

La expresión "educación emocional" en la actividad del Parlamento español

The term "emotional education" in the activity of the Spanish Parliament

 **Juan Patricio Sánchez-Claros¹**

Resumen

El objeto del presente trabajo es analizar la utilización de la expresión "educación emocional" en el Parlamento español a lo largo de las distintas legislaturas, desde que se inició el proceso democrático a partir de la promulgación de la Constitución de 1978. Se localizaron 67 publicaciones conteniendo 144 alusiones a la expresión "educación emocional", entre iniciativas legislativas, comparecencias, enmiendas, debates, etc. El análisis documental y de contenido de su uso revela la dependencia de otras problemáticas preconstituidas con una finalidad propedéutica y terapéutica, el antagonismo entre culturas políticas y culturas científicas, la banalización de las emociones a partir de su etiquetado emocional y la conformación de un imaginario clusterizado que conduce a la constitución de "regímenes de verdad".

Palabras clave: Educación emocional; políticas educativas; debates parlamentarios.

Abstract

The aim of this paper is to analyse the use of the term 'emotional education' in the Spanish Parliament throughout the different legislatures, since the democratic

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Email jpsc@uma.es

process began with the promulgation of the 1978 Constitution. A total of 67 publications containing 192 allusions to the expression 'emotional education' were found, including legislative initiatives, appearances, amendments, debates, etc. The documentary and content analysis of its use reveals the dependence on other pre-constituted problems with a propaedeutic and therapeutic purpose, the antagonism between political and scientific cultures, the trivialization of emotions based on their emotional labelling and the conformation of a clustered imaginary that leads to the constitution of 'regimes of truth'.

Keywords: Emotional education; educational policies; parliamentary debates.

1. Introducción

Durante las últimas décadas se ha introducido *lo emocional* como un elemento de importancia dentro de los intereses educativos. Entendido como un impulso hacia la superación de la escuela meramente instructiva, pasó luego a conformarse como un espacio de regulación personal actuando como prerrequisito facilitador de la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, coadyuvando a su éxito. La investigación sobre las relaciones entre emociones y otros constructos psicológicos ha insistido en la pretendida influencia de aquéllas en los resultados escolares, aportando indicadores tentativos de eficacia avalados por marcos teóricos como la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva o la Neurociencia (Bueno, 2021; Machado, 2022). Este sustento epistemológico ha enfrentado críticas tanto por sus caracteres reduccionistas (Prieto, 2018), por priorizar la perspectiva individualista desde la que contemplar los fenómenos emocionales (Cabanas y Sánchez González, 2012), como por aportar materiales para la conformación de un imaginario mítico donde los afectos quedan desligados de todo orden relacional y convertidos en objetos autónomos (Abramowski, 2024). Igualmente, la gestión de lo emocional no ha quedado separada de la construcción de un determinado patrón de ciudadanía una vez que se vincula tal propósito con los objetivos propios de la visión neoliberal e individualista, que trata de hacerse hegemónica en la organización de las políticas educativas (Sorondo, 2020).

Esa incorporación de lo emocional se verifica mediante la tendencia a que la educación emocional atraviese las prácticas de aula y se organice con contenidos propios dentro de una estructura disciplinar de asignaturas o con regulaciones legales que institucionalicen dichas prácticas (Abramowski, 2017; Sorondo, 2023). La elaboración -caso de producirse- de tales prescripciones pasa por la tramitación parlamentaria de las normativas pertinentes o por la atención del medio legislativo hacia *el tema* emocional. Qué ha ocurrido en tales foros decisorios es el objeto del presente trabajo, prestando atención a las apariciones que la expresión "educación emocional" ha tenido a lo largo de las distintas legislaturas del Parlamento español desde que se inició el proceso democrático a partir de la promulgación de la Constitución de 1978, empleando para ello una metodología de análisis documental sobre el corpus total de la producción parlamentaria, incluyendo tipos de Comisiones e instrumentos legislativos y de control.

Esta atención a la dinámica interna parlamentaria, donde no únicamente se escenifican las tramitaciones legislativas, sino la participación de representantes de distintos colectivos interesados en la incorporación de lo emocional en diferentes ámbitos –sanidad, educación formal, políticas de violencia de género, etc.–, representa el principal aporte del presente trabajo, que amplía el foco de investigación para abarcar la totalidad de la actividad parlamentaria, permitiendo una visión global de la misma sobre nuestro objeto de interés y sugiriendo así un camino interpretativo de atención al fenómeno.

El trabajo se organiza introduciendo una serie de reflexiones sobre el estatuto de la educación emocional, en el que se expondrán sus principales beneficios atribuidos –objeto de la perspectiva hegemónica de la que la actividad parlamentaria es reflejo– y las limitaciones y críticas al concepto de educación emocional como constructo inserto en la lógica neoliberal. A continuación, se expone la metodología seguida y los resultados obtenidos, concluyendo con la discusión de los mismos en los que se evidencia cómo la utilización de "educación emocional" en sede parlamentaria obedece a la concepción hegemónica del constructo, según la cual se propicia la construcción de regímenes de verdad que apoyan las lógicas políticas preconstituidas.

2. El estatuto de la educación emocional

Las prácticas jurídico-legislativas tienden a reproducir en su dinámica e ideario un determinado estado de la cuestión dominante. Esta reproducción busca formatos de coherencia entre la consideración extraparlamentaria de los problemas que se suscitan y las respuestas que los procesos legislativos les proporcionen. Indagar acerca del estatuto de la educación emocional nos informará sobre la importancia atribuida al tema, las limitaciones e insuficiencias del mismo, y las críticas que se le oponen.

Son múltiples los trabajos que destacan el aspecto positivo de atender a las emociones, destacándose la atención a competencias que van más allá del espacio individual de la inteligencia emocional (Garaigordobil, 2018). Se señalan así el conocimiento de las emociones propias teniendo como fin el establecimiento de una *actitud positiva* vital y permanente (Prieto, 2018), la mejora de la salud física y mental (Ortega Navas, 2010), o la influencia positiva en el clima de aula y en el rendimiento académico (Pastor-Porras y Marín Suelves, 2021). Fernández Berrocal y Cabello (2021) añaden el paso –se asume que lógico– de la salud emocional a la felicidad.

Este interés trasciende a las instituciones internacionales. Así, el Programa para la Evaluación integral de Alumnos (PISA) o el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población adulta (PIAAC), concluyen que las habilidades socioemocionales favorecen el logro académico. El Estudio sobre las Destrezas Sociales y Emocionales (SSES) de la OCDE reafirma tales conclusiones utilizando cinco grandes categorías: rendimiento en tareas, equilibrio emocional, colaboración, mentalidad abierta, empatía y otros índices como la motivación para el logro o la autoeficacia (OCDE, 2023).

Ahora bien, tanto el propio concepto de educación emocional como sus propuestas de aplicación enfrentan dificultades y debilidades, junto a críticas en el terreno ideológico y político, que deben relativizar el a menudo excesivo entusiasmo con que suele ser recibida la apelación al tratamiento de *lo emocional*.

En el orden organizativo y metodológico, García Pérez et al. (2023) y Pastor-Porras y Marín Suelves (2021) encuentran debilidades prácticas derivadas de problemas técnicos de diseño, implantación, evaluación e investigación de los

programas en educación emocional. En un orden más bien ontológico, Zaldívar (2024) apunta al limitado objetivo de alcanzar el *bienestar*, la rígida e irreal dicotomía entre emociones positivas y negativas, los límites difusos entre educación emocional y formación ética y moral, la conversión de la educación emocional en terapia psicológica o la incómoda duda sobre la educabilidad de las emociones. Consecuencia de tales críticas, se han apuntado una serie de retos en educación emocional (Bracamontes Ceballos et al., 2024; Romero Pérez y Mateos Blanco, 2019), que apuntan a superar los modelos psicologistas, enlazar educación y salud, promover competencias sociales, y mejorar la investigación y la formación del profesorado.

Sin embargo, el enfoque emocional participa de la lógica del neoliberalismo, enmarcándose en un contexto más amplio de "capitalismo emocional", donde las emociones se convierten en un recurso más, presto a ser gestionado y optimizado (Cabanas e Illouz, 2019), y contribuyendo a la formación de sujetos "empresarios de sí", flexibles, autorregulados y adaptables a las exigencias del mercado (Laval, 2004). Abramowski (2018) señala que la educación emocional opera como una forma de "respiración artificial" que busca mantener a flote a sujetos inmersos en un sistema que los asfixia, sometidos a las tensiones estructurales del capitalismo contemporáneo. La educación emocional no solo refleja, sino que refuerza las lógicas neoliberales, al enfocarse en el desarrollo de habilidades individuales para la gestión emocional –resiliencia, empatía, autocontrol, etc.–, y desviando la atención de las estructuras sociales y económicas que generan desigualdades y exclusiones (Sorondo, 2020).

