

# Una crítica de la ortodoxia en educación emocional

A critique of orthodoxy in emotional education

 Daniela Danelinck<sup>1</sup>

 Laura Kiel<sup>2</sup>

## Resumen

Este trabajo propone una crítica razonada de la ortodoxia en educación emocional, elaborada desde el punto de vista privilegiado que nos brinda nuestra experiencia como psicoanalistas lacanianas trabajando en las escuelas a favor de la inclusión de estudiantes autistas. Tras la introducción, el trabajo se organiza en dos partes. Mientras que en la primera se fijan los límites de lo que llamamos “ortodoxia” en educación emocional, ubicando algunas ideas que gozan de gran consenso en la comunidad internacional, en la segunda se recoge el testimonio de personas autistas para formular serias objeciones a dicha ortodoxia. Se argumenta que la educación emocional ortodoxa no sólo no presta ningún servicio, sino que atenta contra el proyecto colectivo de la inclusión escolar de estudiantes autistas.

**Palabras clave:** Ortodoxia; educación emocional; autismo; inclusión escolar; pensamiento crítico.

## Abstract

This article proposes a critique of orthodoxy in emotional education, developed from the privileged point of view of our experience as Lacanian psychoanalysts working

---

<sup>1</sup> Doctora en Filosofía (UBA). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Miembro del colectivo Entrevenir. Email: [ddanelinck@untref.edu.ar](mailto:ddanelinck@untref.edu.ar)

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología (UBA). Directora de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Coordinadora epistémica del colectivo Entrevenir. Email: [lkiel@untref.edu.ar](mailto:lkiel@untref.edu.ar)

in schools in favor of the inclusion of autistic students. After the introduction, the work is organized into two parts. While the first sets the limits of what we call "orthodoxy" in emotional education, locating some ideas that enjoy great consensus in the international community, the second collects the testimony of autistic people to formulate serious objections to said orthodoxy. Finally, it is suggested that orthodox emotional education not only does not provide any service, but also goes against the collective project of school inclusion of autistic students.

**Keywords:** Orthodoxy; emotional education; autism; school inclusion; critical thinking.

### **1. Introducción: ¡Basta de pensamiento positivo!**

La educación emocional ingresa a las escuelas como si fuera algo realmente novedoso pero, en rigor, existe como nicho de mercado desde hace varias décadas; no sólo en la universidad –ese gran mercado del saber, como decía Jacques Lacan– sino en los mercados paralelos donde el saber circula entre ONGs y fundaciones privadas. Sin embargo, concedemos que hasta hace pocos años era perfectamente posible trabajar en Educación sin siquiera haber oído hablar de ella.

Fue desde las aulas de la Diplomatura de Inclusión Escolar con Orientación en TES (trastornos emocionales severos) en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que comenzamos a escuchar en 2015 la preocupación de las y los docentes por cierta "bajada" de documentos y capacitaciones, y por los tiempos del horario escolar que se ocupaban en semáforos, caritas y otras técnicas que, en algunos casos, se adoptaron de manera entusiasta, pero en otros fueron impuestas por las nuevas directivas. Fue por esa misma época que comenzó a discutirse en diferentes provincias del país la posibilidad de sancionar una ley de educación emocional.

A la fecha son cinco las provincias argentinas que cuentan con una ley de educación emocional que establece la obligatoriedad de su enseñanza, transversal a todos los contenidos, en todas las modalidades y todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la formación docente y en algunos casos educación para las familias. Corrientes fue la primera en 2016; Misiones en 2018; Jujuy en 2021; Chaco

en 2022 y Tucumán en 2023. Existen además proyectos de ley presentados a nivel nacional y en el resto de las provincias.

Desde entonces pasaron varios años en los que hemos podido leer, investigar, formular hipótesis, equivocarnos, conversar con otrxs y discutir ideas. Esta es la primera vez que ponemos por escrito los resultados de esa indagación que tuvo lugar principalmente en el marco de la Diplomatura. Lo que se ofrece a continuación como resultado de esa búsqueda colectiva es una crítica orientada por el psicoanálisis de la ortodoxia en educación emocional.

