

# Educación Sexual Integral y Educación Emocional: configuración de un código híbrido en el nivel inicial

*Comprehensive Sex Education and Emotional Education: the Development of a Hybrid Framework in Early Years Education*

CAROLINA GAMBA\*  
FLACSO - Sede Argentina

## Resumen:

Este artículo analiza el proceso de emocionalización de la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su articulación con propuestas de Educación Emocional (EE). A partir de 28 entrevistas en profundidad a docentes de salas de 4 y 5 años de instituciones de gestión estatal y privada, complementadas con análisis de documentos curriculares y materiales pedagógico-didácticos, el artículo reconstruye las condiciones históricas y socioculturales que hacen posible este ensamblaje. La hipótesis central sostiene que el ensamblaje entre ESI y EE en el nivel inicial expresa la coexistencia de dos regímenes de normas emocionales en tensión: el régimen socioterapéutico, que tradujo pedagógicamente el enfoque de derechos mediante el lenguaje emocional y el régimen psico-neurocientífico, que resignificó ese terreno instalando una lógica técnica e individualizante de regulación emocional. En este escenario, marcado por condiciones socioculturales específicas, se configura lo que denominaré un código pedagógico híbrido que regula y legitima el abordaje de las emociones y afectos en los jardines de infantes.

**Palabras clave:** Emocionalización de la ESI - Código pedagógico híbrido - Regímenes de normas emocionales - Nivel inicial - Recontextualización docente

## Abstract:

*This article analyses the process of emotionalisation within Comprehensive Sex Education (ESI) in early years education in the Autonomous City of Buenos Aires and its integration with approaches to Emotional Education (EE). Based on 28 in-depth interviews with teachers of 4- and 5-year-olds in state and private institutions, supplemented by analyses of curriculum documents and pedagogical-didactic materials, the article reconstructs the historical and sociocultural conditions that make this assemblage possible. The central hypothesis posits that the integration of ESI and EE in early childhood education reflects the coexistence of two conflicting regimes of emotional norms: the socio-therapeutic regime, which pedagogically translated the rights-based approach through emotional language, and the psycho-neuroscientific regime, which reframed this field by establishing a technical and individualising logic of emotional regulation. In this scenario, marked by specific socio-cultural conditions, what I shall term a hybrid pedagogical code takes shape, regulating and legitimising the approach to emotions and affect in nursery schools.*

**Keywords:** Emotionalisation of ESI - Hybrid Pedagogical Code - Regimes of Emotional Norms - Early Years - Teacher Recontextualisation

Recibido el 10 de julio de 2025 | Aceptado el 4 de octubre de 2025

Cita recomendada: Gamba, C. (2025), "Educación Sexual Integral y Educación Emocional: configuración de un código híbrido en el nivel inicial", en *Propuesta Educativa*, 34(64), pp 81 - 95.

## Artículos

### Jóvenes investigadores

81

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

## Introducción

Desde hace al menos tres décadas, las ciencias sociales documentan un proceso sostenido de emocionalización de la vida social y de las instituciones, caracterizado como un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022) articulado con las lógicas del capitalismo emocional (Illouz, 2019). En el campo educativo, esa tendencia se expresa en una progresiva terapización de la educación (Ecclestone y Hayes, 2009a, 2009b; Bonhomme y Vargas Pérez, 2024), mediante la cual se internaliza y naturaliza un léxico psicológico y terapéutico para interpretar lo cotidiano en la vida escolar. Este proceso demanda de las y los docentes un rol de facilitadores emocionales que trasciende la transmisión cultural (Sorondo, 2024; Martínez, 2019) y define como pedagógicamente relevantes los problemas vinculados al bienestar socioemocional de los sujetos (Ecclestone y Brunila, 2015).

Esa centralidad de lo emocional se ha cristalizado en propuestas educativas específicas, entre las que se destacan la Educación Emocional (EE) y el Aprendizaje Socioemocional (ASE). Fundadas en un paradigma neopositivista que articula la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), la inteligencia emocional (Goleman, 1996), la psicología positiva (Seligman, 2002) y las neurociencias. Estas iniciativas promueven el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, autorregulación y empatía como claves para el desarrollo personal y social. Impulsadas por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (Reynoso Angulo, 2023) desde hace más de una década, con el argumento de fortalecer el capital humano (Rodrigo y Feldfeber, 2025), se han institucionalizado en legislaciones, prescripciones curriculares y ofertas de formación docente en países del Cono Sur (Nobile y Gamba, 2025; Craviotto-Corbellini *et al.*, 2025; Díaz, *et al.*, 2025).

El mundo académico ha sido prolífico en cuestionamientos a la EE desde una mirada social. No solo referidos al caso argentino (Abramowski, 2017, 2018; Nobile, 2017, 2023; Sorondo, 2020; Martínez y Seoane, 2020) sino también a nivel regional –con primacía de Chile y Uruguay– (Cornejo Chavez *et al.* 2021, Bornhauser y Garay Rivera, 2023; Moro y Estela, 2025) e internacional (Zembylas, 2016; Solé Blanch, 2020; Yliniva *et al.*, 2024). Los estudios coinciden en representar este fenómeno como parte de una racionalidad individualista que responsabiliza a los sujetos sin dar cuenta del entramado social en el que se construyen las emociones y los afectos, ni de la desigualdad socioeducativa que opera como escenario de estos procesos.

