

Emocionalización corporal: un análisis de las políticas educativas actuales (Uruguay, 2020-2024)

Paola Dogliotti

paoladogliottimoro@gmail.com

Natalia Estela

estelasocanatalia@gmail.com

Instituto Superior de Educación Física y Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación / Universidad de la República
Montevideo / Uruguay

Resumen

El trabajo tiene por objeto analizar un conjunto de guías para el abordaje de habilidades socioemocionales (HSE) elaboradas en Uruguay durante el actual período de gobierno conformado por una coalición de derecha (2020-2024). Partimos de entender que las guías constituyen potentes catalizadores de discursos neoliberales que subyacen a la educación en HSE como son la psicología positiva y la inteligencia emocional. Una de las preguntas que estructura el análisis, es acerca de los efectos que se producen en los cuerpos al entrelazarse la salud y la educación y al entender a las emociones y afectos en términos de habilidades posibles de ser entrenadas y automatizadas.

Palabras clave: cuerpo, habilidades socioemocionales, políticas educativas.

Introducción

Es posible identificar en los últimos años una irrupción de estudios teóricos que toman por objeto a los afectos en el campo de las ciencias sociales y humanas identificados como “el giro afectivo” *the affective turn* (Cvetkovich, 2012). La consolidación de las teorías del afecto en el ámbito académico se ha dado en paralelo con un “boom emocional” (Abramowski, 2023) o una “emocionalización de lo social” (Illouz, 2019) donde se intensifican tanto las formas racionales como emocionales del individualismo en diversos ámbitos de lo social (económico, político, educativo, de la salud, entre otros). En el campo educativo esto se traduce en una reconfiguración de sentidos en torno a la expansión de un “ethos terapéutico” (Sorondo, 2023).

Este trabajo analiza los discursos en torno al cuerpo en las orientaciones y guías sobre educación en habilidades socioemocionales (HSE) en el sistema educativo uruguayo en el actual período de gobierno conformado por una coalición de derecha (2020-2024)¹. Estas guías como potentes catalizadores del discurso de la educación en HSE están más cercanos a la práctica que otros documentos de la política y se configuran como dispositivos curriculares de

¹ Coalición en la que convergen partidos políticos desde el centro del espectro político hasta la extrema derecha (Martinis, 2022).

educación de los cuerpos individuales y de la población de estudiantes y docentes del sistema educativo.

En el contexto de la pandemia, Uruguay, en el marco de una *red de gobernanza psicoterapéutica transnacional* (Dogliotti y Estela, 2024; Dogliotti et al, 2024), agudizó el trabajo en HSE en forma explícita para dar soluciones psicológicas a la crisis generada en ese contexto (Abramowski y Sorondo, 2022) en un canon afectivo-discursivo (Palacios Díaz, et al, 2023) e incorporándolas a las diferentes trayectorias de la política educativa (Bowe, Ball, Gold 1992). Esto se materializó en orientaciones y guías de educación en HSE para el trabajo de los equipos docentes en los centros y en las aulas. Fueron elaboradas a pedido expreso del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a inicios del año lectivo 2021, por equipos técnicos de todos los subsistemas: Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP); Dirección General de Educación Secundaria (DGES), Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE). Esto conformó un terreno propicio para su profundización en una nueva guía y la expansión de numerosas experiencias en educación en HSE en el período pospandemia hasta la actualidad (Dogliotti y Estela, 2024). Estas guías como dispositivos curriculares en permanentes disputas discursivas entre tradiciones pedagógicas y políticas disímiles, se apropian de categorías de corrientes críticas, progresistas o escolanovistas (sujeto crítico, inclusión, derechos, trayectorias, sujeto activo, autonomía, entre las más recurrentes) y se resignifican con una fuerte adhesión a supuestos de una racionalidad neoliberal (emprendedor, productivo, resiliente, bienestar) y como solución mágica a problemáticas definidas en términos de riesgo social (vulnerabilidades de los sujetos como consumo de sustancias, bullying, suicidio, depresión o estados emocionales “negativos”) (Dogliotti y Estela, 2024).