La expansión de la educación emocional, dentro de esta lógica neoliberal, supone también un proceso de terapeutización social en el que las problemáticas sociales y educativas se ven desde una perspectiva psicológica individualizante que separa a los sujetos de su capacidad de acción política y convierte los problemas sociales en casos culturales susceptibles de acción clínica (Rodríguez-López, 2024). Sorondo (2024) argumenta que la educación emocional introduce un nuevo *deber ser* en el ejercicio educativo, en el que se espera que las/os docentes actúen como facilitadores emocionales, encargados de gestionar las emociones tanto de sus estudiantes como las propias. Además, la educación emocional tiende a moralizar

el malestar (Zaldívar, 2024), etiquetando ciertas emociones como negativas o inapropiadas y promoviendo su control o supresión. Abramowski (2025) destaca cómo esta narrativa se sustenta en una tradición romántico-sentimental que valora ciertas emociones sobre otras, configurando un marco normativo que define qué se debe sentir y cómo expresarlo. Este enfoque limita la posibilidad de comprender las emociones como respuestas legítimas a contextos de injusticia o desigualdad, despolitizando el malestar y reduciéndolo a un problema individual.

3. Objetivo y método

La vinculación entre políticas públicas educativas y educación emocional en el ámbito español ha sido tratada por Sáenz López y Medina Medel (2021) rastreando la presencia de una serie de conglomerados semánticos –"galaxias emocionales" siguiendo la terminología de Bisquerra (2015)– en las principales leyes orgánicas educativas españolas. "Miedo", "ira", "asco", "ansiedad", "alegría", "amor" y "felicidad" son las emociones básicas atendidas, finalizando su análisis con la desalentadora conclusión de que "la evolución de la educación emocional en los textos educativos ha sido inexistente". Lozano Mas y Hernández Arroyo (2022), por su parte, dedicaron su atención exclusivamente a la producción legislativa, en concreto en las leyes orgánicas y los decretos curriculares.

A diferencia de esos estudios, el objetivo del presente trabajo estriba en analizar el empleo de la expresión "educación emocional" en la completa actividad del Parlamento español, constituido por el Congreso de los Diputados y el Senado, a lo largo de las quince legislaturas democráticas, extrayendo los datos de la web institucional del Congreso de los Diputados, y sometiendo los resultados a distintos tipos de análisis: cuantitativo, acerca de las frecuencias y de las adscripciones a órganos y a instrumentos jurídicos parlamentarios; cualitativo, acerca de su utilización discursiva, vinculando este empleo con el papel que las emociones desempeñan en el sistema educativo y en sus concreciones curriculares según el marco expuesto en los apartados anteriores.

Metodológicamente, la interpretación de la información obtenida se incorpora de modo natural a las premisas de la investigación documental. Baena (2017), la

define como un procedimiento que selecciona y recopila información mediante la lectura y evaluación crítica del material bibliográfico. Sin embargo, dada la variedad de técnicas y perspectivas desde las que puede ser abordado tal análisis, se procedió a una lectura inicial de todo el material, con objeto de registrar sus caracteres básicos y formular una propuesta de foco analítico que respondiese a los perfiles propios de la documentación con la que se ha trabajado, reconociendo los temas más relevantes del corpus y, en el terreno del análisis, estableciendo paralelismos, oposiciones o divergencias entre temas (Paillé y Muchielli, 2016). Por cuanto a la discusión analítica se refiere, se ha perfilado a continuación la categorización anterior asumiendo los planteamientos de Wetherell y Potter (1996) y sus cuatro elementos interconectados –función, construcción, variación y repertorio interpretativo–. La atención a tales cuatro elementos se verá retraducida en los criterios de conclusiones analíticas alcanzados tras el tratamiento del material, que serán objeto del apartado de discusión.

4. Resultados

Tras prescindir de algunas duplicidades devueltas por el buscador de la web del Congreso, el corpus constitutivo de nuestro análisis consta de 67 publicaciones que contienen 144 apariciones de la expresión "educación emocional". El corpus está formado por un heterogéneo conjunto de documentos que incluyen textos de iniciativas parlamentarias, comparecencias de distinto tipo, enmiendas, debates plenarios, etc. En los siguientes párrafos se expondrán las categorías organizadoras fundamentales.

Al basar la búsqueda en la aparición de la expresión "educación emocional" en la documentación recopilada en la web del Congreso, tales apariciones se corresponden con dos ámbitos diferenciados, que el buscador de la web presenta bajo el indicador común de "iniciativas". Son, por un lado, la aparición de nuestro término en el texto de algún documento normativo –caso de una Proposición no de ley o un Proyecto de ley– y, por otro lado, el empleo de la expresión por algún sujeto que intervino en la actividad parlamentaria, ya se trate de diputados/as o de comparecientes ante Comisión. En la información cuantitativa que sigue se

expondrán tales diferencias aunque, como veremos con posterioridad, el análisis cualitativo acerca del modo de empleo de nuestra expresión presenta caracteres comunes, ya se trate de aportaciones personales o de textos documentales.

Los resultados por legislaturas se encuentran recogidos en la Tabla 1. El mayor número de menciones corresponde a la Legislatura XIV con 106, que aparecen a lo largo de un total de 38 publicaciones del Congreso.

Tabla 1. Resultados por legislaturas

Legislatura	Años	Menciones	Publicaciones
VIII	2004-2008	5	5
IX	2008-2011	3	3
XII	2016-2019	25	17
XIV	2019-2023	106	38
XV	2023-actualidad	5	4

Fuente: Elaboración propia.

De las 15 Legislaturas desarrolladas en España durante su actual período democrático, sólo encontramos nuestra expresión en cinco de ellas, coincidentes todas con períodos de gobierno del partido socialista (PSOE), con la sola excepción de la XII en la que gobernó el conservador Partido Popular (PP) en su primera mitad, hasta una moción de censura que supuso la reentrada del PSOE.

Llama la atención la incorporación tardía de nuestra expresión en el vocabulario parlamentario, pues a pesar de que la investigación sobre emociones llevaba décadas atrás activa, no es hasta el año 2004 en que alguien² pronuncia "educación emocional" en sede parlamentaria.

En la Tabla 2 se recogen los resultados separados por tipos de Comisión parlamentaria. Pueden distinguirse tres grupos principales, correspondientes a la Comisión sobre Violencia de Género, la Comisión de Sanidad y la Comisión de Educación, a las que puede sumarse la Comisión de Igualdad. Todas ellas suman la mayoría de las alusiones detectadas. Por último, cabe distinguir una clase final

² La diputada Esteve Ortega del Grupo Socialista, en la Comisión de Trabajo y Asuntos Sociales, el 07/09/2004.

constituida por una pluralidad de Comisiones diversas con apariciones únicas dentro del recuento histórico documental efectuado.

Tabla 2. Resultados por tipos de Comisión parlamentaria

VIOLENCIA DE GÉNERO			
XIV	01/03/2022	Pacto de Estado violencia de género	Delegada del Gobierno
XIV	23/02/2021	Pacto de Estado violencia de género	Texto de la pregunta
XIV	17/02/2021	Pacto de Estado violencia de género	Izq. Confederal
XIV	14/10/2020	Pacto de Estado violencia de género	Delegada del Gobierno
XII	09/10/2017	Pacto de Estado violencia de género	Informe de la Subcomisión
XII	08/08/2017	Pacto de Estado violencia de género	Informe de la Subcomisión
XII	03/08/2017	Pacto de Estado violencia de género	Informe de la Subcomisión
SANIDAD			
XV	23/09/2024	Salud mental y prevención suicidio	Asociación AFASIB
XV	18/09/2024	Atención integral salud mental	Salud Mental España
XV	30/05/2024	PNL educación sexual menores	PP VOX
XV	19/03/2024	PNL educación sexual menores	
XIV	15/02/2023	Mejora salud mental población	As. Salud Mental Noguera
XIV	13/10/2021	Mejora salud mental población	Salud Mental España
EDUCACIÓN			
XIV	02/02/2023	PNL salud mental centros educativos	Exposición de motivos GCs
XIV	10/05/2022	Innovación educativa	Fundación Trilema
XIV	03/11/2021	PNL Inteligencia Emocional	Exposición de motivos GS
XIV	16/03/2021	PNL 1er ciclo Educación Infantil	Exposición de motivos GPR
XIV	13/11/2020	LO modificación LOE 2/2006	GPR
XIV	31/08/2020	Previsiones curso 20-21	Ministra de Educación y FP
IGUALDAD			
XIV	12/07/2022	Proyecto de LO libertad sexual	Gr ER-EHB
XII	29/11/2017	Igualdad juventud	GP
XII	28/07/2017	Pacto de Estado violencia de género	GP
OTRAS			
XIV	16/02/2023	Comisión Cultura y Deporte Deporte base deporte femenino	Fundac. Eusebio Sacristán
XIV	24/11/2021	Comisión políticas discapacidad	Salud Mental España Gr Nacionalista
XIV	04/02/2021	Comisión de Juventud	Gr Nacionalista
XII	16/05/2018	Salud emocional y prevención suicidio Comisión Mixta Problema Drogas	GS Informe de la Ponencia
XII	22/06/2017	Comisión Infancia y Adolescencia	GP
VIII	07/09/2004	Comparecencia Fundación ANAR Comisión Trabajo y Asuntos Sociales. LO violencia género	GS

Fuente: Elaboración propia. GS: Grupo Socialista; PP/GP: Grupo Popular; GPR: Grupo Parlamentario Republicano; GCs: Grupo Parlamentario Ciudadanos; ER-EHB: Esquerra Republicana-Euskal Herria Bildu.