En Argentina, los cuestionamientos que más resonaron en el campo educativo fueron los que denunciaron la EE como política educativa representativa de un modelo neoliberal y privatizador (Feldfeber *et al.*, 2018; Filidoro, 2019, entre otros) debate que se profundizó en un contexto de disputa sobre la legitimidad de la ESI como política educativa de género en y desde la arena pública, tanto en la administración como en la agenda mediática (Gamba *et al.*, 2024). La discusión derivó en una retórica antinómica centrada en visibilizar las diferencias entre una propuesta y otra: la EE regula, la ESI aloja, la EE individualiza, la ESI colectiviza la afectividad (Maltz, 2019). En este planteo dicotómico la diferencia sostenida más contundente es la que refiere a la EE como aquella que concibe las emociones como mecanismos biológicos anclados en el cerebro y la ESI, desde un posicionamiento social, las comprende como formas de sentir y expresarse que se construyen históricamente en un entramado sociocultural. Sin embargo, esta distinción clave, construida a partir de la procedencia de los discursos, se muestra más opaca en los documentos curriculares y propuestas didácticas (Sorondo y Abramowski, 2022) así

como en la contextualización pedagógica situada, donde los puntos de contacto entre la ESI y la EE se ensamblan en lo que llamaré un código pedagógico híbrido.

Este artículo indaga en las condiciones históricas y socioculturales que habilitan una articulación entre discursos sobre emociones y afectos provenientes de la ESI y de la EE, en las prácticas docentes del nivel inicial. La hipótesis que guía la argumentación sostiene que el proceso de emocionalización de la ESI configuró un código pedagógico híbrido que articula elementos del régimen de normas emocionales socioterapéutico con los del régimen psico-neurocientífico. Ese código opera como marco de inteligibilidad dentro del cual las y los docentes recontextualizan los discursos sobre emociones en sus prácticas, regulando qué contenidos de la ESI son realizables y cómo, a la vez que legitima el lenguaje emocional como registro pedagógico privilegiado para la contención y la regulación emocional. La contribución del artículo es abrir la controversia respecto a los discursos y prácticas sobre emociones y afectos en la escuela en un contexto marcado por la polarización de esa discusión, con el objetivo de aportar elementos para el diseño de políticas y estrategias pedagógicas que fortalezcan una educación sexual integral en sentido pleno.

El nivel inicial constituye un caso especialmente relevante para examinar estas dinámicas. La ESI ha atravesado allí un proceso particular de recontextualización pedagógica. Sus distintos ejes: perspectiva de género, cuidado del cuerpo, diversidad, ejercicio de derechos, tienden a ser abordados predominantemente a través del registro emocional. Este fenómeno –que denominaré emocionalización de la ESI– se explica por varios factores. Primero, por su anclaje en una tradición afectiva del nivel inicial que, desde sus inicios, se caracterizó por un registro pedagógico centrado en lo afectivo y en el desarrollo integral de las infancias. Segundo, por la traducción emocional del enfoque de derechos y protección del que se retroalimenta la ESI y constituye a la emocionalidad y afectividad como registro legítimo para hablar del cuidado, los vínculos y de casi todo, en los jardines. Y, por último y ligado a los puntos anteriores, porque la dimensión emocional se presenta como el lenguaje adecuado para las infancias y amigable para evitar conflictos con las familias.

El artículo se organiza del siguiente modo. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos y los conceptos centrales del análisis: régimen de normas emocionales, código pedagógico híbrido y recontextualización docente. En segundo lugar, se describe la estrategia metodológica. En tercer lugar, se desarrollan los hallazgos: la emocionalización de la ESI y las condiciones de producción del código pedagógico híbrido en el nivel inicial. Por último, se presentan las conclusiones.

## 1. Marco teórico

### 1.1. Emociones y afectos como fenómenos socialmente situados

Este análisis se inscribe en una tradición consolidada que aborda las emociones y los afectos como construcciones sociales e históricas, en ruptura con las concepciones naturalistas que las conciben como estados inmanentes a los sujetos. Con aportes de la antropología, la sociología y la historia de las emociones, esta perspectiva ha contribuido a comprender que los afectos no son fenómenos exclusivamente íntimos sino índices de relaciones sociales imbricados en sistemas culturales específicos (Lutz, 1988; Hochschild,

1983; Ahmed, 2015). En el campo educativo, Ana Abramowski (2024) propone distinguir entre los trabajos que asumen una perspectiva socioantropológica —enfocados en las reglas, normatividades y gramáticas emocionales inscriptas en contextos específicos— y los que se posicionan en la teoría de los afectos, subrayando su carácter excesivo y su potencia subversiva. La autora postula la necesidad de un diálogo entre ambas posturas que permita comprender las relaciones emocionales en la escuela como un entramado complejo atravesado por dinámicas sociales y de poder, sin reducirlas ni a la determinación de las reglas ni a la indeterminación del afecto. Este trabajo busca posicionarse en esta intersección.

## 1.2. Regímenes de normas emocionales

Se utiliza el concepto de régimen de normas emocionales de Helena Flam (2024) para dar cuenta de las tensiones, resistencias y modos de apropiación de los sujetos frente a las normas emocionales. Los regímenes de normas emocionales son, en su formulación, sistemas institucionalizados de reglas que gobiernan la experiencia, la expresión y la gestión de las emociones dentro de contextos sociales específicos. A diferencia de la conceptualización clásica de William Reddy (2001), la propuesta de Flam es más amplia: integra en el análisis no sólo los aspectos subjetivos sino también los políticos y sociales, a la vez que contempla tanto las normas dominantes como las resistencias que generan y los modos en que los sujetos las negocian en situaciones concretas. El régimen de normas emocionales no se presenta como un bloque monolítico, sino que prevalece con legitimidad en un momento histórico determinado y luego puede permanecer de modo sedimentado (Williams, 1977) en discursos y prácticas que se articulan a regímenes posteriores.

En un trabajo reciente (Nobile y Gamba, 2025), se identificó y caracterizó un régimen de normas emocionales psico-neurocientífico, a partir de tres rasgos articulados: la biologización de lo social que comprende a las emociones como respuestas a estímulos neuronales disociadas; su carácter pospolítico (Mouffe, 2007) mediante el cual construye un discurso de verdad con pretensión de universalidad y objetividad científica; y su masividad a partir de un conjunto de divulgadores especializados que traducen los fundamentos científicos a un lenguaje accesible que circula en capacitaciones docentes, redes sociales y medios masivos.