La racionalidad neoliberal que caracteriza el discurso de las HSE y ubica la salud emocional y la realización individual en el centro de lo social y de las intervenciones institucionales (Cabanas e Illouz, 2019) va más allá de las lógicas de gobiernos de derecha e izquierda; conservadores y progresistas (Sorondo, 2023) y configura una visión que pretende hegemonizar el campo educativo en vínculo con el auge del neoliberalismo y su impacto en la educación (Dogliotti, et al, 2024).

No es posible pensar la educación y la educación emocional sin aludir a la educación del cuerpo, donde cobra protagonismo la producción de una subjetividad capitalista que ubica en el centro el cuerpo propio, individual y saludable (Dogliotti, et al. 2024). La educación emocional puede considerarse un dispositivo biopolítico de normalización de las poblaciones

(Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022) en el que el cuerpo es configurado en términos biológicos en tanto especie (Foucault, 1992).

Como hipótesis central del trabajo sostenemos que en las políticas educativas actuales, a partir de una permanente circulación entre lo local y lo global (Haraway, 2022), se produce una *emocionalización corporal* al articularse el significante cuerpo con la salud mental, las emociones y afectos desde una lógica psicologizada y medicalizada. El cuerpo queda reducido a organismo, a un sustrato exclusivamente biológico² a través de técnicas, estrategias y formas de decir propias de la psicología positiva y la inteligencia emocional. Estos discursos se centran en una concepción medicalizada de las emociones, comprendidas en términos biológicos como entidades naturales y radicadas en el interior de los organismos y no de carácter relacional (Illouz, 2019; Prati 2023). La medicalización patologiza las emociones “negativas” como la ansiedad o la tristeza que es preciso abordar e intervenir terapéuticamente. La *emocionalización corporal* se produce en y es efecto de la gobernanza terapéutica (Ecclestone, 2017) en la medida en que subyace a este entramado de discursos científicos y políticos una forma de producción de subjetividad que busca intervenir y produce un cuerpo vulnerable, frágil y en riesgo emocional.

Marco teórico metodológico

Los afectos y emociones moldean las superficies de los cuerpos individuales y colectivos que adoptan su forma a partir del contacto que tienen con los objetos y con los otros (Ahmed, 2015). Si bien distinguir afectos de emociones es una de las claves analíticas de las teorías del afecto, en este artículo interesa la pregunta no tanto por lo que los afectos y emociones son, sino por lo que hacen. Es decir, por los modos en que circulan, dejan marcas y “se pegan” en los cuerpos, advirtiendo un carácter relacional (Ahmed, 2015). Esto permite trascender la distinción entre sensación corporal, afecto, emoción y entenderlos de forma imbricada.

las emociones involucran procesos corporales de afectar y ser afectada (...), se refieren a cómo entramos en contacto con los objetos y con otras personas (...). no me (...) interesa (...) distinguir entre afecto y emoción como si se refirieran a aspectos diferentes de la experiencia (Ahmed, 2015, p. 312).

² Los nuevos materialismos feministas entienden que la biología y los organismos son complejos y tan indeterminados como los fenómenos sociales y culturales y todos atravesados por el discurso. (Haraway, 2022; Wilson, 2021). Aludimos aquí a una manera determinista y esencialista de abordar la biología y concebir al cuerpo en la que se “asume una trayectoria causal entre la biología y la conducta” (Ciccia, 2022, p. 204).

A partir de los materialismos feministas “las emociones involucran la materialización de los cuerpos y, por consiguiente, muestran la inestabilidad de ‘lo biológico’ y ‘lo cultural’ como maneras de entender el cuerpo” (Ahmed, 2015, p. 29). En la misma línea, “*la biología es un discurso*, no el mundo viviente como tal” (Haraway, 2022, p. 39) y en este marco “los cuerpos, en cuanto que objetos de conocimiento, constituyen nodos generativos semióticos-materiales” (Haraway, 2022, p. 40) donde ni uno ni el otro polo es excluyente. Los cuerpos y la naturaleza no preexisten al discurso “pero su existencia tampoco es ideológica, la naturaleza es un lugar común y una poderosa construcción discursiva, generada a través de las interacciones entre actores semiótico-materiales, humanos y no-humanos” (Haraway, 2022, p. 40). De este modo naturaleza y cultura, discurso y biología, centro y periferia, psiquis y soma están enredados (Wilson, 2021).