Abundando en la incorporación tardía de la expresión, antes mencionada, cabe además observar cómo su aparición no va referida al campo educativo. La política educativa permaneció en principio impermeable a ese interés, pues las alusiones iniciales principales se corresponden con la actividad de las Comisiones sobre Violencia de Género, Igualdad, y otras diversas. Habrá que esperar hasta la legislatura XIV y la tramitación de la actual ley educativa, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOMLOE) en 2020 para que la atención a la educación emocional tenga a la Comisión de Educación como escenario hegemónico.

La siguiente Tabla 3 recoge los resultados expuestos con referencia a dos tipos de instrumentos normativos: las Propositiones no de ley (PNL) y los Proyectos de ley, indicando en cada caso cuál era la temática abordada por tales instrumentos, así como el grupo parlamentario proponente de los mismos.

Tabla 3. Resultados por instrumento normativo. PNL y Proyectos de ley

Instrumento	Legislatura	Iniciativa	Grupo
Proposición no de ley	XV	Educación sexual menores	SUMAR
	XIV	Inteligencia emocional	
	XIV	Salud mental centros educativos	GCs
	XIV	Salud mental emocional sist. educ.	GS
	XIV	Inteligencia emocional	GS
	XIV	1er. ciclo Educación Infantil	GPrep
	XII	Prevención violencia género	GP
	XII	Orientación en centros educativos	GS
Proyecto de ley	XIV	LO libertad sexual	
	XIV	LO modificación LOE 2/2006 (LOMLOE)	
	XII	Pacto de Estado violencia género	
	XII	LO salud sexual interrupción embarazo	
	VIII	Violencia racismo xenofobia deporte	
	VIII	LO igualdad hombres mujeres	
	VIII	LO violencia género	

Fuente: Elaboración propia. LO: Ley Orgánica; LOE: Ley Orgánica de Educación; LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación; GS: Grupo Socialista; GCs: Grupo Parlamentario Ciudadanos; GPrep: Grupo Parlamentario Republicano.

La tramitación del proyecto de ley de la LOMLOE es, con diferencia, la que acumula la mayor cantidad de menciones, hasta un total de 67. Esto es debido a su aparición en la Exposición de Motivos y del articulado, textos que se repiten en varios documentos a medida que el proceso de tramitación avanza, así como del elevado número de enmiendas que contienen la expresión "educación emocional".

La tabla anterior se complementa con la siguiente Tabla 4, en la que los resultados quedan expuestos remitiéndolos a los diversos instrumentos de control de la acción del Gobierno. Estos instrumentos de control fueron las Mociones derivadas de interpelación, Preguntas con respuesta oral del Gobierno, y Preguntas cuya respuesta ha de efectuarse por escrito. Del mismo modo que con la tabla anterior, se mencionan las temáticas objeto de los distintos instrumentos, así como los grupos parlamentarios que los promovieron.

Tabla 4. Resultados por instrumentos de control (preguntas, interpelaciones, mociones...)

Instrumento	Legislatura	Iniciativa	Grupo
Moción consecuencia de interpelación urgente	XIV	Políticas educativas salud mental y conductas suicidas	GS
Moción	XIV	Conductas suicidas población infanto-juvenil	Texto moción
	XIV	Consumo pornografía adolescentes	GS
	XII	Plan Inclusión alumnado capacidades diferentes	GPPOD
Pregunta oral Gobierno	XII	Prevención violencia machista	GPPOD
	VIII	Reforma profesorado EP ESO	Ent. Cat.
Pregunta respuesta escrita	IX	Violencia género mujeres inmigrantes	GP
	IX	Violencia género mujeres medio rural	GP
	VIII	Violencia género	GP

Fuente: Elaboración propia. GS: Grupo Socialista; GP: Grupo Popular; GPPOD: Grupo Parlamentario Podemos. Ent. Cat.: Entesa Catalana.

Entrando al modo de utilización de "educación emocional", la Tabla 5 recoge los principales sentidos en los cuales es utilizada nuestra expresión, que pueden

agruparse en torno a tres grandes dimensiones: prevención, incorporación al sistema, o importancia general e inespecífica de lo emocional.

Tabla 5. Sentido de la utilización de la expresión "educación emocional"

Educación emocional como factor de prevención

Elemento para la prevención de la conducta suicida
 Asignatura de educación emocional como elemento de cuidado de la salud mental
 Educación emocional como elemento para prevenir y erradicar la violencia de género
 Seguir trabajando en educación emocional y convivencia para prevenir conductas suicidas
 Importancia de la educación emocional en la salud mental
 Educación emocional como elemento educativo frente a la violencia de género
 Acciones de prevención de la conducta suicida
 Medidas relacionadas con la educación como prevención de la violencia machista
 Cumplimiento de Medidas de Protección contra la violencia de Género
 Valor de la educación emocional frente al bullying
 Educación emocional para "controlar la adrenalina" en ámbitos colectivos y competiciones

Incorporación de la educación emocional en el sistema educativo

Inclusión de la educación emocional en todas las etapas educativas
 Incorporación de la educación emocional en los centros educativos
 Necesidad de la incorporación de la educación emocional en los proyectos educativos
 Evaluación de un programa educativo con educación emocional y hábitos saludables
 Incorporación de la educación emocional en el sistema educativo
 Incorporar la educación emocional en los planes educativos
 Incluir la educación emocional en el currículo
 Grado de ejecución del Pacto de Estado sobre inclusión en el sistema educativo
 Pacto de Estado relativa a violencia de género en las diferentes etapas educativas

Importancia de la educación emocional en términos genéricos

Importancia de la educación emocional
 Aparición dentro de un clúster de principios
 Educación que se desea en el siglo XXI
 Educación emocional en vínculo entre educación, formación, información y prevención
 Necesidad de trabajar esos ámbitos de forma transversal

Fuente: Elaboración propia.

No es infrecuente que algunas apariciones compartan simultáneamente en su exposición varios rasgos entre los descritos. Un ejemplo que reúne las tres categorías sería la comparecencia de Nel González Zapico, presidente de la Confederación Salud mental España, en la Comisión para las políticas integrales de la discapacidad (Expediente 715/000357 de 2021, p. 33) quien alude sucesivamente a la "necesidad de educación emocional desde la escuela", que "hay que trabajarla",

seguido de alusiones a Finlandia, donde se "implantó la asignatura de educación emocional y los suicidios disminuyeron".

Hay algunas situaciones puntuales en las que la educación emocional se vincula con aspectos muy concretos y diferenciados. Así por ejemplo: deporte (Comparecencia de Pedro Pablo Crespo Álvarez, director de la Fundación Eusebio Sacristán, ante la Comisión de Cultura y Deporte del Senado. Expediente 715/000791 de 2023, p. 24), medidas COVID (Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ante la Comisión de Educación y Formación Profesional. Expediente 214/000065 de 2020, p. 6), orientación educativa (Sr. Jiménez Tortosa, del Grupo Socialista, en exposición de enmiendas a la PNL de reducción de ratios en Orientación Educativa. Expediente 261/003525 de 2018, p. 20), prematuros o neonatos (Senadora Baig i Torras, del Grupo Entesa Catalana, en turno de portavoces en el Dictamen del Proyecto de Ley de Igualdad entre hombres y mujeres. Expedientes 621/000084 y 121/000092 de 2006, p. 6917) o formación del profesorado en igualdad (Respuesta escrita del Ministerio a una pregunta del Grupo Popular sobre aplicación de la Ley de Violencia de Género. Expediente 184/022868 de 2005, p. 136).

