

EDUCACIÓN EMOCIONAL MEDIANTE APPS: FORMAS DE SUBJETIVACIÓN INFANTIL

Carolina Gamba*
Mariana Nobile**

RESUMEN. En el artículo se analizan aplicaciones para dispositivos móviles con fines educativos que promocionan herramientas pedagógicas de educación emocional. Se trata de apps para niños que, a su vez, ofrecen estrategias para docentes y familias que buscan fomentar el aprendizaje de habilidades socioemocionales consideradas esenciales para la vida actual. Se clasificaron en tres tipos de apps según sus finalidades —identificación de las emociones; *mindfulness* y relajación; resolución de conflictos—; en ellas se evidencian saberes y técnicas terapéuticas que contribuyen a modelar las conductas y a gestionar las emociones de los sujetos infantiles para afrontar la fragilización de las condiciones de vida en un mundo dinámico, acelerado y cambiante.

Palabras clave. Sujetos infantiles; educación emocional; psicología positiva; aplicaciones móviles; *ethos* terapéutico.

* Es profesora de educación sexual integral en institutos de formación docente y en temas de educación y género en la Diplomatura Superior de políticas e instituciones educativas con enfoque de género en la FLACSO, de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: cgamba@flacso.org.ar

** Es docente de grado en la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y docente de posgrado en FLACSO Argentina y en el Posgrado de Ciencias Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y la Universidad de General Sarmiento (UNGS) en Argentina. Correo electrónico: mnobile@flacso.org.ar

EMOTIONAL EDUCATION THROUGH APPS: FORMS OF CHILDREN'S SUBJECTIVATION

ABSTRACT. This article examines mobile apps with educational purposes that promote pedagogical tools for Emotional Education. These are apps for children that, in turn, offer strategies for teachers and families that seek to facilitate learning socioemotional skills considered essential for today's life. They were classified into three types of apps according to their purposes —identification of emotions; *mindfulness* and relaxation; and conflict resolution—; in them, there is evidence of knowledge and therapeutic techniques that contribute to modeling behaviors and managing the emotions of children to cope with the fragilization of life conditions in a dynamic, fast-paced and changing world.

KEY WORDS. Child subjects; emotional learning; positive psychology; mobile apps; therapeutic *ethos*.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunas décadas, los postulados de la psicología positiva surgida a finales del siglo XX en Estados Unidos configuraron un modelo del “individualismo positivo” (Cabanas y Sánchez, 2012) en un contexto marcado por la influencia de una cultura terapéutica y empresarial (Illouz, 2010), que facilitó su gran recepción en la sociedad, en general, y su amplia difusión en ámbitos específicos como el económico, el educativo e incluso el político. La psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) propone una serie de técnicas específicas que conforman programas de entrenamiento emocional basados en el trabajo sobre uno mismo, con el objetivo de gestionar estratégicamente las emociones consideradas positivas y neutralizar las denominadas negativas entendidas como perjudiciales para el desarrollo y el éxito personal.

Estas técnicas fueron configurando una ortopedia emocional que tomó elementos de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1996), las neurociencias y otras prácticas de corrientes no necesariamente científicas como la meditación y su deriva en el *mindfulness*.¹ En la actualidad, su difusión se ha amplificado no sólo a través de universidades, organizaciones de la sociedad civil, *think tanks* y empresas, sino especialmente mediante los medios de comunicación masivos y las redes sociales. Su potencia reside en ofrecer lineamientos simples para lograr el “bienestar emocional” y una “vida exitosa”.

Distintos aspectos entrelazados de la vida contemporánea contribuyen a consolidar un tipo de *ethos* terapéutico, es decir,

Una nueva sensibilidad, un vocabulario cultural, explicaciones y supuestos subyacentes sobre los sentimientos y las respuestas adecuadas a los acontecimientos, y un conjunto de prácticas asociadas a través de las cuales las personas se comprenden a sí mismas y a los demás. (Eccleston y Hayes, 2009, p. 379)

Este estilo emocional (Illouz, 2010) de interpretar, comprender y buscar soluciones a los problemas mediante el modelado de la propia emocionalidad, saca del plano la conflictividad social para centrarse en el perfeccionamiento de técnicas de introspección y reconocimiento de las emociones, de su evaluación y autogestión, de su comunicación y el manejo de la relación con los demás. Así, se transforman las conductas y los cuerpos, la vida interior y las prácticas concretas, en pos de la promesa de la felicidad, el bienestar y el éxito.

En el campo educativo, el *ethos* terapéutico se ha consolidado mediante la difusión de propuestas de Educación Emocional (EE) destinadas al trabajo con niños y niñas para promover en ellos el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan un mayor autoconocimiento, autoconciencia y autogestión de las emociones, con el fundamento de que estas capacidades les permitirán tomar decisiones responsables y afrontar mejor los retos

¹ Este término en inglés constituye la traducción del término indio “sati” que en español se lo conoce como “atención o conciencia plena”; remite a una serie de prácticas de meditación, muchas de ellas inspiradas en tradiciones religiosas y espirituales como el budismo, que tienen por objeto ejercitar la mente.

de la vida cotidiana, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). En la educación de la primera infancia esto se profundiza bajo el supuesto de que cuanto más temprano se incorporen estas habilidades socioemocionales, mayores serán las probabilidades de prevenir problemas de conducta y psicopatologías (Guil *et al.*, 2018), así como otras causales del mal rendimiento académico. De modo que la implementación de la educación emocional y el desarrollo de estas capacidades “blandas” garantizaría el éxito escolar y la adaptación social, contribuyendo a mediano plazo con una mejora en la calidad educativa y en el bienestar general.

En trabajos previos, avanzamos en la problematización de distintos aspectos de la EE, mediante el análisis del tipo de concepción subyacente acerca de las emociones, las condiciones de su emergencia en la modernidad tardía (Nobile, 2017 y 2023), así como las narrativas sobre emociones y las recomendaciones para su abordaje pedagógico en textos orientados a docentes (Nobile y Gamba, 2024). Asimismo, otros colegas han analizado críticamente a la EE. Se considera que estas propuestas modelan un sujeto al calor de la racionalidad neoliberal, es decir, fomentan la idea de ser un “empresario de sí” (Solé, 2020; Sorondo, 2023), son expresión de una tecnología de poder y se consolidan como una “eficaz herramienta de autocontrol” (Bornhauser y Garay, 2023). En este sentido, la EE brinda respuestas políticas individualistas a problemas colectivos que modelan malestares en estrecha continuidad con un *ethos* terapéutico (Abramowski, 2018), desancla a las emociones de los entramados relacionales y de los escenarios institucionales (Nobile, 2017) y despliega a través de la *terapización* un dispositivo preventivo que normaliza una forma particular de experimentar la emocionalidad (Bonhomme y Vargas-Pérez, 2024). Paralelamente, algunos estudios (Cabanas y González-Lamas, 2021) han puesto en cuestión la “efectividad” de sus intervenciones en el campo educativo y muestran los déficits científicos que presentan en términos teóricos y metodológicos.

