocabulario con que se articulan las propuestas legislativas sobre educación emocional en Chile y Uruguay. En cada uno de los corpus construidos se captó mediante el DAVE vocabulario emocional que puede ser considerado explícito, observándose un 5,5% para el corpus chileno y 5,6% en el caso uruguayo. Al considerar únicamente el vocabulario con alta prototipicalidad, este porcentaje se reduce a 2,9% y 3,1% respectivamente. Mediante análisis de concordancias puede establecerse que esta estimación es alta, pues varias de las familias léxicas más frecuentemente utilizadas (“querer”, “soledad”) deben considerarse ambiguas, ya que incluyen palabras que, en ciertos contextos, pueden referir a una emoción prototípica, aunque su uso en cada corpus no se relaciona con VEE. En un nuevo ciclo de filtrado se excluyeron las palabras ambiguas más frecuentes, lo que permitió estimar el porcentaje de VEE en 1,3% en el caso chileno y 1,4% en el uruguayo (Tabla 2).

Al analizar su distribución se observa que, en el corpus uruguayo, el 68,7% del VEE con alta prototipicalidad aparecen en un enunciado que contiene al menos otra palabra de las mismas características y 22,7% en enunciados con al menos cuatro; en el caso chileno, este porcentaje es ligeramente mayor (71,1% y 32,6%, respectivamente). Al considerar términos con baja prototipicalidad, estos porcentajes ascienden a 80,5% y 36,6% en el corpus uruguayo, y a 82,1% y

46,4% en el caso chileno. Aunque estos valores deben interpretarse con cautela, sugieren un uso del lenguaje constatado a través del análisis de concordancias: la enumeración de VEE se utiliza para referir, de forma vaga y general, a aquello considerado positivo –“el conocimiento de uno mismo, la autorregulación emocional, la motivación y el desarrollo de la empatía [...] y el bienestar” (D3)– o negativo –“la falta de respeto, los suicidios, las depresiones y las ansiedades” (D6); “enojos, peleas, pataletas, soledad, aislamiento, timidez y ansiedad” (D3_ch)–.

Tabla 2

Vocabulario emocional explícito frecuente

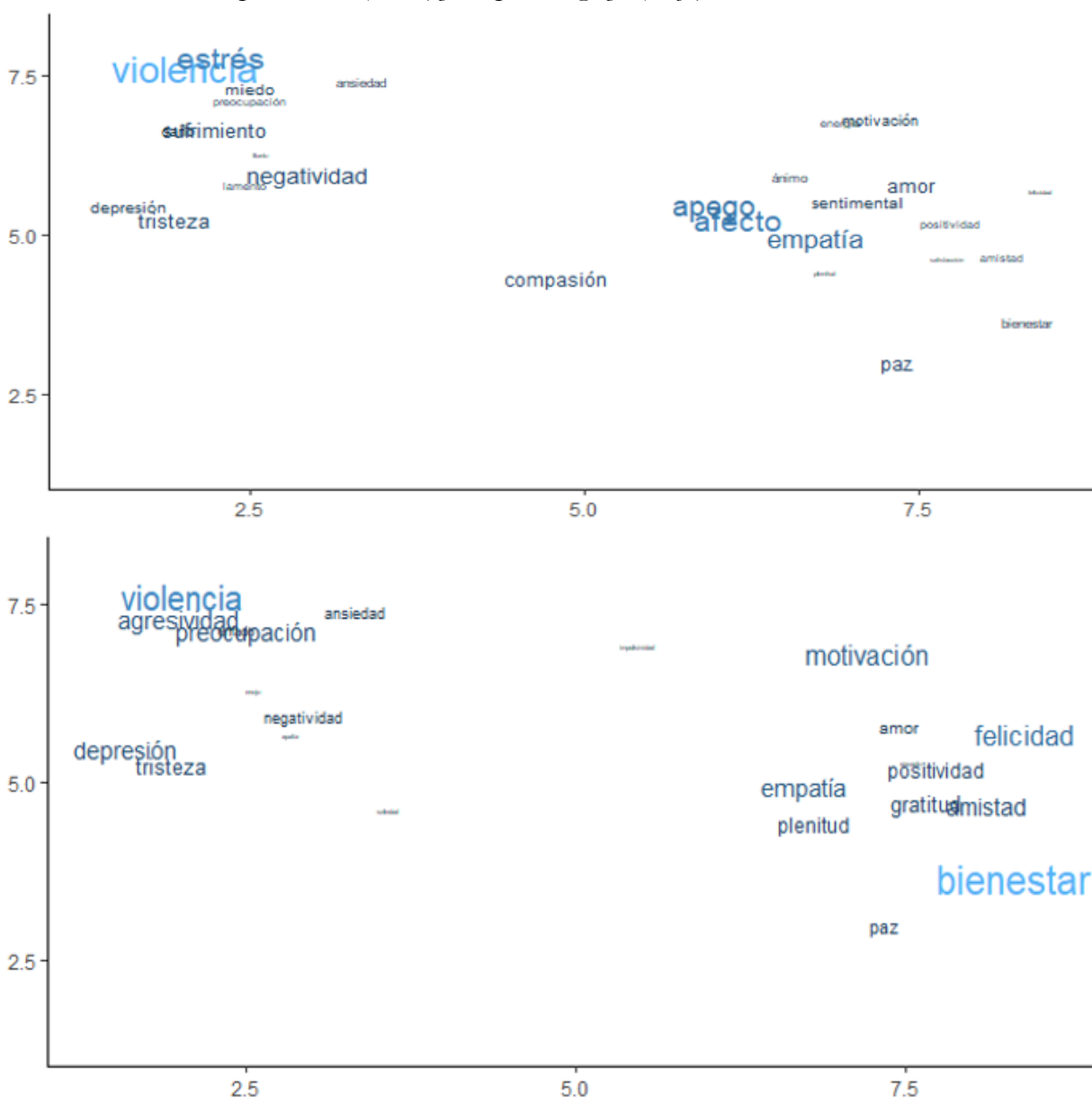
Familia léxica	Palabras	nChile	nUruguay	SM
emoción*	emocional, emociones, emocionales, emocionalmente, emoción, etc.	461	306	1,1
querer*	quiero, quiere, quería, queremos, querer, quisiera, querido, etc.	18	56	0,24
violencia	violencia, violencias	39	23	1,2
soledad*	solo, soledad	31	23	0,97
comprensión*	comprensión, comprender, comprenda, comprenden, etc.	31	11	1,99
seguridad*	seguridad, seguro, asegurar, asegurarse, seguros, asegurando, etc.	33	4	5,34
bienestar	Bienestar	7	30	0,18
interés*	interés, intereses, interesante, interesada	18	19	0,7
empatía	empatía, empática, empáticas, empatizar	21	14	1,1
estrés	estrés, estresantes, estresante, estresa, estresados, estresan	28	4	4,5
afecto	afectivo, afecto, afecta, afectiva, afectivos	27	4	4,4
impacto*	impacto, impactar, impactaban, impactos, impacta, etc.	16	14	0,83
impulsividad*	impulsa, impulsar, impulsividad, impulse, impulsando, etc.	14	12	0,85
apego	apego, apegado	25	0	31,2
felicidad	felicidad, feliz	5	18	0,22
motivación	motivación, motiva, motivaban, motivados, motivar, motivo	8	15	0,41
negatividad	negativas, negativo, negativa, negativos	14	7	1,41
depression	depresión, depresiones, deprimido, depresiva	9	12	0,56
amistad	amigas, amiga, amigos	6	12	0,39
sufrimiento	sufrimiento, sufre, sufra, sufren, sufrido, sufrieron, sufrir	13	3	2,8
agresividad	agresividad, agresión, agresiva, agresividades	2	13	0,15