En algunos casos la alusión a la educación emocional es reflejo de posturas reticentes respecto a su empleo: así, oposición a una asignatura obligatoria de educación emocional y sexual por ir contra la libertad de las familias (Sra. Vázquez Jiménez, del Partido Popular, en la Comisión de Sanidad, en la Proposición no de Ley sobre educación sexual de menores. Expediente 161/000433 de 2024, p. 35), contra una asignatura obligatoria "porque esa educación se da en los hogares" (Sra. García Gomis, de VOX, en la Comisión de Sanidad, en la Proposición no de Ley sobre educación sexual de menores. Expediente 161/000433 de 2024, p. 36), o por utilizar las emociones "de la gente buena (*sic*) para conseguir objetivos ideológicos y fragmentar a la persona" (Sra. Trías Gil, de VOX, en el debate de totalidad del proyecto LOMLOE. Expediente 121/000007 de 2020, p. 49).

Finalmente, son numerosas y variadas las alusiones a la educación emocional simplemente como una constatación de su participación en el ámbito de tramitación normativa que se esté llevando a cabo, o como expresión de su inclusión en normas

o actuaciones políticas de diferentes organismos: Actuaciones previstas dentro de una PNL en trámite (Expediente 161/000433 de 2024, p. 60); contenido de la propia PNL (Expediente 161/003331 de 2023, p. 5); cumplimiento de lo proyectado en una norma y que incluye la educación emocional (Expediente 212/001408 de 2022, p. 92); educación emocional como una de las propuestas que se plantean (Expediente 219/000615 de 2021, p. 3); aspectos incluidos en la LOMLOE (Expediente 161/002168 de 2021, p. 71); avances en la nueva ley (Expediente 121/000007 de 2020, p. 9); aspectos en los que esté trabajando el Ministerio (Expediente 680/000613 de 2018, p. 36); aspectos en los que una PNL "insta al Gobierno" (Expediente 162/000648 de 2018, p. 13) según la expresión jurídica; o medidas y ámbitos de actuación (Expedientes 154/000009 y 573/000002 de 2018, p. 32).

Un último comentario, antes de concluir con este apartado de resultados, acerca de las enmiendas a la LOMLOE. Párrafos atrás se indicó el elevado número de apariciones de "educación emocional" en la tramitación de esta ley. La relación de enmiendas (Expediente 121/000007 de 2020) recoge hasta 24 apariciones de la expresión que nos ocupa. No obstante, en la mayor parte de los casos obedecen a la reiteración en el artículo objeto de enmienda, pero sin ser la educación emocional el objeto de la misma. Únicamente en dos ocasiones las enmiendas aluden explícitamente al empleo de "educación emocional": la nº 70, presentada por el Grupo Euskal Herria Bildu, que aspiraba a incluir la "educación emocional, afectiva y sexual" en todas las materias de Bachillerato. Fue rechazada. Y la nº 923, de los Grupos Socialista y Confederal Unidas Podemos-En Comú Podem-Galicia en Común, según la cual "se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales". Fue aceptada, pasando al articulado del Dictamen y al texto final aprobado en Pleno.

5. Discusión

La más llamativa constatación que se desprende de la revisión efectuada es que "educación emocional" dista mucho de ser un objeto único de interés con sentido neto y perfiles conceptuales y teleológicos definidos. Antes al contrario, el

recinto congresual y los modos de cultura política que alberga parecen imponer un empleo siempre vinculado a otros términos a los que sirve de complemento y con los que cumple funciones de naturaleza diversa –y con frecuencia distintos a los previstos por la literatura neuropsicológica–, que se van a exponer en los siguientes apartados

5.1. Dependencia resolutive de problemáticas preconstituidas

Esta categoría es la más evidente muestra del elemento *función* dentro del sistema de análisis discursivo de Wetherell y Potter (1996), y con ella aludimos al modo reiterativo en que "educación emocional" aparece como respuesta –o más bien formando parte de la *solución*– a problemas de muy diversa índole, oscilando entre un marcado carácter propedéutico y un igualmente explícito fin paramédico de ethos terapéutico en un contexto de utilitarismo emocional (Solé Blanch, 2020).

Este efecto clínico es predicable respecto de problemáticas cuya constatación es previa a la formulación de lo emocional como un elemento *sanador*, y abarca una serie de temáticas (vinculadas por lo general con la actividad propia de las Comisiones parlamentarias en cuyo seno se suscitan) basadas en problemas con repercusiones conductuales indeseadas:

Necesidad de la educación emocional como prevención de la conducta suicida. Así: "Respecto al eslabón de educación, un sector que, como bien saben, sufre intentos de suicidio o conductas suicidas, pedimos implementar programas de educación emocional y capacitar al personal educativo" (Sra. Morell García, presidenta de la Asociación de Familiares y Amigos Supervivientes por Suicidio (AFASIB), en la Comisión de Sanidad. Expediente 715/000050 de 2024, p. 4). También, que para prevenir conductas suicidas se propugna "seguir trabajando en educación emocional y convivencia" (Sr. Azorín Salazar, del PSOE, en la Moción sobre políticas educativas de salud mental y conductas suicidas. Expediente 173/000201 de 2023, p. 40). O afirmaciones como que la "educación emocional en las escuelas y un correcto acompañamiento ayudan a frenar el suicidio", de la Sra. Castellví Auví (Grupo Nacionalista), en turno de portavoces en la Comisión de Juventud (Expediente 661/000505 de 2021, p. 4).

Problemas de salud mental, sugiriéndose una asignatura de educación emocional como elemento de cuidado de la salud mental (Sr. González Zapico, presidente de la Confederación Salud Mental España, en la Comisión de Sanidad. Expediente 219/000140 de 2024, p. 23). O que "en ocasiones es debido, y empeorado, a problemas sociales y la falta de educación emocional, de redes de apoyo que, debido a su corta edad, no han tenido ocasión de tejer" (Sra. Torrentallé Tocaspana, presidenta de la Asociación Salud Mental La Noguera, en la Comisión de Sanidad y Consumo. Expediente 715/000755 de 2021, p. 25).

Violencia: Relacionada con el valor de la educación emocional frente al bullying (Sra. Alonso Hernández, del Partido Popular, en turno de portavoces, en la Comisión de Derechos de la Infancia y Adolescencia. Expediente 219/000019 de 2017, p. 19). O, con mayor frecuencia, la educación emocional como elemento para prevenir y erradicar la violencia de género (Sra. Garrido Riazuelo, del IES Avempace de Zaragoza, en la Comisión Especial sobre Violencia de Género. BOCG nº 471-4042, (Expediente 650/000002 de 2023, p. 10). En este sentido, se destaca:

[...] educación emocional como elemento educativo frente a la violencia de género, fundamental contra la violencia de género es la educación, una educación que tiene que ser igualitaria, es decir, que rompa desde la base las desigualdades que hay en la sociedad; una educación inclusiva, una educación emocional, porque creo que parte del sustrato que hay en algunos hombres para hacer crímenes machistas es precisamente la incapacidad para manejar sus propias emociones. (Sra. Martínez Urionabarrenetxea, del Grupo Izquierda Confederal, en turno de portavoces, en la Comisión Pacto de Estado sobre Violencia de Género. Expediente 713/000530 de 2021, p. 25)

Medidas relacionadas con la educación y la formación como instrumentos de prevención de la violencia machista: "incluir en todas las etapas educativas la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual, y de igualdad" (Sra. Rosell Aguilar, delegada del Gobierno contra la violencia de género, en la Comisión Pacto de Estado sobre Violencia de Género. Expediente 212/000473 de 2020, p. 6). Se recuerda igualmente:

[...] incluir en todas las etapas educativas la prevención de la violencia de género, del machismo, de las conductas violentas; la educación emocional, sexual, la igualdad, incluyendo en los *currícula* (sic) los valores de diversidad y tolerancia; todo ello garantizado a través de la inspección educativa. (Sra. González Guinda, del Partido Popular, en turno de portavoces, en la Comisión de Igualdad. Expediente 219/000377 de 2017, p. 50)

La educación emocional, con la estructura de conglomerado discursivo en que forma parte y que luego se comentará, es pues empleada en el corpus estudiado como una prevención primaria inespecífica (López Cassá y Pérez Escoda, 2019) que trata de dar respuesta a la creciente serie de necesidades psicosomáticas tales como ansiedad, depresión, violencia, drogas, problemas alimentarios, etc. (Fernández Berrocal y Extremera, 2010) de las sociedades contemporáneas y de cuya prevalencia y carácter polivalente y difuso se hacen eco las intervenciones en las Cámaras.