En esta oportunidad, nos interesa deslizar el foco al análisis de desarrollos tecnológicos que se presentan como herramientas pedagógicas de educación emocional y contribuyen a modelar las conductas y sentimientos de los sujetos infantiles. Observaremos en concreto el tipo de acciones y discursos que presentan una serie de aplicaciones para dispositivos móviles con fines educativos que se promocionan como adecuadas para la gestión

emocional. Se trata de apps diseñadas para ser utilizadas por los mismos niños y niñas, a la vez que proporcionan, en algunos casos, estrategias de trabajo para docentes y familias que buscan alcanzar ciertos resultados en torno al aprendizaje de habilidades socioemocionales, consideradas esenciales para la vida actual. La relevancia de esta indagación está dada porque “las tecnologías constituyen interfaces que condicionan la forma en que comprendemos el mundo (Scolari, *op. cit.*)” (Tobefía, 2020, p. 26) y más crucial resulta esta afirmación si la pensamos en el tramo etario que comprende a la infancia.² Posar la mirada sobre esta etapa de la vida permite iluminar transformaciones socioculturales más amplias, no solo vinculadas a los modos en que las familias orientan la crianza y las pautas de aprendizaje, sino también acerca del tipo de sujeto social y político que la coyuntura histórica actual contribuye a modelar (Carli, 2017).

Hoy en día, confluyen distintas perspectivas que analizan este tipo de dispositivos que se orientan a la regulación de las conductas y tienen una incidencia en la modelación de las subjetividades. Algunas de ellas se sitúan en un paradigma neofoucaultiano que las aborda como *técnicas de sí* que permiten el autogobierno, en tanto expresión de programas de subjetivación neoliberal (Rose, 1999; Bröckling, 2015), de los cuales ciertos paradigmas educativos se hacen eco (Ball y Youdell, 2007; Zembylas, 2016; Brunila, 2012). Si bien existen continuidades y se retomarán algunos de estos aportes, ya que permiten iluminar aspectos de esta realidad social, el análisis que aquí proponemos abreva en categorías teóricas de la sociología, particularmente la sociología de las emociones. Para ello, retomamos desarrollos que analizan la experiencia de la modernidad tardía (Beck *et al.*, 1997; Martuccelli, 2010), donde impera un clima de época “afectivizado”

² Desde una perspectiva socioantropológica que pone el foco en el procesamiento social de las edades (Chaves, 2009; Feixa, 1996), se retoma la idea de que cada etapa de la vida es una construcción cultural en torno al dato biológico de la edad, por tanto, contingente en términos históricos (Ariès, 1987). En el caso particular de la infancia, en sociedades adultocéntricas como las modernas capitalistas, es considerada como un periodo preparatorio, de cuidados específicos y, particularmente, de intervención disciplinadora de las conductas a través de instituciones particulares, donde se destaca la escuela y la familia (Narodowski, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991; Donzelot, 1998), estableciendo patrones específicos de normalidad (Muel, 1998). En este trabajo hablaremos de infancia en alusión a esta categoría social y de infancias en plural para dar cuenta de la heterogeneidad de subjetividades y experiencias infantiles.

(Sennett, 2011) que comprende una comodificación de las emociones (Illouz, 2007; Hochschild, 2003). En este marco, la cultura terapéutica se vuelve una forma de modelar a los sujetos, que impregna no solo las relaciones públicas y los intercambios económicos, si no también la vida amorosa, familiar e íntima, buscando su manejo y racionalización (Illouz, 2010).

Para organizar este desarrollo presentaremos inicialmente una breve contextualización sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como mediadoras en la construcción de las subjetividades infantiles en las sociedades contemporáneas; en segundo lugar, describiremos el corpus de apps educativas analizadas; en tercer lugar, presentamos el análisis a partir de tres categorías de apps destinadas a un público infantil que responden a las técnicas propuestas y las habilidades que se buscan fortalecer: identificación de emociones y reglas de expresión para el autoconocimiento y la comunicación; *mindfulness* y técnicas de meditación para la autoconciencia y la relajación; resolución de conflictos para el manejo asertivo y la adaptación a los problemas cotidianos. Finalmente, esbozaremos algunas reflexiones finales.

LA VIDA EN LA TARDOMODERNIDAD: OMNIPRESENCIA DE LO DIGITAL Y ETHOS TERAPÉUTICO EN LAS INFANCIAS

La infancia, entendida como una construcción social, ha ido mutando en su configuración, interpretación y abordaje al ritmo de las modificaciones en las tecnologías de gobierno, desde el siglo XVIII hasta la actualidad (Narodowski, 1994; Varela y Álvarez, 1991). Desde los años 1990 y de modo creciente en las últimas décadas, las infancias se han convertido en una población objetivo del mercado, que ha configurado un nicho de consumo propiamente infantil haciéndolas consumidoras de todo tipo de bienes y servicios (Carli, 2006). Esta primacía del mercado en la construcción de las subjetividades infantiles ha corrido del centro de la escena al Estado, la familia y otras instituciones de la vida social, debilitando sus mecanismos de interpelación y contribuyendo a modelar nuevas sensibilidades entre estas generaciones (Martín-Barbero, 2002).

De esta forma, las sociedades modernas atraviesan una profunda mutación cultural, que afecta el accionar de las instituciones características de la modernidad en la producción de sujetos, como han sido la escuela y la familia (Dubet y Martuccelli, 2005). Su correlato puede observarse en las prácticas de crianza, es decir, en las acciones que realizan los adultos para orientar el desarrollo de los niños y asegurar su supervivencia e integración a la vida (Aguirre, 2000), ya que la transmisión de modo intergeneracional de pautas sociales y culturales (Mead, 1970) se ve debilitada. Mientras tanto, se ha habilitado una progresiva mercantilización de la vida íntima (Hochschild, 2012; Illouz, 2010) que da lugar a la proliferación de servicios, saberes y técnicas dentro de una matriz *psí* que se ofrecen como soluciones para afrontar problemáticas de los vínculos intrafamiliares, los cuales son mayormente demandados a medida que el ritmo de vida se vuelve más y más acelerado (Rosa, 2016). La profundidad de este cambio pone en jaque el papel de la tradición (Giddens, 2000; Beck y Beck-Gernsheim, 2003), obligando a apelar a la reflexividad y al mercado para la solución de problemáticas propias de la esfera íntima y familiar. Es aquí que atestiguamos una proliferación de estas soluciones mercantiles a cuestiones íntimas y familiares que se articula con otro rasgo de época: la omnipresencia de lo digital que reconfigura la relación del mundo real con el “ultramundo digital” (Baricco, 2019).

De modo que estamos ante una nueva red de interpelaciones formateada por la expansión de las TIC, donde “la conectividad, interactividad, las pantallas, la primacía de la imagen, propician nuevas interpelaciones y modos de sociabilidad que ponen en cuestión las figuras de autoridad” (Carli, 2017, p. 54). García Canclini (1999) las denomina como relaciones terciarias, mediadas por las tecnologías y grandes organizaciones, que van más allá de las relaciones primarias (vínculos directos entre personas) y secundarias (vínculos entre funciones o papeles desempeñados en la vida (en Carli, 2017).

En este contexto, se observa una amplia y diversa oferta de videojuegos y aplicaciones digitales destinadas a un público infantil, que genera una multiplicidad de voces a favor o en contra de su utilización, al considerar los efectos que esto puede traer en el desarrollo de las infancias. Desde algunos ámbitos de salud, se prohíbe su uso hasta los 2 años de edad y luego se indica restringir el tiempo de exposición a pantallas por las consecuencias que puede producir a nivel orgánico (problemas de visión, audición, sedentarismo)

y a nivel conductual (aislamiento, pasividad, falta de límites, hiperactividad por sobreestimulación, problemas de sueño).³

Al mismo tiempo, en ámbitos educativos se extiende cada vez más la idea de que es importante introducir al currículum la educación digital y el pensamiento computacional desde temprana edad, para estimular la curiosidad y el desarrollo de otro tipo de alfabetización indispensable para el mundo actual. Sin embargo, existen críticas en torno a la creciente incorporación de desarrollos gamificados⁴ que se instalan *per se* como formas de “innovación” sin criterios pedagógicos fundamentados de manera crítica, sino más bien como un tipo de “solucionismo tecnológico” (Morozov, 2006 en Farjat y Salguero, 2022) a problemas vinculados, especialmente, con la motivación y el entusiasmo del estudiantado y, por tanto, centrados en el entretenimiento (Digón e Iglesias, 2022).