Ahora bien, sabemos por experiencia que en momentos de crisis nadie agradece una crítica. Hay momentos para la crítica, pero lamentablemente, en una institución estallada como la escuela pública, esos momentos casi nunca se presentan. Teniendo que apagar un incendio tras otro, las escuelas demandan soluciones, recursos, herramientas, estrategias, protocolos, capacitaciones, apoyos... cualquier cosa menos una teoría crítica, y esto es algo que los partidarios de la Educación Emocional entendieron y supieron aprovechar. ¡Basta de pensamiento crítico! En palabras del filósofo liberal Alejandro Rozitchner (2016), el pensamiento crítico es un valor negativo porque infunde el hábito de la queja, el descontento y la insatisfacción, y los docentes prestarían mejor servicio si se dedicaran a fomentar el entusiasmo y las ganas de vivir de sus alumnos.

La propuesta de la educación emocional a las escuelas es que abracen un pensamiento positivo, creativo, centrado casi exclusivamente en lo que Sara Ahmed denomina una "política de los buenos sentimientos" (Ahmed, 2008); pero el problema con este pensamiento positivo es que, sin la potencia negativa de la crítica, rápidamente se desliza hacia un pensamiento único y/o un pensamiento mágico. En los hechos, la educación emocional llega a las escuelas como respuesta a todos los males, como un paquete de técnicas e instrumentos muy simples de usar, y un manual de instrucciones con todos los pasos a seguir, que promete solucionar cualquier problema que se presente en las aulas. No importa si estamos hablando de abandono escolar, dificultades de aprendizaje o bullying, para los defensores de la Educación Emocional la solución es siempre la misma: la educación emocional.

Frente a esta suerte de esquema piramidal, entendemos que un poco de pensamiento crítico no vendría nada mal, sobre todo cuando la solución que se promete tiene el potencial de generar nuevos problemas. A diferencia de esas pomadas que se venden en el barrio chino, que también sirven para curarlo todo, desde un resfriado hasta dolores crónicos, pero que finalmente no cumplen ninguna función, la educación emocional no es inocua. Su avanzada en el sistema educativo produce efectos sobre el tejido institucional que deben ser sometidos a crítica.

Con la pretensión de ser contemporáneas a las escuelas en el sentido que precisa Giorgio Agamben (2011), para quien sólo es contemporáneo a su época quien no coincide plenamente con ella, nos proponemos avanzar en una crítica orientada por el psicoanálisis de la educación emocional. Para ello, el presente trabajo se divide en dos partes, y quien lo lea con malicia podrá decir que en la primera parte se fabrica un hombre de paja para discutir en la segunda. Sin embargo, nosotras preferimos pensar que son los dos tiempos necesarios de una crítica: en la primera parte se enuncia qué es la ortodoxia en educación emocional, y en la segunda se recoge el testimonio de personas autistas para explicar por qué no compartimos nada de lo que propone para las escuelas, especialmente cuando se trata de diseñar una escuela inclusiva para todos y todas. Abrevando de nuestra experiencia en el campo de la inclusión escolar de estudiantes autistas o con funcionamientos subjetivos singulares, esperamos mostrar que la sola presencia de estos estudiantes en las aulas constituye una objeción de peso a la ortodoxia en educación emocional.

## **2. ¿Qué es la Educación Emocional ortodoxa?**

Si bien la manera en que decidimos plantear la pregunta es un guiño al filósofo marxista G. Lukács, quien en 1923 escribió “¿Qué es el marxismo ortodoxo?”, a los efectos de nuestro argumento vamos a definir la ortodoxia como la “opinión correcta” (del griego: *orthós* –recto, correcto– y *dóxa* –opinión–), es decir, aquellas opiniones que son consideradas correctas, que son aceptadas como verdaderas al interior de una comunidad (sea religiosa, científica, nacional o de cualquier otro tipo).

Para el caso, la ortodoxia en educación emocional es la opinión que se expresa en los documentos e informes de organismos internacionales como la UNESCO, el BID o la OCDE, que en los últimos treinta años han impulsado la agenda de la educación emocional o educación socioemocional contribuyendo en gran medida a fijar su sentido a escala global (Reynoso Angulo, 2023). Para corroborar que se trata de una ortodoxia, basta con notar que no hay libro o publicación sobre educación emocional que no tome como línea de base de su argumento la posición de los organismos internacionales.