Estas autoras, afectadas por la filosofía de Spinoza postulan una noción de cuerpo y afecto que excede a lo humano y animal e incorpora los cuerpos orgánicos e inorgánicos, artefactos y tecnologías. Todos los cuerpos tienen en común su naturaleza conativa, un “impulso activo”, un poder o una tendencia a persistir (Bennett, 2022, p. 34). A su vez, “cada uno de ellos, por su propia naturaleza de cuerpo, está continuamente afectando a y siendo afectado por otros cuerpos” (Bennett, 2022, p. 71). Esto implica que su potencia se da a partir de su afectación mutua, de formar ensamblajes, de modificar o ser modificado por otros. Alejándose de una mirada antropocéntrica, estos procesos de interacción no están bajo control jerárquico de ninguno de ellos, están sujetos a procesos de azar, contingencia y de tensiones (Bennett, 2022). Los cuerpos son afectados en

una relación marcada por la indeterminación, una relación en virtud de la cual el sujeto produce la emoción y al mismo tiempo se deja producir por ella. La emoción no es solo lo que se siente, es lo que hace sentir. (...) No es lo que nos hace acoger el mundo, es también la manera en que pedimos al mundo que nos acoja a veces con el riesgo de pedirle que nos dé más pulso (Despret, 2022, p. 91).

Si bien no es posible descifrar la forma en que se articula la relación con la emoción, los cuerpos no la experimentan pasivamente como reacción ante determinados estímulos. Pensadas de esta forma, las emociones implican cierta agencia de los cuerpos, pero debido al “despliegue de la indeterminación” (Despret, 2022) no es de la forma reduccionista y voluntarista que propone la educación en HSE.

Partiendo de que toda acción y movimiento implica cuerpos y atañen a los afectos y emociones y que “no es sin afectos o emociones que sucede la educación” (Abramowski, 2023, p. 44), nos preguntamos ¿Por qué se presenta una asociación más directa entre HSE y las áreas

expresivas como el arte, la educación física, la música que con el resto de las áreas del curriculum escolar? ¿Qué operaciones y discursos en torno al cuerpo se producen a partir de esta subjetividad neoliberal promovida por el discurso de las HSE en su articulación con la salud mental?

El conjunto de documentos analizados está conformado por la siguiente serie de guías de educación emocional.

Título del documento	Organismo	Dependencias y/o actores que participaron en su elaboración	Fecha de publicación y/o aprobación
Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales - Psicoafectivos en el Proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021	ANEP	Unidad de Análisis e Intervención (UNAI) de la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN en coordinación con: Equipo Programa Escuelas Disfrutables (DGEIP); Equipo Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante (DGETP); Equipo Departamento Integral del Estudiante (DGES)	2021
Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria	DGES- ANEP	Departamento Integral del Estudiante (DIE)	2021
Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales en la etapa de educación combinada	DGETP- ANEP	Redacción y realización de fichas: Psicóloga Rossana Bruno Supervisión: Lic. Laura Bianchi y Prof. Julio Rodríguez Vaucher.	2021
Plan de promoción de Salud socioemocional-psicoafectiva en la educación	ANEP- Dirección de derechos humanos	Unidad de Análisis e intervención	2021
Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales.	ANEP	Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas	Elaborado durante 2022 y 2023, aprobado en 2024

