



Pelícano

Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades
de la Universidad Católica de Córdoba



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS



EDUCC
EDITORIAL
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Año 2025
Volumen 11

EL VUELO DEL PELÍCANO



Tensiones en torno a la Educación Sexual Integral en la provincia de Córdoba. La educación emocional como caballo de Troya del conservadurismo neoliberal

Tensions around Comprehensive Sexual Education in the province of Córdoba. Emotional education as a Trojan horse of neoliberal conservatism

Tensões em torno da Educação Sexual Integral na província de Córdoba. A educação emocional como cavalo de Troia do conservadorismo neoliberal

Facundo Boccardi¹

Resumen

El presente trabajo analiza las tensiones discursivas entre la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Emocional (EE) en la provincia de Córdoba, Argentina, en un contexto de desfinanciamiento y deslegitimación de la ESI a nivel nacional. Desde una perspectiva del Análisis del Discurso de la escuela francesa, se indaga cómo se produce y disputa el sentido sobre la educación de las emociones. Se examinan cuatro documentos clave: dos producidos por el Ministerio de Educación de Córdoba (2017 y 2025), un proyecto de ley de EE (2024) y un posicionamiento del colectivo federal XMASESI (2024). El análisis revela la configuración de dos formaciones discursivas antagónicas. Por un lado, una Formación Discursiva de la EE, impulsada por actores conservadores y neoliberales,

¹ Lic. y Prof. en Letras Modernas (FFyH, UNC), Lic. en Comunicación Social (FCC, UNC), Dr. en Semiótica (CEA, FCS, UNC). Co-director del Programa de Estudios de Género (CEA, FCS, UNC). Investigador Asistente en CONICET (SeCiAT, UPC). ORCID: 0000-0002-8856-5203 Contacto: facundo.boccardi@unc.edu.ar



Recibido: 05/08/2025 - Aceptado: 21/11/2025

Publicado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba, República Argentina.

Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-

SinDerivar 4.0. © Universidad Católica de Córdoba.

que promueve la gestión individual, el control y la adaptación social. Por otro lado, un contra-discurso, articulado por defensores de la ESI, que reivindica un abordaje integral, contextualizado, colectivo y basado en derechos para la afectividad. El estudio concluye que el posicionamiento más reciente del Ministerio de Educación de Córdoba (2025) representa una resistencia institucional a la EE hegemónica, defendiendo los principios de la ESI mediante una estrategia discursiva que, sin nombrarla explícitamente, busca resguardar su enfoque integral y de derechos frente a la avanzada conservadora.

Palabras clave: educación sexual integral, educación emocional, análisis del discurso, neoliberalismo

Abstract

This work analyzes the discursive tensions between Comprehensive Sexual Education (CSE) and Emotional Education (EE) in the province of Córdoba, Argentina, in a context of defunding and delegitimization of CSE at the national level. From a French school Discourse Analysis perspective, it investigates how meaning about emotion education is produced and disputed. Four key documents are examined: two produced by the Ministry of Education of Córdoba (2017 and 2025), an EE bill (2024), and a position statement by the federal collective XMASESI (2024). The analysis reveals the configuration of two antagonistic discursive formations. On one hand, an EE Discursive Formation, promoted by conservative and neoliberal actors, which advocates for individual management, control, and social adaptation. On the other hand, a counter-discourse, articulated by CSE defenders, which claims an integral, contextualized, collective, and rights-based approach to affectivity. The study concludes that the most recent position of the Ministry of Education of Córdoba (2025) represents an institutional resistance to hegemonic EE, defending CSE principles through a discursive strategy that, without explicitly naming it, seeks to safeguard its integral and rights-based approach against the conservative advance.

Keywords: comprehensive sexual education, emotional education, discourse analysis, neoliberalism

Resumo

O presente trabalho analisa as tensões discursivas entre a Educação Sexual Integral (ESI) e a Educação Emocional (EE) na província de Córdoba, Argentina, em um contexto de desfinanciamento e deslegitimação da ESI em nível nacional. Desde uma perspectiva da Análise do Discurso da escola francesa, investiga-se como se produz e disputa o sentido sobre a educação das emoções. Examinam-se quatro documentos-chave: dois produzidos pelo Ministério da Educação de Córdoba (2017 e 2025), um projeto de lei de EE (2024) e um posicionamento do coletivo federal XMASESI (2024). A análise revela a configuração de duas formações discursivas antagônicas. Por um lado, uma Formação Discursiva da EE, impulsionada por atores conservadores e neoliberais, que promove a gestão individual, o controle e a adaptação social. Por outro lado, um contra-discurso,

articulado por defensores da ESI, que reivindica uma abordagem integral, contextualizada, coletiva e baseada em direitos para a afetividade. O estudo conclui que o posicionamento mais recente do Ministério da Educação de Córdoba (2025) representa uma resistência institucional à EE hegemônica, defendendo os princípios da ESI mediante uma estratégia discursiva que, sem nomeá-la explicitamente, busca resguardar seu enfoque integral e de direitos frente ao avanço conservador.

Palavras-chave: educação sexual integral, educação emocional, análise do discurso, neoliberalismo

1. Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI), consagrada por la Ley Nacional N° 26.150 en Argentina, ha sido un pilar fundamental en la ampliación de derechos, promoviendo un abordaje integral de la sexualidad en las escuelas que abarca dimensiones afectivas, éticas, sociales, psicológicas y biológicas. Sin embargo, desde su sanción, ha enfrentado resistencias por parte de sectores conservadores y religiosos. En la coyuntura política inaugurada en diciembre de 2023, estas tensiones se han intensificado, dando lugar a un proceso de deslegitimación discursiva y desfinanciamiento del Programa Nacional de ESI.

En este escenario, la Educación Emocional (EE) ha emergido con notable fuerza en la agenda pública y legislativa de diversas jurisdicciones, presentándose a menudo como una propuesta superadora o una alternativa a la ESI. Esta disputa por los modos de nombrar, entender y abordar las emociones en el ámbito educativo no es meramente pedagógica, sino que se inscribe en un campo de fuerzas político-ideológicas donde se confrontan distintos proyectos de sociedad y de sujeto.

El presente artículo tiene como objetivo central analizar las tensiones y disputas de sentido en torno a la educación de las emociones en la provincia de Córdoba. A través de la perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso, se busca interpretar cómo diferentes actores institucionales y políticos construyen sus posiciones en esta contienda. Para ello, se analizará un corpus de cuatro documentos clave: una propuesta sobre Aprendizaje Emocional y Social del Ministerio de Educación de Córdoba de 2017, un proyecto de ley de EE presentado en la legislatura provincial en 2024, una carta pública del colectivo federal XMASESI del mismo año, y un documento oficial sobre la "dimensión socio-afectiva" publicado por el ministerio cordobés en 2025.

2. Metodología

La presente investigación se sustenta en el Análisis del Discurso (AD) de orientación materialista, una perspectiva teórico-metodológica que permite interpretar los textos no como transmisores neutrales de información, sino como prácticas sociales ideológicamente cargadas, donde se producen, disputan y naturalizan sentidos.

Este enfoque parte de la premisa de que el lenguaje es un espacio de lucha, constituido por la intersección entre la lengua, la historia y la ideología. En este marco, el discurso nunca es transparente; siempre está atravesado por efectos de sentido que refieren a posiciones sociales, relaciones de poder y proyectos políticos específicos. Como señala Michel Pêcheux (1978; 2016), el análisis debe indagar cómo los discursos funcionan para construir realidades, sujetos y verdades aparentemente naturales.

Para operativizar esta perspectiva, el análisis se guía por una batería de categorías interdependientes que permiten trazar las formaciones discursivas e ideológicas subyacentes a los documentos seleccionados. Las categorías centrales son las siguientes:

- Formación Discursiva (FD): Se entiende como una matriz de sentido que organiza un conjunto de enunciados alrededor de un tema central, estableciendo lo que puede decirse, cómo puede decirse y qué queda excluido. El análisis identifica las FD dominantes (por ejemplo, la FD de la Educación Emocional funcionalista) y sus características léxicas, semánticas y argumentativas.
- Formación Ideológica (FI): Concebida como un complejo de representaciones ligadas a posiciones de clase en conflicto (Orlandi, 1999). La FI atraviesa y da sentido a la FD, revelando el proyecto político, social y educativo que legitima cada propuesta (por ejemplo, un proyecto neoliberal de sujeto autorregulado frente a uno crítico y transformador basado en derechos humanos).
- Interdiscurso: Entendido como la “memoria discursiva” (Courtine, 2009) o el conjunto de discursos previos (científicos, políticos, morales, religiosos) que condicionan y hacen posible el enunciado actual. El análisis rastrea con qué discursos dialogan o confrontan los documentos (por ejemplo, la EE con la psicología positiva y las políticas sanitarias; la ESI con los derechos humanos y el feminismo).
- Condiciones de producción: El análisis considera el contexto institucional, histórico y político de cada documento. Esta categoría es crucial para comprender la posición desde la cual se habla (un ministerio provincial, un colectivo activista, un proyecto legislativo) y los intereses que pueden estar en juego.
- Heterogeneidad y contradicción: Lejos de asumir que un texto es homogéneo, el AD materialista busca tensiones internas. Por ejemplo, la contradicción entre el discurso de “empoderamiento” y la práctica de “control conductual” en la EE, o entre la responsabilidad individual del estudiante y la responsabilidad institucional de la escuela.