El análisis cuantitativo (Tabla 2) y gráfico (Figura 1) sugieren comunalidades y particularidades. Junto con las constantes menciones a lo emocional, destaca la convergencia en las referencias a la “violencia” y la “empatía” en ambos corpus. Al abordar emociones de valencia

negativa, en Chile son más frecuentes las referencias a “sufrimiento” y “estrés”, mientras que en el caso uruguayo son más frecuentes las indicaciones sobre “agresividad” y “depresión”. Además, se observan diferencias respecto al vocabulario con valencia positiva: mientras que en Chile las referencias al “apego”, “afecto” y “compasión” son más frecuentes, en Uruguay abundan las referidas a “motivación”, “bienestar” y “felicidad”.

Figura 1

VEE Frecuente en el Corpus Chileno (arriba) y Corpus Uruguayo (abajo)



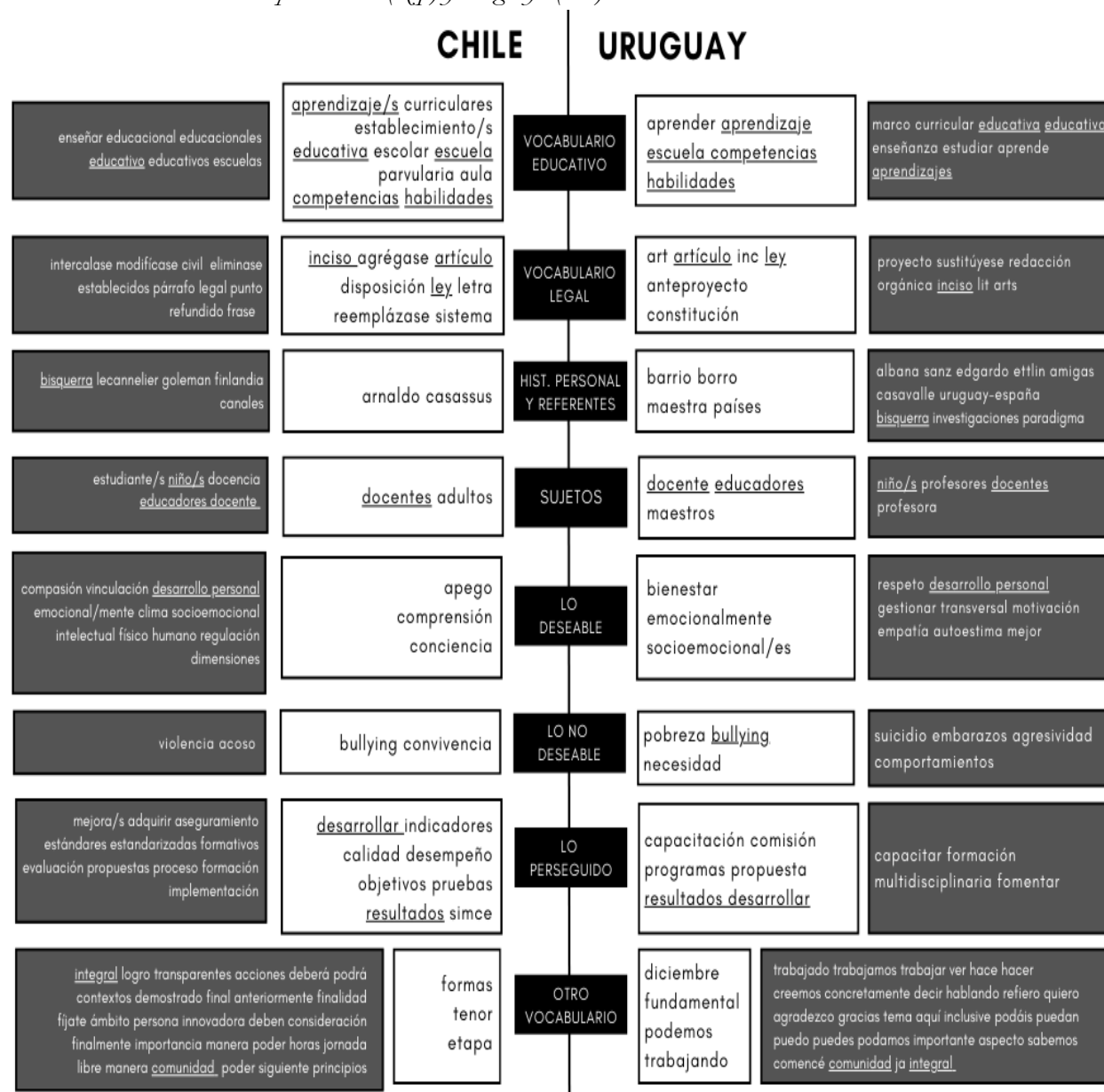
Nota. En el eje horizontal de cada figura se presentan los valores de valencia, mientras que en el vertical los de arousal. El tamaño y el color representan la frecuencia en los corpus; la ubicación, la puntuación en valencia (desagradable-agradable) y arousal (desactivación-activación) que esa palabra tiene en el DAVE. Se filtraron los términos marcados como ambiguos en Tabla 2.