Tomemos para analizar el documento que publicó la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO en junio de 2024: "Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo", donde desde el primer renglón se sientan las bases de la ortodoxia en educación emocional:

Que las habilidades socioemocionales son esenciales para desarrollarnos en la vida, desarrollar relaciones positivas, participar de la sociedad constructivamente y desempeñarnos en el mundo del trabajo es algo que concita acuerdo transversal entre educadores e investigadores. (UNESCO, 2024, p. 6)

Lo primero que se acepta como opinión correcta es que la educación emocional se vincula al desarrollo de habilidades socioemocionales. Sobre esto parece haber acuerdo, permaneciendo abierto al interior de la ortodoxia un debate sobre cuáles son dichas habilidades. Los modelos propuestos divergen tanto en su enfoque como en la categorización de sus dimensiones, pero todos coinciden en definir las habilidades socioemocionales como

el repertorio de capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida y que determinan su aptitud para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa. (UNESCO, 2024, p. 12)

Para comprender cabalmente lo que se juega en esta definición –el iceberg de sentido oculto tras el término "adaptativa"– conviene recordar el origen de esta idea en las teorías de la inteligencia emocional de los años noventa, elaboradas por

John Mayer y Peter Salovey (1990), y popularizadas cinco años más tarde por el best-seller de Daniel Goleman: *La inteligencia emocional* (1995). Sin la pátina de corrección política y voluntarismo que les imprimen siempre a sus documentos los organismos internacionales, estos psicólogos norteamericanos describen la inteligencia emocional como:

la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de manera efectiva y adecuada a las metas personales. (Mayer y Salovey, 1990, p. 189)

A simple vista, en esta formulación es más fácil reconocer la concepción puramente instrumental de las emociones, que luego en el texto de las leyes provinciales se expresa como “aprovechamiento productivo de las emociones”. Cuando se acepta que la educación emocional es el proceso de enseñanza y promoción de habilidades socioemocionales, se acepta también que las emociones son un activo, un capital con el que contamos y que podemos explotar, si somos inteligentes. Y curiosamente, a nadie se le ocurre pensar que pueda llegar a ser otra cosa. Así funciona la ortodoxia.

También hay consenso en torno a que estas habilidades son un elemento clave de los procesos de aprendizaje, y que contar con entornos emocionalmente positivos contribuye de manera sustantiva a la enseñanza. También sabemos que las habilidades socioemocionales de las personas no dependen exclusivamente de sus experiencias en la infancia temprana, de sus familias de origen o de su cultura. Aunque todos estos elementos son muy relevantes, estas habilidades se adquieren a lo largo de la vida, y –lo que es más importante– se pueden enseñar y aprender. (UNESCO, 2024, p. 6)

De esta manera prosigue el documento de la UNESCO que estamos comentando. Una vez más, se invoca la figura de un amplio consenso, un acuerdo transversal, para transmitir aquellas ideas que a nadie se le ocurriría criticar porque forman parte de la ortodoxia. En verdad, sentido común mediante, nosotras estamos de acuerdo en que las emociones son un elemento clave en los procesos de aprendizaje, por la sencilla razón de que son un elemento clave en todos los ámbitos de la vida humana; también concedemos que la experiencia emocional se

aprende, ya que de ninguna manera viene dada automáticamente por la evolución de nuestro cerebro. El problema es que una vez dado ese paso, la ortodoxia en educación emocional se desliza en una pendiente resbaladiza hasta sostener opiniones que consideramos prudente someter a crítica. Se van filtrando afirmaciones sobre las que no hay para nada acuerdo, porque echan por tierra tradiciones enteras de pensamiento en Educación. Que las emociones se aprendan, por ejemplo, de ninguna manera lleva a afirmar que se puedan enseñar y mucho menos que puedan transformarse en un contenido escolar.