El corpus analizado está compuesto por cuatro documentos clave sobre la educación afectiva en Córdoba: dos documentos oficiales del Ministerio de Educación (2017 y 2025), un proyecto de ley de Educación Emocional (2024) y un posicionamiento crítico del colectivo XMASESI (2024). El procedimiento de análisis consistió en un movimiento interpretativo en espiral, que inició con una lectura atenta de los textos orientada

a desnaturalizar su superficie lingüística y rastrear familias parafrásticas. A partir de allí, recurrimos sistemáticamente a la batería de categorías que hemos mencionado con el objeto de identificar patrones de sentido, oposiciones ideológicas y estrategias de posicionamiento. Este proceso no fue lineal, sino dialéctico: cada nueva inferencia reconfiguraba las hipótesis iniciales, permitiendo avanzar desde la descripción hacia una interpretación crítica de las tensiones ideológicas en disputa y de las condiciones de producción que las posibilitan.

3. Universalismo débil: acerca de la efectivización del derecho a la ESI

La ESI en Argentina, establecida por la Ley Nacional N° 26.150 sancionada en octubre de 2006, constituye una política pública federal que garantiza el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual en todos los establecimientos educativos, tanto de gestión estatal como privada. Su enfoque inherentemente integral abarca las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas de la sexualidad, alineándose con la definición de la Organización Mundial de la Salud. Desde el posicionamiento oficial sostenido hasta diciembre de 2023, la ESI ha sido entendida como una herramienta crucial para la formación armónica de las personas, la promoción de actitudes responsables, la prevención de problemas de salud y la garantía de igualdad de trato y oportunidades (Faur, Gogna & Binstock, 2015; UNFPA, 2017; UNICEF, 2018).

La Ley 26.150 creó el Programa Nacional de ESI, dependiente del entonces Ministerio de Educación de la Nación, con la responsabilidad de promover y garantizar la implementación de la ESI en todas las jurisdicciones. Este organismo tuvo como objeto la homogeneización relativa de los procesos de implementación mediante el desarrollo de capacitaciones docentes y la producción de materiales educativos. El rol del ministerio resultó crucial para promover la implementación mediante la financiación de su ejecución en las provincias, actuando como eje coordinador en un sistema educativo descentralizado. Durante la anterior gestión nacional se creó el Observatorio Federal de la ESI (OFESI) para monitorear la implementación y fortalecer el sistema de seguimiento (UNICEF & Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

Aunque la Ley 26.150 establece la ESI como un derecho universal, dos factores operan como condición de posibilidad para la dispersión en las prácticas de implementación. Por un lado, Argentina cuenta con un sistema educativo descentralizado que otorga autonomía a las jurisdicciones provinciales en la gestión educativa. Por otro lado, el quinto artículo de la ley introduce la posibilidad de "adaptación" de las propuestas de ESI según la "realidad sociocultural" y el respeto a los idearios institucionales (Argentina. Congreso de la Nación, 2006). Esta disposición ha generado históricamente márgenes de maniobra que se manifiestan en instancias que condicionan su universalidad formal según interpretaciones locales, voluntad política provincial y sesgos ideológicos institucionales.

La función de coordinación y provisión de recursos del Programa Nacional constituyó un elemento fundamental para mitigar las disparidades inherentes al sistema federal. Por tanto, la ausencia de esta función centralizada impacta directamente en la capacidad de las jurisdicciones para sostener una ESI coherente con el enfoque integral, generando una tensión fundamental entre el mandato federal de un derecho universal y la ejecución descentralizada.

Con el cambio de gobierno en diciembre de 2023, se ha observado un proceso de deslegitimación y desfinanciamiento del Programa Nacional de ESI, a pesar de que la Ley 26.150 no ha sido formalmente anulada. El presupuesto nacional para 2025 no asigna fondos específicos para la ESI, y el “Programa de Fortalecimiento de la ESI” ha desaparecido como línea de financiamiento identificable. Esta ausencia presupuestaria ha sido calificada por organizaciones como ACIJ y ELA como un “retroceso grande en transparencia” y un indicio preocupante de que la ESI “podría no existir más” en la práctica (cfr. La Nación, 2024).

Aunque la Secretaría de Educación ha declarado que la ESI “continúa” dentro del “Programa 29”, el documento del presupuesto 2025 no hace referencia textual a la ESI, a diferencia del presupuesto de 2023. Adicionalmente, se ha procedido al retiro de materiales sobre ESI de los sitios web oficiales, acción considerada por especialistas como carente de aval legislativo o científico (Anred, 2025), dificultando el acceso de educadores a materiales aprobados y afectando la calidad de la implementación.

4. Mecanismos verticales de deslegitimación de la ESI

El arribo a la presidencia de Javier Milei condensó procesos de deslegitimación discursiva destinados a la ESI que se venían desplegando con intensidades variables desde sus orígenes. Inicialmente, la oposición tuvo como protagonistas a sectores conservadores y religiosos, incluyendo la Iglesia Católica y diversas iglesias evangélicas, que sostenían que la educación sexual es responsabilidad exclusiva de los padres y que el rol escolar debe ser subsidiario (cfr. Esquivel, 2013). La estrategia de estos actores, principalmente la Iglesia Católica, fue el desarrollo sistemático de materiales didácticos y dispositivos pedagógicos para adecuar la implementación de la ESI a su ideario, produciendo su propia educación sexual reñida con el enfoque integral mediante desplazamientos y sustituciones que se distanciaron del proceso de ampliación de derechos sexuales.

A partir de 2018 se produjeron desplazamientos estratégicos que intensificaron mecanismos previos y dieron lugar a nuevos procedimientos. La narrativa central empleada para deslegitimar la ESI es la de la “ideología de género”, un “dispositivo retórico de manufactura transnacional” utilizado por movimientos antigénero, fuerzas populistas de derecha y sectores del conservadurismo católico y evangélico (Estivalet & Dvoskin, 2022). Este concepto funciona como un “vehículo simbólico para evocar una conspiración global” que buscaría destruir el tejido social mediante la erosión de la estructura familiar tradicional (Equal Rights Coalition, 2022). Tales movimientos pretenden desacreditar

ditar el conocimiento científicamente validado y las instituciones asociadas a principios democráticos y de derechos humanos (Campana & Miskolci, 2017), definiendo a la ESI como una “causa militante” de los feminismos que se valdría de los aparatos estatales para “adoctrinar” a los estudiantes.

Con el cambio de gobierno en diciembre de 2023, se incrementó la circulación de narrativas “provida” y “anti-género” que articulan discursos sobre la “familia tradicional”, la “libertad individual” y el “adoctrinamiento estatal”. Las estrategias centrales de la fuerza gobernante han vinculado la ESI con agendas como el marxismo cultural, presentándola como herramienta destinada a destruir la familia. En entrevistas durante la campaña electoral, Javier Milei sostuvo que la ESI “es un mecanismo por el cual lo que se hace es deformarle la cabeza a la gente” y que se trata de “algo que baja del Estado con una clara intención de impulsar todo lo que tiene la línea de la izquierda y la ideología de género” (*Todo Noticias*, 2022). Al año siguiente, la vice presidenta Victoria Villarruel en una entrevista en el mismo canal sostuvo la misma línea argumentativa:

los contenidos no respetan lo que es la biología per se del ser humano, son contenidos en muchos casos de adoctrinamiento, de ideologización. Y que además se meten en lo que es el ámbito interno de cada ciudadano y, por supuesto, de cada familia (*Todo Noticias*, 2023).

En esa entrevista, Milei enfatizó que la ESI “es parte de esa agenda postmarxista que tiene que además ver con la destrucción del núcleo social más importante dentro de la sociedad, que es la familia” (*Todo Noticias*, 2023). Mediante estos procedimientos se le atribuye a la ESI el rasgo de una amenaza simbólica contra los valores fundamentales de las sociedades occidentales condensada en la destrucción de la familia tradicional.

Este fenómeno se imbrica en una dinámica global de movimientos conservadores que comparten estrategias de deslegitimación respecto de políticas de educación sexual con enfoque de derechos. Organizaciones como Alliance Defending Freedom, C-Fam y Family Watch International han exportado modelos de oposición basados en el concepto de “ideología de género” para criminalizar políticas educativas progresistas en América Latina (Corrêa, & Kalil, 2020; Biroli, 2020). En Argentina, estas influencias se manifiestan en iniciativas como Con Mis Hijos No Te Metas, movimiento regional que arribó al país en 2018 durante los debates sobre la legalización del aborto (Santamarina, 2020).

Con La Libertad Avanza en el gobierno nacional, las consecuencias de esta ofensiva ideológica trascendieron las declaraciones y afectaron directamente la trama política que contribuía a la implementación efectiva de la ESI. Sumado al desmantelamiento del Programa Nacional de ESI, desde diciembre de 2023 se llevaron a cabo medidas concretas para revertir políticas del proceso de ampliación de derechos relativos a la sexualidad y el género: el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad fue disuelto, el Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) fue interrumpido mediante recortes presupuestarios y el INADI fue cerrado el 22 de febre-

ro de 2024. Estas decisiones configuran una escena con matriz conservadora reactiva frente a los derechos sexuales y reproductivos que vulnera compromisos nacionales e internacionales en materia de derechos humanos, salud pública y equidad de género (Amnistía Internacional, 2024).