Términos Relevantes y Repertorios Léxicos en Torno a la Educación Emocional

Posteriormente, para determinar robustamente el vocabulario relevante utilizado en estas propuestas legislativas, se exploraron las palabras más utilizadas mediante la frecuencia y dos técnicas de ponderación de la frecuencia: TF-IDF y *keyness* (utilizando SM como tamaño del efecto). En la Figura 2 pueden observarse los términos más relevantes de ambos corpus, definidos como aquellos que se encuentran entre los 150 con mayor frecuencia, *keyness* y TF-IDF (valores completos en MS).

Figura 2

Vocabulario relevante del corpus chileno (izq.) y uruguayo (der.)



Nota. En los cuadros blancos, vocabulario relevante según los tres métodos utilizados (frecuencia, TF-IDF, *keyness*); en los cuadros grises, vocabulario relevante según dos de los tres métodos; subrayadas, palabras relevantes en ambos corpus.

A grandes rasgos, el análisis del vocabulario permite identificar algunas comunales relevantes. Primero, que los fenómenos educativos son circunscritos al enfoque de “competencias” y “habilidades”, donde la orientación a “resultados” es relevante, especialmente en Chile pues destacan palabras como “pruebas”, “desempeño”, “indicadores”. Segundo, la referencia frecuente a “Bisquerra” en ambos corpus ofrece indicativos de la transversalidad de la perspectiva de educación emocional del autor consignado, además de pistas acerca de cómo la referencia a autores concretos sirve para construir la legitimidad de estas propuestas legislativas; en la misma línea, se observan las frecuentes referencias a los principales impulsores de estos proyectos –Arnaldo Canales en Chile y Carmen Albana Sanz en Uruguay–, arrojando luces sobre cómo sus historias personales ocupan un lugar central en las estrategias de legitimación de estos discursos. Tercero, la relevancia de palabras que apuntan a quienes serían los protagonistas de la educación emocional: por un lado, “docentes”, “educadores”, “maestros”, “profesoras” y, por otro, “niños”, “estudiantes” y “comunidades”. Finalmente, es común la presencia de términos emocionalmente cargados que refieren a lo representado como negativo y positivo, como “bullying”, “suicidio”, “agresividad”, “violencia” y “pobreza”, o “bienestar”, “conciencia” y “apego”.

En síntesis, aunque se identifica un uso relativamente profuso de vocabulario emocional explícito, la referencia a la experiencia emocional se hace de manera genérica y amplia, utilizando enumeraciones que aumentan la ambigüedad y restan precisión al razonamiento. Predominan las referencias a experiencias de valencia positiva, aunque cuando se utiliza el vocabulario asociado a experiencias de valencia negativa, se enfatiza en experiencias de violencia y agresividad. El análisis del vocabulario evidencia en estos proyectos una alineación con discursividades propias de enfoques educativos de corte neoliberal (Martinis, 2006, 2023), desde donde se promueve una construcción específica de los sujetos involucrados en la argumentación: los proponentes –con sus historias de superación–, y quienes recibirán los beneficios de la ley de educación emocional –docentes y estudiantes representados en situaciones de violencia y necesidad–.

Fase Cualitativa: Discursos y Argumentaciones sobre la Educación Emocional

Esta fase tuvo por objetivo analizar argumentalmente cómo se construyen circunstancias, medios y fines contingentes en los corpus estudiados. Para ello, se utilizó el vocabulario examinado en la fase cuantitativa como guía para pesquisar premisas que dieran cuenta de las argumentaciones propuestas en estos proyectos legislativos. Esto permitió reconstruir estructuras argumentales que apuntan a la necesidad de legislar en materia de educación emocional, lo cual precisa examinarse en el contexto de la singularidad de cada caso.

Chile: Discursos de Carencia Emocional, Urgencia Social y Reparación Afectiva

En el caso chileno, una premisa circunstancial central caracteriza a la sociedad como violenta y carente en términos emocionales: “la carencia en el ámbito de la educación emocional en los niños, niñas y adolescentes repercute –en lo inmediato– en la violencia escolar, [...] tanto la psicológica como la física” (D4_ch). El fundamento de las violencias sociales se encuentra en la interioridad del individuo, donde se teje una peligrosidad relacionada con la carencia de lenguajes para nombrar y gestionar adecuadamente las emociones, puesto 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_ch). En este marco de circunstancias, la educación emocional serviría para neutralizar “la violencia, la desregulación emocional que estalla en comportamientos disruptivos como la ira y como aquellas conductas que hoy lamentablemente estamos viviendo todos los días en Chile” (D10_ch).

Es importante indicar que se bosqueja un orden de sujetos carentes que son efecto de “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” (D1_ch), a lo cual se suma que madres y padres están permanentemente “soportando sus propias vicisitudes emocionales, no siempre contando con las herramientas necesarias para sobrellevarlas de manera exitosa” (D10_ch). En esta particular caracterización del orden social se promueve un panorama apocalíptico que, sostenido desde diversas apelaciones a una crisis de salud mental, posicionaría a la educación emocional como el camino privilegiado para afrontar “numerosos cuadros y sintomatologías relacionadas con ansiedad, angustia, miedo, depresiones y suicidios infantiles” (D10_ch).