Cuadro N° 1 Elaboración propia

Entre la salud mental y la salud socioemocional-psicoafectiva

En este apartado abordamos la articulación entre las nociones de salud y el discurso de la educación en HSE que se presenta en el corpus de guías seleccionado. A su vez, analizamos los discursos en torno al cuerpo que se presentan en esta articulación. Respecto al “Plan de

promoción de salud socioemocional-psicoafectiva en la educación” (ANEP-DDHH, 2021), presumimos que en una primera instancia la adjetivación del término salud del título era mental y durante el proceso de elaboración fue sustituida por “socioemocional-psicoafectiva”. Los términos mental y salud mental aparecen 87 veces a lo largo del plan mientras que los términos socioemocional y psicoafectivo un total de 29 veces. A su vez, como se desprende del inicio de la introducción citado a continuación, la sigla que sintetiza la nominación del plan remite a mental “PSM” y no a los adjetivos “socioemocional-psicoafectiva”.

El presente Plan de PROMOCIÓN DE SALUD SOCIOEMOCIONAL PSICOAFECTIVA (PSM) en la Educación, está destinado a establecer los lineamientos respecto a la promoción de salud integral con enfoque de DDHH en el ámbito educativo.

Se enmarca en:

-El Plan Nacional de Salud Mental (SM) que define la salud como un bien público socialmente determinado, entramado en el modo de vida, sostenido por la ciudadanía en su conjunto y garantizado por el Estado, (MSP, 2021)

-La “Ley General de Educación y el “Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024” (ANEP-DDHH, 2021, p. 3).

El plan se sustenta en el Plan Nacional de Salud Mental. Por otra parte, el apartado titulado “Justificación” se basa en la salud mental y la cuantificación estadística a nivel mundial y nacional de los principales trastornos mentales, si bien se aclara que la salud mental va más allá de la ausencia de trastornos. A modo de ejemplo, así se sintetizan los principales datos nacionales:

En Uruguay la discapacidad por trastornos mentales ocupa casi el 33% del total de los APD³. Si consideramos APD por trastornos específicos:

-La depresión y la ansiedad son los que ocupan los mayores porcentajes (7,6% y 5,2% respectivamente).

- La carga por suicidio y autoagresión con un 2,6% de los años de vida ajustados por discapacidad (AVAD).

- Los trastornos mentales severos como la esquizofrenia y el trastorno bipolar ocupan el 1,9% y 1,4% de los APD respectivamente según la OPS

-Los trastornos mentales - neurológicos, por consumo de sustancias y el suicidio causan:

-el 19% de todos los años de vida ajustados por discapacidad (AVAD)

-el 35% de todos los años vividos con discapacidad (AVD) (ANEP-DDHH, 2021, p. 5).

Las siglas APD, AVAD y AVD en este entramado discursivo funcionalista se tornan un fiel exponente del discurso biopolítico de la economía política moderna y el cuerpo, al igual que la población queda aquí reducido a un sustrato biologicista, medible y cuantificable para el establecimiento de estándares. La ansiedad es puesta en el lugar de lo patológico, mecanismo que forma parte de la medicina emocional y que a nivel mundial se ha tornado una industria que comercia salud mental bajo el rótulo de realización personal, bienestar y constitución emocional ideal (Illouz, 2010).

³ Años perdidos por discapacidad.

Retomando la presunción de la sustitución de la SM por la socioemocional del título, los objetivos generales y específicos del plan remiten a salud integral y salud mental respectivamente.

OBJETIVO GENERAL

Propiciar intervenciones orientadas a la promoción y prevención de salud integral desde una perspectiva de derechos en clave ANEP que favorezcan el bienestar de la comunidad educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contribuir a fortalecer a las comunidades educativas como agentes de protección de la salud mental.

Promover el desarrollo socio - emocional y psicoafectivo, procurando reducir factores de riesgo y fortaleciendo factores protectores (ANEP-DDHH, 2021, p. 16).