Asimismo, en los hogares los dispositivos digitales se ensamblan a la vida cotidiana y forman parte de las prácticas de crianza ya sea alrededor, para o sobre los niños y niñas (Poveda et al, 2023). De este modo, la tecnología digital se asienta como un elemento omnipresente en los espacios de socialización y sociabilidad infantil, entramándose con la definición de vínculos parentales y escolares.

SOBRE EL CORPUS DE APPS ANALIZADAS: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Para el análisis que aquí se presenta, se seleccionaron una serie de apps presentadas como educativas, que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales como la toma de decisiones responsables, la autoconciencia, la autogestión, habilidades sociales, conciencia del otro. El criterio de selección se basó en tres características de las mismas. En primer lugar, su denominación como “educativas” y orientadas al público infantil y familiar,

³ Ver las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (2019) “Para crecer sanos, los niños tienen que pasar menos tiempo sentados y jugar más”, en: <https://www.who.int/es/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

⁴ Nos referimos a un “sistema basado en un diseño de juego que lleva a los usuarios a tener una experiencia más allá del entretenimiento, promoviendo en ellos una actitud lúdica” (Farjat y Salguero, 2022, p. 64).

en segundo lugar, su gratuidad y, en tercer lugar, la mayor cantidad de descargas en comparación a otras apps similares.

Según la cultivación de las competencias que se busca promover y la modalidad, identificamos tres grandes grupos de apps:

Identificación de emociones y reglas de expresión

Mindfulness y relajación

La resolución de problemas

Para el primer grupo, que se propone trabajar la identificación de las emociones, tomamos principalmente la app *Emoface* de origen francés, que apela al reconocimiento de las emociones y al entrenamiento en la comunicación de las mismas, orientado específicamente a niños y niñas con algún trastorno del espectro autista, pero abierto a “cualquier persona que necesite trabajar sus emociones”, como señalan en la tienda oficial para descargar la aplicación. Es un desarrollo realizado por investigadoras de la Universidad de Grenoble-Alpes (UGA), con el apoyo del Centro Nacional de Investigación Científica de Francia (CNRS). Según la información de sus proveedores, la app tiene 10 mil descargas, está disponible para Android y Apple y es gratuita, aunque solo por un período de tiempo. En su página web Emoface se describe el desarrollo y se brinda un blog con información detallada sobre su implementación, con webinar de especialistas y notas de interés.

La app tiene personajes infantiles y las actividades se desarrollan en base a rostros estereotipados (no reales) desarrollados por inteligencia artificial. Permite customizar el usuario y ofrece tres acciones interactivas: 5 actividades presentadas como juegos que versan en torno a identificar si los rostros tienen la misma expresión, hacer pares de emociones, reconocer la emoción distinta o la similar y expresar la misma emoción que el personaje mediante el uso de la cámara digital; un recorrido por estas mismas actividades pero como una carrera en la que se van habilitando los distintos desafíos; una tercera de exploración que permite modificar de manera interactiva los rostros dando distintas expresiones a los ojos, las cejas, la boca. La app también ofrece acceder a métricas sobre el tiempo de juego transcurrido en el día, las emociones que más “se jugaron” y la presentación de gráficos que miden la puntuación y el éxito del usuario en cada actividad.

Existen otras apps de similares características como “Que tal te sientes”, “Termotic” y “Super Emociones” disponibles solo para Mac, y la app “Emocionalmente” para América Latina desarrollada por el Proyecto DANE, una organización argentina de la sociedad civil que desarrolla tecnología aplicada para la inclusión de personas con discapacidad, con el apoyo de la empresa de tecnología Globant, una multinacional con filiales en más de 30 países que provee servicios de inteligencia artificial. En general, todas estas apps se basan en el reconocimiento de emociones básicas mediante fotografías e imágenes (más o menos estereotipadas) y el relato de historias simples con el objetivo de identificar la emoción que el personaje siente en cada oportunidad.

Entre las apps de *mindfulness* encontramos propuestas de acceso gratuito como las de *Smiling Mind* o *Meditation for Kids*. La primera de origen australiano con más de un millón de descargas en Google Play (cuenta solo con una versión en inglés) realiza una propuesta integral para alcanzar “mentes sanas”, remarcando que un porcentaje de niños (1 de cada 4 estudiantes de secundaria y 1 de cada 7 de primaria) experimentan problemas de salud mental y que este tipo de dificultades se originan en las primeras etapas de la vida. Es por ello que enfatizan la necesidad de prevenirlas a partir de herramientas simples que mejoran la vida personal, familiar y escolar. Al acceder a la aplicación se elige el perfil desde el cual se accede: padres/madres, educadores, niños, donde se ofrecen distintos programas, módulos temáticos y sesiones. Desde el perfil de “kids”, encontramos audios para afrontar el sueño, el regreso a clases en el inicio del ciclo escolar, la vuelta a casa cada jornada después de la escuela, las prácticas de deporte, y van variando algunos en función de la edad. Es posible encontrar también un programa para el grupo familiar, llamado “Familias resilientes”, con material específico para los niños; allí se incluyen módulos que comprenden actividades para alcanzar a entender las emociones, construir relaciones, sentirse confiado y valioso, ponerse en el lugar de los otros, ser un “pensador flexible”, asumir responsabilidades.

La app *Meditation for Kids*, cuenta con más de 50 mil descargas en Google Play y ofrece audios de meditación e hipnosis en una docena idiomas, entre ellos el español, que tiene por propósito principal generar calma en los niños, remarcando que aquellos niños que logran calmarse a sí mismos tendrán habilidades para afrontar el viaje que representa la vida.

Así ofrece “suaves historias de meditación acompañadas de música y efectos relajantes” (meditationforkids), en forma de audios breves –de entre 7 a 10 minutos de duración– que los niños tienen que escuchar, preferentemente como práctica diaria. En la descripción de la app se afirma que como los niños son el reflejo del mundo, “debemos mantenerlos tranquilos y felices”, lo que los hará tener éxito, ganar inteligencia emocional, alcanzar una mejor concentración, comunicación y hacerse nuevos amigos.