Estas circunstancias fundamentarían la necesidad de legislar en educación emocional en Chile. Esta premisa meta está construida desde el imperativo de que “debemos apoyarnos y no olvidarnos de contener y acompañar emocionalmente a nuestros niños, que nos necesitan más que nunca, para desarrollarse con salud física y, sobre todo, mental” (D10_ch). FLICH, quien asume el liderazgo en dicha tarea, se construye a sí mismo como “el punto de partida para personas abiertas al cambio que quieran crecer y avanzar hacia sus metas” (D1_ch), desde donde se pretende “acompañar a las personas y equipos en sus procesos de cambio de manera personal y única hacia el autoconocimiento”. Estas aspiraciones son relevantes para comprender cómo se construye el sentido de urgencia en este proyecto legislativo, puesto que se bosqueja como horizonte que la “educación emocional temprana permite no sólo generar un espacio de convivencia basado en el cuidado, sino que también sustituye relaciones vinculantes dañadas” (D1_ch). Junto con esta consideración reparadora de un tejido social dañado –a propósito de violencias y carencias– y una apelación constante al fortalecimiento del apego, este proyecto propone que la educación emocional permitiría trascender los analfabetismos emocionales que caracterizan a los actores educativos. Al respecto, es relevante indicar cómo se construyen relaciones entre quienes sí saben de educación emocional y quienes no, puesto que “no se puede dar lo que no se tiene. Los niños y niñas aprenden más de lo que viven, que de lo que se les dicen; aprenden más desde la experiencia” (D1_ch); esto cobra relevancia en relación con el profesorado, el cual se asume igualmente carente, por lo que “lo que busca esta ley es incorporar aquellos elementos que propicien la formación del docente en aprendizaje socioemocional. Nadie puede enseñar lo que no tiene” (D8_ch).

Así, en términos de aspiraciones, la educación emocional se posicionaría como una solución, si bien no inmediata, efectiva para “desarrollar habilidades emocionales en todos los ciudadanos, que les permitan conocerse mejor, ser conscientes de sus emociones, relacionarse de manera más integral con sus familias y tener una calidad de vida mediante el desarrollo personal” (D1_ch). En otras palabras, como una receta a partir de la cual “la ciudadanía estará más preparada para enfrentar las dificultades del devenir, resolver conflictos, lograr el autodomínio a través de la gestión de nuestras propias emociones, disminuir las enfermedades físicas y psicológicas y, por consiguiente, disminuir los índices de suicidio” (D9_ch).

Finalmente, en términos estratégicos, este proyecto se sostiene desde una premisa instrumental que moviliza la necesidad de incorporar imperativamente la educación emocional a nivel curricular, formativo y práctico en las escuelas chilenas. En general, el proyecto busca “robustecer los actuales contenidos en el desarrollo de planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos definidos en las bases curriculares con una especial proyección en la educación emocional” (D4_ch). Esta premisa se sostiene desde una crítica hacia las políticas de Estado, donde se puntualiza que “incorporan los elementos de la educación emocional en los objetivos de desarrollo personal y social, que son transversales, pero no se capacitan y, por lo tanto, son observables, pero no tributan en la planificación en el aula y ahí está la carencia” (D9_ch). Por ello, se propone incluir “estímulos o incentivos a los establecimientos que

perciben subvenciones apuntando a la incorporación y robustecimiento sobre educación emocional, de modo que, en adelante, todos los establecimientos deban incorporar tiempo, espacio, modalidades, personal alineado con la educación emocional e infraestructura” (D4_ch). Como ha sido previamente reportado en Palacios et al. (2024), paradójicamente las apuestas transformativas de la educación emocional se inscriben en las mismas tecnologías de rendición de cuentas y performatividad que dominan el sistema educativo chileno y que han sido transversalmente problematizadas por actores sociales diversos que buscan trascender los efectos de décadas de agendas neoliberales–neoconservadoras.

Uruguay: Discursos de Moralización de la Pobreza y Capitalización del Bienestar

En el caso uruguayo, la reconstrucción de la estructura argumental realizada permite consignar una premisa circunstancial central: una construcción del escenario social y educativo donde se encuentran sujetos carentes en términos económicos y morales. Así lo plantea Albana Sanz en el marco de la discusión parlamentaria sobre esta ley: “me doy cuenta de que muchos de ellos no tienen sentido de vida ni de existencia y lo ponen en unos *champions* Nike, en un móvil” (D6). A diferencia de otros actores, los sujetos que fundamentan este proyecto legislativo no han tenido oportunidad “de ser educados emocionalmente ni de desarrollar capacidades emocionales para gestionar todas las posibilidades que [...] tuvieron” (D5).

Esta carencia es articulada desde un *efecto de destino* donde determinados sujetos no lograrían cumplir sus propósitos porque sus carencias los habrían conducido a “en un momento de su vida [hacer] una mala elección, [pues] no habían sabido gestionar correctamente sus emociones” (D9). El sujeto carente no solo está marcado por el infortunio vital relativo a sus restringidas oportunidades, sino que también contiene en sí una peligrosidad que podría abordarse en clave emocional, pues las malas elecciones derivarían en “comportamientos de riesgo social como la violencia, la falta de respeto, el coqueteo con sustancias nocivas, la agresividad, el bullying, el ciberbullying, los embarazos precoces, las ansiedades, las depresiones y hasta el suicidio. Todo esto, que en la base tiene una mala gestión emocional” (D5).

El sujeto carente, entonces, se configura a razón de no haber incorporado herramientas de gestión de sí mismo en una sociedad donde otros sí han tenido dicha posibilidad: “algunos tienen el don de manejarse emocionalmente correcto (sic), otros lo reciben de la casa, y otros no tienen esa herramienta. Entonces, proponemos ayudar legislativamente o dar un puntapié legislativo para que el sistema educativo dé esas herramientas a quienes no las tienen” (D5). En términos argumentales, es de interés la apelación a un “puntapié legislativo”, cuyo efecto discursivo sería añadir justificación legal al abordaje emocional de los sujetos carentes en una clave instrumental donde dicha condición sería superada a razón de incorporar las herramientas que actualmente no tienen.