4.1 El camino hacia la sustitución de la ESI: Educar las emociones

Las emociones gozan de una presencia ubicua y expansiva en el discurso social, operando cada vez más como principio explicativo de comportamientos heterogéneos. Los procesos de emocionalización se configuran como rasgos estructurantes de los modos actuales del neoliberalismo (Illouz, 2007; Brown, 2017) y se imbrican con el funcionamiento del dispositivo de la sexualidad (Foucault, 2003). Sin embargo, las perspectivas sobre los modos de abordar las emociones divergen significativamente según los lugares de enunciación, posicionamientos ideológicos y régimenes de circulación. Una mirada crítica sobre la presencia de lo emocional en las políticas educativas exige indagar sus condiciones de aparición matizando el brillo de las novedades ostentatorias.

Los imperativos sobre la necesidad de educar las emociones han interpelado al sistema educativo mediante la dicotomía entre el racionalismo ilustrado de la tradición pedagógica fundacional y la exclusión del cuerpo y las emociones. Una mirada genealógica permite advertir que las emociones han estado presentes desde los orígenes del sistema educativo argentino en la configuración del rol docente (Boccardi, 2019). Ejemplos paradigmáticos incluyen el mandato de Domingo Faustino Sarmiento a las maestras, que enfatizaba la importancia del amor y el entusiasmo en la enseñanza, y el modelo de "docente afectuoso" predominante desde fines del siglo XIX, heredado del enfoque europeo basado en la "constricción interna" (Abramowski, 2023: 100-101). Es posible identificar la continuidad de este precepto educativo adaptándose estratégicamente a diferentes objetivos y metodologías, aunque para posicionar la Educación Emocional (EE) como necesidad contemporánea se recurre estratégicamente a atribuirle novedad y actualidad (Abramowski, 2017; Sorondo, 2020).

En el contexto argentino reciente, la EE adquirió visibilidad pública durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), se revitalizó durante la pandemia por COVID-19 y ha cobrado renovada centralidad con La Libertad Avanza. Actualmente, diversas legislaturas provinciales discuten proyectos de ley para incorporar la EE en el sistema educativo, presentando notable homogeneidad discursiva derivada de los lineamientos de la Fundación Educación Emocional, liderada por el psicólogo Lucas Malasi.

La centralidad creciente de la EE debe relacionarse con el abordaje de la afectividad que forma parte, desde sus orígenes, de la formulación de la ESI. La normativa de esta política pública fue sancionada bajo condiciones políticas complejas, marcadas por tensiones con sectores del conservadurismo religioso, y su enfoque integral se fue definiendo durante su implementación mediante las acciones del Programa Nacional de ESI. Este enfoque se estructura en torno a cinco ejes conceptuales, uno de los cuales

es la “valoración de la afectividad”. A diferencia de aspectos más controvertidos como la diversidad sexual o los derechos reproductivos, la afectividad logró mayor aceptación social y fue reforzada tanto en los Lineamientos Curriculares para la ESI (Ministerio de Educación de la Nación, 2008) como en los materiales didácticos (Boccardi, 2019).

Desde una perspectiva genealógica, la afectividad ha funcionado como punto de articulación entre el enfoque de derechos sexuales promovido por el gobierno kirchnerista (Pecheny, 2014) y ciertos sectores del conservadurismo católico. Durante los debates previos a la sanción de la ley, la afectividad operó como dispositivo de negociación que permitió establecer puentes entre actores ideológicamente opuestos, actuando como pegamento frente a modelos biomédicos y preventistas tradicionales (cfr. Ministerio de Educación de la Nación, 2008). Esto se debe a que la Iglesia Católica históricamente le ha otorgado lugar central a lo afectivo dentro de su propuesta educativa, vinculado a una concepción espiritualista que contrasta con las aproximaciones racionalistas atribuidas a la educación laica.

Documentos oficiales de la Iglesia, como el publicado por la Sagrada Congregación para la Educación Católica en 1983, definen una “educación afectivo-sexual” basada en la integración de dimensiones biológicas, psico-afectivas, sociales y espirituales (1983). Sin embargo, dicha integración está subordinada a un modelo moral que concibe la afectividad como medio para el dominio espiritual de los instintos sexuales, orientado hacia la madurez personal en clave teleológica: pudor, templanza, complementariedad de género y reproducción familiar como base del orden social. Esta concepción, inscrita en un marco religioso normativo y estático, contrasta con el paradigma democrático-liberal que sustenta la ESI estatal, cuyo fundamento reside en la autonomía individual, el respeto por la diversidad y la libertad sobre el propio cuerpo (Vaggione, 2017).

La operatoria descripta pone de manifiesto que, aunque la presencia de las emociones es ubicua, su articulación ideológica puede resultar disímil. Las disputas actuales en torno al abordaje de las emociones entre las propuestas de EE y la ESI permiten trazar articulaciones ideológicas más amplias que dan cuenta de posicionamientos disímiles acerca de los sentidos atribuidos a la educación de niños y adolescentes.

5. Córdoba: una ESI que se resiste a morir y una EE que puja por reemplazarla

5.1. Las condiciones de aparición de la EE en Córdoba y la configuración de una batalla

Antes de abordar la situación específica que atraviesa esta disputa en torno a la ESI y la EE en la provincia de Córdoba, es necesario reponer un panorama más amplio tanto en términos sincrónicos como diacrónicos. Desde los inicios de la implementación de la ESI, la jurisdicción cordobesa ha mantenido, casi sin alteraciones, una relación de

continuidad ideológica y metodológica con la plataforma movilizada por el Programa Nacional de ESI (cfr. Molina, 2019; Boccardi, 2021). El diálogo permanente entre el programa jurisdiccional y el nacional y las condiciones favorables a la articulación específica en el ámbito de las políticas educativas permitieron que las tensiones que ocurrían en las altas esferas de la gestión gubernamental no interfirieran en los procesos de implementación de la ESI en la provincia. En ese sentido, el programa provincial de ESI sostuvo desde su creación en el 2009 una perspectiva acerca de la sexualidad, la educación y los derechos ligada al enfoque integral que opera como un factor estructurante del posicionamiento del Programa nacional (cfr. Boccardi, 2021).

Tal como hemos mencionado más arriba, la tematización de la EE en el ámbito de la política educativa nacional emergió durante la presidencia de Mauricio Macri. Esta temática formaba parte de la agenda educativa oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires² desde la reforma curricular de 2014 (Feldfeber et al, 2025) y ascendió a la esfera educativa nacional con el cambio de gobierno que implicó a su vez el traslado de cuadros de gestión educativa desde la ciudad hacia la cartera educativa nacional. Como otro rasgo de este proceso, en el 2016 se estableció un convenio con la Fundación Instituto de Neurología Cognitiva (INECO), presidida por Facundo Manes, con el objetivo de crear un Laboratorio de Neurociencias y Educación. Las iniciativas producto de esta articulación fueron eventos destinados específicamente a docentes donde se abordaban temáticas ligadas a las neurociencias, la educación emocional y el mindfulness (cfr. Wanschelbaum, 2022, pp. 19-20). Como parte de las acciones conjuntas entre el ministerio y este instituto, se elaboró una serie de materiales educativos denominada “Aprender con el cerebro en mente”, dirigida a docentes de todos los niveles educativos y producida dentro del marco de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes. Los títulos que componen esta colección evidencian el recorte temático y la perspectiva propuesta: *Regulación de la conducta para el aprendizaje; Aprender a aprender; Emociones y motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; Creatividad; Trastornos del aprendizaje; Cognición social y habilidades sociales* (Ministerio de Educación de la Nación Argentina & Fundación INECO, Instituto de Neurociencias y Educación, 2018). El avance de estas perspectivas en la política educativa nacional no se articuló directamente en una amenaza de sustitución de ESI que, si bien experimentó una marcada ralentización mediante una fuerte disminución presupuestaria, sostuvo su posicionamiento centrado en el enfoque integral.

Durante esta etapa, el Ministerio de Educación de Córdoba recibió y canalizó las propuestas de formación docente aisladas que ofrecieron desde nación acerca de estas temáticas. Al mismo tiempo, se conformó un pequeño equipo técnico que elaboró un conjunto de documentos que establecieron un posicionamiento local acerca de la EE. Al igual que ocurrió en el ámbito nacional, el avance de esta temática en la provincia no

² A partir del 2007, esta jurisdicción ha sido gobernada ininterrumpidamente por el partido político *Propuesta Republicana* (PRO) liderado por Mauricio Macri.

implicó un desplazamiento o crítica respecto de la ESI, sino que operó de manera autónoma. De todos modos, nos interesa analizar la producción discursiva en esta instancia dado que lo consideramos central para reconstruir las tensiones acerca del posicionamiento de la sede ministerial.