La solución adoptada por las intervenciones parlamentarias, empero, se inserta en la aplicación de una terapéutica hegemónica que convierte a las emociones en el elemento nuclear de los problemas de violencia de género, salud mental o prevención del suicidio. Los ejemplos citados anteriormente se ciñen a esta idea que deja de lado, a veces de manera notoria, las causas sociales, culturales y políticas que se encuentran en su origen.

La multidimensionalidad inherente a estos problemas supone destacar la importancia de factores como las situaciones jurídico-administrativa, familiar, laboral y económica, enfermedades o situaciones conflictivas previas, aislamiento o desarraigo (Fernández-González et al., 2017; González-Sancho y Picado Cortés, 2020; Ruiz Lázaro et al., 2022), cuya combinación descubre áreas de intervención prioritarias que las soluciones meramente emocionales desatienden. De este modo, se sitúa al sujeto y a su capacidad de respuesta individual como los únicos ejes responsables (Sorondo, 2020) del éxito o fracaso frente a fenómenos que tienen su origen en un conglomerado de causas externas cuya atención es poco económica o políticamente inoportuna.

5.2. Dobles culturas

Como antes se indicó, parece existir un común acuerdo en que el interés de las políticas educativas por las necesidades emocionales es consecuencia de la labor investigadora que expone sus beneficios (Zaldívar, 2024). Pero sin embargo no encontramos en esta revisión huellas claras de la influencia de la academia en el interés de la clase política. Así pues ¿es aquella afirmación cierta? ¿es ese interés consecuencia de que la investigación impregne las decisiones del legislador en un sentido amplio y comprensivo de las diferentes realidades y aportaciones de lo emocional a lo educativo? ¿o simplemente se trata de una transferencia discursiva con la finalidad de no quedarse atrás? La diferencia entre el pensamiento investigador y el pensamiento normativo, sus distintas lógicas y su diferente comprensión de los fenómenos sociales fue ya planteada por Caplan (1979) y su teoría de las dos comunidades, que mostraba diferencias entre ambos mundos que, al par de dificultar el establecimiento de políticas *basadas en evidencias*, suponían lenguajes distintos de comprensión del mundo, y una necesaria reducción del sentido para poder traducir la semántica científica a proposiciones políticas.

Además, Cairney y Oliver (2017) añaden que los responsables políticos carecen de los conocimientos de investigación necesarios para comprender tales evidencias. En el corpus documental de este trabajo, no existen alusiones a la investigación sobre emociones, ni justificación –científica o no– para su empleo. En su lugar, la fraseología empleada remite más bien a presupuestos de sentido común o a rápidas asunciones extraídas de *abstracts* o informes de divulgación de investigación, de uso para tecnócratas. Del mismo modo que conceptualizaciones como inteligencia emocional, estilos de aprendizaje o mindfulness encontraron su espacio en los *media* primero y en la teoría curricular después sin apenas profundización sobre su basamento, extensión y aplicaciones, la educación emocional llega a la documentación parlamentaria con la misma ausencia de reflexión sobre sus auténticas posibilidades de utilización y sobre su valor autónomo.

Este es un problema que subyace en la conformación de las políticas públicas y que no es exclusivo del espacio de las emociones. Vaccarezza (2009), al definir la cultura científica como una cultura de expertos detentada por profesionales, le

opone otras modalidades de cultura generadas desde los modos de actuar, de interpretar y de concebir la vida en sociedad, y ejemplifica a éstas últimas con la actividad política, donde la empiria inmediata y la constricción de las posibilidades temporales de intervención determinan el sentido de lo posible. Con tales restricciones, el diálogo entre lo científico y lo político exige que la naturaleza científica de la actividad política no pueda ir mucho más allá de eslóganes de uso y de simplificación de los sentidos de atribución, dejando para los usuarios y los técnicos el ejercicio de las decisiones que conviertan las políticas en desarrollos prácticos, y a aquéllos en agentes de reproducción cultural.

En última instancia, responsabilizando a los propios sujetos de la adquisición de su cuota de competencias emocionales con las que afrontar la incertidumbre de las situaciones en que se desenvuelven, sin que sea cuestionada la legitimidad de esas situaciones (Bornhauser y Garay, 2023).

5.3. Banalización y etiquetado

Una idea repetidamente expuesta en el ámbito de la gestión emocional es la de que el etiquetado de las emociones se encuentra limitado por el dominio del lenguaje (Bisquerra, 2003). Sobre esta base se organizan numerosos programas de intervención en los distintos niveles educativos. En tal línea, se reitera en los documentos recogidos que "es importante que la educación emocional sienta las bases desde el principio, desde la infancia, y que sea una piedra angular de los centros educativos" (PNL sobre atención a la salud mental en los centros educativos. Exposición de Motivos. Expediente 161/004725 de 2023, p. 44), y asimismo que "resulta imprescindible incorporar a los proyectos educativos planes integrales que incorporen la educación emocional" (PNL sobre atención a la salud mental en los centros educativos. Exposición de Motivos. Expediente 162/001136 de 2023, p. 49).

Sin embargo, la mera alusión a "educación emocional" no prefigura ninguna categorización ni avanza determinaciones precisas sobre su futura organización y puesta en práctica. En su lugar, el concepto se banaliza, al quedar despojado de su *naturaleza de uso*: esto es, de los criterios conforme a los cuales los encargados de modular su desarrollo han de ser así mismo los responsables de la eficacia de los

resultados. La mera etiqueta se supone tan potente como para propiciar *diseños adecuados* y *gestores competentes*, esto es, los órdenes usuales del imaginario secuencial-instrumental sobre el que se construyen las ordenaciones normativas y curriculares hegemónicas en educación, mismas que impregnan la cultura positivista en el discurso educativo parlamentario.

En el corpus investigado, nunca se precisa qué sentido debe dársele a "educación emocional", cuál es su alcance, o de qué manera haya de implementarse. Hay un problema añadido en esa transferencia, desde el momento en que, tal como estableciera Bisquerra (2013), la diferenciación dicotómica entre las emociones positivas y negativas ha pasado a constituir la pauta de delimitación de actuaciones, anunciando el sentido de las mismas. Pero esa polaridad ambivalente no se corresponde con la complejidad emocional del ser humano (Barrios-Tao y Peña, 2019; Prieto, 2018).

El resultado es un constructo vacío cuya naturaleza se da por supuesta. No hay indicaciones acerca de cómo implementarlo, ni de qué recursos ha de precisar, ni en qué condiciones es adecuada su utilización. Una situación indefinida a la que como mucho se atiende mediante las recurrentes alusiones genéricas a la transversalidad, *cajón de sastre* metodológico cuya interpretación permanece abierta: "Hoy, y mucho más en el futuro, ejercer la docencia no debe limitarse a dar conocimientos, sino que debe responder a nuevos asuntos, como la coeducación, la educación emocional, la educación intercultural..." (Sra. Baig i Torras, del Grupo Entesa Catalana, en pregunta al Gobierno sobre profesorado de EP y ESO. Expediente 680/000808 de 2006, p. 4527).

La aplicación práctica de los programas queda así supeditada a la voluntad de amplitud y a las posibilidades de ejecución de cada equipo docente o técnico. La consecuencia de esta implementación acrítica es doble: de un lado, la mitología innovadora que aún recubre a la educación emocional permite a esos agentes formar parte del imaginario colectivo de renovación docente, incluso si el resto de fenómenos pedagógicos permanecen intocados; por otra, el efecto de contrapropuesta frente a la escuela tradicional que hace de la educación emocional un ejercicio *alternativo* (Abramowski y Sorondo, 2023). Ambos casos reflejan la

fisura entre las pretensiones normativas procedentes del Parlamento y la ejecución de los programas, que, en su independencia práctica ante la falta de contenido de los primeros, acaban reproduciendo lógicas de sentido que fagocitan el discurso de la innovación permitiendo la pervivencia del *statu quo* neoliberal.