Lo anterior es condición de posibilidad para alcanzar la premisa meta central: legislar para que sea posible aprender a gestionar las emociones y alcanzar el bienestar. Esto se sostiene desde este cuestionamiento: “¿por qué no introducimos educación emocional para que se conozcan, aumenten su autoestima y su empatía? No será la panacea de todos los males, pero da resultados” (D7). Precisamente esta consideración pragmática, distante de cualquier gran solución, es lo que genera que la relación entre los medios y los fines no sea del todo consistente. En ocasiones, la educación emocional operaría como “un predictor importante del éxito en la vida académica y del bienestar psicológico general” (D7); en otras, tiene al bienestar por objetivo central, ya que “el objetivo último del proceso es fomentar un mejor bienestar e integración individual con la sociedad” (D4); e, incluso, en otros momentos esta relación estaría invertida, ya que “no hay aprendizaje si no hay bienestar” (D4).

La educación emocional constituiría un camino de sentido común para “potenciar el desarrollo de las competencias emocionales” (D7) y “fomentar un mejor bienestar e integración

individual con la sociedad, favoreciendo por multiplicación de actitudes y, en consecuencia, el bien general” (D3), puesto que “a cualquier persona de la calle tú le explicas qué es la educación emocional y lo entiende” (D6). Las aspiraciones morales de la educación emocional se clarifican aún más al reconocer que constituye “un factor clave para el éxito personal y para la felicidad de una sociedad. Y lo que es más importante: contribuye a la cimentación moral” (D4). Esta deriva neoconservadora, sostenida por la apelación a la formación del carácter, conecta con lógicas mercantiles de capitalización individual del bienestar, pues se refuerza su opción como una “educación para la vida (personal, social, familiar, profesional) que contribuye a capitalizar con propiedad y en su mejor expresión los recursos internos” (D3). El sujeto educado emocionalmente, entonces, se configura como un emprendedor de sí, capaz de capitalizar y apuntalar sus propios recursos con miras a trascender las peligrosidades de la pobreza.

Para alcanzar estas ensoñaciones, esta propuesta articula dos premisas instrumentales: las apelaciones a la investigación internacional y las narrativas autobiográficas de Albana Sanz. Respecto a las primeras, la apelación al conocimiento científico se realiza permanentemente en abstracto y en conexión con países que serían sinónimo de éxito en la materia: “existen múltiples países, desde Estados Unidos, Inglaterra, Australia, España, Francia, etc., que han realizado investigaciones educativas y que muestran que los resultados de su aplicación son efectivos” (D9). Esta científicidad opera transversalmente en el corpus para defender que la educación emocional permitiría “disfrutar los bienes que la Constitución nacional les garantiza [a actores educativos], a efectos de que puedan realizarse individual y colectivamente” (D10) y es también condición de posibilidad para construir afirmaciones que jerarquizan las emociones y las actitudes positivas, lo cual transita desde la búsqueda de “controlar las emociones negativas” (D3), ya que “cuando hay emociones negativas, hay caminos para revertirlas”, hacia la necesidad de cultivar una actitud positiva, donde sería “preciso ver la vida desde la positividad y la alegría” (D9) y donde generar un “alumno emocionalmente estable [que] podrá aprender mejor” (D7).

Las segundas premisas instrumentales se relacionan con el “rostro” del proyecto legislativo. Sanz es reconstruida argumentalmente como ejemplo de quien puede conducir óptimamente los medios que ofrece la educación emocional. Ella es presentada en clave biográfica de superación, apelando a su nacimiento en un sector popular de Montevideo que ha logrado trascender: “Nacida y criada en el barrio Borro hace 51 años, Albana Sanz es hoy maestra y magíster. Desde 2004 está radicada en Barcelona y fue premiada a la excelencia educativa en España” (D7). Esta narrativa es condición para la construcción de la legitimidad de esta propuesta, puesto que la educación emocional solo tendría éxito si es plenamente vivenciada. Esto refuerza la distinción construida sobre las oportunidades que los sujetos carentes tienen o no en relación con otros actores. En efecto, reconstruyendo su propia historia de vida, la impulsora sostiene que “el cuerpo de mis amigas y sus decisiones eran mercancía de cambio en un barrio tan humilde [barrio Borro] cuando no existía una buena dosis de contención familiar y de educación en valores” (D9). Esto la posiciona discursivamente como una anterior carente, lo cual la inviste de la cercanía necesaria para legitimar que una fórmula replicable para todo sujeto carente que se lo proponga. Ello también es testimonio de que las carencias pueden, efectivamente, borrarse, rellenarse o suplirse a partir de estas propuestas.

Discusión y Conclusiones

Este artículo ha analizado discursivamente proyectos legislativos sobre educación emocional que se han propuesto recientemente en Chile y Uruguay. La emergencia de estas propuestas debe comprenderse, en general, en los procesos de emocionalización que acontecen en las sociedades contemporáneas (Lerner & Rivkin-Fish, 2021), mediante los cuales se apela a las emociones para

orientar, legitimar e intensificar aspectos de la vida afectiva humana. En dicho contexto, estos proyectos legislativos constituyen una expresión novedosa de imperialismo emocional (Archer & Matheson, 2022; Zembylas, 2024), puesto que evidencian cómo determinados actores participan en la producción y distribución de estándares y normas emocionales, por vía legislativa, a otros grupos sociales –en este caso, sujetos representados como carentes– por considerarse sus despliegues emocionales inferiores o desviados ante un canon discursivo dominante de expresión y gestión emocional.