Por otra parte, se presenta como uno de los subtítulos principales del plan “Implementación del plan de salud mental en la educación”. Finalmente, consta que fue elaborado en septiembre de 2021 por los equipos técnicos de salud mental de los subsistemas de la ANEP (educación inicial y primaria; educación secundaria, educación técnico-profesional y formación docente). “La elaboración de este plan constituye un proceso participativo, cooperativo, interdisciplinar y articulado entre los equipos técnicos de SM de los subsistemas de la ANEP, constituyendo un marco común que pretende propiciar el bienestar de las comunidades educativas” (ANEP-DDHH, 2021, p. 3-4). Todos estos elementos nos llevan a esa presunción. Y a partir de esta sustitución nos preguntamos: ¿qué implica este corrimiento de lo mental a lo socioemocional? Forma parte del “boom emocional” (Abramowski, 2023) fenómeno más amplio a escala local-global donde múltiples esferas de lo social comienzan a ser leídas, invadidas, recubiertas por esta nueva adjetivación. En este plan pareciera que la tensión entre salud mental y salud socioemocional formó parte de las disputas entre los actores que la elaboraron. No sabemos los procesos de discusión entre los actores que elaboraron el plan y cómo se llegó a ese cambio de nominación, pero el documento presenta huellas, materializa esta tensión y opera como un dispositivo de disputa de sentidos en torno a la palabra salud.

Como segunda hipótesis de trabajo entendemos que se presenta en este plan y en las guías seleccionadas cierta invasión del campo de la salud al campo educativo, ambos significantes se entrelazan de diversas maneras, pareciera que por momentos se presentan en pie de igualdad, en otros en forma indistinta.⁴

⁴ Haciendo un recuento de la palabra salud en las guías encontramos que en ANEP-DGES (2021) no aparece; en ANEP-CFE (2021) aparece 2 veces; en ANEP-DGETP (2021) 3 veces; en ANEP (2021) 11 veces y en ANEP, (2024) 14 veces. En el Plan de promoción de Salud socioemocional-psicoafectiva en la educación aparece un total de 169 veces mientras que la palabra educación 59 veces. Estos datos dan cuenta de cierta invasión del campo de la salud a la educación y de que este se acentúa hacia el final del periodo seleccionado.

Se plantea entonces el trabajo coordinado entre el sector salud y otros sectores, siendo uno de ellos la educación. En este sentido se apunta a la generación de entornos saludables, contemplando especialmente la dimensión psicológica, por lo que se pone especial énfasis en la Promoción de Salud Mental y la Prevención (ANEP-DDHH, 2021, p. 8).

La psicología se posiciona junto a las áreas de psiquiatría y neurología como las principales disciplinas para abordar la salud mental desde el punto de vista preventivo en la educación. En cierta medida se presenta un desdibujamiento del acto educativo que tiene como principal cometido la transmisión cultural al enunciarse que “la educación implica en sí misma una práctica de salud” (ANEP-DDHH, 2021, p. 18). Opera a lo largo de las guías didácticas sobre educación en HSE y en especial en este plan un entrelazamiento discursivo entre salud y educación que lleva a un corrimiento de su principal cometido y termina psicologizando y salubridizando la educación.

Dada la tasa de cobertura escolar, la escuela presenta una oportunidad única para impartir conocimientos sobre la salud, fomentar estilos de vida saludables y, especialmente, fortalecer el desarrollo psicosocial y físico para este grupo poblacional. A su vez, la escuela, como centro de enseñanza, aprendizaje, convivencia y crecimiento, es un espacio privilegiado para implementar actividades y programas integrales de promoción de la salud, transformándose los establecimientos educacionales en escuelas promotoras de la salud (OMS, 2004 en ANEP-DDHH, 2021, p. 10).

A tal punto se produce esta invasión que los centros se convierten en “escuelas promotoras de salud” a partir de las recomendaciones internacionales de la OMS. En todas las guías aparece con énfasis esta apelación a los centros educativos. A modo de ejemplo, al referir a las prácticas de autocuidado y cuidado mutuo se expresa: “Estos espacios promotores de salud contribuyen a facilitar los procesos educativos” (ANEP, 2021, p. 6). “El centro educativo debe tender a generar una cultura preventiva y promotora de salud (ANEP, 2021, p. 7). “Las escuelas promotoras de salud” se convierte en un eslogan. La articulación entre salud mental y socioemocional y afectiva se expresa en las guías y con énfasis en la última del periodo abordado al proponer “la educación para la salud y el bienestar como eje central para el desarrollo de estilos de vida saludables” (ANEP, 2024, p. 3). La misma articulación se presenta en la siguiente cita que alude a la literatura internacional sobre el tema.