Luego de este momento inicial de la emergencia de la EE en la política educativa, tuvo lugar otro proceso marcado por la llegada de La Libertad Avanza al gobierno nacional. Como hemos mencionado más arriba, en este caso la proliferación de propuestas de EE operó de manera concomitante con el despliegue de mecanismos discursivos y presupuestarios destinados a eliminar o transformar radicalmente el enfoque integral que orquesta a la ESI desde sus orígenes. Ante la percepción de esa amenaza, se conformó un movimiento federal que reunió actores heterogéneos ligados a la implementación de esta política pública en todo el país denominado XMASESI (FLACSO, 2025). En septiembre del 2024, en el marco de la multiplicación de proyectos en las legislaturas de diferentes jurisdicciones y la recurrencia de la EE en la agenda pública, el colectivo estableció su posicionamiento mediante el documento "Carta a la Docencia Argentina ¿Alojar o gestionar las emociones? Diferencias entre la ESI y la EE". En el marco de estas disputas que se multiplicaron en el territorio nacional, en noviembre de 2024, el Frente Cívico presentó un proyecto de ley en la legislatura de la provincia de Córdoba que establece la incorporación de la EE como una asignatura obligatoria en todo el sistema educativo (La Voz del Interior, 2025). Nos interesa indagar el posicionamiento ideológico de este proyecto para dar cuenta de su inscripción en la disputa y las relaciones que se establecen con el documento "La dimensión socio-afectiva en la escuela. Orientaciones generales en el marco del bienestar educativo" publicado por el Ministerio de Educación de esta provincia en mayo del 2025 como una estrategia para sentar una posición oficial.

A partir del análisis discursivo de estos cuatro materiales, nos proponemos visibilizar las continuidades y/o discontinuidades que se entraman en estas disputas por la legitimidad acerca de la educación de las emociones y las relaciones que se establecen con la ESI.

5.2. Las emociones llegan a Córdoba en los tiempos de Macri

Junto con el arribo de las iniciativas relativas a la EE en la cartera educativa nacional, el ministerio cordobés creó un pequeño equipo en el 2016 para dialogar con las propuestas nacionales y motorizar la EE en la provincia desde un posicionamiento propio. En 2017, este equipo produce un primer documento que establece las líneas centrales del posicionamiento ministerial respecto de esta temática en ese contexto específico que hemos descrito. A continuación, presentaremos un análisis de dicho documento titulado "Documento de acompañamiento N° 12. Aprendizaje emocional y social: aportes para pensar desde la escuela" de acuerdo con los criterios metodológicos que hemos establecido al comienzo de este trabajo.

5.2.1. Elementos para trazar una Formación Discursiva (FD) sobre Aprendizaje Emocional y Social (AEyS)

Como punto de partida, se define al AEyS como un “proceso de enseñanza sistemático y permanente” (p. 17). Este proceso busca que lxs estudiantes adquieran “conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para: reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, establecer relaciones saludables, tomar decisiones y manejar los desafíos responsablemente y de manera constructiva” (p. 18). Además, contribuye a la “educación integral de los estudiantes” en las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y culturales (p. 18). Interviene en el “desarrollo paulatino de un conjunto de habilidades sociales” y forma parte del “aprendizaje permanente” (p. 19). También se afirma que “ninguna persona carece totalmente de ellas y nadie está totalmente formado” (p. 19).

El documento reafirma que la EE/AEyS es un “proceso educativo”, “continuo” y “permanente”, centrado en el desarrollo de “habilidades” “emocionales” y/o “socioemocionales”, con el objetivo de lograr “bienestar”, “desarrollo humano” que aparece adjetivado como “integral” mediante instancias de “acompañamiento”.

Respecto de los objetivos, se persigue el desarrollo de “habilidades intrapersonales” como la “autopercepción”, “identificación de emociones”, “tolerancia a la frustración”, “empatía”, “escucha activa” y “manejo de conflictos interpersonales” (pp. 31-33).

A su vez, se establece una vinculación de tales habilidades con el desarrollo de capacidades fundamentales como el “trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar”, el “abordaje y resolución de situaciones problemáticas”, la “oralidad, lectura y escritura”, y el “pensamiento crítico y creativo” (pp. 35-39).

En lo concerniente a la implementación y a la definición de sujetos, se propone la transversalidad, es decir, que sea “abordado y desarrollado por docentes de todas las áreas y espacios curriculares” (p. 53). Se plantea la necesidad de capacitación docente en la “intervención didáctica del docente” (p. 40) y su rol de “autoridad pedagógica habilitante” (p. 48). Se menciona explícitamente el rol de lxs “estudiantes”, “docentes” y la “comunidad educativa” (pp. 46-47). La constitución de sujetos involucrados (alumnos, docentes, familias) es un elemento recurrente en el documento.

5.2.2. Inferencia de la Formación Ideológica

Como punto de partida, resulta destable la crítica al modelo educativo tradicional. El documento plantea la “tensión entre una enseñanza focalizada en componentes cognitivos [...] y el desarrollo de aprendizajes emocionales y sociales” (p. 8). Afirma que la enseñanza de contenidos conceptuales como “centro de interés del sistema educativo” ha relegado los aprendizajes emocionales y sociales en la página (p. 16). También se establece una valoración de lo emocional atribuyéndole el carácter de esencial y manejable. De esta manera, se postula que el AEyS es un “elemento esencial del desarrollo humano” (p. 18) y se enfoca en las emociones como habilidades que pueden y deben

ser gestionadas y aprendidas a través de un “proceso de enseñanza sistemático y permanente” (pp. 17-18). En esa línea, se afirma que “ninguna persona carece totalmente de ellas y nadie está totalmente formado” (p. 19).

Otro aspecto destacable es la dimensión funcional y adaptativa atribuida al AEyS. Se establece como propósito que lxs estudiantes puedan “manejar los desafíos responsablemente y de manera constructiva”, “establecer relaciones saludables” (p. 18), “desenvolverse en la vida cotidiana” y “actuar de una manera constructiva” (p. 25). El documento destaca que la ausencia de recursos para relacionarse y desenvolverse socialmente es una “forma de pobreza” que restringe la inclusión (p. 27). En línea con la perspectiva funcionalista, se vincula el AEyS con la mejora del “rendimiento”, el “deseo de seguir aprendiendo” (p. 20) y la “calidad de vida” (p. 45).

En articulación con esta línea de sentido, el documento presenta una tensión entre la noción del individuo como responsable de su bienestar y éxito y el rol que se le atribuye a la institución escolar. Si bien el énfasis recae en el desarrollo de habilidades en la persona (pp. 18, 31-33, 25), el documento equilibra esta idea con la responsabilidad atribuida a la escuela para crear las condiciones de dicho aprendizaje (pp. 19, 20, 22, 26, 43, 45-46). Se menciona que la “interrupción, el detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa refiere menos a la supuesta incapacidad personal o los avatares de una historia de vida en particular y más a la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y atender a la pluralidad de trayectorias” (p. 44).

En cuanto a los mecanismos de legitimación, el documento realiza dos operaciones: se ancla en la legislación educativa vigente (Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 9.870) (pp. 9-10) y se inscribe en el marco de las Prioridades Pedagógicas del Ministerio de Educación de Córdoba que centran las políticas en el “desarrollo de capacidades fundamentales de los estudiantes” (pp. 10, 13, 23-24, 42). El documento se orienta hacia una “educación integral” (pp. 18, 8, 29) y promueve la “construcción de un mundo para todos y todas” basado en el “saber convivir” (p. 9). También enfatiza la creación de “ambientes saludables” y la prevención de conflictos (pp. 20 y 49). Se cita la Ley de Educación Provincial que enuncia que las instituciones se organicen “según normas democráticas de convivencia y funcionamiento, respetuosas del pluralismo y la tolerancia” (p. 46).

Para finalizar el análisis de este documento, a la tensión que hemos mencionado entre la responsabilidad individual e institucional, se agrega otra potencial contradicción entre el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico, esto es, la capacidad de “debatir, oponerse, cuestionar, argumentar” vinculada a las capacidades fundamentales (p. 39, 50), y la insistencia en el “comportamiento adaptativo” y la prevención de “problemas” o “conflictos” (pp. 18, 40, 28).

5.3. Un revival de la educación emocional: un proyecto legislativo con ecos nacionales

A finales del 2024, un partido opositor al gobierno provincial presentó un proyecto en la legislatura destinado a incluir la EE como una asignatura permanente en todo el sistema educativo obligatorio. En el análisis de este proyecto, nos interesa detenernos en las similitudes y diferencias respecto del documento ministerial que hemos indagado y, a su vez, trazar los lineamientos ideológicos de la FD de la EE que se expande por todo el territorio nacional.

5.3.1. Posicionamiento del Proyecto de Córdoba en la Formación Discursiva sobre EE

Al analizar este proyecto, observamos que sus formulaciones se inscriben claramente dentro de la familia parafrástica compartida por todos los proyectos legislativos presentados en diferentes jurisdicciones³ que hemos analizado en otra oportunidad (Boccardi, en prensa) y que establece, asimismo, un conjunto de correspondencias relevantes con el documento analizado previamente.

En primer lugar, este proyecto define a la EE como un “proceso educativo, continuo y permanente, que fortalece las competencias emocionales como parte fundamental del desarrollo humano, con el objetivo de capacitar a los individuos para la vida, aumentando así el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la inteligencia emocional y su aplicación en diversas situaciones, acompañado de apoyo, ejercicio y perfeccionamiento de estas habilidades”. Esta definición comparte el núcleo semántico identificado en los otros proyectos jurisdiccionales y con el documento cordobés donde se caracteriza a la EE como proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, continuo/permanente, centrado en el desarrollo/fortalecimiento de habilidades/competencias emocionales/socioemocionales, con el objetivo de lograr bienestar y desarrollo humano integral mediante el acompañamiento.

En cuanto a los objetivos, este proyecto postula el desarrollo de habilidades (autoconocimiento, autorregulación escolar, motivación, empatía, habilidades sociales), la mejora de las relaciones interpersonales, y la prevención de problemáticas y conductas que atenten contra la integridad/salud. Estas metas son consistentes con las identificadas en la mayoría de los otros proyectos. En coherencia con ello, el proyecto de Córdoba utiliza formulaciones como “abordar con eficacia las exigencias y desafíos de la vida cotidiana”, que también se encuentran en otros textos.