Pongamos otro ejemplo para ver cómo funciona la ortodoxia. Generalmente se acepta que existe una relación de causalidad directa entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la probabilidad de tener éxito en la vida. Pero, ¿cuál es el sustento de esta opinión? En el modelo de proyecto de ley que propone Lucas Malaisi desde la página web de la Fundación Educación Emocional se afirma que “investigaciones recientes corroboran que el éxito obtenido en la vida de las personas se debe en un 70-80 % a las habilidades emocionales”. Se trata sin duda de una cifra impresionante, que acabó siendo usada como argumento en casi todos los proyectos de ley presentados en el país, y que en el texto original se acompaña de una referencia al libro de Shahnaz Bahman y Helen Maffini, *Developing Children's Emotional Intelligence* (2008). Ahora bien, al ir en busca de la referencia, encontramos que Bahman y Maffin se limitan a repetir la cifra sin citar estudio ni investigación alguna. Esto sucede porque el pensamiento ortodoxo –no sólo en este campo– se compone de ideas consideradas universalmente válidas, tan evidentes para cualquiera que casi no hace falta ofrecer argumentos o evidencia científica. Sencillamente son cosas que se saben.

Todavía nos resta introducir una última gran idea que fija los límites de la ortodoxia en educación emocional, a saber: que la emoción humana es ante todo un fenómeno orgánico, un asunto fisiológico ligado a la evolución de nuestro sistema nervioso. Para Rafael Bisquerra (2011), por ejemplo, la emoción es una respuesta fisiológica del organismo a estímulos que pueden venir de afuera o de adentro del propio organismo, lo que equivale a aceptar como opinión correcta sólo uno de los muchos modos de concebir la emoción humana: el paradigma naturalista

que es propio de las ciencias de la vida, como la medicina o la biología, ciencias que estudian al ser humano en tanto organismo vivo, en tanto es una “cierta especie animal”, como decía Immanuel Kant. Desde esta orientación que anima toda la ortodoxia, las emociones surgen como parte del proceso evolutivo de los mamíferos y existen desde antes que haya seres humanos, incluso antes de que haya cerebros.

En palabras de Antonio Damasio (2010), las emociones son “una de las joyas que integran la corona de la regulación de la vida”; son “programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución” (p. 173), cuya función es ayudar a lo que está vivo a sobrevivir: el miedo me hace huir, el asco me hace evitar ciertas cosas, el agrado me señala lo que me conviene, etc. Esta teoría de las emociones básicas, que por su contenido no se aleja demasiado de la película *Intensamente (Inside Out)*<sup>3</sup>, desliza como parte de la ortodoxia que las emociones son una guía fundamental para todos los ámbitos de la vida, una fuente valiosa de información sobre lo que nos conviene, a la que debemos prestar la máxima atención si queremos ser inteligentes y obtener ese bendito éxito en la vida. A diferencia del psicoanálisis, que confronta a los sujetos con el deseo del Otro, la educación emocional dirige la mirada a hacia adentro, a las profundidades del sistema límbico, para postular allí la existencia de un saber sobre lo que es bueno; un saber que se pretende depurado de ideología por ser prácticamente una secreción del sistema nervioso.

### 3. Crítica a la ortodoxia en educación emocional

En la primera parte presentamos algunas de las ideas que contribuyen a fijar los límites de la ortodoxia en educación emocional, un tipo de saber-poder que –en virtud de su avance en el sistema educativo– nos proponemos someter a crítica. Tenemos serias objeciones a la ortodoxia en educación emocional, empezando por cuestionar la existencia de ese gran consenso universal o acuerdo transversal del

---

<sup>3</sup> *Inside Out* es una película animada de los estudios Pixar estrenada en 2015, protagonizada por las cinco emociones básicas de una niña de 11 años: alegría, miedo, desagrado, ira y tristeza. Gracias a su enorme éxito comercial, la película contribuyó a popularizar una teoría de las emociones básicas desarrollada por psicólogos norteamericanos como Paul Ekman (uno de los asesores científicos de la producción animada).

que no participamos, ni nosotras ni muchísimas otras investigadoras y docentes (Abramowski, 2023; Cabanas Díaz y González-Lama, 2021; Prieto Egido, 2018; Sorondo y Abramowski, 2022).