En la actualidad existe consenso, a nivel internacional, que la implementación de programas promocionales y preventivos de salud mental en la Escuela son necesarios para el bienestar de los estudiantes, pues permiten el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales y de resolución de problemas, los que se constituyen en factores protectores de la salud mental (Dowdy, Ritchey & Kamphaus, 2010; Weist & Murray, 2008; Wells et al., 2003 en ANEP-DDHH, 2021, p. 10).

Varias son las citas que recurren a lo producido internacionalmente para justificar la inclusión de las HSE en el sistema educativo como factor de protección y prevención de la salud mental. Esto forma parte de lo que se configura como una *red de gobernanza psico-terapéutica transnacional* (Ecclestone, 2017; Pykett, Jones, & Whitehead, 2017) sostenida en la evidencia

empírica de investigaciones que promueven estas políticas. Otra de las articulaciones que se establecen con claridad en este entramado discursivo es la noción de riesgo social que supone una noción de los sujetos de la educación y en especial de sus cuerpos como vulnerables y carentes (Martinis, 2006). Se describe a la población estudiantil en términos disfuncionales, se detallan las tipologías más frecuentes de patologías mentales y desde allí se promueve la educación en HSE para su prevención. Esta circularidad entre diagnóstico de crisis, riesgo y prevención de patologías termina fijando performativamente a los sujetos y sus cuerpos en esa sintomatología. “La institución educativa constituye un ámbito propicio y estratégico para promover la salud, aprender a convivir y prevenir factores de riesgo” (ANEP-DDHH, 2021, p.3). Este modo de procesar y entender las psiquis en la niñez y adolescencia terminan obteniendo el efecto inverso en tanto la premisa del punto de partida es el riesgo, la crisis, la inseguridad, la vulnerabilidad, la patología.

La promoción de salud atraviesa todos los niveles educativos, entendiéndose la educación básica desde un enfoque de autocuidado y capacidad de regular emociones. De manera progresiva se llega a un estímulo de habilidades socioemocionales y salud mental en la educación media en la cual se hace una fuerte apuesta al afrontamiento de crisis, seguridad física y mental, comunicación no violenta y salud sexual (ANEP-DDHH, 2021, p. 8-9).

Se articula discursivamente salud mental y física, HSE, crisis, prevención de violencia y salud sexual. El cuerpo físico es entendido en forma dicotómica en relación a la mente y puesto del lado de lo emocional. La salud cada vez aglutina mayor cantidad de sentidos con su máximo exponente en el sintagma salud integral.

Se concibe a la salud mental (SM) desde un paradigma que trasciende la dimensión clínica biomédica centrada en la patología exclusivamente. Esta concepción condice con el concepto de salud integral definido como “un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia” (OMS, 2001 en ANEP-DDHH, 2021, p. 12-13)

El modo de conceptualizar la salud integral por parte de la OMS la convierte en un significativo vacío (Laclau, 1996). “En este contexto discursivo, salud se vuelve un significativo vacío que aglutina múltiples representaciones” (Páez, 2019, p. 143) tanto de orden físico, mental como social. El concepto alberga y opera con una ilusión de plenitud tal que produce su propio vaciamiento. Funciona como un sistema, un discurso total. “Es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado -es decir, vaciándose de su dimensión diferencial- que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (Laclau, 1996, p. 75).