Aquí se avanza en el uso de esta categoría analítica y se caracteriza al régimen socioterapéutico —dominante desde los 2000 y en proceso de declive relativo en la actualidad— como aquel que normaliza las emociones desde un lenguaje de derechos y define la escucha, la contención y el cuidado como estrategias pedagógicas centrales. El régimen socioterapéutico se configura por la confluencia de tres discursos principales: el enfoque de derechos que construye al niño/a como sujeto pleno de derechos; la ESI en su eje “valorar la afectividad” que curriculariza las emociones y se constituye en un filtro para el abordaje de otras temáticas como ser género y diversidad; y las narrativas pedagógicas humanistas (Nobile y Gamba, 2024) y ético sensibles que ensamblan sentidos dispersos sobre las emociones y afectos en el marco de un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022).

Lo que se intenta mostrar en este artículo es que estos dos regímenes, lejos de ser mutuamente excluyentes, se articulan en los discursos pedagógicos institucionales y producen configuraciones híbridas con efectos específicos sobre el modo en que se abordan la ESI y la educación de las emociones en el nivel inicial.

### 1.3. Código pedagógico híbrido y recontextualización docente

Para analizar cómo esa articulación acontece en las prácticas situadas, se recupera la categoría de código pedagógico desarrollada por Basil Bernstein y Mario Díaz (1985). El código refiere a las reglas implícitas y explícitas que rigen el currículum, la enseñanza y la evaluación en una institución educativa e integra el discurso pedagógico, la práctica pedagógica y los sitios organizacionales en un sistema de relaciones. Así concebido, el código opera como regulador del cómo de la práctica discursiva: delimita los agrupamientos de significados que son legítimos y los modos en que esos significados pueden ser realizados. Esta categoría resulta especialmente productiva porque permite conectar los niveles macro y micro del análisis, al articular las transformaciones en los regímenes emocionales —configuradas en el plano de los discursos, las normativas y los materiales pedagógicos— con las prácticas situadas en las aulas (Graizer y Navas Saurin, 2011).

El concepto de recontextualización, en la misma tradición, da cuenta del proceso mediante el cual los discursos pedagógicos son apropiados, seleccionados y transformados al pasar del campo de producción al campo de reproducción pedagógica. En ese tránsito, los discursos originales son relocalizados y reposicionados: cambian sus condiciones de enunciación, sus destinatarios y sus efectos. Las y los docentes no aplican mecánicamente los discursos que circulan —ya sean de la ESI, de la educación emocional o de los diseños curriculares— sino que los recontextualizan en función de sus saberes, experiencias, condiciones institucionales de trabajo y posicionamientos ético-pedagógicos.

La noción de código pedagógico híbrido que este trabajo desarrolla refiere a una configuración específica producida por la articulación, no siempre coherente, de elementos provenientes del régimen socioterapéutico: validación emocional, vínculo, contención, escucha activa; con los del régimen psico-neurocientífico: identificación, clasificación y regulación de emociones, técnicas de mindfulness y autorregulación. Lo que lo vuelve híbrido no es la mera coexistencia de vocabularios sino la articulación compleja de referencias con procedencias diversas que operan simultáneamente sin cancelarse: el amor y la ternura como fundamento ético-político conviven con técnicas de autorregulación basadas en neurociencias; la escucha activa coexiste con el artefacto de regulación; la conversación sobre derechos vulnerados se combina con el ejercicio de yoga ante una crisis de violencia.

Esta coexistencia no es una contradicción que los actores deban resolver sino la condición de posibilidad de su trabajo con infancias atravesadas por vulneraciones crecientes, patologización sistemática y ausencia de políticas integrales de protección. Lo que distingue al código híbrido de un simple ensamblaje pragmático es que no se reduce a decisiones individuales de las docentes ante urgencias cotidianas, más bien se presenta como una configuración con lógica propia que regula qué significados son legítimos y qué modos de realización son posibles en las prácticas del nivel inicial.

## 2. Estrategia Metodológica

La investigación doctoral en la que se basa este artículo adoptó un diseño cualitativo e interpretativo orientado a comprender la construcción, circulación y apropiación de sentidos y prácticas sobre emociones y afectos en docentes del nivel inicial. Siguiendo

a Taylor y Bogdan (1987), el análisis interpretativo permite acceder a los significados que los actores sociales construyen sobre sus propias prácticas, sin pretender una captura transparente de sus experiencias. Los relatos docentes son comprendidos aquí como construcciones mediadas y no como accesos directos a la experiencia (Blanco, 2024). Es decir, lo que se analiza son los sentidos que las y los docentes construyen sobre sus prácticas y las regularidades discursivas que esos relatos producen.

El corpus empírico principal está compuesto por 28 entrevistas en profundidad a maestras y maestros de salas de 4 y 5 años de instituciones de nivel inicial de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, realizadas entre 2021 y 2022 de manera virtual. De las personas entrevistadas, 25 son mujeres y 3 son varones; 20 se desempeñan en gestión estatal y 8 en gestión privada. La composición de la muestra respondió a un criterio de selección intencional orientado a capturar la heterogeneidad del nivel inicial en la Ciudad: se incluyeron docentes con diversa antigüedad —menos de 10 años, entre 10 y 20, más de 20— y se cubrieron distintos distritos escolares de los cordones norte, centro y sur, lo que permite atender diferencias en términos de composición socioeconómica de las comunidades educativas y de modalidad de gestión. Esa variabilidad no opera como variable de control sino como condición para identificar regularidades y matices en los modos en que el código pedagógico híbrido se realiza de manera diferenciada según el contexto institucional.