En lo que respecta al último tipo de apps seleccionadas, aquellas que se proponen brindar herramientas para la resolución de conflictos mediante la autogestión de las emociones para la toma de decisiones asertivas, se analiza la app *Respira, piensa, actúa* desarrollada por Sesame Street, una organización educativa sin fines de lucro con el apoyo de otras organizaciones como la corporación BAE Systems, una empresa internacional orientada al desarrollo tecnológico para la defensa aeroespacial y de seguridad que brinda sus servicios y productos a las fuerzas militares. Es totalmente gratuita y cuenta con más de 100 mil descargas, su uso se recomienda para niños y niñas entre 2 y 5 años en compañía de adultos y, autónomamente, a partir de los 5 años. En los comentarios de usuarios sobresalen recomendaciones de personas adultas que afirman haberla utilizado con niños pequeños con buenos resultados para su relajación. La app ofrece actividades interactivas para niños que consisten en ayudar al personaje principal, un monstruo con colores vivos del mundo de Plaza Sésamo, a resolver situaciones que se le presentan en la vida cotidiana y que le genera emociones no deseables como ansiedad, miedo o tristeza. En la sección “padres”, la app brinda consejos y estrategias para docentes y cuidadores y permite personalizar algunos mensajes para los usuarios.

| Competencias y habilidades a desarrollar | Modalidades de intervención | Apps |
|---|--|---|
| Identificación de emociones y reglas de expresión | Uso de imágenes estereotipadas o fotografías de rostros para el reconocimiento de las emociones básicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Emoface • Que tal te sientes • Termotic • Super Emociones (por la reiteración de la propuesta de estas apps solo fue analizada en profundidad Emoface) |
| <i>Mindfulness</i> | Uso de audios con música tranquila e ilustraciones apacibles. | <ul style="list-style-type: none"> • Smiling Minds • Meditation for Kids |
| Resolución de problemas | Escenas problemáticas con opciones para que niños y niñas elijan la mejor solución. | <ul style="list-style-type: none"> • Respira piensa y actúa |

EL RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES

Emoface es un juego serio para tabletas que enseña a los niños a distinguir entre distintas expresiones faciales y a asociarlas con las emociones correspondientes, con el objetivo de desarrollar sus habilidades sociales.

Emoface

Las apps que se centran en el reconocimiento y la expresión de las emociones son para una audiencia infanto-juvenil, especialmente enfocada a personas con alguna discapacidad intelectual o trastorno del espectro autista. El hecho de reconocer y expresar las emociones de modo correcto, se erige como una habilidad socioemocional indispensable para desarrollar otras de

mayor complejidad. Esta insistencia en reconocer y saber cómo comunicar los propios sentimientos supone que las emociones son transparentes para los sujetos, quienes las decodifican como un dato fijo y universal que debe comunicarse de modo unívoco para el entendimiento con un otro. Estas ideas que apelan a la universalidad de las emociones pueden rastrearse en los trabajos publicados a principios de los años 80 por el psicólogo estadounidense Paul Ekman, quien realizó un trabajo empírico en distintas partes del mundo que consistía en que grupos de personas con características diversas reconocieran las emociones mediante el relato de historias y la observación de rostros en fotografías. Frente a la coincidencia en las respuestas de buena parte de las personas entrevistadas, Ekman llegó a la conclusión de que existen seis emociones básicas en todos los seres humanos, independiente de sus contextos socioculturales, a saber: miedo, tristeza, ira, alegría, sorpresa y asco, cuya expresión se proyecta en el área facial. Esta tesis ha sido ampliamente criticada desde posturas construccionistas y también epistemológicas (Braicovich, 2023; Le Breton, 2009), aunque también obtuvo gran recepción en el campo de la psicología positiva, la neurociencia, los postulados de la inteligencia emocional y la aplicación de estos discursos en ámbitos laborales, militares, educativos.

Entre las apps educativas analizadas y en las recomendaciones sobre desarrollo emocional para las infancias y adolescencias, el reconocimiento y expresión de las emociones emerge como una habilidad inicial que permite la decodificación de las relaciones sociales. Se prescribe en las orientaciones a familias como en los currículums escolares y se ha vuelto masivo con la utilización de emoticones y emojis que sintetizan cada expresión en un lenguaje universal. Por caso, la app Emoface enuncia entre sus objetivos “explorar, aprender, practicar y evaluar el mundo de las emociones mediante ejercicios divertidos destinados a los niños y niñas y estrategias para padres, docentes, psicólogos y adultos que trabajan con infancias”. Asimismo, brinda como input del soporte digital la posibilidad de que niños y niñas puedan acceder a las 5 actividades propuestas en cualquier momento de su proceso de aprendizaje, en modo principiante o avanzado, tanto para afianzar las habilidades adquiridas o para estudiar con más detalle una emoción determinada.

Dichas actividades incluyen la identificación de la emoción correcta a través de la expresión facial de un avatar que puede modificarse de modo

interactivo, la comunicación de una expresión correcta según la emoción que la app proponga activando la cámara digital y otros ejercicios en los que se apela al reconocimiento de las emociones a partir de la identificación de pares y opuestos. En cuanto técnica de autoevaluación, la app Emoface incluye una “estadísticas que indican el progreso de cada niño en su viaje hacia el universo de las emociones y ayuda a identificar los obstáculos, ¡para que sepas en todo momento dónde se necesita apoyo para tener éxito!”. De este modo, el proceso de entrenamiento contiene en sí mismo una autoevaluación que permite al sujeto examinarse y corregirse mediante una racionalización extrema de las reacciones emocionales.

La mediación tecnológica para el reconocimiento de una emoción, ya sea a través de un avatar o de un emoji, expone la configuración de un “lenguaje del yo” provisto por desarrolladores externos para la interpretación de sí y la negociación en las relaciones sociales. La socióloga Arlie Hochschild (2008) desarrolló aportes interesantes desde las ciencias sociales para dar cuenta del manejo emocional que interviene en la negociación de las relaciones sociales. Lo que la autora afirma es que las emociones y sus modos de expresión se regulan socialmente y adquieren su significado en un contexto particular. De modo que, el reconocimiento y la expresión de cada emoción puede variar en relación al entorno, configurando un “vocabulario emocional” que se rige por reglas de los sentimientos y reglas de expresión a partir de las cuales los sujetos manejan o regulan sus emociones.

Siguiendo este argumento, la app Emoface contribuye a que los sujetos adquieran un lenguaje emocional universal, desanclado de los contextos específicos donde se produce esa emoción y por tanto dotado de una supuesta transparencia y univocidad. Illouz (2010) lo denomina un modelo de sociabilidad basado en la “comunicación” que explica el conflicto y los problemas como resultado de una comunicación lingüística y emocional incorrecta, fallada y, por el contrario, entiende que el éxito de las mismas depende de una comunicación asertiva. El desarrollo y la profundización de este modelo configura, según la autora, una “personalidad reflexiva” que debe manejar sus emociones y expresiones, a la vez que saber manejar las emociones de los otros (2010, p. 126).

Desde otro enfoque Byung Chul Han (2014) propone pensar esta transparencia en la comunicación como el dispositivo neoliberal clave para

la productividad, la aceleración y el reconocimiento. Su funcionamiento reside justamente en anular el secreto, la extrañeza, lo interior que se presentan como obstáculos para una comunicación ilimitada mediante una invitación a la exterioridad total. Esta información implica, a su vez, procesos de vigilancia personal sobre la emocionalidad que generan un acervo de “conocimiento de dominación”. En este punto, la función que la app habilita para registrar diariamente las emociones y elaborar estadísticas sobre este progreso no hace más que abonar a la Big Data proporcionando información sobre nuestra psique (Han, 2014).

Así, mientras que las desarrolladoras de esta app afirman que el valor educativo y social de Emoface está en que “al aprender a identificar las emociones, los niños aprenden a comprender mejor el mundo que los rodea (...) ganan confianza en sí mismos y se vuelven más seguros en sus interacciones con los demás”, se reproduce y consolida un tipo de comunicación basado en la transparencia que coacciona a la exposición para eliminar errores y oscuridades que hacen a los procesos de significación y retroalimentación entre las personas.