Respecto de la implementación, la propuesta de transversalidad, junto con la creación de una asignatura específica y la capacitación docente son también elementos

³ Entre el 2016 y el 2024, se presentaron proyectos de ley en las jurisdicciones de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Misiones, San Juan, Entre Ríos, Jujuy y Tucumán. La mayoría de ellos han sido sancionados como leyes de EE actualmente vigentes.

recurrentes en esta FD. Se menciona explícitamente el rol de la familia en el trabajo conjunto, alineándose con la constitución de sujetos involucrados en la FD identificada: alumnos, docentes y familias. Las formulaciones de este proyecto se superponen significativamente con las de los proyectos de otras provincias, demostrando la estabilidad del léxico, las asociaciones semánticas y los límites de lo decible dentro de este espacio discursivo. La paráfrasis, como herramienta de análisis, permite indagar cómo este proyecto reproduce y valida los términos y conceptos clave ya en circulación, aunque pueda añadir algunos matices tales como la mención al enfoque "salutogénico-educativo" o la creación específica de una Comisión Técnica.

5.3.2. Inferencia de la Formación Ideológica

Los fundamentos del proyecto cordobés reiteran la crítica al sistema educativo actual mediante la calificación de "fracaso" ligada a la exclusividad que adquiere lo académico/cognitivo que aparece signado como "anacrónico" dado que se transmiten conocimientos que rápidamente quedan obsoletos. Esto se alinea directamente con un posicionamiento ideológico que postula y cuestiona la primacía histórica de lo racional sobre lo emocional en la educación formal. Asimismo, se valora a lo emocional como esencial y manejable. El proyecto establece que las competencias emocionales son "parte fundamental del desarrollo humano" y vincula explícitamente los problemas sociales y personales a una "mala gestión de las emociones". Esto confirma la visión de las emociones como habilidades que pueden y deben ser gestionadas y aprendidas, susceptibles de "apoyo, ejercicio y perfeccionamiento".

En coherencia con el posicionamiento del documento ministerial que hemos analizado previamente, pero con un significativo aumento de la intensidad y la taxatividad, este proyecto enfatiza en la dimensión funcional y adaptativa de la EE. Menciona la necesidad de un "comportamiento adaptativo y positivo", de "abordar con eficacia las exigencias y desafíos de la vida cotidiana", y de "prevenir las problemáticas" escolares y sociales tales como "conductas agresivas", "adictivas" y "violentas". Incluso llega a afirmar que el desarrollo de EE busca mantener a los individuos "bajo control consciente de sus actos, a los fines de prevenir y contrarrestar futuras conductas nocivas". Esto refuerza significativamente la inferencia de una FI que ve la EE como una herramienta para la adaptación individual a las exigencias sociales y la prevención de problemas sociales a través de la regulación conductual y emocional del individuo. La asociación con el "éxito" personal también abona a esta perspectiva funcionalista.

Los mecanismos de legitimación de esta posición recurren a la ciencia y los organismos internacionales. En los fundamentos del proyecto se citan explícitamente a la OMS y su programa de "Educación en Habilidades para la Vida", así como "investigaciones científicas" que comprueban los beneficios de la EE. Esta estrategia discursiva confirma la tendencia a legitimar la propuesta de EE anclándola en el conocimiento experto y las directrices de organismos reconocidos.

Respecto de la concepción del sujeto, se postula un individuo responsable de su bienestar y éxito. A pesar de la mención del “acompañamiento”, el énfasis recae en las habilidades de la persona y en la necesidad de un “cambio comportamental en la sociedad” que se logra abordando a “todos sus actores sociales”, lo que, en el contexto de la gestión emocional, implica una fuerte carga en la responsabilidad individual para el propio bienestar, el éxito y la contribución a una sociedad menos problemática. El concepto de “proyecto de vida” también resalta esta dimensión individual de realización.

Para reforzar este posicionamiento ideológico, el proyecto de Córdoba articula la necesidad de EE con una amplia diagnosis de “sociedad enferma” y la influencia adversa de “cambios valórico-culturales” tales como el consumismo y el individualismo. Esto sugiere una articulación con una FI que interpreta a la EE como parte de una respuesta a una crisis civilizatoria o moral, buscando una solución “estructural” y “sistémica” que, no obstante, se operacionaliza principalmente a través del desarrollo de habilidades individuales.

Para finalizar, al igual que planteábamos acerca del documento ministerial de 2017, aquí también emerge una potencial contradicción. Se evidencia una tensión entre el “desarrollo personal” y el “empoderamiento” como objetivos declarados, y la insistencia en el “comportamiento adaptativo” y el “control consciente de sus actos” para prevenir conductas “nocivas”. Esta tensión manifiesta la heterogeneidad constitutiva de la FD y abre la puerta a interpretar cómo diferentes lógicas (empoderamiento vs. control social/ disciplinamiento) pueden coexistir y disputar sentido dentro del mismo discurso sobre EE.

5.4. Similitudes y diferencias al interior de la misma Formación Discursiva

La descripción analítica de ambos materiales pone en evidencia la recurrencia de formulaciones que dan cuenta de un núcleo semántico y postulados ideológicos clave. Aunque también se pueden identificar algunos matices y tensiones significativas.

En cuanto a la FD, ambos definen la EE/AEys como un “proceso educativo, continuo y permanente” centrado en el desarrollo de “habilidades” “emocionales” y/o “socioemocionales”. El objetivo es lograr “bienestar” y “desarrollo humano” (adjetivado como “integral”), a través de instancias de “acompañamiento”. Se afirma que “ninguna persona carece totalmente de ellas y nadie está totalmente formado”. Por otro lado, los objetivos y las habilidades descriptas también aparecen formulados en los mismos términos o mediante operaciones de equivalencia.

En cuanto al posicionamiento ideológico, ambos textos parten de una crítica al sistema educativo actual que ha puesto el “centro de interés” en los “componentes cognitivos” o lo “académico”, relegando lo emocional. El proyecto legislativo incluso califica este enfoque de “anacrónico”. También coinciden en la valoración de lo emocional dado

que postulan que el AEyS/EE es un “elemento esencial del desarrollo humano” y valoran las emociones como habilidades que “pueden y deben ser gestionadas y aprendidas”. Asimismo, enfatizan en la dimensión funcional y adaptativa del AEyS/EE, buscando que los estudiantes puedan “manejar los desafíos responsablemente y de manera constructiva”, “establecer relaciones saludables”, “desenvolverse en la vida cotidiana” y “actuar de una manera constructiva”. Ello aparece vinculado con la mejora del “rendimiento” y el “deseo de seguir aprendiendo”.

También en el plano de las similitudes, ambos documentos exhiben una potencial contradicción entre el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico (capacidad de “debatir, oponerse, cuestionar, argumentar”) y la insistencia en el “comportamiento adaptativo” y la prevención de “problemas” o “conflictos”.

Respecto de las diferencias, estas se observan principalmente en la intensidad de ciertos énfasis, los mecanismos de legitimación y la especificidad de las propuestas de implementación. Acerca de la implementación, el documento ministerial propone la transversalidad y la “intervención didáctica del docente”, mientras que el proyecto de ley adiciona a ello la creación de una asignatura específica y permanente en todo el sistema educativo obligatorio. Respecto de las operaciones de intensificación, el enfatiza fuertemente la dimensión funcional y adaptativa de la EE. Esta operación se extiende al abordaje de la responsabilidad individual, ya que mientras que el documento de 2017 equilibra la responsabilidad individual con un fuerte énfasis en el rol de la institución escolar para crear condiciones de aprendizaje, el proyecto de 2024, le asigna una fuerte carga a la responsabilidad individual para el bienestar, el éxito y la contribución a una sociedad menos problemática. En los mecanismos de legitimación también encontramos diferencias significativas, el documento del ministerio se legitima mediante la legislación educativa vigente y el marco de las Prioridades Pedagógicas del Ministerio de Educación de Córdoba, el proyecto legislativo, por su parte, recurre a la ciencia y a organismos internacionales como la OMS. Finalmente, también se exhiben diferencias en el diagnóstico de la sociedad que llevan adelante. El documento señala la importancia de la institución escolar para atender la “pluralidad de trayectorias” y la “dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización”. El proyecto de ley articula la necesidad de EE con una amplia diagnosis de “sociedad enferma” y la influencia adversa de “cambios valórico-culturales” como el consumismo y el individualismo, posicionando a la EE como una respuesta a una “crisis civilizatoria o moral”.

5.5. XMASESI: la partición de las aguas sobre el abordaje de las emociones

Como hemos mencionado, este colectivo surge con el objetivo explícito de defender a la ESI ante los ataques que amenazan con su erradicación o tergiversación. La totalidad de quienes lo integran presentan una trayectoria ligada al despliegue de esta política pública desde diferentes ámbitos (activismo, gestión, docencia e investigación).