El análisis documental cumple una función de reconstrucción del marco normativo y curricular que contextualiza los relatos docentes: permite comprender en qué condiciones discursivas e institucionales las y los docentes recontextualizan los discursos sobre emociones y ESI. Los documentos examinados incluyen los diseños curriculares para el nivel inicial de la CABA en sus versiones de 2000, 2019 y 2025; documentos nacionales y jurisdiccionales de ESI; cuadernillos oficiales con propuestas didácticas de ESI; y obras de literatura infantil sobre emociones y afectos mencionadas por las y los docentes en las entrevistas. La triangulación entre las entrevistas, los documentos y la revisión sociohistórica de la tradición afectiva del nivel inicial buscó, en términos de Denzin (1970), enriquecer la interpretación mediante la confrontación de diferentes aproximaciones metodológicas al mismo corpus de datos.

La estrategia analítica siguió los lineamientos de la codificación abierta (Valles, 2000): las categorías de análisis se construyeron de modo inductivo a partir de las regularidades y dimensiones emergentes en las propias entrevistas, sin categorías predefinidas. La noción de código pedagógico híbrido no fue un punto de partida sino un hallazgo que emergió del análisis como herramienta conceptual para dar cuenta de la configuración específica que producía la articulación entre los discursos de la ESI y la Educación Emocional en las prácticas docentes. Su formulación teórica, en diálogo con Bernstein y Díaz (1985) con los regímenes de normas emocionales de Flam (2024) fue un movimiento analítico posterior a ese hallazgo empírico.

Una limitación central de esta investigación es la ausencia de observaciones directas en sala, condicionada por las dificultades de acceso al campo en el período pospandémico. Esta limitación es reconocida en el análisis. Los hallazgos dan cuenta de los sentidos que las y los docentes construyen sobre sus prácticas y de las regularidades discursivas identificadas en sus relatos, sin acceso directo a la interacción en el aula.

### 3. Condiciones para la producción del código pedagógico híbrido

La configuración del código pedagógico híbrido no resulta de la suma de dos tradiciones discursivas sino de su articulación en condiciones históricas específicas. El régimen socioterapéutico no fue desplazado por el régimen psico-neurocientífico, sino que permanece activo de modo sedimentado en los lenguajes institucionales, en las narrativas sobre el rol docente y en la formulación misma de la ESI. Lo que el régimen emergente produce es una resignificación de esos sedimentos: se monta sobre ellos e instala su propia lógica técnica e individualizante sin necesidad de impugnarlos. El resultado es una configuración en la que ambos regímenes operan simultáneamente sin que los actores perciban necesariamente su tensión. Identificar las condiciones que hacen posible ese ensamblaje requiere reconstruir las sedimentaciones, los puntos de contacto y los modos de recontextualización en un contexto marcado por transformaciones sociales profundas.

#### 3.1. El régimen socioterapéutico y la emocionalización del enfoque de derechos

A partir de mediados de los años ochenta, con la apertura democrática, y de modo más pronunciado desde 2005-2006 con la sanción de la Ley de Protección Integral de Derechos (N° 26.061), de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) y de la Ley de Educación Sexual Integral (N°26.150), se estabilizó un régimen de normas emocionales que denomino socioterapéutico. Este régimen articula —no sin tensiones— tres componentes. El primero es el enfoque de derechos, que construye al niño y a la niña como sujeto pleno con capacidad de agencia y derecho a ser escuchado. El segundo es la ESI, especialmente en su eje “valorar la afectividad”, que instala la dimensión emocional como contenido curricular explícito y filtro pedagógico y político de otros contenidos, el tercero es un conjunto de narrativas pedagógicas ético-sensibles que postulan el amor, la ternura y el cuidado como claves de la acción educativa, con arraigo particular en la tradición del nivel inicial.

El primer componente, la traducción emocionalizada del paradigma de protección de derechos, se fundamenta en los modos en que los *saberes psi* fueron movilizados para interpretar y objetivar la noción abstracta de niño-sujeto-de-derechos en un horizonte de intervención concreto centrado en sus necesidades emocionales. Valeria Llobet advierte al respecto:

*“las ideas psi sobre las necesidades infantiles, especialmente las necesidades emocionales y afectivas contribuyeron a legitimar las intervenciones de protección de derechos, preservándolas de la sombra de arbitrariedad que empañaba las intervenciones tutelares, ocultando la distribución del poder en la intervención mediante el uso de lenguajes afectivo-emocionales.”* (Llobet, 2015: 44)

Sobre este aspecto se realizaron muchas investigaciones posicionadas en el campo de los estudios sociales de las infancias, que analizaron los modos de intervención y abordaje que despliegan los dispositivos de protección de niños, niñas y adolescentes desde distintos sistemas públicos (Llobet, 2009; Villalta, 2010; Graziano y Grinberg, 2021). En general, la conclusión parece indicar que si bien el marco de interpretación de los problemas se modificó, la intervención continuó fijándose en el afecto y la contención hacia un “sujeto debilitado” (Barna, 2015).

En lo que refiere al segundo componente, el eje “valorar la afectividad” de la ESI, repro-

duce y profundiza esa imbricación entre derechos, protección y emociones desde su propia formulación. El documento ministerial que lo desarrolla conceptualmente define la afectividad como “contexto y condición de aprendizaje” y promueve la generación de espacios de diálogo para trabajar activamente lo que los sujetos sienten en relación con otros. Las sugerencias didácticas que lo acompañan —reconocimiento de emociones mediante obras literarias, registro de experiencias emocionales, reflexión sobre vínculos— configuran prácticas que, como señalan Sorondo y Abramowski (2022), hacen de la ESI un espacio que convoca al pronunciamiento del sentir personal.