5.4. Conformación de un imaginario clusterizado

Un rasgo característico y constante que encontramos es que la expresión "educación emocional" aparece agrupada con otros términos formando conglomerados de entre dos y dieciséis palabras vinculadas. Tales términos, que alcanzan un total de 52, se indican a pie de página³ y alcanzan un total de 46 combinaciones. Cada una de esas combinaciones vendría a constituir un correspondiente "repertorio interpretativo" (Wetherell y Potter, 1996), al delimitar un marco de comprensión de espacios epistemológicos en el que cada componente pierde su valor unitario de significado para unirse en el continuo de la expresión conjunta y formular así un contenido representacional con capacidad de constituir sistemas de *acuerdos comunes implícitos* (Campos-Hernández et al., 2015) sobre creencias, valores, saberes o suposiciones del grupo al que atañen. Ejemplos de esas 46 combinaciones discursivas aludidas van desde agrupaciones que exponen un repertorio claramente definido⁴, que aluden a una siembra variada de valores no

³ Aprendizaje significativo; ciudadanía mundial; coeducación; competencia digital; comprensión y creación artística; comprensión lectora; comunicación audiovisual; convivencia escolar; consumo responsable; cooperación; creatividad; desarrollo sostenible; diversidad; educación afectiva; educación afectivo-sexual; educación anticonceptivos; educación para el cuidado de la vida y el entorno; educación de la diversidad; educación en democracia; educación en valores; educación emocional; educación inclusiva; educación intercultural; educación para la participación; educación para la paz y la no violencia; educación para la salud; educación sexual; educación para la sostenibilidad; emprendimiento; emprendimiento social y empresarial; espíritu científico; espíritu crítico; expresión oral y escrita; feminismo; formación estética; hábitos de vida saludable; igualdad; inteligencia emocional; mediación ante el conflicto; movilidad saludable; prevención acoso y ciberacoso; prevención conductas violentas; prevención violencia de género; prevención violencia machista; protección y afecto por la naturaleza; resolución pacífica conflictos; respeto; respeto seres sintientes; salud física; salud psicológica; TICs; tolerancia.

⁴ Violencia de género: "Educación emocional; prevención de la violencia de género, machismo, prevención de las conductas violentas, educación sexual, igualdad"; valores comunitarios: "Educación emocional, coeducación, educación intercultural, educación de la diversidad, mediación ante el conflicto, educación en democracia".

articulados entre sí⁵, que establecen relaciones directas entre dos términos⁶, o un nutrido grupo –en número de 20, prácticamente la mitad de los clústeres hallados– que apilan referencias acumulativas en un afán omniabarcante de todo el registro posible de actuación de la esfera emocional⁷.

Tales conglomerados discursivos sirven de puente hacia la constitución de regímenes de verdad, para cuya comprensión es útil recordar la función que cumple la elaboración de un campo semántico de acuerdo con Koselleck (2012), en la categorización que de sus ideas sobre conceptualización realiza Lara (2024): Los conceptos resultan centrales tanto para la agencia política como para la acción, desde el momento en que las sociedades implican luchas políticas entre agentes y teóricos. En estas luchas, la realidad viene definida por el sistema de expectativas que los conceptos crean, estableciendo vehículos de acción y, en consecuencia, *regímenes de verdad* asumidos por comunidades de actantes.

5.5. Constitución de "regímenes de verdad"

Llegamos así al núcleo central del análisis de la expresión "educación emocional". Recapitulando: el uso de la expresión en sede parlamentaria está sesgado hacia una visión terapéutica que es deudora de ideas de sentido común asumidas acerca de su eventual beneficio y que no cuentan con una legitimación explícita basada en la investigación científica; la expresión es banal, pues no adelanta consecuencias prácticas ni informa sobre su importancia; además, se nos muestra en conjunción con otros términos formando clústeres lingüísticos que establecen campos semánticos.

⁵ "Educación emocional, comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, emprendimiento, educación para la sostenibilidad, educación en valores, formación estética, creatividad".

⁶ "Educación emocional, educación inclusiva", "educación emocional, educación sexual", "educación emocional, educación en hábitos saludables".

⁷ "Educación emocional, comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, tics, creatividad, espíritu científico, educación para la salud, educación afectivo-sexual, movilidad saludable, educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, valores, aprendizaje significativo". El resto hasta la veintena indicada presentan combinaciones del mismo tenor.

La función de esos campos semánticos clusterizados es la conformación de "regímenes de verdad" (Monarca, 2024). Fijan una "visión correcta, deseada, esperada" del mundo, que permita introducir orden en el caos de la naturaleza –o adhesión inmediata, en el terreno de lo político, lo administrativo y lo cultural–, y ejercen la influencia subrepticia recién señalada en el apartado anterior a partir de Koselleck (2012).

Tales clústeres semánticos, en tanto que etiquetas discursivas, circunscriben la realidad conformando un modelo mental (Johnson-Laird, 1983) que dirige al receptor desde la comprensión de un texto a la aceptación del sistema de realidad a que los términos de tal texto aluden.

Se crean así regímenes de verdad, o espacios de comprensión del mundo para los que no son precisas mayores explicaciones ni justificaciones. De ahí la banalidad antes indicada, de ahí la presentación en conglomerados, de ahí la autonomía entre la investigación y la política: el lenguaje parlamentario –tanto por parte de los diputados/as, de los textos jurídicos, o de las personas *externas* que acuden a comparecer en Comisión– tiene la función de crear realidad normativa como un ejercicio más de legitimidad institucional.

En la expresión que nos ocupa y cuyo recorrido se ha rastreado, emergen dos estados dentro de esos regímenes de verdad, que atraviesan todas las menciones: la importancia (absoluta) de la educación emocional, y su necesidad (indiscutida) para una educación en el siglo XXI. Por ello puede afirmarse que: "por eso la educación emocional y sexual es vital para un futuro mejor para todas..." (Sra. Bailac, de Esquerra Republicana, en el Dictamen de la Comisión de Igualdad para el Proyecto de Ley Orgánica de garantía de la libertad sexual. Expediente 621/000050 de 2022, p. 47), o que "creemos que es fundamental el papel socioeducativo de la educación emocional y de la educación afectivo-sexual..." (Sr. Vaquero Montero, del Grupo Vasco, en turno de portavoces, en la Comisión de Educación y Formación Profesional. Expediente 662/000042 de 2020, p. 164), o que "necesitamos un sistema educativo que apueste por la educación afectivo-sexual y también por la educación emocional, porque tenemos un sistema educativo que enseña a competir" (Sra. Belarra Urteaga, de Unidas Podemos-En Comú-En Marea,

en petición de comparecencia ministerial. Expediente 213/001402 de 2019, p. 15), o que se establezca la "educación emocional en vínculo entre educación, formación, información y prevención" (Respuesta escrita del Gobierno a pregunta del Grupo Popular sobre violencia de género. Expedientes 184/069310 y 184/069311 de 2010, p. 114).

Demostrar una necesidad acrítica es preciso para que la normatividad funcione. Olivo Álvarez et al. (2018) ya indicaron que tanto las instituciones educativas como la sociedad han de valorar las emociones como un factor *indispensable* en el proceso de aprendizaje. La constitución de un régimen de verdad permite tal valoración: su incorporación a una norma tácita hace que la percepción social de la educación emocional se afiance. Pero, además, al reducirse a una expresión ilusionista, da lugar a que se obvian las críticas y las necesidades expresadas por la investigación (Bracamontes Ceballos et al., 2024; Romero Pérez y Mateos Blanco, 2019) que páginas atrás se mencionaron. Y, particularmente, se obvia la duda de Zaldívar (2024) respecto a la educabilidad de las emociones.

6. Conclusiones

¿Sería necesario o conveniente que la normativa fuese más explícita o más precisa en torno a la conceptualización de los problemas que regula? Tal vez no sea esa la función legislativa, pero también es cierto que el ámbito de la experticia se ha vuelto más fluido e impreciso, cuando no directamente atacado (Nichols, 2017). ¿En qué criterios confiar para el momento en que las políticas tomen cuerpo en los centros educativos? Tales criterios, y la responsabilidad inherente a su selección, a su implantación y a sus consecuencias, entra a formar parte de la tarea de los y las docentes quienes, en la situación actual, corren el riesgo de disponer únicamente de la vía de la psicologización para desarrollar tal proceso (Illouz, 2019).

El empleo de la educación emocional dentro de los discursos parlamentarios remite a un uso de la misma en consonancia con el perfil delimitado por Bizquera (2000), que ha devenido en el ámbito español como el referente primigenio a partir del cual elaborar una comprensión del alcance de las emociones en la práctica educativa. De acuerdo con esta concepción, la educación emocional representa una

alternativa frente a problemáticas generalizadas en el ámbito escolar que abarcan desde el fracaso escolar a las distintas sintomatologías de salud mental, y que garantice en última instancia una madurez emocional basada en el autoconocimiento.