MINDFULNESS Y MEDITACIÓN: EN BÚSQUEDA DE LA CALMA

La tierra del mindfulness es un lugar en lo profundo de tu interior donde estas seguro y eres fuerte.
Smiling Minds

Al explorar las aplicaciones orientadas al trabajo de gestión emocional en niños y niñas, aquellas que se agrupan en lo que se conoce como *mindfulness* se destacan. El ejercicio de la “atención o conciencia plena” remite a una serie de prácticas de meditación que se orientan al desarrollo de dicha atención a partir del entrenamiento de una capacidad universal, lo que permite que todos podamos disfrutar de los beneficios que auspicia esta práctica. Ya desde sus orígenes cercanos al budismo, el propósito de la meditación era la eliminación del sufrimiento y las emociones consideradas destructivas, ya que para esta religión tanto la felicidad como el sufrimiento residen en nuestro interior. Se trata de poner atención a la realidad presente, a las sensaciones y pensamientos que emergen en ese momento, aceptándolos sin juzgar (Vásquez-Dextre, 2016).

Las publicaciones bajo el rótulo de *mindfulness* sufren una explosión en los últimos 25 años, incrementándose exponencialmente.⁵ Es posible encontrar libros en las estanterías de “autoayuda” y, más recientemente, otros materiales que utilizan el soporte de las nuevas tecnologías –apps, sitios web, audios y videos– que apuntan a fortalecer esta habilidad que redundaría en la ampliación del bienestar personal. Diferentes aplicaciones están dirigidas directamente a niños desde los 3 años en adelante, para alcanzar distintas finalidades a través de la meditación: fomentar la calma y la relajación, reducir la ansiedad, contribuir a conciliar el sueño, gestionar las emociones, fortalecer las relaciones con otros –compañeros, amigos o familiares–, afrontar desafíos escolares o deportivos.

Todos presentan una gramática similar, lo que permite reconstruir un tipo de narrativa e identificar tópicos y significantes recurrentes. En el caso de *Meditations for Kids* cada historia se grafica con un dibujo de animales o seres de fantasías (hadas, sirenas, por ejemplo) que tienen una expresión plácida y contenta y donde generalmente hay elementos de la naturaleza (árboles, mar, una isla, el arcoíris). Cada audio inicia con una voz tenue sobre una música relajante, que transmite directivas a la vez que relata lo que sucede con el personaje principal de la historia. Así se escucha un “cierra los ojos”, “siéntate en un lugar tranquilo o acuéstate en tu cama”, “inhala y exhala”. Luego anuncia que hará una cuenta regresiva y que al final “estás totalmente relajado”, indicando la sensación predominante al llegar a esa instancia del audio. Llegados a ese punto, comienza el relato de fantasía. Constantemente se remarca la hermosura de los elementos que los rodean (árboles, vista desde una colina, hierba, flores), los colores, mencionándolos recurrentemente (azul, verde, naranja, amarillo, rojo), todo es claro, brillante, luminoso y hermoso. Quien escucha está inmerso en esa realidad de fantasía y se le pide que se imagine esas situaciones (caminando por un bosque, trepando una colina, nadando en el mar, son algunos ejemplos).

En general, siempre se sube, se mira hacia arriba, pero intercalando con brindar la seguridad de tener “la hierba bajo los pies”, “las raíces profundas del árbol”, que sostienen la fantasía. Quien escucha se dirige hacia un lugar hermoso, cálido, brillante, donde se encuentra con alguien o algo con

⁵ Esto queda gráficamente en evidencia al consultar Google Ngram Viewer

quien compartir, hablar, abrazarse (un amigo, el árbol de los sueños, otros animales), para luego regresar con la certeza de saber que siempre se puede visitar ese hermoso lugar. Hacia el final, la voz le describe cómo se siente (o debería sentirse) en ese momento: ligero, en paz, a salvo, protegido. Los audios finalizan aseverando “Te sientes relajado, seguro y feliz”.

El análisis de estos relatos para el ejercicio de la conciencia plena comprende diferentes aristas. Por un lado, podemos ver que todo resulta plácido, calmo, brillante, luminoso. Un relato sin conflictos y lejos de la estructura tradicional de un cuento de ficción para niños: introducción, nudo y desenlace. Otorga una visión del mundo circundante en tiempo presente, transmitiendo una visión de la vida en la que la percepción neutraliza aspectos de esta que resulten perturbadores o que lleven a experimentar emociones que, desde esta matriz de pensamiento, son vistas como negativas (tristeza, miedo, nerviosismo). El foco está en pensar lo bello, lo claro, lo apacible, estar en paz, a salvo y contenido... todo ello redonda en felicidad individual. La felicidad emerge como el lugar de llegada. Hoy en día, son varias las voces que alertan sobre este imperativo de la felicidad, que se vuelve un deber individual (Ahmed, 2019; Illouz y Cabanas, 2019; Béjar, 2018).

Para Béjar, en el marco de la búsqueda de la felicidad contemporánea emergen dos vías, una positiva que supone un sujeto voluntarista, activo y positivo (inspirado en los preceptos de la psicología positiva), y otra vía negativa, influenciada por el neobudismo, que entiende la felicidad de modo más restrictivo, identificada con la serenidad y la ausencia de turbulencias internas. Para esta autora española, el *mindfulness* se alinea con este código negativo y en ellas subyace una aproximación mentalista, donde el pensamiento es clave para el bienestar o el malestar personal. Por tanto, la felicidad responde a un cambio interno que se logra a través de ejercicios mentales de control de las emociones y de la voluntad. En los relatos de estas apps infantiles de *mindfulness* se promueve esta búsqueda de la serenidad y se convierten en un ejemplo de cómo la calma, la paz y la felicidad se vuelven reglas del sentimiento (Hochschild, 2008) con todo su peso normativo. En esta línea, brindan relatos tranquilizadores, generadores de disposiciones de distanciamiento con lo circundante, haciéndose eco de una concepción de las emociones como parte del sistema adaptativo, en el que su modificación permitiría una mejor adecuación al entorno.

Un tercer aspecto del análisis remite al papel que tradicionalmente han cumplido los relatos infantiles de ficción. En cierta medida, estos audios ofrecen un relato ficcional, pero donde se observa una ausencia de conflictos a través de una acentuación de lo armonioso. La bibliografía especializada señala que los cuentos infantiles tradicionalmente han cumplido funciones esenciales en los procesos de socialización y subjetivación infantil. A través de fantasías, niñas y niños pueden sentirse reflejados (situaciones de peligro, de tristeza, miedo) pero sin ser intimidados, encontrando salidas alternativas y novedosas para afrontar y asimilar la realidad externa (Anguita y Jashes, 2005). En contraposición, el sosiego que promete el *mindfulness* no se da ya por la elaboración del conflicto, los miedos y la angustia, sino por su ocultación y negación.

Por otra parte, si nos remitimos a la escena en que los adultos leen a niños las historias de ficción infantil, vemos un espacio donde se refuerzan los vínculos filiales a la vez que se concretan procesos de transmisión cultural. El uso de las apps aquí analizadas se contrapone a dicha escena, ya que es el mismo sujeto infantil quien a través de un dispositivo tecnológico accede a las prácticas de meditación, dándose una mediación adulta acotada o nula durante la misma práctica. Hoy en día, vivimos en sociedades aceleradas donde se intensifica la velocidad del ritmo de vida (Rosa, 2016) y la práctica de lectura de padres a hijos resulta cada vez más dificultosa, puesto que conlleva una asignación de tiempo que las exigencias cotidianas –tanto laborales, sociales, domésticas– obstaculizan.