En línea con esta condición de enunciación, el documento, una "Carta a la Docencia Argentina ¿Alojar o gestionar las emociones? Diferencias entre la ESI y la EE", no se inscribe en la misma FD que los proyectos de ley o el documento ministerial analizados, sino que se posiciona como un contra-discurso que busca "debatir-interpelar la entrada de la educación emocional (EE) en nuestras escuelas" y defender la ESI como el marco legítimo para abordar la afectividad (p. 1). Por ello, las condiciones de producción de este documento son cruciales para entender su sentido. Respecto de la naturaleza del documento se trata de una carta abierta a la docencia, lo que implica un texto argumentativo y de posicionamiento crítico, dirigido a la comunidad de "colegas" (p. 1). En cuanto a la autoría, como dijimos, se escenifica una voz colectiva, de base, de carácter activista y con incidencia política, no institucional-estatal o legislativa. Esto contrasta con la autoría de los proyectos de ley o documentos ministeriales que hemos analizado. Finalmente, se trata de un documento fechado, su publicación el "30 de septiembre de 2024" (p. 2) lo sitúa en una coyuntura específica donde el debate entre ESI y EE es relevante en la agenda pública.

5.5.1. Posicionamiento discursivo

Principalmente, este documento caracteriza y delimita la EE mediante un mecanismo opositivo que configura una familia parafrástica crítica. Así, la EE es vista como una respuesta a una "subjetividad epocal que promueve el individualismo y la autogestión" (p. 1). Por ello, ofrece "respuestas rápidas y simplificadas en un mundo cada vez más convulsionado" (p. 1) y resulta "atractiva por su enfoque pragmático y descontextualizado" (p. 1). Esto refuerza la idea de la escuela como empresa, alineada con el discurso neoliberal (p. 1). La EE se fundamenta en el "paradigma de la psicología positiva, la inteligencia emocional, y el eficientismo pedagógico" (p. 1). Sus objetivos educativos se asocian con "motivación, liderazgo, gestión, emprendedurismo, coaching, comunicación asertiva, reprogramación positiva, indagación apreciativa", que aluden a la "felicidad, el bienestar y la armonía como imperativos" (p. 1). En esa línea, se analiza que la EE propone verbos como "gestionar", "controlar", "regular", "autoobservar" y "dominar" (p. 1) que la inscriben en un enfoque reduccionista. Se critica que "reduce las emociones a experiencias individuales, ignorando las estructuras de poder, género y contexto social que las generan" (p. 1) y promueve "ejercicios para controlar el enojo sin abordar las causas sociales o estructurales de ese malestar" (p. 1). De esa manera, en lugar de abordar las causas del malestar, su objetivo es "crear climas 'positivos'" (p. 1).

5.5.2. Formación ideológica

La posición ideológica del documento se establece mediante la oposición a la EE y la legitimación del abordaje de los afectos por parte de la ESI. Como punto de partida, se alinea con la crítica de la EE al modelo educativo tradicional al que le atribuye la exclusión de la afectividad, pero difiere en el modo de abordarla. Rechaza el enfoque individualista y descontextualizado de la EE que invisibiliza las causas estructurales del

malestar (p. 1). Contra ello, reivindica la valoración de la afectividad desde los derechos y la complejidad. Se sostiene que la ESI aborda la afectividad desde una “perspectiva integral y de derechos” (p. 1), promoviendo el “reconocimiento, la validación y la expresión de las emociones en toda su complejidad” (p. 1). Siguiendo con los mecanismos de oposición, se plantea un enfoque no-funcionalista ni de control: “no se trata de controlar lo que sentimos, sino de comprender y dialogar con nuestras emociones en un contexto social que impacta nuestras vidas” (p. 1). De esta manera se prioriza la comprensión integral y compleja de los afectos sobre el control mecanicista.

Otro aspecto relevante es la promoción de la transformación social. El enfoque de la ESI busca “proponer transformaciones profundas en las relaciones de poder que atraviesan nuestras vivencias cotidianas” (p. 2). Se distancia de una FI que busca solo la adaptación individual o la prevención de “conductas nocivas” (p. 1).

A su vez, se le otorga un lugar relevante a la perspectiva de género y diversidad sexual. La ESI permite “reconocer la perspectiva de género” (p. 1), “interpelar y cuestionar los mandatos de género” (p. 1), “respetar la diversidad sexual” (p. 2), “alojar las múltiples emociones que generan las diferencias” (p. 2), “reflexionar sobre los modelos hegemónicos” (p. 2) y “ejercer nuestros derechos” (p. 2) relacionados con el consentimiento y relaciones respetuosas.

La definición del sujeto también se lleva adelante mediante la oposición. Se plantea que el sujeto interpelado por la EE se construye como individualista y auto-gestor, que debe controlar sus emociones para adaptarse y lograr el “éxito” o el “bienestar” de forma descontextualizada (p. 1), mientras que el sujeto interpelado por la ESI es crítico, reflexivo, consciente de su contexto social y de las relaciones de poder, capaz de reconocer y expresar emociones complejas, respetar la diversidad, y participar en la construcción de relaciones respetuosas y comunidades que “alojen desde el respeto y la amorosidad” (p. 2). De acuerdo con ello, el docente es constituido como un agente que ofrece “herramientas que nos permitan comprender las emociones en su contexto” (p. 2).

Al respecto de las operaciones de legitimación, la ESI se valida por ser una “política pública” (p. 1) y por su carácter integral y de derechos (p. 1), a diferencia de la EE que se asocia con mercantilización y simplificación (p. 1).

En el plano de las relaciones interdiscursivas, el documento dialoga directamente con el discurso de la EE para refutarlo. A su vez, se ancla en el discurso de los derechos humanos, los estudios de género, la pedagogía crítica y las políticas públicas inclusivas relacionadas con la ampliación de derechos (pp. 1-2). Utiliza hashtags como #ESIesLey y #másESImásDerechos (p. 2), que lo conectan con un movimiento social ya establecido.

Para finalizar, identificamos que la contradicción es el eje central y constitutivo de este documento. Se presenta una oposición binaria y excluyente entre la EE y la ESI, basada en sus “diferentes enfoques porque poseen intencionalidades o sentidos distintos” (p. 1). Su tensión principal se establece entre control individual y adaptación (EE) vs. comprensión contextualizada, derechos y transformación social (ESI).

5.6. La respuesta cordobesa ante los avances de la EE

En marzo de 2025, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba publica y difunde en todo el sistema educativo el documento “La dimensión socio-afectiva en la escuela. Orientaciones generales en el marco del bienestar educativo”. Con ello, se evidencia una estrategia oficial para sentar una posición institucional respecto al abordaje de la afectividad en el ámbito escolar, particularmente en respuesta a la discusión sobre la incorporación de la EE en el sistema educativo provincial.

En cuanto a las condiciones de producción, resulta relevante que se trata de un documento oficial y normativo que establece explícitamente su marco de inscripción: “acompaña, complementa y amplía los documentos anteriores, en tanto actualiza y re-significa el enfoque y los aportes para abordar la dimensión afectiva en el ámbito escolar, atendiendo a las características de una nueva coyuntura” (p. 5). La autoría del documento, subraya su carácter institucional, legitimado y de política pública, a diferencia del “contra-discurso” de base activista que representaba el documento que analizamos previamente.

5.6.1. Posicionamiento Discursivo: crítica a la EE y defensa del enfoque integral

El documento establece una clara distinción entre dos modelos para abordar las emociones en la escuela, adoptando una postura crítica hacia la EE y defendiendo un enfoque integral. La EE se asocia con la “autorregulación, el autocontrol y la gestión de las emociones como ejes centrales” (p. 7). Se fundamenta en “las teorías de la inteligencia emocional, la psicología positiva y las neurociencias” (p. 8). Concibe las emociones como “respuestas de orden fisiológico/neurológico, que surgen del interior del individuo” (p. 8). Su finalidad sería la “autorregularse a través de diferentes técnicas específicas y así lograr una interacción eficaz y una adaptación social” (p. 8). En consecuencia, el documento advierte que la EE “corre el riesgo de desatender la importancia de las relaciones interpersonales, el entorno sociocultural y los factores estructurales que afectan el bienestar emocional de los/as estudiantes” (p. 8). Al igual que el documento de XMASE-SI, se critica a la EE por “reforzar una visión individualista de las emociones” (p. 8) y por “limitar el desarrollo de una conciencia crítica y colectiva sobre las causas profundas de las tensiones emocionales, como la desigualdad, la discriminación o la violencia” (p. 8). Además, se afirma que “el enfoque de la educación emocional en el ámbito educativo resulta reduccionista” (p. 9).

En cuanto a la defensa del enfoque integral de la dimensión socio-afectiva, se establece que el Ministerio de Educación de Córdoba “adhiere a un enfoque integral de las emociones para comprenderlas desde una dimensión socio-afectiva” (p. 9). Este enfoque implica una “mirada situada (histórica, política, social)” (p. 9) y promueve que los estudiantes “puedan expresar sus emociones, desarrollos capacidades de empatía, respeto, solidaridad, entre otros, y puedan establecer vínculos saludables y no violentos”

(p. 9). Se subraya que este abordaje “no reduce la dimensión emocional a un aspecto individual sino que la aborda de manera integral, reconociendo el contexto social y cultural en que las emociones se producen, ayudando a expresarlas, compartir las y indagando en modos colectivos de resolver las dificultades” (p. 9). Se busca “generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias, y abordándolas colectivamente para que no se resuelvan desde la violencia” (p. 9). Las emociones, en esta perspectiva, no se “reducen al espacio de lo íntimo ya que tienen un carácter social, público y colectivo y poseen una dimensión relacional” (p. 9). El marco de este enfoque es una “pedagogía humanizadora” (p. 4) y una “perspectiva de derechos humanos” (p. 5).