Sin embargo, la calidad emocional no es directamente dependiente de su utilidad terapéutica ni ha de entenderse como la administración de un recetario cuyo contenido preciso desconocemos, ni como un muro de contención frente a los conflictos. Siguiendo a Nobile (2023), tal vez una visión no necesariamente clínico-psicológica habría de optar por impulsar "tramas vinculares escolares para que sean en sí un ejercicio cotidiano de construcción democrática", abriendo así un espacio de construcción de sujetos críticos y comprometidos, capacitados para desprenderse de la condición de "psiudadanos" (Cabanas, 2019) inmersos en una sociedad ceñida por criterios de psicologización total.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.), *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial: el avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, 3(10), 9-17.
- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las "pedagogías de". *Espacios en Blanco*, 1(34), 31-47. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A. (2025). La narrativa romántico-sentimental y las pedagogías afectivo-emocionales: diálogos entre pasado y presente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 11-35. <https://doi.org/10.15366/rebs2025.10.1.001>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>

- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Barrios-Tao, H. y Peña Rodríguez, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y educadores*, 22(3), 487-509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2015). *Universo de emociones*. PalauGea.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2013). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Bornhauser, N. y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Bracamontes Ceballos, E., Jiménez Macías, I. U. y Vázquez González, G. C. (2024). Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: una revisión documental. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 15, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1924
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 47-61. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.6>
- Cabanas, E. (2019). "Psiudadanos, o la construcción de individuos felices en las sociedades neoliberales". En E. Illouz (Coord.), *Capitalismo, consumo y autenticidad: Las emociones como mercancía* (pp. 233-264). Katz.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Manufacturing Happy Citizens. How the Science and Industry of Happiness Control our Lives*. Polity Press.
- Cabanas, E. y Sánchez González, J. C. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 172-182.
- Cairney, P. y Oliver, K. (2017). Evidence-based policymaking is not like evidence-based medicine, so how far should you go to bridge the divide between evidence and policy? *Health Research Policy and Systems*, 15(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12961-017-0192-x>

- Campos-Hernández, M. A., Gaspar-Hernández, S. y Velásquez-Burgos, B. M. (2015). Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(6), 50-70. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.15.142>
- Caplan, N. (1979). The Two-Communities Theory and Knowledge Utilization. *American Behavioral Scientist*, 22(3), 459-470. <https://doi.org/10.1177/000276427902200308>
- Expediente 121/000007 de 2020. Comisión de Educación y Formación Profesional. Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *DSCD nº 220 (XIV legislatura)* (pp. 02-122).
- Expediente 121/000007 de 2020. Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOCG nº 7-2 (XIV legislatura)* (pp. 01-829).
- Expediente 121/000007 de 2020. Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *DSCD nº 630 (XIV legislatura)* (pp. 42-62).
- Expediente 161/000433 de 2024. Comisión de Sanidad. Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario SUMAR, relativa a la consecución de avances reales en el ejercicio del derecho a la educación sexual de las personas menores, así como su monitorización y cumplimiento en las diferentes comunidades autónomas. *BOCG nº 108 (XV legislatura)* (pp. 57-62).
- Expediente 161/000433 de 2024. Comisión de Sanidad. Proposición no de Ley relativa a la consecución de avances reales en el ejercicio del derecho a la educación sexual de las personas menores, así como su monitorización y cumplimiento en las diferentes comunidades autónomas. Presentada por el Grupo Parlamentario Plurinacional SUMAR. *DSCD nº 119 (XV legislatura)* (pp. 33-37).
- Expediente 161/002168 de 2021. Comisión de Educación y Formación Profesional. Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Republicano, sobre financiación de la Educación 0-3. *BOCG nº 240 (XII legislatura)* (pp. 70-71).
- Expediente 161/003331 de 2023. Comisión de Educación y Formación Profesional. Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Socialista, por la

que se insta al Gobierno al fomento de programas educativos específicos de inteligencia emocional. *BOCG nº 610 (XIV legislatura)* (p. 5).

Expediente 161/004725 de 2023. Comisión de Educación y Formación Profesional. Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, sobre la mejora de la atención de la salud mental en los centros educativos. *BOCG nº 564 (XIV legislatura)* (pp. 43-44).

Expediente 162/000648 de 2018. Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Popular en el Congreso, relativa a la prevención de la violencia de género digital entre la juventud. *BOCG nº 372 (XII legislatura)* (pp. 10-13).

Expediente 162/001136 de 2023. Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, sobre la mejora de la atención de la salud mental en los centros educativos. *BOCG nº 561 (XIV legislatura)* (pp. 48-49).

Expediente 173/000201 de 2023. Moción del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso, sobre las políticas desarrolladas en el ámbito educativo para la prevención, detección y atención a los problemas de salud mental y de la conducta suicida ante el alarmante incremento de casos. *DSCD nº 253 (XIV legislatura)* (pp. 38-47).

Expediente 184/022868 de 2005. Contestación a don Ramón Moreno Bustos (GP) sobre recursos que tiene previsto ejecutar el Ministerio de Educación y Ciencia para aplicar la Ley de Violencia de Género durante el año 2005. *BOCG nº 218 (VIII legislatura)* (pp. 136-140).

Expediente 212/000473 de 2020. Comisión de Seguimiento y Evaluación de los Acuerdos del Pacto de Estado en materia de Violencia de Género. Comparecencia de la señora Delegada del Gobierno contra la Violencia de Género (Rosell Aguilar), para informar sobre las líneas generales de la política de su departamento, a propuesta del Gobierno. *DSCD nº 175 (XIV legislatura)* (pp. 03-42).

Expediente 212/001408 de 2022. Comparecencia de la señora delegada del Gobierno contra la violencia de genero (Rosell Aguilar), a petición propia, para informar sobre las políticas llevadas a cabo por la Delegación del Gobierno contra la violencia de género. *DSCD nº 605 (XIV legislatura)* (pp. 88-108).

- Expediente 213/001402 de 2019. Comisión de Educación y Formación Profesional. Comparecencia de la señora ministra de Educación y Formación Profesional (Celaá Diéguez) para que explique sus planes para derogar de forma urgente e inmediata la LOMCE. A petición del Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea. *DSCD nº 711 (XII legislatura)* (pp. 02-35).
- Expediente 214/000065 de 2020. Comisión de Educación y Formación Profesional. Comparecencia de la señora ministra de Educación y Formación Profesional (Celaá Diéguez) a petición propia, para informar sobre las previsiones para el inicio del curso escolar. *DSCD nº 133 (XIV legislatura)* (pp. 02-43).
- Expediente 219/000019 de 2017. Comisión de derechos de la Infancia y Adolescencia. Comparecencia del señor Ballesteros Barrado, director de programas de la Fundación ANAR, para realizar una exposición y dar a conocer propuestas y sugerencias de la Fundación ANAR en materia de infancia. A petición del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso. *DSCD nº 274 (XII legislatura)* (pp. 12-25).
- Expediente 219/000140 de 2024. Comisión de Sanidad. Comparecencia del presidente de la Confederación Salud Mental España (González Zapico). Por acuerdo de la Comisión de Sanidad. *DSCD nº 165 (XV legislatura)* (pp. 21-29).
- Expediente 219/000377 de 2017. Comisión de Igualdad. Comparecencia de la señora Millán Peñaranda, responsable del Área de Derechos e Igualdad de Oportunidades del Consejo de la Juventud de España, para dar a conocer los principales desafíos en materia de igualdad que existen en la juventud española. A petición del Grupo Parlamentario Ciudadanos. *DSCD nº 394 (XII legislatura)* (pp. 40-56).
- Expediente 219/000615 de 2021. Comisión de Sanidad y Consumo. Comparecencia del señor presidente de la Confederación Salud mental España (González Zapico), para exponer las preocupaciones y reivindicaciones de la confederación que tienen como objetivo mejorar la atención y promoción de la salud mental de la población. Por acuerdo de la Comisión de Sanidad y Consumo. *DSCD nº 504 (XIV legislatura)* (pp. 02-16).

Expediente 261/003525 de 2018. Comisión de Educación y Formación Profesional. Proposición no de Ley relativa a reducir los ratios de los profesionales de orientación educativa. Presentada por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea. *DSCD nº 630 (XII legislatura)* (pp. 18-22).

Expediente 621/000050 de 2022. Proyecto de Ley Orgánica de garantía integral de la libertad sexual. *DSS nº 97 (XIV legislatura)* (pp. 09-52).

Expediente 650/000002 de 2023. Comisión Especial de seguimiento y evaluación de los acuerdos del Informe del Senado sobre las estrategias contra la Violencia de Género aprobadas en el marco del Pacto de Estado. Informe de la Comisión. *BOCG nº 471 (XIV legislatura)* (pp. 02-135).