Un buen punto de partida es recordar las importantes objeciones que ya fueron formuladas contra el avance de la educación emocional en el sistema educativo. Generalmente los estudios críticos comienzan denunciando que es una expresión del neoliberalismo, un saber-poder que busca producir sujetos adaptados a las demandas del mercado, autorregulados, y que proyecta una cultura empresarial desde la escuela. Ciertamente compartimos esta crítica, como así también otra serie de objeciones que se desprenden de la matriz de pensamiento neoliberal: su perspectiva individualista, su concepción adaptativa de la educación, su teoría instrumental de las emociones, sus ribetes conservadores y moralizantes, pero en estas páginas preferimos centrarnos en otro conjunto de críticas, mucho más acotado, elaborado desde nuestra experiencia como psicoanalistas trabajando en las escuelas a favor de la inclusión de estudiantes autistas, tomando el autismo como una posición subjetiva o un funcionamiento subjetivo. La presencia de estudiantes con posiciones subjetivas autísticas nos recuerda que la complejidad de lo humano no entra de manera ordenada en una escala de colores.

Hoy en día contamos con un nuevo género que Ian Hacking, historiador de la ciencia, nombra como "narrativa autista", compuesto por las autobiografías de sujetos autistas, biografías de los padres, a las que podemos sumar las experiencias de psicoanalistas que en las últimas décadas se han dedicado a aprender de los autistas en los consultorios e instituciones (Hacking, 2019). Si escuchamos a personas concernidas por el autismo, no solo aquellos autistas con voz o escritura que se han dedicado en los últimos años a dar sus testimonios sino a sus familiares, descubrimos que sus enseñanzas desmienten u objetan la mayoría de las hipótesis que esta ortodoxia sostiene con valor de rigor científico o como evidencia científica.

Tomemos como ejemplo el relato de Donna Williams, quien ha dedicado su vida para evitar que los autistas queden invadidos por técnicas que les resultan intrusivas. Así describe una de esas situaciones en las que se pretende enseñar lo imposible de enseñar:

Dos de los supervisores del equipo estaban muy contentos con sus novedosas ideas y con aquel equipamiento para la niñita. Yo me quedé allí de pie, sintiéndome enferma mientras ellos bombardeaban su espacio personal con sus cuerpos, su respiración, su olor, su risa, sus movimientos y su ruido. Casi maníacos hacían sonar matracas y sacudían cosas frente a la niña como un par de brujos entusiastas que esperan romper el hechizo del autismo. Su interpretación de lo que había que hacer parecía consistir en atiborrarla de las experiencias que a ellos, con su sabiduría infinita de el mundo, se les ocurrieran. Tuve la sensación de que si hubieran podido utilizar una palanca para abrir a la fuerza su alma y verter el mundo allí dentro, lo hubieran hecho, sin darse cuenta de que su paciente había muerto en sala de operaciones. (Williams, 2012, p. 38)

Frente a esa perspectiva simplista que reduce las emociones a un cúmulo de competencias y habilidades individuales definidas de antemano, estandarizadas y que se educan mediante una serie de técnicas y ejercicios de entrenamiento, podemos hoy contrarrestar testimonios de lo desgarrador y terrorífico que puede implicar para algunos estudiantes ese enfrentamiento forzado con las emociones, así como el riesgo enorme que conlleva meterse de manera irresponsable con esa dimensión de la subjetividad. Escuchemos a Donna Williams quien nos cuenta que lo fundamental para las personas autistas, y no solo en el autismo, es un trabajo para cortarse de sus afectos y emociones.

Siempre había percibido como una amenaza de muerte que alguien tocara mis emociones. Los temblores asociados a esto eran equivalentes a estar en una situación cercana a la muerte, en la que lo único que la mente de uno dice es "Sáquenme de aquí, me voy a morir". Finalmente, me había enfrentado con ese miedo mortal que me inundó como las olas del mar. Había oído el rugiente sonido del silencio en mis oídos y había perdido todo sentido de autoconciencia, mientras permanecía presa del miedo mortal que la emoción me causaba. (2012, p. 194)

Había desarrollado dos tics nerviosos y me apareció una erupción de color púrpura que me cubría el pecho, el cuello y la mitad del rostro, cada vez que alguien se me acercaba o me hablaba sobre cualquier tema que tuviera carga emocional. (p. 117)

Los expertos en educación emocional no deberían seguir desconociendo que, para las personas autistas, y no solo para ellas, las emociones no necesariamente son esa "joya en la corona de la regulación de la vida". Las emociones en el testimonio de personas autistas simplemente no encajan en ninguna teoría de las emociones básicas, no son herramientas, habilidades ni activos sino algo por completo diferente. Esto debería alcanzar para recordar que la emoción humana es un bloque de abismo, un objeto de la filosofía además de las ciencias de la vida.