En la misma línea Boccardi señala que “*el énfasis en la expresión de emociones con palabras claras*” instala una lógica en la que “*quien acompaña debe saber y quien es acompañado debe mostrar*” (2014: 72), convirtiendo la visibilización de la interioridad emocional en condición de protección. De este modo, se visibiliza el ensamblaje entre ESI, emociones, derechos y protección que funciona como una de las condiciones de posibilidad para la emocionalización de la ESI y la configuración de un código pedagógico híbrido.

Más aún, el documento oficial que define al eje “valorar la afectividad” explícita la pregunta acerca de si los sentimientos pueden ser tratados como contenidos de aprendizaje y la responde afirmativamente: la afectividad como contenido curricular permitiría reflexionar sobre vínculos, emociones, sentimientos, deseos y conflictos con el fin de entablar relaciones de respeto y cuidado. Lo relevante no es el reconocimiento del carácter educable del mundo emocional —la sociología y la antropología ya lo habían señalado— sino, como advierten Sorondo y Abramowski (2022) que la ESI reivindique que las emociones se constituyan en contenido planificable, enseñable y evaluable.

En tercer lugar, en el nivel inicial se profundiza el proceso de emocionalización de la ESI por anclarse a una tradición afectiva del nivel de larga data: desde el enfoque fundacional froebeliano, las corrientes escolanovistas de principio del siglo XX y las recepciones de la psicología evolutiva y la teoría del apego, hasta las narrativas humanistas (Nobile y Gamba, 2024) y ético-sensibles que apelan a la “pedagogía de la ternura” con horizontes políticos contemporáneos o una “pedagogía del cuidado” centrada en el amor y su potencia reparatoria. Se advierte, en coincidencia con Mónica Fernández Pais (2015), la consolidación de una idea en torno al jardín de infantes como institución “*capaz de cuidar más allá de sus fronteras y de educar a las familias junto con los niños*” (2015: 71). En esta línea, las narrativas mencionadas refuerzan este mandato y apelan a una práctica educativa centrada en una disposición afectiva docente particular y una sensibilidad específica para acompañar el desarrollo integral de las niñas con y pese a las familias.

El efecto sedimentado de este régimen en las prácticas docentes es que el lenguaje emocional se instala como el registro legítimo para abordar casi todos los temas —y el menos resistido— para abordar los contenidos de la ESI con las familias y con las propias infancias. No se trata de una estrategia individual sino del resultado de condiciones estructurales que el régimen socioterapéutico produce y el código institucional reproduce. Una docente lo formula con precisión:

*“El tema de las emociones es el más fácil, entre comillas, fácil de abordar con las familias. Porque el tema diversidad, igualdad, es un poquito más complicado. Porque hay un montón de creencias y de culturas que... En el tema de las emociones no, porque todos reconocen que somos sujetos, que lloran, que están tristes, que se ríen, que disfrutan.”*  
(Maestra 2, gestión estatal)

Lo que este relato evidencia no es una elección didáctica sino el sedimento del régimen socioterapéutico en acción: las emociones son la puerta de entrada a la ESI porque ese régimen las instala como el lenguaje pedagógicamente legítimo para hablar de derechos, cuidado y subjetividad. Ese terreno ya emocionalizado es precisamente el que el régimen psico-neurocientífico encontrará disponible para su propia reconfiguración.

### 3.2. El régimen psico-neurocientífico: una interpelación que se arriaga a un terreno fértil

El régimen psico-neurocientífico no emerge sobre un vacío sino sobre el terreno ya emocionalizado que consolidó el régimen socioterapéutico. Las emociones son entendidas como respuestas a estímulos neuronales, disociadas de las condiciones sociales que las producen. Esta premisa es fundamentada en un discurso de verdad con pretensión de objetividad científica que le otorga carácter apolítico y lo hace permeable a orientaciones político-ideológicas diversas, con el plus de ofrecer técnicas simplificadas y masivas –respiración, mindfulness, artefactos de regulación emocional– que se presentan como respuestas eficaces a urgencias cotidianas. Cabanas e Illouz (2019) señalan que esta perspectiva convierte el malestar social en déficits individuales de gestión emocional, invisibilizando, por ejemplo, que la violencia infantil puede ser una respuesta a condiciones de vida precarizadas.

La pandemia por COVID-19 fue un punto de inflexión en la estabilización de este régimen en la sociedad y así se refleja en los relatos de docentes del nivel inicial. Las consecuencias del aislamiento en la sociabilidad y la salud mental de las infancias, expresada en un aumento de la ansiedad e irritabilidad (CEPAL, 2023; UNICEF, 2021) especialmente en los sectores más golpeados por el deterioro de las condiciones materiales, generaron una demanda urgente de herramientas de intervención. Las docentes entrevistadas perciben este proceso de deterioro en la cotidianeidad de las salas:

*“Como que los chicos son un manojito, ansiedad medio que bola sin manija, no saben mucho qué es lo que sea, a donde tienen que ir para qué están ahí.” (Maestra 7, gestión estatal)*

En esa coyuntura, las propuestas de autorregulación emocional encontraron un terreno especialmente fértil, pues llegan con el lenguaje del cuidado que el régimen socioterapéutico ya había instalado, pero le añaden la promesa de eficacia técnica e inmediata.