La traslación de la salud mental a la educación, en cierta medida invadiéndola, opera convirtiendo a los equipos interdisciplinarios que trabajan en los centros educativos en equipos de salud mental: “Por lo antedicho los equipos interdisciplinarios de la ANEP pueden

considerarse equipos de salud mental en tanto apuntan al bienestar considerando los aspectos integrales en el ámbito de la educación” (ANEP-DDHH, 2021, p. 15). Afirmandose en la integralidad se produce una sustitución de la educación por la salud mental. Los documentos analizados son ambivalentes en los modos de nominación de los equipos interdisciplinarios, por momentos se los adjetiva con salud mental y en otros con la educación, lo que permite conjeturar la disputas, tensiones y articulaciones entre estas áreas. Así se expresa al referir a la modalidad general de intervención del plan

Las intervenciones de emergencia determinan situaciones de atención prioritaria desde la urgencia. No obstante, no deben contraponerse a las competencias propias de *los equipos interdisciplinarios de la educación*: promoción de salud y prevención de situaciones de riesgo a partir de la detección temprana, la coordinación con otros actores y acompañamiento desde acciones conjuntas y no circunscribirse a la derivación (ANEP-DDHH, 2021, p.19).

Esto se agudiza más aún en el apartado titulado “Relación entre salud mental y educación” donde se expresa, que la salud mental es indisoluble del concepto de salud y educación. “La SM y la educación comparten los mismos objetivos y el mismo escenario, el desarrollo integral de la persona y su realización a través de su proyecto de vida” (ANEP-DDHH, 2021, p. 15). La integralidad tanto educativa como de la salud vacía de sentidos a ambos significantes, se pierde así la especificidad del acto educativo.

A lo largo de las guías analizadas, el pasaje de la salud mental a la salud socioemocional que operó en el título del plan, así como la presencia constante del discurso de la salud mental y la salud integral en su articulación con la educación para justificar la educación en HSE en el sistema educativo, permite sostener que forma parte de un discurso local-global de *medicalización de las emociones* (Illouz, 2019) en todos los ámbitos de la vida.

Consideraciones finales

Nos propusimos identificar los sentidos que adquiere el cuerpo cuando se articula con los discursos de la educación en HSE y la salud mental que, afines a una racionalidad neoliberal (Cabanas e Illouz, 2019), reducen el carácter relacional, contingente e inaprensible de las emociones y los cuerpos. La introducción de las HSE en las guías de la presente administración de gobierno se justifica y legitima en el discurso de la salud mental, en tanto forma parte de una red local-global que *psicologiza y medicaliza las emociones y los cuerpos*.

Las emociones permiten la interacción de personas, objetos y actores puesto que existen de forma empírica y relacional en una red de organizaciones, imágenes y discursos (Illouz, 2019). Sin embargo, en las guías tanto las emociones como los cuerpos quedan acotados a estados psíquicos internos y comunicables a través del ejercicio físico, los juegos y las diversas

áreas expresivas (a fomentar para el caso de las positivas y a regular y eliminar para el caso de las negativas o patológicas). De este modo, en las guías opera lo que llamamos con el sintagma *emocionalización corporal*. El cuerpo queda compendiado en un sustrato orgánico, en tanto se refuerza la escisión entre lo racional y lo emocional, lo mental y lo corporal y se torna una herramienta para la expresión y exteriorización, en una lógica instrumental. En el marco de una visión simplista que desconoce la complejidad tanto de los afectos como de las emociones, las guías conducen rápidamente al lenguaje de la prescripción.

En este punto, al ímpetu de la pedagogía por instrumentalizar todo lo que encuentra a su paso se le debería sumar el espíritu emocionalizado de la época que deposita en el sentir valor de verdad, autenticidad, y posibilidad de cambio. ¿Cómo la pedagogía no va a querer llevar a su terreno y encauzar según sus fines, a unos afectos y unas emociones que prometen tanto? (Abramowski, 2023, p.44).