5.6.2. Formación Ideológica

La FI que sostiene este documento se alinea claramente con una pedagogía crítica y de derechos, en oposición a una visión individualista y adaptativa. El documento se inscribe “bajo una perspectiva de derechos humanos” (p. 5) y se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 9870 (p. 6), así como la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (p. 8). Esto legitima su abordaje en un marco de garantías y protección.

De acuerdo con ese enfoque, considera al sujeto desde “múltiples dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas” (p. 8), promoviendo el “desarrollo integral de las personas” (p. 7). Se opone a la reducción de las emociones a lo individual, enfatizando su dimensión relacional y colectiva (p. 9). Impulsa la “construcción colectiva de formas de convivencia” (p. 19) y la resolución de dificultades de manera “colectiva” (p. 9). Propone a la escuela como “un espacio de cuidado desde una pedagogía humanizadora” (p. 4), donde los vínculos se basan en la confianza, el respeto y la escucha activa (p. 4, 21-22). Al buscar abordar las “causas profundas de las tensiones emocionales, como la desigualdad, la discriminación o la violencia” (p. 8), se distancia de una FI que busca solo la adaptación individual.

En continuidad con el documento de XMASESI, la oposición a la FI de la EE ejerce una función que estructura el propio posicionamiento. De esta manera, se plantea que la EE se centra en el “control individual con fines adaptativos y productivos” (p. 8), ignorando los factores estructurales y la conciencia crítica (p. 8). También se caracteriza a la EE como reduccionista dado que limita la comprensión de las emociones a aspectos fisiológicos/neurológicos, desconectados del contexto social y cultural (p. 8).

Al respecto de la definición del sujeto, se aspira a formar “seres sentipensantes” (p. 6), capaces de “reconocer y expresar sus emociones” (p. 12), de “conocerse a sí misma/o y alojar sus sentimientos” (p. 12), y de desarrollar habilidades intrapersonales como la autopercepción y la tolerancia a la frustración (p. 13). Fundamentalmente, es un sujeto crítico, reflexivo y participativo, consciente de su contexto social, capaz de establecer “vínculos saludables y no violentos” (p. 9) y de “indagar en modos colectivos de resol-

ver las dificultades" (p. 9). El docente, a su vez, es constituido como un agente central para "generar espacios de confianza para alojar los afectos" (p. 9) y promover "afectos colectivos" (p. 17).

En el plano de las relaciones interdiscursivas, este documento dialoga intensamente con varios discursos. Por un lado, como vimos, confronta con el discurso de la EE, diferenciando explícitamente sus fundamentos y objetivos (p. 7-8). Coyunturalmente, esta operación resulta una respuesta clara al proyecto legislativo sobre EE en Córdoba que hemos analizado.

Por otro lado, lleva adelante un mecanismo de anclaje en el discurso legal y de derechos: se apoya en el marco normativo que hemos mencionado dotando de solidez legal a su propuesta. También dialoga con la producción académica: cita a autores relevantes en el campo de la afectividad y la educación como Ana Abramowski (p. 6, 8), Carina Kaplan (p. 4, 6, 9, 17) y Daniel Brailovsky (p. 4, 6, 9, 17), entre otros. Esto demuestra un respaldo teórico y pedagógico para su enfoque.

Otra estrategia de este documento consiste en establecer una relación de coherencia con políticas previas del ministerio. Para ello se inscribe en una línea de trabajo previa de esta cartera, dialogando con la "Colección aprendizaje emocional y social" (2018), el "Plan de desarrollo educativo provincial 2024-2027 con proyección 2033" y el documento "BienCBA: políticas educativas con enfoque de bienestar" (p. 5).

Para finalizar el análisis de este texto, es importante el rol estructurante que adquiere la tensión entre los dos modelos de abordaje de las emociones. El documento explica que estos modelos "conviven (no sin algunas contradicciones) en la actualidad" (p. 7). La contradicción fundamental radica en la intencionalidad subyacente: ¿se busca el "control individual con fines adaptativos y productivos" (p. 8) o la "comprensión [de las emociones] desde una dimensión socio-afectiva... [indagando] en modos colectivos de resolver las dificultades" (p. 9)? Esta tensión se refleja en la concepción del origen del malestar -individual vs. Estructural- y en el propósito final de la educación afectiva adaptación vs. transformación social- (pp. 8-9).

5.6.3. Continuidades y diferencias con la propuesta de XMASEI

Como se evidencia claramente, este documento presenta importantes continuidades y similitudes con la propuesta del colectivo federal, aunque también emergen algunas diferencias estratégicas. Ambos documentos coinciden enfáticamente en la crítica a la EE y construyen su propia posición mediante una lógica opositiva. También ambos se adhieren a una FI que prioriza los derechos humanos, la perspectiva social y contextual de las emociones, la pedagogía crítica y el objetivo de la transformación social, promoviendo la idea de una escuela que aloja, comprende y trabaja colectivamente con las emociones. En coherencia con ello, ambas propuestas aspiran a formar un sujeto crítico, reflexivo, empático, capaz de comprender sus emociones en contexto y de construir vínculos respetuosos.

En cuanto a las diferencias, debemos remarcar la configuración de la autoría, de un lado se trata de un movimiento federal de carácter activista y con incidencia política, mientras que del otro lado se trata de un documento oficial y normativo del Ministerio de Educación. Esto le otorga un peso institucional y una capacidad de implementación directa que el anterior no posee.

Otra diferencia, remite al nombramiento explícito de la ESI. El documento de XMAS-ESI nombra y defiende explícitamente a la ESI como el marco legítimo para abordar la afectividad, incluso utiliza el acrónimo en su título. En cambio, el documento del Ministerio de Córdoba, si bien su enfoque integral de la dimensión socio-afectiva comparte muchos principios con la ESI (como la perspectiva de derechos, el abordaje de la diversidad), no utiliza explícitamente el término ESI como su marco principal. Opta por un encuadre más amplio de “bienestar educativo” (p. 4, 22) y “enfoque integral de las emociones” (p. 9) [articulado con la Ley de Educación Nacional y Provincial (p. 6). Esta omisión puede ser leída como una estrategia discursiva para lograr una aceptación más amplia, evitando las controversias específicas que a veces se asocian con la sigla ESI, mientras se defienden y promueven sus principios fundamentales.

6. Conclusiones

Este trabajo se propuso visibilizar que la disputa por la educación de las emociones en Córdoba no es un desacuerdo técnico o pedagógico menor, sino un campo de batalla simbólico y político donde se juega el sentido mismo de la escuela pública y, por extensión, el programa sociopolítico de la Argentina. Desde la perspectiva del Análisis del Discurso, hemos indagado cómo dos proyectos político-pedagógicos antagónicos –uno basado en la gestión individual de las emociones y otro en la comprensión socio-afectiva contextualizada– se enfrentan no solo por contenidos, sino por la definición acerca de qué debe ser la educación en tiempos de crisis.

El análisis exhibe que la propuesta de Educación Emocional (EE), presente en el proyecto legislativo cordobés y en alineación con discursos nacionales, opera mediante una Formación Discursiva funcionalista. Este modelo, atravesado por un interdiscurso neoliberal –que amalgama psicología positiva, eficiencia institucional y políticas sanitarias de prevención– naturaliza la responsabilidad individual sobre problemas sociales. Entre sus operaciones principales, promueve la autorregulación como virtud cívica y constituye al estudiante como un sujeto responsable de su propio bienestar, independientemente de las condiciones materiales, sociales o afectivas que lo rodean. Como efecto ideológico, este discurso despolitiza el malestar escolar, convirtiéndolo en un problema de habilidades personales a gestionar, no de estructuras opresivas a transformar. La paráfrasis intensiva de este corpus muestra una coherencia léxica centrada en “herramientas”, “habilidades”, “control consciente” y “comportamiento adaptativo”, que configuran una realidad donde lo emocional es un recurso a optimizar. Esta operación discursiva produce un efecto de preconstruido: la idea de que las emociones son inhe-

rentemente peligrosas y deben ser dominadas se presenta como una verdad autoevi-dente, ocultando las luchas sociales que hacenemerger ese malestar.

En contrapunto, el documento del Ministerio de Educación de Córdoba (2025) y el posicionamiento del colectivo XMASESI emergen como un contra-discurso que desafía esta naturalización. No niegan la importancia de lo afectivo, pero proponen una FD alternativa,atravesada por elementos críticos del interdiscurso tales como los postulados relativos a los derechos humanos, la pedagogía social y el feminismo. Aquí, las emocio-nes no son un objeto de gestión, sino un punto de entrada para indagar en las relaciones de poder, la violencia institucional y las desigualdades sociales. El concepto de "alojar" los afectos, lejos de ser una metáfora vacía, opera como un deslizamiento metafórico que rompe con la lógica de control, abriendo un espacio para la comprensión colectiva y la transformación. Este texto no habla desde la ESI explícitamente, pero su materialidad discursiva –sus categorías, sus referencias, sus tensiones internas– la hace presente como un sentido ausente que estructura todo el discurso. Su omisión deliberada de la sigla "ESI" puede leerse como una estrategia discursiva de resistencia, un intento por defender el contenido sin alimentar la controversia simbólica que rodea la sigla, preser-vando así su núcleo ideológico.