Más concretamente, estas propuestas deben contextualizarse en el marco de la dinamización, acontecida globalmente desde la pandemia COVID–19, de preocupaciones políticas y sociales sobre los comportamientos peligrosos de la población, especialmente en Latinoamérica (Abramowski, 2022), configurando un boom emocional (Abramowski, 2024) donde las apelaciones a las emociones construyen discursivamente lo obvio, lo bueno y lo necesario en el sentido común epocal, ejercicio que brinda legitimidad por sí mismo al intento de legislar dimensiones afectivas de la vida educativa. Adicionalmente, ello ha sido condición de posibilidad para el ingreso de nuevos actores al contexto de influencia de la política educativa, como ocurre con los emo–emprendedores (Palacios et al., 2024), quienes se caracterizan por su intenso trabajo de proselitismo sobre la educación emocional y por la posición heroica que construyen para ofrecer soluciones aparentemente transformadoras, pero que, como ha sido evidenciado, refuerzan agendas neoliberales y neoconservadoras al sostenerse argumentalmente desde un borramiento de las dimensiones políticas y sociales de la educación (Nobile, 2017) y al brindar diversidad de normas y normatividades orientadas a justificar, y no a cuestionar ni trascender, el orden social dominante (Sorondo, 2023).

Este estudio aporta evidencia contextualizada respecto de cómo los emo–emprendedores participan en el interjuego de estrategias de gobernanza psicológica (Pykett et al., 2017), construyendo discursos y argumentaciones que contribuyen a moldear un ethos emocionalizado afín a los imperativos contemporáneos. Si bien estos actores no detentan por sí mismos el poder normativo del Estado, su agencia discursiva debe comprenderse como parte de un proceso de producción de argumentaciones donde múltiples actores –legisladores, técnicos, representantes políticos y referentes mediáticos– se articulan estratégicamente. Lejos de una imposición unilateral, lo que se configura es una red de gobernanza (Martinis, 2023) en la que ciertos discursos, como el de la educación emocional, logran hegemonía al ofrecer marcos interpretativos simplificados y prescriptivos para enfrentar desafíos estructurales. Desde esta perspectiva, será necesario desarrollar análisis más finos que examinen cómo esta hegemonía discursiva se sedimenta en prácticas y dispositivos que reconfiguran los modos de habitar las emociones en la educación contemporánea.

Igualmente, el análisis de ambos casos permite establecer cómo estos proyectos se alinean con posturas educativas que promueven no solo una perspectiva individual e intrapsíquica de las emociones (Nobile y Gamba, 2024; Palacios et al., 2023), sino una comprensión de los actores educativos como sujetos carentes (Martinis, 2006), especialmente en términos emocionales. Ello, como se ha demostrado, constituye el piso enunciativo desde donde se articulan propuestas legislativas orientadas a remediar o completar dichas carencias y, con ello, cautelar un orden político y social que solo se vería amenazado por subjetividades peligrosas y no por sus propias dinámicas estructurales, lo cual refuerza la tendencia contemporánea a concebir la educación como un proceso de autorregulación emocional individual al servicio de la productividad, en sintonía con dinámicas más amplias de individualización y economización de lo educativo.

Con estos elementos en vista, es posible sintéticamente reconocer algunos elementos comunes y diferenciadores del análisis de los escenarios de Chile y Uruguay. Como se ha evidenciado cuantitativamente, el análisis del vocabulario emocional relevante permite aplicar a las construcciones lingüísticas la idea propuesta por Abramowski (2024) sobre las *mescolanzas* de la educación emocional; en ambos corpus se utilizan muchos términos emocionales que, aunque

precisos cuando se los usa de manera individualizada, producen un efecto de vaguedad e imprecisión cuando se los combina en enumeraciones complejas o cuando son utilizados conjuntamente pese a que tributan a tradiciones teóricas distintas. En otras palabras, mientras el vocabulario emocional se presenta como herramienta para explicar una serie amplia de procesos y eventos sociales como la violencia, la pobreza y el bienestar, en el mismo ejercicio se reduce prácticamente la complejidad y profundidad de la experiencia emocional.

Sumado a lo anterior, y a partir del análisis cualitativo, es posible afirmar que los proyectos de ley de Chile y Uruguay se configuran a partir de una misma estructura argumental: una construcción deficitaria del presente donde habrían diversas carencias que resolver en los actores sociales, lo cual podría ser solucionado por la entrada en vigencia de leyes de educación emocional que pongan en práctica un amplio conjunto de mecanismos regulatorios a fin de construir una sociedad donde los sujetos carentes puedan construir una mejor versión de sí. Esto se sostiene fundamentalmente desde una inscripción restringida de lo emocional en los conceptos de habilidad y competencia, aspecto que en ambos escenarios es tributario de la propuesta de educación emocional de Bisquerra (2014), lo cual invita a indagar futuramente en las condiciones que han favorecido la instalación de dicho marco en el pensamiento y acción educativa de diversos países latinoamericanos.

Otro aspecto común para ambos escenarios es el carácter tautológico y recetario de las propuestas legislativas en educación emocional. Educar las emociones se configura como un imperativo categórico de época al cual todo actor social debiese adscribir. Consecuentemente con su condición de sentido común, la oferta programática de educación emocional es también sencilla y fácil de entender; si actualmente no se aplica es, justamente, por la carencia afectiva de los actores educativos, en especial docentes y familias. Discursiva y argumentalmente, esto es indicativo de la proliferación de estándares emocionales escasamente dialogados (Illouz, 2014) y de la búsqueda de imposición de diversas técnicas de disciplinamiento emocional que neutralizan la conflictividad social y restringen las capacidades para construir politicidad (González Serrano, 2024). El carácter antidialógico y antidemocrático de estas propuestas legislativas se hace evidente también en que mientras versan sobre actores que potencialmente serían beneficiarios, estos no están considerados ni para consensuar ni para disentir. Autoevidentemente buena, la educación emocional adquiere un carácter colonizador discursivamente, puesto que no requeriría de las problematizaciones que actores sociales y educativos diversos podrían ofrecer; solo necesitaría valerse de las experticias biográficas y profesionales construidas por sus promotores.