Esto va consolidando el proceso de terciarización del yo al que alude Arlie R. Hochschild (2012), el cual lleva a que nos vayamos acostumbrando a que una serie de especialistas –y en este caso, de servicios tecnológicos– asuman tareas que eran potestad de cada uno y se resolvían en el ámbito familiar y comunal. Un correlato de este proceso es que minimicemos nuestras capacidades para afrontar dichos aspectos de la vida personal, ya que una persona con la *expertise* específica las superará. Así, una aplicación de meditación generaría esa experiencia de sosiego que a través del vínculo filial madres y padres contribuyen a generar en una escena de lectura, la

cual es desplazada por un dispositivo tecnológico con una voz ajena⁶ encargada de transmitir paz y seguridad.

Por último, podemos hipotetizar que las apps de *mindfulness* vienen a dar respuesta a las consecuencias que el consumo de otras formas de entretenimiento digital provoca en niños y niñas (ciertos videojuegos o el uso de redes sociales). Como señalamos, algunos estudios alertan sobre como el uso temprano de pantallas y ciertos juegos en soporte digital alteran los niveles de impulsividad y ansiedad, a la vez que generan una alta dependencia a este tipo de tecnología (Pedrouzo *et al.*, 2020; Gómez, 2021; UNICEF, 2017). Así ante la necesidad de responder a niños hiperestimulados en el marco de una vida cotidiana acelerada, se ponen a disposición toda otra serie de respuestas terapéuticas en formato digital que prometen reducir esos niveles de ansiedad por medio de técnicas de relajación y meditación.

LAS EMOCIONES AL SERVICIO DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

*La respiración de barriga es el primer paso para respirar, pensar, actuar,
una estrategia de tres pasos para enseñar: resolución de problemas,
autocontrol, planificación y persistencia.*
Sesame Street

La pregunta sobre el manejo de las emociones, especialmente de las emociones de las infancias, es un tema que cada vez genera mayor interés entre adultos a cargo del cuidado de niños y niñas, y docentes de primera infancia. Pues, en los últimos años la conflictividad infantil ha sido fuente de preocupación en los espacios educativos y también al interior de los hogares ya que cada vez más niños y niñas presentan estallidos y otros tipos de reacciones intempestivas, que son traducidas como estados de irritación ansiedad o frustración y frente a las cuáles las personas adultas responsables buscan estrategias de acompañamiento y formas de disciplinamiento que también

⁶ La ajenidad de la voz también se expresa en los acentos que estas narraciones expresan. Buscando posicionarse como productos transnacionales, generalmente las apps que cuentan con la elección de varios idiomas ofrecen la posibilidad de elegir entre un español castizo o bien “latino”, subsumiendo las diferentes formas que asume la lengua española en Latinoamérica a una forma “neutra”.

deben adaptarse al “*ethos* epocal emocionalizado” (Sorondo y Abramowski, 2022). Así parecieran presentarse nuevos problemas para los que aún no se tienen soluciones acordes y es en esta vacancia donde las propuestas de autogestión emocional para la resolución de conflictos encuentran un terreno fértil para su difusión, tanto por su alcance masivo como por, efectivamente, presentar en algunos casos resultados a corto plazo.

Un documento de UNICEF (2012) señala que los factores que involucran estrés psicosocial constituyen un riesgo importante para el desarrollo e inciden en el establecimiento de dificultades y problemáticas, tanto en las relaciones del niño con los adultos, como en sí mismo. La clasificación de estos factores divide aquellos que son pasajeros e involucran cambios o acontecimientos inesperados (separaciones, mudanzas, internaciones médicas), que demandan del niño en desarrollo y su familia la movilización de recursos internos y externos para la adaptación; y otros denominados situaciones crónicas de estrés, como la exclusión social. Más allá de este diagnóstico que incluye como causa de stress las condiciones de fuerte desigualdad económica y social que sufren las niñeces en el mundo, se observa una creciente medicalización de las infancias (Murillo, 2018). Con esta medicalización no sólo se interviene en los procesos orgánicos, sino también psicológicos y emocionales, proveyendo una gama de estrategias que actúan sobre el cuerpo infantil, las cuales en algunos casos se realiza mediante el uso de fármacos y en otros, por medio de técnicas de entrenamiento para la modelación de las conductas.

Las estrategias para fomentar el desarrollo emocional de las infancias, ponen el foco en la promoción de habilidades o competencias individuales que facilitan la adaptación a estas situaciones. De este modo, se entrena a niños y niñas en la apropiación de una serie de estrategias para conocer y expresar las propias emociones, procesar el evento y sostener sus efectos adversos. En otras palabras, nutrir el autocontrol y la autogestión de las emociones para lograr la resiliencia, conceptualizada como “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (UNICEF, 2012, p. 27).

La app “Respira, Piensa, Haz”⁷ de la organización educativa sin fines de lucro Sesame Workshop, destinada a niños a partir de los 2 años, se presenta como “una aplicación de recursos que puede compartir con su hijo para ayudarlo a enseñarle habilidades como la resolución de problemas, el auto-control, la planificación y la perseverancia en las tareas”. Mediante distintas escenas problemáticas que generan emociones específicas como ser: frustración por no poder atarse los cordones o por no poder armar una torre de juego, tristeza al despedirse de su mamá cuando entra al jardín o impaciencia al tener que esperar su turno en el tobogán y la ansiedad por tener que apagar la luz a la hora de ir a dormir, se despliega una secuencia para la resolución de cada situación problemática, asumiendo como conflicto la experiencia de la frustración, la decepción, la ansiedad, la impaciencia y la tristeza.

Los pasos se reiteran en cada caso, una voz tranquila realiza las indicaciones. En primer lugar, tocarle la panza al monstruo para ayudarlo a respirar lentamente, tres veces. En segundo lugar, pensar mientras se solicita que toques en la pantalla las burbujas que salen de la cabeza del monstruo, como acto repetitivo que ayuda a la concentración. Luego, el monstruo presenta una idea que puede colaborar con la resolución del problema. Al pensar en tres ideas, el monstruo tiene un plan y pide al usuario que elija una de ellas. Finalmente, se presenta una escena donde el monstruo, gracias a una de las tres ideas elegidas por el usuario, logra afrontar asertivamente la emoción que experimentaba y atravesar la situación. Como cierre de la secuencia, se recapitulan con la imagen del monstruo los pasos que siguió: respiró, pensó y actuó. Mientras, la voz guía se dirige directamente al niño: “Gracias a ti el monstruo se sentía frustrado y ahora se siente feliz. Cuando tú te sientes así puedes hacer como el monstruo, respirar tres veces lentamente por la nariz y la boca, luego encontrar una idea y pensar un plan, por último, hacerlo...recordando que siempre puedes pedir ayuda a un adulto”. Esta frase se repite en cada escena con el mismo formato, con variación de la emoción de la que se trate. Según la web de Sesame Street “esta aplicación está basada en la investigación y busca proporcionar estrategias, tanto a padres como a niños para desarrollar fortaleza emocional y aprender la estrategia “respira, piensa, actúa” para resolver problemas, superar las situaciones estresantes y las transiciones”.

⁷ Se encontraron estudios sobre desarrollos gamificados que plantean la misma estrategia de tres pasos (respira, piensa y actúa) para la resolución de conflictos que la analizada aquí: Ver Filella, G., Cabello, E., Pérez, N. y Ros, A. (2016) y Lagos, N. y Sandoval, I. (2021).