Tal como señala Morel (2015) para el caso francés, las docentes detectan tempranamente situaciones que asocian a disfuncionalidades afectivas en el entorno familiar, que consideran ajenas a sus competencias pero ante las cuales deben intervenir. Así, frente a la falta de respuestas por parte de las familias y la intervención eventual y poco sistemática de los equipos de orientación, el uso de técnicas de regulación emocional se presenta como la única herramienta disponible para garantizar la convivencia en la sala:

*“En este caso tenemos ocho nenes que tienen necesidades distintas, dentro de esos ocho nenes hay muchos que están derivados del EOE y los padres no hacen, digamos, las consultas médicas... nos pasó que uno de los nenes rompió el vidrio de la escuela, también revoleando una silla y fue una situación muy tensa en donde me vi desbordada porque dije ‘¿cómo lo contenemos?’. Están viniendo todas las celadoras a ayudarnos porque no se puede sostener al grupo por el nivel de ansiedad, violencia y tratamientos que los papás dejaron abandonados.” (Maestra 19, gestión estatal)*

Es en ese escenario de desborde, donde las técnicas y los artefactos del régimen psico-neurocientífico encuentran su lugar. No como propuesta pedagógica elaborada sino como respuesta urgente a situaciones que no admiten espera. Las docentes lo describen de este modo:

*“Hay cuatro o cinco niños que interrumpen y no hay forma de continuar en la sala porque revolean, pegan, patean, rompen muebles, le pegan a las maestras. Entonces los llevo al patio, los invito a correr conmigo... empezamos a trabajar desde la literatura, con cuentos que tienen que ver con las emociones, como un recurso, anotando estrategias y llevándolas a cabo con ejercicios, por ejemplo, de yoga, poder tener a mano una colchoneta, si quieren pegarle a un muñeco, entonces tiene un muñeco.”* (Maestra 18, gestión estatal)

*“Me pasa que cuando les pasa algo les pregunto: ‘¿estás enojado?’. Bueno, gritemos, vayamos al pasillo, gritá, pégale a la pared... tenemos diarios en una cajita, entonces si yo quiero romper algo bueno ‘andá y rompé, eso se puede romper’, pero no lastimo el cuerpo del otro.”* (Maestra 24, gestión privada)

Lo que este régimen aporta al ensamblaje no es, entonces, un contenido radicalmente nuevo sino una reconfiguración del modo en que se conciben y operacionalizan las emociones en la práctica docente. El cuidado y la contención se traducen en procedimientos de regulación. Los artefactos diseñados para ello como ser; botellas de calma, cajas de enojo, colchonetas de respiración, materializan esa reconfiguración. Así se configuran en objetos que condensan, siguiendo a Latour (2008), un régimen de sensibilidad específico en el que la calma es una expectativa emocional alcanzable por medios individuales y técnicos. En otras palabras, la autorregulación funciona como forma de pacificación social (Elías, 1979).

En las prácticas situadas esa distinción se vuelve menos nítida de lo que el debate académico sugiere. Las docentes no adoptan estas técnicas desde una adscripción ideológica explícita sino como respuestas pragmáticas a situaciones que irrumpen. Cuentan con esos materiales, los recontextualizan según las necesidades del grupo y los combinan con otras intervenciones, sin percibir necesariamente una frontera entre alojar, cuidar y regular. Y es que esa frontera es, en efecto, porosa: contener emocionalmente a un niño que desborda no es un acto ajeno al cuidado del otro, aunque se valga de técnicas de autorregulación. La emocionalización de los derechos que el régimen socioterapéutico instaló —conversar, alojar, escuchar en el grupo— y la regulación técnica que propone el régimen psico-neurocientífico comparten un mismo suelo de sentido, la convicción de que atender la vida emocional de las infancias es una responsabilidad pedagógica ineludible. Es precisamente esa zona de indistinción la que hace posible el ensamblaje.

### 3.3. La hibridación como efecto: cuando contener es regular

El código pedagógico híbrido no es, entonces, la suma de dos vocabularios sino una gramática nueva en la que ciertos sentidos ya no son distinguibles entre sí. En esa gramática, contener es regular, escuchar es intervenir técnicamente y trabajar ESI es trabajar emociones. El ensamblaje entre discursos que exteriormente se presentan como opuestos —ESI y EE— participa de este proceso frente a problemas que son estructurales, vulneración, violencias y desigualdad. A su vez, ¿qué otras estrategias tienen disponibles las escuelas para la intervención cuando estas situaciones desbordan la vida social?

Las docentes, pese a las condiciones descritas y sus limitaciones, desarrollan apropia-

ciones críticas donde la contención emocional se articula con el reconocimiento de derechos. Una docente describe cómo un artefacto de regulación emocional se convirtió en la entrada a contenidos de ESI:

*“A partir de la caja de las emociones se empezaron a trabajar contenidos de ESI, porque se lastimaban mucho y se tocaban mucho en las partes íntimas. Entonces también trabajamos con lo corporal apoyado en la ESI de ‘qué siento yo si un amigo me toca la vulva, el pene’... entender qué sentimos, qué nos gusta, qué no nos gusta. Poder decir que no, no me gusta, sin responder con violencia.”* (Maestra 18, gestión estatal)

De modo que, en ocasiones, la emocionalización no borra los contenidos de la ESI sino que los filtra, recontextualizándolos en una clave donde la emoción se convierte en el medio para acceder a dimensiones de derechos. En otros casos, el artefacto media simbólicamente la emoción, por ejemplo del enojo, a través de un dibujo, de un papel escrito que se deposita en un buzón, o del libro de quejas que uno de los maestros habilita eventualmente:

*“Cada tanto abro el libro de quejas. Entonces hacemos una ronda de intercambios y ellos se pueden quejar de lo que quieran. Para llegar ahí, para llegar a la ronda de quejas, al libro de quejas... Primero hemos tenido un trabajo previo, porque para quejarse hay que saber cómo quejarse. Entonces yo hago un recorrido de estos dos sentimientos, qué es lo que me pasa, cómo poner en juego la expresión, porque a veces no es fácil decir.”* (Maestro 11, gestión estatal)

En otros casos la intervención involucra los movimientos del cuerpo, las expresiones faciales, una performatividad en conjunto con el discurso que se enseña:

*“Entonces les digo ‘si él te ve riéndote que se va imaginar, ah, no fue tan grave, se está riendo. Entonces, si le querés demostrar que estás enojado, lo tenés que mirar muy enojado y levantar el dedito’... trabajamos mucho con las caras y lo que significan las expresiones. Trabajar con los espejos, los retratos, infinidad de secuencias que uno va abordando y que atraviesan otras áreas como la plástica, la expresión corporal.”* (Maestra 3, gestión estatal)

Así, el código híbrido regula el modo en que los contenidos de la ESI son realizables. En los relatos docentes se observa que los distintos ejes de la ESI adquieren forma pedagógicamente legítima en el nivel inicial cuando pueden traducirse al registro emocional.