En el Atlas de las emociones *humanas*, Tiffany Watt Smith se pregunta "¿Qué es una emoción?", y responde que

Con sus resplandecientes colores magenta y esmeralda, los estudios sobre el cerebro pueden ser muy seductores. Incluso puede parecer que tienen la última palabra sobre por qué nos sentimos como nos sentimos. Pero pensar en nuestras emociones como simples descargas bioquímicas en el cerebro es, en palabras de la escritora Siri Hustvedt, "como decir que La chica de la perla de Vermeer es un lienzo con pintura en él, o como decir que la mismísima Alicia no es más que un conjunto de palabras sobre unas páginas. Esto son hechos, pero no explican mi experiencia subjetiva de ninguno de los dos ni lo que estas dos chicas significan para mí". Es más, creo que aproximarse a las emociones como si fueran hechos primordialmente biológicos malinterpreta lo que una emoción es en realidad. (Watt Smith, 2022, p. 4)

En parte, nuestro problema con la ortodoxia en educación emocional es que malinterpreta lo que la emoción humana es en realidad, menos porque yerre en su respuesta que por su pretensión totalitaria de clausurar la pregunta. La ortodoxia en educación emocional es un eslabón de una corriente comportamental que reduce la subjetividad humana a los comportamientos que se pueden reeducar y considera el psiquismo como una caja negra a la que no le interesa abrir, de tal manera que se sitúa en el grado cero de la comprensión del mundo interior (Maleval, 2012). Solo se dedica a normativizar los comportamientos y en este sentido, las emociones se reducen a su exteriorización.

Nos preocupa que un discurso que rechaza la dimensión subjetiva haga de las emociones el objeto sobre el cual intervenir con técnicas que Jean-Claude Maleval denomina de "amaestramiento" (2012, p. 33). La presencia de estudiantes

con funcionamientos subjetivos singulares y que resisten particularmente a estas técnicas de condicionamientos positivos y aversivos constituyen una objeción a las hipótesis implícitas de que todos los seres humanos comparten el mismo funcionamiento y de que las emociones son fácilmente educables.

En otro orden de la crítica, dijimos que la ortodoxia afirma sin el menor resquicio de duda que las escuelas son el sitio indicado para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades socioemocionales, y que lo más importante, lo más valioso que la Escuela tiene para aportar a las infancias es la promoción de su bienestar emocional. Para ilustrar esta idea, Lucas Malaisi suele comenzar sus charlas preguntando al auditorio cuántos de los presentes, durante el transcurso de ese día, tuvieron que sacar una raíz cuadrada o recordar la fecha de algún hecho histórico, y cuántos por el contrario tuvieron que lidiar con alguna emoción. Desde el escenario, Malaisi pide en cada caso que levanten la mano, y el resultado de este "experimento" le confirma, en todos los casos, que conocer y aprender a gestionar las emociones es mucho más importante que el universo entero de la matemática, la cultura o la historia. En esta misma línea, Rafael Bisquerra (2011) directamente les aconseja a los docentes que no duden en dedicarse a fomentar la educación emocional y despreocuparse de los conocimientos que vendrán solos.

Ahora bien, el problema que resulta de este "desdén por los contenidos escolares", recuperando la bella expresión de Flavia Terigi, es que se acaba produciendo en las escuelas un angostamiento del mundo. Tiene lugar una curiosa inversión por la cual, en lugar de movilizarse las emociones para potenciar los aprendizajes en lengua, música, historia o cualquier otra temática, se convierte a la emoción en el principal contenido a ser enseñado en las escuelas. Como parte de esta misma inversión, la ortodoxia concluye que, dada la importancia de los aspectos emocionales en educación, para enseñar cualquier cosa primero hay que ocuparse de lo emocional, como si nadie pudiera aprender con problemas emocionales y negando al mismo tiempo la potencia de los aprendizajes para producir efectos sobre la experiencia emocional de los estudiantes.