Respecto a elementos diferenciadores, posicionados más bien como énfasis discursivos, se observa que en el caso uruguayo las apelaciones al bienestar personal y social tienen mayor presencia relativa, lo cual posiblemente está en línea con un discurso educativo centrado en la mejora de la calidad de vida y el desarrollo integral. En cambio, en Chile destacan referencias más frecuentes a la violencia y a la necesidad de fortalecer vínculos afectivos, lo cual puede comprenderse en el marco de políticas educativas recientes marcadas por preocupaciones en torno a la convivencia y seguridad escolar del estudiantado. En otra dirección, y si bien en ambos escenarios la figura del sujeto carente se construye discursivamente desde dimensiones emocionales, morales y económicas, conviene observar que en Chile se aprecia una tendencia a centralizar lo emocional como eje explicativo de la carencia, mientras que en Uruguay esta se articula más visiblemente con discursos que enfatizan responsabilidades individuales vinculadas al esfuerzo, la meritocracia o el estatus socioeconómico. De todas maneras, estos énfasis discursivos ofrecen un interesante desafío investigativo donde sería conveniente examinar con mayor profundidad otros recursos semióticos (debates televisivos y radiales, interacciones en redes sociales, discusiones parlamentarias) para comprender la insistencia con que estas propuestas contribuyen a construir determinadas concepciones de sujeto y subjetividad en educación.

Es relevante reconocer que, si bien este estudio ha realizado un abordaje sistemático a dos proyectos legislativos en educación emocional en la región latinoamericana, tiene por limitación metodológica que sus corpus son relativamente pequeños y altamente enfocados en recursos semióticos de carácter textual, por lo cual sería conveniente realizar estudios discursivos orientados de forma multimodal. Igualmente, contiene las limitaciones inherentes al análisis cuantitativo del lenguaje como podrían ser la ambigüedad de los términos y los usos específicos en contexto, lo cual se ha buscado solventar con las estrategias desplegadas en el análisis cualitativo. De todos modos, se aprecia en los enfoques mixtos un campo investigativo de creciente interés, puesto que los procesos de emocionalización seguirán su curso y esto, inevitablemente, producirá efectos discursivos y argumentativos dignos de estudiar profundamente. Esto es relevante ante la necesidad histórica de trascender agendas neoliberales y neoconservadoras, lo cual implica tensionar aspectos conceptuales, epistemológicos, discursivos y argumentativos con los cuales se construyen determinadas versiones de lo emocional en la educación.

Finalmente, tras el análisis de estos proyectos legislativos, es preciso sostener que la educación emocional impone tantas respuestas que restringe críticamente la posibilidad de plantear preguntas. La más fundamental: ¿será necesario *educar* las emociones y, como corolario, *legislarlas*? Si así fuese, ¿qué entendemos contemporáneamente por educación? ¿qué instancias imaginaremos y concretaremos para deliberar, consensuar y disenter? ¿quiénes, y por qué, estarían convocados? En un escenario contrafactual, una educación como bien común no precisaría de mecanismos regulatorios que nos mantengan felices, productivos y funcionales, sino de instancias donde podamos ejercer libre y creativamente nuestra potencia de imaginar y obrar con otros. Placeres, regocijos, dolores, melancolías y deseos serían simplemente parte de las condiciones mediante las cuales nos relacionaríamos con miras a problematizar y transformar el mundo social y educativo. Por tanto, no habría espacio para prédicas sobre cómo debemos sentirnos y expresarnos ni dispositivos para regular, contener y limitar nuestras capacidades para afectar y ser afectados en la vida común.

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. (2023). Freire, Goleman y yo: mezcolanzas y distinciones fallidas en la resbaladiza intersección entre educación y emociones. En F. Andriolo (Ed.), *La educación emocional y sus articulaciones con la producción del derecho a la educación* (pp. 25–34). Observatorio del Derecho a la Educación.
- Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IIICE*, 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: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161–178.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Ancarno, C. (2020). Corpus-assisted discourse studies. En A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Cambridge handbook of discourse studies* (pp. 165–185). Cambridge University Press.
- Antaki, Ch., Billig, M., Potter, J., & Edwards, D. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athena Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(3), 14–35. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.64>

- Archer, A., & Matheson, B. (2023). Emotional imperialism. *Philosophical Topics*, 51(1), 7–25.
<https://doi.org/10.5840/philtopics20235112>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools* (1.^a ed.). 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 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. M. (2023). La educación emocional: Prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122.
<https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315412122>
- Boyd, R. (2017). Psychological text analysis in the digital humanities. En S. Hai-Jew (Ed.), *Data analytics in digital humanities* (pp. 161–189). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-54499-1_7
- Boyd, R. y Schwartz, H. (2021). Natural language analysis and the psychology of verbal behavior. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 1–21.
<https://doi.org/10.1177/0261927X20967028>
- Brezina, V. y Platt, W. (2024). *LancsBox X* (5.0) [Software]. Universidad de Lancaster.
www.lancsbox.lancaster.ac.uk
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Cabanas, E. (2019). “Psiudadanos”, o la construcción de individuos felices en las sociedades neoliberales. En E. Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 233-264). Katz.
- Creswell, J. (2015). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Pearson.
- Conde, S., Falkin, C., & Rodríguez Bissio, G. (2021). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo de ANEP 2020-2024*. FENAPES.
- De Vos, J. (2013). *Psychologization and the subject of late modernity*. Springer Nature.
- Dogliotti, P., & Estela, N. (2025). Gobernanza psicoterapéutica: Orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 110–141.
<https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.005>
- Dogliotti, P., Páez, S., Estela, N. y Piñón, F. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas en Uruguay. *América Latina Hoy*, 94, c31340, 1–17.
<https://doi.org/10.14201/alh.31340>
- Ecclestone, K. (2017). Therapeutic governance of psycho-emotionally vulnerable citizens: new subjectivities, new experts and new dangers. En J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.), *Psychological governance and public policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 56–74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Ecclestone, K. (2025). The impact of a “crisis” of well-being on goals and practices in the British educational system. En C. Martin & K. Diter (Eds.), *Well-being at school. A social problem* (pp. 3–30). Wiley.
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis: A method for advanced students*. Routledge.