*“La vez pasada se trabajó la violencia de género, pero dentro de violencia de género se trabajan las emociones. La vez pasada se trabajó diversidad y dentro de diversidad se trabajan las emociones, como que terminan apareciendo.”* (Maestra 1, gestión estatal)

Lo que el código parece legitimar es el lenguaje emocional como registro pedagógicamente inteligible para realizar los contenidos de la ESI. Esa legitimidad opera en dos planos simultáneos: hacia adentro del aula, donde las emociones se consideran el modo adecuado de trabajar con las infancias; y hacia afuera, donde funcionan como el registro menos resistido por las familias. Pues, ese registro no requiere justificación, es entendible, cercano, indiscutible.

*“Todo siempre lleva a lo emocional... lo llevamos por ese lado, pero por ahí el eje central tiene que ver, por ejemplo, con un contenido más de estereotipos de género.”* (Maestra 24, gestión privada).

Lo que el código parece excluir son las dimensiones de la ESI que cuesta traducir al registro emocional. Una docente lo nombra con contundencia: “*En el nivel inicial cuesta mucho hablar de los genitales o de otra cosa que no sea las emociones*” (Maestra 10, gestión estatal). La perspectiva de género, la diversidad sexual y familiar, la reflexión crítica sobre el cuerpo y la genitalidad quedan desplazadas no tanto por rechazo sino porque el código las hace menos realizables: no circulan tanto materiales didácticos que lo faciliten –cómo sí ocurre para el caso de las emociones–, no hay un *cómo hacerlo* compartido.

En esa triple operación de regular, legitimar, excluir, el código híbrido produce efectos que ninguno de los dos regímenes produciría por separado. La contención emocional del régimen socioterapéutico y la regulación técnica del régimen psico-neurocientífico se vuelven indistinguibles en la práctica. Esa indistinción no es percibida como contradicción por quienes la realizan. Es, precisamente, lo que define al código como híbrido.

## Conclusiones

El recorrido analítico de este artículo permite sostener que la emocionalización de la ESI en el nivel inicial es el efecto de condiciones históricas y socioculturales específicas que hicieron de lo emocional el terreno fértil para el ensamblaje entre dos discursos que exteriormente se presentan como opuestos.

Ese terreno fue preparado por el régimen socioterapéutico: la traducción pedagógica del enfoque de derechos mediante el lenguaje emocional, la instalación de la afectividad como contenido curricular explícito de la ESI y las narrativas humanistas y ético sensibles que se arraigaron a una tradición afectiva del nivel inicial configuraron una sensibilidad institucional en la que escuchar, contener y acompañar pasaron a ser actos pedagógicos legítimos y esperables. Sobre ese suelo ya emocionalizado, el régimen psico-neurocientífico no llegó a disputar los sentidos sino a resignificarlos al tomar el lenguaje del cuidado, la contención, la empatía y añadirle una lógica técnica e individualizante. El resultado no fue el desplazamiento de un régimen por otro sino su articulación en un código pedagógico híbrido con lógica propia.

Lo que este artículo intentó mostrar es que ese código es una marca de época. Tanto la ESI como la EE son hijas de un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022) que convierte las emociones en el registro privilegiado para comprender y gestionar la vida social. El diagnóstico de la ausencia histórica de lo emocional en la escuela, la definición de las emociones como contenido enseñable y evaluable, la demanda de contención afectiva como función docente, la centralidad del bienestar socioemocional como horizonte pedagógico: son sentidos compartidos que explican por qué este ensamblaje en el nivel inicial resultó no sólo posible sino casi inevitable.

El debate que queda abierto para el campo educativo, además del horizonte ético y político que propone cada uno de los discursos, se centra hoy en repensar los soportes institucionales existentes para crear climas afectivos potentes que vuelvan significativo el estar juntos en las instituciones educativas, tanto para niños y niñas como para sus docentes. Sin ese entramado social, la puesta en acto de la afectividad desde la ESI se lleva adelante con lo que se tiene a mano y, en general, se convierte en una herramienta para hacer habitables los espacios. Tener desordenadas las emociones de 30 niñeces en una sala no predice un clima sostenible para una persona a cargo, y la gestión individual

de las emociones es prometedora ante ese panorama. Por esto, interesó reponer las estrategias docentes que, desde el código pedagógico híbrido, no renuncian al enfoque de derechos y contextualizan propuestas disponibles que podríamos denominar de “auto-regulación” sin abandonar el sentido del *convivir* con otros en la escuela.