La técnica o receta de resolución de conflictos simplificada en tres pasos, respira, piensa y actúa, ritualiza la toma de decisiones al proveer un procedimiento racional para cada emergente, desprovisto de otros condicionamientos sociales y emocionales que pueden afectar la respuesta a cada situación. Así, reduce la capacidad de los sujetos para resolver conflictos de modo más intuitivo en base a los conocimientos y reglas de acción incorporadas a lo largo de la vida, fundadas en un conocimiento práctico y habitual altamente internalizado. Siguiendo a Illouz estos métodos han reificado la vida emocional al construir e institucionalizar la distinción entre respuestas emocionales competentes e incompetentes, cuando “la ambigüedad emocional, la ambivalencia y la falta de claridad son altamente competentes, porque son modos de afrontar situaciones sociales que contienen elementos contradictorios” (2010, p. 264).

Asimismo, la transmisión intergeneracional que permite acercarse a una variedad de experiencias vinculares y sociales es desplazada por un discurso que normaliza modos de relación y entrena en procedimientos que se erigen como reglas del juego para las interacciones sociales, en el que aparentemente tiene más chances de ganar quien entiende y hace caso a sus emociones, pero sin implicarse demasiado con ellas.

Otra arista vinculada a esta técnica que modela la acción para la resolución de problemas se relaciona con la pretensión de neutralizar emociones que pueden motorizar la acción social. Pues, la sensación de que algo no cuadra, la identificación de ciertas injusticias y faltas de reconocimiento pueden impulsar la acción (Gould, 2009), dando lugar a que se consoliden emociones subversivas como los sentimientos de ira, bronca e indignación (Flam, 2014). Sin embargo, el procedimiento de tres pasos (respira, piensa actúa) busca anular la incomodidad que podría generar la angustia o el enojo, neutralizando así una energía afectiva plausible de constituirse como una pieza clave en la motorización del cambio.

CONCLUSIONES

Las propuestas de EE, enmarcadas en los postulados de la psicología positiva, como sabemos, han logrado una fuerte difusión en los últimos años. El análisis aquí presentado muestra una deriva particular de este avance: su traduc-

ción en aplicaciones digitales denominadas “educativas” para que los mismos niñas y niños las utilicen y lleven a cabo de manera bastante autónoma el entrenamiento de sus emociones. El relevamiento realizado nos permitió dar cuenta de las distintas finalidades a las que apuntan estas apps: identificación y gestión emocional; *mindfulness* para encontrar la calma y la relajación; la provisión de recursos para resolver conflictos cotidianos. En ellas quedan compendiados una serie de saberes y técnicas terapéuticas provenientes de distintas matrices (ya sea la psicología positiva, saberes *psi* asociados al tratamiento de personas ubicadas dentro del espectro autista y aquellas derivadas de prácticas espirituales y religiosas), que buscan modelar sujetos mediante el desarrollo de ciertos rasgos de la personalidad que les permitan afrontar la fragilización de las condiciones de vida en un mundo cada vez más dinámico, acelerado y cambiante. De esta manera, promueven la formación de sujetos infantiles que más que comprometerse con la transformación del mundo circundante, lo acepten a través del desarrollo de habilidades que permitan su adaptación exitosa: un yo flexible, capaz de calmarse a sí mismo para afrontar la incertidumbre y actuar de modo resolutivo.

En ese sentido, las apps se presentan como causa y solución para un mismo problema gestionando la tensión entre el imperativo de positividad que impulsa a la activación voluntaria de cada uno para asirse de los recursos individuales que permitirán su adaptación al mundo cambiante, y la negatividad que hace a la existencia humana y se expresa en sentimientos de angustia e incertidumbre. La gestión emocional se basa en técnicas de introspección que neutralizan la experiencia negativa y la reconvierten en una presión necesaria para la búsqueda de optimización personal. Así, las reglas del sentir que instalan los preceptos de la EE anulan afectos incómodos que podrían motorizar modalidades creativas y colectivas para el cambio social. De esta manera, la acción educativa que se impulsa a través de las apps infantiles contribuye a la modelación de un sujeto histórico despolitizado, principalmente atento a sus necesidades singulares y pasivo ante un mundo social que resulta más desigual e injusto.

A su vez, observamos el avance del mercado de consumo digital involucrándose en prácticas de crianza y enseñanza al brindar a cuidadores, familiares y docentes un repertorio de acciones, estrategias y técnicas de intervención para la educación emocional de las infancias. Esto es posible

gracias a las condiciones epocales, es decir, un mundo social donde gana terreno la reflexividad en detrimento de la transmisión de tradiciones y orientaciones intergeneracionales y en el que prevalece la exigencia de responder a ciertos estándares subjetivos para minimizar la imprevisibilidad futura. En este contexto, la búsqueda de consejos expertos de simple aplicación, que prometen resultados a corto y mediano plazo para adaptarnos a los cambios y gestionar ansiedades y malestares, son requeridos e incorporados como estrategias para sobrellevar la vida de adultos y niños.

En relación con esto, las apps analizadas tienen el condimento de que se presentan a sí mismas destacando su valor educativo, caracterización que imprime marcas propias a estos dispositivos de subjetivación infantil. Por un lado, por su modalidad basada en una “ludificación de las emociones” (Han, 2014), con una lógica de gratificaciones inmediatas que se distancia de la temporalidad de los aprendizajes sociales implicados. Esta idea sobre el proceso educativo diluye las fronteras entre enseñanza y aprendizaje y la transmisión intergeneracional comienza a estar en manos de desarrollos digitales que uniformizan la experiencia social. Por otro lado, porque prometen la adquisición de conocimientos medibles y cuantificables que están avalados por discursos expertos y otros de la comunidad de usuarios que, sin evidencia empírica, posicionan los dispositivos como recomendables para el uso infantil. Este desplazamiento de la “cultura de la enseñanza” a la “cultura del aprendizaje” (Solé, 2020) abona a la optimización personal como base del éxito educativo.

Resta detenerse a reflexionar sobre la mediación tecnológica. Como toda tecnología, las aplicaciones digitales no son malas en sí mismas y los efectos y consecuencias que tenga su utilización en los sujetos infantiles dependerá de la intervención y mediación adulta, el acompañamiento y la generación de pautas en los criterios de elección de contenidos y de exposición. Sin embargo, resulta menester destacar la difusión e incorporación de un lenguaje emocional del yo que si bien presentan diferencias en su matriz de procedencia –universidades, ONG, corporaciones empresariales–, confluyen en un discurso que impulsa una estandarización de las formas de sentir y, particularmente, de expresar las emociones que instala cánones de normalidad y, a su vez, margina a quienes no se adecúan a ellos.

En este sentido, consideramos preciso profundizar el análisis de los efectos que estos dispositivos tienen ya que, al constituirse como estrategias con valor pedagógico que permean las prácticas y representaciones de las familias y las instituciones educativas, brinda indicios acerca de las formas de modelar sujetos en el marco del capitalismo emocional.

FUENTES CONSULTADAS

- ABRAMOWSKI, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. En *Revista Bordes X. Revista de política, derecho y sociedad*. Núm. 10. pp. 9-17. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>
- ARIÈS, P. (1987). *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARMUS, M., DUHALD, C., OLIVER, M., WOSCOBOINIK, N., y UNICEF. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Buenos Aires: UNICEF y Fundación Kaleidos. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4690/Desarrollo%20emocional.%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BALL, S. y YOUDELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Universidad de Londres.
- BARICCO, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden moderno*. Buenos Aires: Alianza.
- BÉJAR, H. (2018). El código espiritualista de la autoayuda: la felicidad negativa. En *Athenea Digital. Revista de Pensamiento Investigación Social*. Vol. 18. Núm. 3. e-2339. pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2339>
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Prax.