La potencia de este análisis radica en cómo el AD permite visibilizar lo que perma-nece tácito. La contradicción no es un error, sino el punto neurálgico del conflicto: el documento ministerial reconoce que ambos modelos "conviven", lo que evidencia una tensión irresuelta entre lo institucionalmente posible y lo ideológicamente dominante. Asimismo, el análisis de la incrustación muestra cómo el discurso de la EE presupone verdades autoevidentes que nunca se cuestionan, mientras que el contra-discurso las problematiza activamente. Finalmente, la categoría del sujeto como efecto per-mite interpretar cómo cada propuesta produce un tipo de docente: uno como técnico de emociones, otro como agente transformador de vínculos. La heterogeneidad dentro de la FD de la EE también es reveladora: la tensión entre "empoderamiento" y "control conductual" expone una fractura interna, una falla en el ritual que indica que el discurso hegémónico no logra cerrar completamente el sentido.

Por lo tanto, desde lo teórico-metodológico, esta indagación se sostiene en el postulado de que el abordaje discursivo no se limita a la descripción, sino que se trata de un dispositivo de intervención analítica crítica. En ese sentido, este enfoque nos permitió analizar cómo las políticas educativas se inscriben en el complejo proceso de la lucha por el sentido, donde el lenguaje es el terreno de disputa. Ello implica que los discursos no flotan en el aire, sino que están sujetos a redes de sentidos que condicionan lo deci-ble y lo pensable en coordenadas espacio-temporales específicos. En consecuencia, el análisis del no-dicho y del discurso transverso nos lleva a preguntarnos: ¿qué silencios locales persisten aún en ambas propuestas? ¿Qué premisas implícitas sobre el cuerpo, la sexualidad o la identidad quedan fuera de debate?

En consecuencia, este análisis permite afirmar que las políticas educativas no son meras técnicas neutrales, sino efectos de discursos históricamente situados que operan

en el terreno de la producción de subjetividades y sentidos. La confrontación entre la Educación Emocional y el enfoque socio-afectivo integral no se reduce a una diferencia programática, sino que revela un desplazamiento más profundo en el régimen de verdad que atraviesa la educación: mientras uno posibilita un sujeto autorregulado, funcional e individualizado, el otro condiciona la emergencia de un sujeto colectivo, crítico y situado. Desde esta perspectiva, el conocimiento producido no se agota en la descripción de los textos, sino que reside en la capacidad del análisis para hacer visibles las condiciones de posibilidad de esos discursos, sus límites, sus exclusiones y las formas de poder que sedimentan. Es en ese espacio de tensión entre lo dicho y lo suprimido, entre lo decible y lo impensado, donde el Análisis del Discurso cumple su función epistemológica: no como respuesta, sino como interrogación permanente sobre los fundamentos ideológicos que estructuran la realidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). "Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional". En A. Abramowski & S. Canevaro (Comps.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades*, pp. 251-270. Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. L. (2023). "Entre la 'severa dulzura' y la 'blandura dulzona'. Estilo emocional docente y escolanovismo en el magisterio argentino". *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 89-103.
- Amnistía Internacional (2024). *Argentina: Informe al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas*. <https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2024/05/AMR1378912024SPANISH.pdf>
- Anred. (2025, 15 de enero). *El Gobierno de CABA eliminó los materiales de ESI de las páginas oficiales*. <https://www.anred.org/el-gobierno-de-caba-elimino-los-materiales-de-esi-de-las-paginas-oficiales/>
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Biroli, F. (Ed.) (2020). *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. Boitempo.
- Boccardi, F. (2014). "El giro afectivo de la educación sexual: Una lectura de los materiales didácticos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 65-80.
- Boccardi, F. (2019). Sexo y afectos. Acerca de la configuración del posicionamiento docente en los discursos de la Educación Sexual. En *Prácticas teóricas 3: El lugar de los afectos* (pp. 75-88). Ferreyra. <https://rdv.unc.edu.ar/items/1710f589-85d0-417f-8648-5219b05e0871>

- Boccardi, F. (2020). "Lo 'sexual' y lo 'reproductivo': Una genealogía de las definiciones de sexualidad en la arena discursiva internacional de los derechos". *Kairos*, 24(46), 4-33.
- Boccardi, F. (2021). La formación docente en ESI. Análisis del funcionamiento de un dispositivo de interpellación masiva. En M. Álvarez & G. Giamberardino (Eds.), *Ensambajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp. 125–143). Editorial UNICEN
- Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Campana, M., & Miskolci, R. (2017). "Ideología de género": Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, 32 (3). <https://doi.org/10.1590/S0102-69922017000300004>
- Corrêa, S., & Kalil, I. (eds.) (2020). *Políticas antigénero en América Latina: Brasil – ¿la catástrofe perfecta?* (Colección Género & Política en América Latina). ABIA/Sexuality Policy Watch.
- Courtine, J.-J. (2009). *Ánalisis del discurso político: El discurso comunista dirigido a los cristianos*. Nueva Visión.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009) *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Equal Rights Coalition (2022). *Antecedentes sobre los discursos y movimientos anti género* [Documento de antecedentes]. https://equalrightscoalition.org/wp-content/uploads/2022/09/Anti-Gender-Background-Paper-ERC-Conference-Material-ES_final.pdf
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual): pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. CLACSO
- Estivalet, A. G., & Dvoskin, G. (2022). Education, sexuality and anti-gender movements in Latin America. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 22 (2), 28–44. <https://doi.org/10.13060/gav.2021.018>
- Faur, E., Gogna, M. & Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos para la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Feldfeber, M., Rodrigo, L., Kesler, A., Pantoja, C. (2025) Educación Emocional en la Ciudad de Buenos Aires: una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 142-176. <https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.006>
- FLACSO (2025). Haciendo camino al andar ¿Qué está pasando en ESI en la Argentina? En *IntercambiEIS. Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe*. <http://legacy.flacso.org.ar/newsletter/intercambieis/27/haciendo-camino-xmasesi.html>

- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Illouz, E. *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo* (2007). Katz.
- La Nación*. (2024, 22 de octubre). Advierten que un programa que previene e identifica abusos en la niñez no tiene fondos asignados. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/advierten-que-un-programa-que-previene-e-identifica-abusos-en-la-ninez-no-tiene-fondos-assignados-en-nid22102024/>
- La Voz del Interior* (2025, 9 de abril). El Frente Cívico impulsa la educación emocional como materia obligatoria en las escuelas. <https://www.lavoz.com.ar/politica/el-frente-civico-impulsa-la-educacion-emocional-como-materia-obligatoria-en-las-escuelas/>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina & Fundación INECO. (2018, 4 de enero). *Aprender con el cerebro en mente*. <https://www.educ.ar/recursos/132279/aprender-con-el-cerebro-en-mente>
- Molina, G. (2019). Programa de Educación Sexual Integral en Córdoba: momentos iniciales. *Cuadernos de Educación*, 17, 82-87.
- Orlandi, E. P. (1999). *Análisis del discurso: Principios y procedimientos*. Gedisa.
- Pecheny, M. (2014). Sexualidades, política y ciudadanía en la Argentina democrática. En M. Pecheny, C. Figari & D. Jones (Eds.), *Todo sexo es político: Estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 15-40). Libros del Zorzal.
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Gredos.
- Pêcheux, M. (2016). *Las verdades evidentes: Lingüística, semántica, filosofía*. Ediciones del Signo.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica (1983). *Orientaciones educativas para el amor humano*.
- Santamarina, S. (2020). “*Ideología de género*” y activismo político del movimiento provida: *El caso de Con Mis Hijos no te Metas en Argentina* (2017-2020) (Tesis de maestría, Universidad de San Martín, Argentina).
- 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/repso2020.5.2.001>
- Todo Noticias*. (2022, 17 de mayo). Javier Milei: “La Educación Sexual Integral deforma la cabeza” [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LGbwj8VEGX8>
- Todo Noticias*. (2023, 18 de mayo). “Impedirte nacer es la medida más discriminatoria para un ser humano” Victoria Villarruel [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9n8TIKMSkf0>
- UNFPA (2017). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA & Ministerio de Educación. <https://argentina.unfpa.org.ar/argentina/2017/06/13/argentina-estrena-norma-que-asegura-derecho-a-la-educacion-sexual-integral/>

fpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia

UNICEF & Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). *Sistema de Información de la ESI (SIESI). Ficha Jurisdiccional 2018*. Presidencia de la Nación.

UNICEF (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: UNICEF & Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://www.unicef.org/argentina/informes/escuelas-que-enseinan-educacion-sexual-integral>

Vaggione, J.M. (2017). "La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa". *Cadernos Pagu*, 50, e175002.

Wanschelbaum, C. (2022). "El proyecto educativo conservador del gobierno de Macri y los vínculos con actores privados". *Mecila Working Paper Series*, No. 47, São Paulo: The Maria Sibylla Merian Centre Conviviality-Inequality in Latin America.

Documentos

Colectivo Federal XMASESI (2024). *Carta a la docencia argentina: ¿Alojar o gestionar las emociones? Diferencias entre la ESI y la EE*. <https://drive.google.com/file/d/12rDJMtQ2m0f07BEw5uKutpHACI342uN4/view?usp=sharing>

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2017). *Documento de acompañamiento N° 12. Aprendizaje emocional y social: aportes para pensar desde la escuela*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f12-acompanamiento.pdf>

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2025). *La dimensión socio-afectiva en la escuela: Orientaciones generales en el marco del bienestar educativo*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/afectividad.pdf>

Provincia de Córdoba (2024). *Proyecto de Ley de Educación Emocional*.