## Bibliografía

- Abramowski, A. (2017) “Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional”, en Abramowski A. y Canevaro, S. *Pensar los afectos Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades*, pp.251-270. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2018) “Respiración artificial”, *BORDES*, (10), pp 9-17.
- Abramowski, A. (2024) “Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), pp 31-47.
- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Barna, A. (2015) *La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a “restituir derechos de niños” en dispositivos estatales en el marco de las Leyes de Protección Integral*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985) “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, *Revista colombiana de educación*, (15).
- Blanco, R. (2024) “Archivos afectivos: una estrategia metodológica para estudiar las discursividades disidentes”, *Descentrada*, 8.
- Boccardi, F. G. (2014) “El giro afectivo de la educación sexual. Una lectura de los materiales didácticos del programa nacional de educación sexual integral”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), pp 65-79.
- Bonhomme, A. y Vargas-Pérez, 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. Serie indagaciones*, 34(1), pp. 65-81.
- Bornhauser, N. y Garay Rivera, J. M. (2023) “La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación”, *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), pp. 101–122.
- Cabanas, E., y Illouz, E. (2019) *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Planeta.
- CEPAL (2023) *Primera infancia en la pospandemia en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/enfoques/primera-infancia-la-pospandemia-america-latina-caribe>.
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021) “La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades”, *Revista Saberes Educativos*, (6), pp. 01–24.
- Craviotto-Corbellini, A., Risso-Thomasset, A., y Rodríguez-Antúnez, C. (2025) “Legislar lo sensible: la educación emocional uruguaya revisitada”, *Pedagogía y Saberes*, (63), pp. 86-99.
- Denzin, N. K. (1970) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 1. ed. New Jersey: Transaction Publishers.
- Díaz, D. P., Manchini, N., & Oyanedel, T. B. (2025) “Legislar las emociones: Análisis discursivo de proyectos de ley sobre educación emocional en Chile y Uruguay”, *Education Policy Analysis Archives*, 33.
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015) “Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapisation’ of social justice”, *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), pp. 485-506.

- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009a) *The dangerous rise of therapeutic education*. Londres: Routledge.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009b) "Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being", *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 371-389.
- Elias, N. [1979] (2021) *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y CTERA.
- Fernández Pais, M. (2015) "Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX", *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9).
- Filidoro, N. (2019) "A mis emociones las quiero maleducadas", en *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd). Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Flam, H. (2024) "Introduction: the sociology of emotion", in *Research Handbook on the Sociology of Emotion, Institutions and Emotional Rule Regimes*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 1-36.
- Gamba, C., López Molina, A. y Medici, M. (2024) "Políticas educativas de género: de las prácticas a los procesos de institucionalización", en *Propuesta Educativa*, 33(62), pp. 6-11.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1996), *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Graizer, Ó. L., & Navas Saurin, A. (2011), "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar", *Revista de educación*, 356, pp. 133-158.
- Graziano, F. y Grinberg, J. (2021) "La administración de la infancia y la adolescencia hoy. Etnografiando acciones estatales orientadas a la protección y vigilancia de niñas, niños y adolescentes", *Cuadernos de antropología social*, (53), pp. 7-19.
- Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Illouz, E. (2019) *Capitalismo, consumo y autenticidad: las emociones como mercancía*. Madrid: Katz Editores.
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Llobet, V. (2009) "Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento", *Investig. psicol*, pp. 73-94.
- Llobet, V. (2015) "La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina", *Revista de Ciências Sociais*, (43), pp. 37-48.
- Lutz, C. (1988) *Unnatural Emotions. Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maltz, L. (2019) "Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?", *Revista Deceducando*, 6.
- Martínez, M. E. (2019) "Positiv@s y motivadx: Una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente", en F. Saforcada y M. Feldfeber: *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*. Buenos Aires: EFFL, pp. 113-123.
- Martínez, M. E., & Seoane, V. I. (2020) Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), pp. 17-36.
- Morel, S. (2015) "La medicalización del fracaso escolar en Francia. Una forma contemporánea de etiquetaje de los alumnos con dificultades escolares", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), pp. 321-334.
- Moro, P. D. y Estela, N. (2025) "Emocionalización corporal: un análisis de las políticas educativas actuales (Uruguay, 2020-2024)", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(35).
- Mouffe, C. (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nobile, M. (2017) "Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", *Digithum*, (20), pp. 22-33.

- Nobile, M. (2023) “¿Cómo posicionarnos frente a la Educación Emocional? Elementos para pensar la acción”, integra el dossier: La educación emocional y sus articulaciones con la producción del derecho a la educación, *Revista Haciendo Foco. Apuntes para el debate*, 6.
- Nobile, M. y Gamba, C. (2024) “Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), pp. 13-30.
- Nobile, M. y Gamba, C. (2025) “La Educación Emocional como régimen de normas emocionales: una lectura crítica de la normativa educativa argentina”, *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(2), pp. 12-57.
- Reddy, W. M. (2001) *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge: University Press.
- Reynoso Angulo, V. M. (2023) “La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional en organismos internacionales”, *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 44(94), pp. 173-192.
- Rodrigo, L. y Feldfeber, M. (2025) “El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los discursos y en las propuestas de los organismos internacionales: ¿estrategia de ‘reconversión’ o de regulación social?”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*, 33(1), 42.
- Seligman, M. E. (2002) “Positive psychology, positive prevention, and positive therapy”, *Handbook of positive psychology*, 2(2002), pp. 3-12.
- Solé Blanch, J. (2020) “El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica”, *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), pp. 101-121.
- Sorondo, J. (2024) “Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), pp. 49-64.
- Sorondo, J. (2020) El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(2), pp. 9-32.
- Sorondo, J. y Abramowski, A. L. (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*, 25(1), pp. 29-62.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- UNICEF (2021) *Estado Mundial de la Infancia, 2021. En mi mente, Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>.
- Valles, M. S. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Villalta, C. (2010) “La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales”, *Estudios de Antropología Social*, 1(2), pp. 81-99.
- Williams, R. (1977) *Marxism and Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- Yliniva, K., Bryan, A. y Brunila, K. (2024) “The future we want’?–the ideal twenty-first century learner and education’s neuro-affective turn”, *Comparative Education*, 60(3), pp. 498-518.
- Zembylas, M. (2016) “The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education”, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), pp. 286-301.



\*Carolina Gamba es Doctoranda en Ciencias Sociales; Magíster en Ciencias Sociales con mención en educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS), área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Email: cgamba@flacso.org.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0071-346>