Finalmente, a partir de nuestros presupuestos teóricos, consideramos que la educación en HSE en estas guías se centra en lo humano y en psicologías antropocéntrica sin tomar en cuenta otros cuerpos y afectaciones que permitan pensar en forma más imbricada la construcción cultural-material. Salir de un marco antropocentrista permitiría correrse de la individualidad donde las preguntas dejarían de centrarse en “cómo me siento y puedo expresar mis sentimientos” y el foco pasaría a las relaciones, pasajes y afectaciones entre distintos organismos, colectivos y entidades corporales a sabiendas de la imposibilidad de su aprehensión.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en Blanco*, 1(34), 31-47.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista IICE*, 53, 63-79.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10739>
- Ahmed, S. (2015). *Política Cultural de las Emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] (2021). Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales -Psicoafectivos en el Proceso de inicio del Ciclo Educativo

2021.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Orientaciones%20Generales%20sobre%20Aspectos%20Socioemocionales%202021%20%281%29.pdf>

ANEP - DGES (2021). Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria. DGES. https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/normative/1_925_ANEXO.pdf

ANEP - DGETP (2021). Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales en la etapa de educación combinada. <https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/noticias/archivos/2021/06/orientaciones-aspectos-socioemocionales-en-etapa-de-educacion-combinada.pdf>

ANEP - DDHH (2021). Plan de Promoción de Salud Socioemocional-psicoafectiva en la educación. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicacionesdireccione/DDHH/BioPsicoSocioAmbiental/PLAN%20SALUD%20MENTAL%20pag%20web.pdf>

ANEP (2024b). “Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/teprogramas/2023/finales/Orientaciones%20%20Habilidades%20socioemocionales%202024v.pdf>

ANEP - CFE (2021). Las competencias socio-emocionales Algunos aportes para el Consejo de Formación en Educación. Equipo de Asesoría Académica. PRADEU. En ANEP-CODICEN (2021) *Plan de inicio de cursos 2021 Orientaciones y lineamientos generales Documentos técnicos correspondientes a los objetivos 2, 3 y 4*. pp. 151-162. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/marzo/210318/Documentos%20de%20referencia%20para%20los%20centros%20educativos%20asociados%202021%20v8b.pdf>

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.

Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Buenos Aires: Caja Negra.

Bowe, R., Ball, S., y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge.

Cabanas, E. e Illouz E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.

Ciccía, L. (2022). *La invención de los sexos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cvetkovich, A. (2012). *Depression: A public feeling*. Durham: Duke University Press.

- Despret, V. (2022). *Cuerpos, emociones, experimentación y psicología*. Buenos Aires: Coloquio de Perros.
- Dogliotti, P. y Estela, N. (2024). Gobernanza psicoterapéutica: orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024), *Revista Educación, Política y Sociedad*. Dossier Emocionalización de la educación. Discursos, política y prácticas. Aceptado para su publicación. En prensa
- Dogliotti, P.; Estela, N.; Páez, S. y Piñón, F. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas en Uruguay. *América Latina Hoy*. DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.31340> En prensa
- 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). Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Haraway, D. (2022). *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre Ciencia, Naturaleza y Otros Inadaptables*. Argentina: Holobionte Ediciones.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Martinis, P. (2022). Presentación. En P. Martinis. (Coord.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 9-22). Montevideo: Sujetos.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación: escritura (entre) dos orillas* (pp.13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Milstein, D. y H. Méndez, H. (1999). *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009* (tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay.
- Palacios-Díaz, D., Dufraix-Tapia, I., Sisto-Campos, V., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivos de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisas*, 53, e10053. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Martinis, P. (2022). Presentación. En P. Martinis. (Coord.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 9-22). Montevideo: Sujetos.
- 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). Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Prati, R. (2023). *De la melancolía a la depresión. Explorar el malestar del presente* (tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Sorondo, J. (2023). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en blanco*, 1(34), 49-64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- 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), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Wilson, E. (2021). *Feminismo de las tripas*. La Plata: Club Hem
- Yuing-Alfaro, T., y Apablaza, M. (2022). Normalidad, rendimiento y subjetividad en el contexto escolar chileno: análisis desde la gubernamentalidad. *Educação e Pesquisa*, 48, e244891, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244891esp>
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1992). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.