Nos preocupa profundamente que una corriente biologicista, que malinterpreta la emoción humana y no concede importancia alguna a los contenidos

escolares, acabe por vaciar de sentido una institución que, en otro tiempo, supo ser un templo laico del saber, consagrado a la enseñanza y la transmisión del mundo a las nuevas generaciones. No queremos ser excesivamente románticas. Sabemos muy bien que las escuelas fueron desde siempre un territorio asediado por el poder médico, pero cada vez la ortodoxia despoja a la Educación de su valor intrínseco. Es por ello que, aunque nadie quiera escuchar críticas cuando se esperan soluciones, en estas páginas insistimos en una lectura crítica de la ortodoxia en educación emocional, con la expectativa de que volvamos a creer colectivamente que los aprendizajes escolares –al igual que las emociones humanas– no son instrumentos ni herramientas al servicio de las metas personales de nadie, sino algo por completo diferente.

#### **4. Conclusiones**

En estas páginas hemos ensayado una crítica orientada por el psicoanálisis de lo que –en un guiño a G. Lukács– llamamos “ortodoxia” en educación emocional, cuya importancia se justifica sobradamente por su avance legislativo en cinco provincias de Argentina: Corrientes (2016), Misiones (2018), Jujuy (2021), Chaco (2022), Tucumán (2023).

Desde las aulas de la Diplomatura en inclusión escolar de la UNTREF estamos viendo con preocupación cómo dicha ortodoxia se infiltra en las escuelas, se derrama en el vocabulario de los diseños, se trafica en los temas de las capacitaciones y se irradia en los informes escolares. Palabra a palabra, gesto a gesto, estas convicciones sobre qué son las emociones y qué la educación se fueron asentando hasta impregnar los modos en que las y los estudiantes son mirados en los ámbitos escolares.

Procuramos mostrar cómo, con el avance de la ortodoxia y en nombre de un supuesto consenso del que no participamos, se van filtrando sentidos que atentan contra las condiciones mismas de escolaridad para todos y todas, pero muy especialmente para la creciente población de estudiantes autistas. Es por ello que quisimos sumar al rosario de críticas que ya han sido enhebradas, que la educación

emocional no sólo no presta ningún servicio, sino que conspira contra el proyecto colectivo de la inclusión escolar de estudiantes autistas.

En realidad, mirada desde la perspectiva singular que nos abre la presencia de estos estudiantes en las aulas, el lustre dorado de la educación emocional: su simplicidad, su universalidad, su positividad, su científicidad, todo ello se deshace en las manos como una pátina gastada sobre un bloque de abismo.

### Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las "pedagogías de". *Espacios en blanco. Revista De Educación*, 1(34), 31–47. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Adriana Hidalgo.
- Ahmed, S. (2008). The politics of good feelings. *ACRAWSA e-journal*, 4(1), 1-18.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Cabanas Díaz, E. y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la "educación positiva". *Teoría de la Educación*, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- Furedi, F. (2011). *Wasted. Why Education Isn't Educating*. Bloomsbury.
- Hacking, I. (2010). Autistic Autobiography. En F. Happé y U. Frith (Eds.), *Autism and Talent* (pp. 195-208). Oup/the Royal Society.
- Maleval, J.C. (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Grama.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Reynoso Angulo, V.M. (2023). La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional en organismos internacionales. *Iztapalapa Revista de Ciencias*

*Sociales y Humanidades*, 94(44), 173-192.

<https://doi.org/10.28928/ri/942023/aot3/reynosoangulov>

Rozitchner, A. (20 de diciembre de 2016). El pensamiento crítico es un valor negativo. La nación. <https://www.lanacion.com.ar/politica/alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo-nid1968830/>

Sorondo, J. y Abramovsky, 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 año XIII*, 25(1), 22-69.

UNESCO. Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Watt Smith, T. (2022). *Atlas de las emociones*. PRH Grupo Editorial.

William, D. (2012). *Alguien en algún lugar*. Ned.

**Fecha de recepción: 9 de agosto de 2024**

**Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2024**



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