- Fairclough, N. (2018). CDA as dialectical reasoning. En J. Flowerdew & J. E. Richardson (Eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 13–25). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315739342>
- Feinerer, K., Hornik, K., & Meyer, D. (2008). Text mining infrastructure in R. *Journal of Statistical Software*, 25(5), 1–54. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i05>
- Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., Padrón, I., & Ferré, P. (2018). EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods*, 50(1), 84–93.
<https://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3>
- Gabrielatos, C. (2018). Keyness analysis: Nature, metrics and techniques. En C. Taylor & A. Marchi (Eds.), *Corpus approaches to discourse: A critical review* (pp. 225–258). Routledge.
- González Serrano, C. (2024). *Una filosofía de la resistencia. Pensar y actuar contra la manipulación emocional*. Destino.
- IEEM. (2024, 23 de julio). Carmen Albana Sanz: de niña del barrio Borro a mejor Maestra de Cataluña. Antiguos Alumnos IEEM. Recuperado de
<https://antiguos.ieem.edu.uy/agenda/agenda/ver/carmen-albana-sanz-de-nina-del-barrio-borro-a-mejor-maestra-de-cataluna/6990>
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- Illouz, E. (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Katz.
- Illouz, E. (2019). Conclusión. Hacia una crítica posnormativa de la autenticidad emocional. En E. Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 265–288). Katz.
- Kilgarriff, A. (2009, July). Simple maths for keywords. En *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference*. Liverpool, UK. Recuperado de: <https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/2015/04/2009-Simple-maths-for-keywords.pdf>
- Lerner, J., & Rivkin-Fish, M. (2021). On emotionalisation of public domains. *Emotions and Society*, 3(1), 3–14. <https://doi.org/10.1332/263169021X16149420135743>
- Ley Educación Emocional UY. (2024, 14 de septiembre). *A un paso de ser ley* [Post de Instagram]. Instagram. <https://acortar.link/aNZ3Ya>
- Manchini, N., Jiménez, Ó., Ramos-Díaz, N., & Trías, D. (2024). Affect and words: An instrument for the quantitative analysis of emotional vocabulary in open-ended responses. *PsyArXiv*
<https://doi.org/10.31234/osf.io/tmnnxw>
- 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.
- Martinis, P. (2023). Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 103–128.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26246>
- Mautner, G. (2019). A research note on corpora and discourse: Points to ponder in research design. *Journal of Corpora and Discourse Studies*, 2, 2–13. <https://doi.org/10.18573/jcads.32>
- 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. *Digithum*, 20, 22–33.
- Nobile, M., y Gamba, C. (2024). Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente. *Espacios en Blanco*, 1(34), 13–30.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-390>
- Nolan, J. (1998). *The therapeutic state. Justifying government at century's end*. New York University Press.

- Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V., & Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10053. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Palacios, D., Báez, T., Losada, M., & Sisto, V. (2024). Emo–empreendedores: 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>
- Pérez-Sánchez, M. Á., Stadthagen-Gonzalez, H., Guasch, M., Hinojosa, J. A., Fraga, I., Marín, J., & Ferré, P. (2021). EmoPro-Emotional prototypicality for 1286 Spanish words: Relationships with affective and psycholinguistic variables. *Behavior Research Methods*, 53(5), 1857–1875. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01519-9>
- Pykett, J., Jones, R., & Whitehead, M. (2017). Introduction: Psychological governance and public policy. En J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.), *Psychological governance and public policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 1–20). Routledge.
- Rodrigo, L., & Kesler, A. (2024). Habilidades socioemocionais em programas de avaliação educacional. Discursos internacionais e experiências locais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 13(2), 1–20. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-73295>
- Rojo, G. (2016). Citius, maius, melius: Del CREA al CORPES XXI. En J. Kabatek (Ed.), *Lingüística de corpus y lingüística histórica ibero-románica* (pp. 197–212). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110462357-010>
- Silge, J., & Robinson, D. (2024). *Text mining with R*. Bookdown. <https://www.tidytextmining.com>
- 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., Bertolin, P. y Venceslao, M. (2025). Emocionalización de la educación. Discursos, políticas y prácticas. Editorial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 4 – 10. <https://revistas.uam.es/repas/article/view/20600>
- Stadthagen-Gonzalez, H., Imbault, C., Pérez Sánchez, M. A., & Brysbaert, M. (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods*, 49, 111–123. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>
- Toro Blanco, P. (2021). Estética escolar y regímenes emocionales en el centenario de la independencia (Chile, 1910). *Revista História da Educação*, 25, e106196. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/106196>
- 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>

Sobre los Autores

Diego Palacios Díaz

Universidad Santo Tomás, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología
Dpalacios3@santotomas.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

actualmente Académico Investigador de la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Santo Tomás, sede Santiago.

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

Nigel Manchini

Consejo de Formación en Educación, Uruguay

Nigelmachini@gmail.com

Profesor de Filosofía (ANEP, Uruguay), Máster en Neuropsicología y Educación (UNIR, España) y Doctorando en Psicología (UMA, España). Como investigador se ha centrado en el uso de técnicas mixtas y de análisis psicológico del lenguaje, con foco en la enseñanza de la filosofía y el bienestar y las habilidades socioemocionales en contextos educativos. Como docente, da clases en el área psicológica en el Consejo de Formación en Educación (Uruguay) y de filosofía en enseñanza media.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1221-9259>

Teresa Báez Oyanedel

University of Sussex, Reino Unido

Teresa.baez@pucv.cl

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomada en Metodologías de Intervención Socio-Comunitaria. Cursando su máster en Estudios Sociales de la Infancia y la Juventud en la University of Sussex.

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

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 33 Número 83

25 de noviembre 2025

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 Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. 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