Expediente 661/000505 de 2021. Comisión de Juventud. Moción por la que se insta al Gobierno a adoptar las medidas necesarias dirigidas a la mejora de la atención y la promoción de la salud y bienestar emocional de la infancia y la adolescencia y la prevención del suicidio juvenil. *DSS nº 131 (XIV legislatura)* (pp. 02-08).

Expediente 662/000042 de 2020. Moción relativa a la prevención contra el consumo de pornografía en la población adolescente. *DSS nº 31 (XIV legislatura)* (pp. 153-169).

Expediente 680/000613 de 2018. Pregunta sobre lo que está haciendo el Gobierno para que el sistema educativo incorpore de forma estructural la educación en igualdad entre niñas y niños y la prevención de la violencia machista. *DSS nº 81 (XII legislatura)* (pp. 35-36).

Expediente 680/000808 de 2006. Comisión de Igualdad. Pregunta de D^a María Assumpta Baig i Torras, del Grupo Parlamentario Entesa Catalana de Progrés, sobre la intención del Gobierno en relación con la reforma del profesorado de educación primaria y secundaria. *DSS nº 78 (VIII legislatura)* (pp. 4527-4528).

Expediente 713/000530 de 2021. Comisión de Seguimiento y Evaluación de los Acuerdos del Informe del Senado sobre las estrategias contra la Violencia de Género aprobadas en el marco del Pacto de Estado. Comparecencia de la fiscal de Sala delegada contra la violencia sobre la mujer, D^a María del Pilar Martín Nájera, ante la Comisión Especial de seguimiento y evaluación de los acuerdos

del informe del Senado sobre las estrategias contra la violencia de género aprobadas en el marco del Pacto de Estado, para analizar la situación actual de violencia de género. *DSS nº 137 (XIV legislatura)* (pp. 17-30).

Expediente 715/000050 de 2024. Comisión de Sanidad. Comparecencia de la Presidenta de la Asociación Familiares y Amigos Supervivientes por Suicidio de las Islas Baleares (AFASIB), D^a María Francisca Morell García, ante la Comisión de Sanidad, para informar en relación con la materia objeto de estudio de la Ponencia sobre la salud mental y la prevención del suicidio. *DSS nº 174 (XV legislatura)* (pp. 02-08).

Expediente 715/000357 de 2021. Comisión para las políticas integrales de la discapacidad. Comparecencia del presidente de la Confederación Salud Mental España, D. Nel González Zapico, ante la Comisión para las políticas integrales de la discapacidad, para explicar la situación de la salud mental y discapacidad en España. *DSS nº 296 (XIV legislatura)* (pp. 24-34).

Expediente 715/000755 de 2021. Comisión de Sanidad y Consumo. Comparecencia de la Presidenta de la Asociación de Salud Mental La Noguera, de Balaguer (Lleida), vocal de la Coordinadora Salud Mental Terres de Lleida, Comisaria del proyecto Creatividad y Salud Mental, vocal de la junta de la Federación Salud Mental Cataluña, miembro de la Red Estatal de Mujeres de la Confederación Salud Mental España y Vicepresidenta de Obertament, D^a Mercè Torrentallé Rocaspana, ante la Comisión de Sanidad y Consumo, para informar sobre la salud mental en general, en el entorno rural y en las mujeres, sobre el estado actual del teléfono 024 de prevención del suicidio, infantil y juvenil, y sobre las políticas interdepartamentales, así como proyectar un vídeo del documental MOMO. *DSS nº 468 (XIV legislatura)* (pp. 24-35).

Expediente 715/000791 de 2023. Comisión de Cultura y Deporte. Comparecencia del director de la Fundación Eusebio Sacristán, D. Pedro Pablo Crespo Álvarez, ante la Comisión de Cultura y Deporte, para informar en relación con la materia objeto de la ponencia de estudio del deporte base y del deporte femenino en España, constituida en el seno de la Comisión. *DSS nº 470 (XIV legislatura)* (pp. 18-26).

- Expedientes 154/000009 y 573/000002 de 2018. Ponencia de estudio "Menores sin alcohol". Aprobación por la Comisión Mixta para el Estudio del Problema de las Drogas, del Informe de la Ponencia. *BOCG nº 203 (XII legislatura)* (pp. 02-44).
- Expedientes 184/069310 y 184/069311 de 2010. Contestación a doña Carmen Navarro Cruz (GP), a don Rafael Antonio Hernando Fraile (GP) y a don Juan José Matarí Sáez (GP) sobre actuaciones para promover el desarrollo de planes de prevención y protección contra la violencia de género y el maltrato hacia las mujeres en el medio rural los dos últimos años. *BOCG nº 397 (IX legislatura)* (pp. 114-117).
- Expedientes 621/000084 y 121/000092 de 2006. Dictamen de la Comisión de Trabajo y Asuntos Sociales en relación con el Proyecto de Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *DSS nº 113 (VIII legislatura)* (pp. 6896-6922).
- Fernández Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.5>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2010). Más Aristóteles y Menos Prozac. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 40-51.
- Fernández-González, L., Calvete, E. y Orúe, I. (2017). Mujeres víctimas de violencia de género en centros de acogida: características sociodemográficas y del maltrato. *Psychosocial Intervention*, 26, 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.10.001>
- Garaigordobil Landarzabal, M. T. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5(8), 105-128.
- García-Pérez Febles, R., Santana-Vega, L. y Ruiz-Alfonso, Z. (2023). Programas de educación emocional en la etapa de Educación Primaria: Una revisión sistemática. *REIDOCREA*, 12(32), 418-431. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.85868>
- González-Sancho, R. y Picado Cortés, M. (2020). Revisión sistemática de literatura sobre suicidio: factores de riesgo y protectores en jóvenes latinoamericanos 1995-2017. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 47-69. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.34298>

- Illouz, E. (Comp.). (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Katz Editores.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge University Press.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Lara, M. P. (2024). El campo semántico conceptual de "crisis" y "crítica". *Conceptos históricos, 14*, 113-138.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- López Cassá, E. y Pérez Escoda, N. (2019). La educación emocional en los centros educativos: un derecho ineludible. En A. S. Jiménez Hernández y M. I. Iglesias Villarán (Dir.), *La convención sobre los derechos del niño a debate 30 años después* (pp. 557-571). CIPI.
- Lozano Mas, M. Y. y Hernández Arroyo, S. (2022). La educación emocional en la legislación educativa. *HUMAN REVIEW. Revista Internacional de Humanidades, 13(2)*, 2-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4023>
- Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación, 4(6)*, 35-47. <https://orcid.org/0000-0002-3151-3226>
- Monarca, H. (2024). Sobre los regímenes de verdad en educación. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 7-17). Dykinson.
- Nichols, T. (2017). *The Death of Expertise: The Campaign Against Established Knowledge and Why it Matters*. Oxford University Press.
- Nobile, M. (2023). ¿Cómo posicionarnos frente a la Educación Emocional? Elementos para pensar la acción. *Haciendo foco. Apuntes para el debate, 6*, 5-12.
- OCDE (2023). *SSES. Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Olivo Álvarez, S. C., Bustos Bustos, M. y Madero Núñez, O. F. (2018). Manejo de las emociones negativas desde el aula: un reto para el equilibrio, salud y conocimiento. *REDHECS. Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 25*, 180-196.

- Ortega Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
- Paillé, P. y Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Pastor-Porras, E. y Marín Suelves, D. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. *REIDOCREA*, 10(39), 1-19. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.70982>
- Prieto Egado, 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>
- Rodríguez-López, R. (2024). La extensión de la psicología en la cultura: desocialización y terapeutización de los problemas sociales. *Athenea Digital*, 24(2), 1-22. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3559>
- Romero Pérez, C. y Mateos Blanco, T. (2019). Nuevos retos en educación emocional. En C. Romero Pérez y T. Mateos Blanco (Coords.), *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas. Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero* (pp. 159-171). Octaedro.
- Ruiz Lázaro, P. M., Pérez Homero, J. e Imaz Roncero, C. (2022). Disminuir la estigmatización-discriminación. Búsqueda de la ayuda-empoderamiento. Educación emocional-alfabetización en salud mental. *Nutrición Hospitalaria*, 39(2), 49-54. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.04178>
- Sáenz López, P. y Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- 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), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>

- 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), 9-32. <https://doi.org/10.15366/reps2020.5.2.001>
- 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>
- Sorondo, J. (2024). 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>
- Vaccarezza, L. S. (2009). Estudios de cultura científica en América Latina. *Redes*, 15(30), 75-103.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. López (Coords.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 63-78). Visor.
- Zaldívar Sansuán, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95-118. <https://doi.org/10.14201/teri.30261>

Fecha de recepción: 30 de enero de 2025

Fecha de aceptación: 05 de mayo de 2025



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/)