- BONHOMME, A. y VARGAS-PÉREZ, S. (2024). De la psicologización a la terapización: la puesta en práctica de políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile. En *Espacios en Blanco. Revista De Educación*. Vol. 1. Núm. 34. pp. 65-81. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396>
- BORNHAUSER, N. y GARAY, J. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 35. Núm. 1. pp. 101-122. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- BRAICOVICH, R. (2023). Críticas construccionistas a la tesis de las Emociones Básicas. En *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*. Núm. 21. pp. 16-32. Recuperado de <https://revistamutatismutandis.com/index.php/mutatismutandis/article/view/460/264>
- BRÖCKLING, U. (2015). *El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- BRUNILA, K. (2012). From Risk to Resilience. The Therapeutic Ethos in Youth Education. En *Education Inquiry*. Vol. 3. Núm. 3. pp. 451-464. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22046>
- CABANAS, E. y GONZÁLEZ-LAMAS, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la “educación positiva”. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 33. Núm. 2. pp. 65-85. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- CABANAS, E. y SÁNCHEZ, J. (2012). Las raíces de la psicología positiva. En *Papeles del Psicólogo*. Vol. 33. Núm. 3. pp. 172-182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4455344>
- CARLI, S. (2017). La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina. En Mantilla, L., Stolkiner, A., Minicelli, M. (Comps.). *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. pp. 43-59. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Coordinación Editorial.
- CARLI, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. En Carli, S. (Comp.). *La*

- cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. pp. 19-54. Buenos Aires: Paidós.
- CHAVES, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. En *Papeles de trabajo*. Vol. 3. Núm. 5. Recuperado de <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/179>
- DIGÓN-REGUEIRO, P. e IGLESIAS-AMORÍN, F. (2022). Apps educativas para el público infantil: juegos para el entretenimiento o recursos educativos. En *Revista Colombiana de Educación*. Vol. 1. Núm. 84. pp. 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n84/0120-3916-rcde-84-e212.pdf>
- DONZELOT, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: PreTextos.
- ECCLESTONE, K. y HAYES, D. (2009). Changing the Subject: the Educational Implications of Developing Emotional Well-Being. En *Oxford Review of Education*. Vol. 35. Núm. 3. pp. 371-389. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- FARJAT, M. y SALGUERO, S. (2022). Innovaciones emergentes y gamificación: reflexiones filosóficas y sociológicas en las sociedades informatizadas. En *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Vol. 9. Núm. 17. pp. 59-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8559163>
- FEIXA, C. (1996). Antropología de las Edades. En: Prat, J. y Martínez, A. (Eds.). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. pp. 319-335. Barcelona: Ariel.
- FILELLA, G., CABELLO, E., PÉREZ, N. y ROS, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 14. Núm. 3. pp. 582-601. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- FLAM, H. (2014). Micromobilizations and Emotions. En Della Porta, D. y Diani, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Social Movements*. Oxford.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (2000). *Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ, R. (2021). Uso de pantallas en la infancia. En *Presencia*. Núm. 17. e13244i. Recuperado de <https://ciberindex.com/c/p/13244i>
- GOULD, D. (2009). *Moving Politics. Emotion and ACTUP's Fight against AIDS*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- GUIL, R., MESTRE, J., GIL-OLARTE, P., G. DE LA TORRE, G. y ZAYAS, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. En *Universitas Psychologica*. Vol. 17. Núm. 4. pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>
- HAN, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- HOCHSCHILD, A. (2012). *The Outsourced Self. Intimate Life in Market Times*. Nueva York: Metropolitan Books.
- HOCHSCHILD, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- HOCHSCHILD, A. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feelings*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- ILLOUZ, E. (2010). *La salvación del alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Madrid: Katz.
- ILLOUZ, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- LAGOS, N. y Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. En *Educación*. Vol. 30. Núm. 59. pp. 113-131. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.006>
- LE BRETON, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MARTÍN, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad, en *Pensar Iberoamérica*. En *Revista de Cultura de OEI*. Núm. 0. Recuperado de <http://www.campusoei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- MEAD, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Garnica.
- MUEL, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En A.V. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.

- MURILLO, S., FARAONE, S. y BIANCHI, E. (2018). El gobierno de las infancias. Faraone, S. y Bianchi, E. (Comps.). *Medicalización, salud mental e infancias. Perspectivas y debates desde las Ciencias Sociales en Argentina y el sur de América Latina*. Buenos Aires: Teseo Press.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- NOBILE, M. y GAMBA, C. (2024). Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente. En *Espacios en Blanco. Revista De Educación*. Vol. 1. Núm. 34. pp. 13-30. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34>—390
- NOBILE, M. (2023). ¿Cómo posicionarnos frente a la Educación Emocional? Elementos para pensar la acción, integra el dossier: La educación emocional y sus articulaciones con la producción del derecho a la educación. En *Revista Haciendo Foco. Apuntes para el debate*. Núm. 6. Recuperado de <https://fhce.edu.uy/oded/haciendo—foco/>
- NOBILE, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. En *Digitium*. Núm. 20. pp. 22-33. UOC y UdeA. DOI: <http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>
- PEDROUZO, S., PESKINS, V., GARBOCCI, A., SASTRE, S., WASSERMAN, J. y KRYNSKI, L. (2020). Uso de pantallas en niños pequeños y preocupación parental. En *Archivos Argentinos de Pediatría*. Vol. 118. Núm. 6. pp. 393-398. Recuperado de http://sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_ao_pedrouzo_20-10pdf_1602265750.pdf
- POVEDA, D., MATSUMOTO, M., ALIAGAS, C. y VÁZQUEZ, D. (2023). Ensamblajes domésticos, infancia temprana y medios digitales. En *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*. Vol. 23. Núm. 3. e3344-e3344. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3344>
- ROSA, H. (2016). *Alienación y aceleración: hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.
- ROSE, N. (1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Londres: Free Association Books.

- SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990). Emotional Intelligence. En *Imagination, Cognition, and Personality*. Núm. 9. pp. 185-211. DOI: <https://dx.doi.org/10.2190/DUGG—P24E—52WK—6CDG>
- SELIGMAN, M. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: an Introduction. En *American Psychologist*. Vol. 55. Núm. 1. pp. 5-14. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- SOLÉ, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica. En *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*. Vol. 32. Núm. 1. pp. 101-121. DOI: 10.14201/teri.20945
- 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. En *Education Policy Analysis Archives*. Núm. 31. DOI: 10.14507/epaa.31.7717
- SORONDO, J. y ABRAMOWSKI, A. (2021). Las emociones en la educación sexual integral y la educación emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un *ethos* epocal emocionalizado. En *Revista de Educación*. Año. 13. Núm. 25.1. pp. 29-62. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827/6008
- TOBEÑA, V. (2020). #Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela. En *Tendencias Pedagógicas*. Núm. 35. pp. 18-33. DOI: 10.15366/tp2020.35.003
- UNICEF (2017). *El estado mundial de la infancia 2017. Niños en un mundo digital*. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- VARELA, J. y ÁLVAREZ, F. (2004). La maquinaria escolar. En *Arqueología en la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VÁSQUEZ-DEXTRE, E. (2016). *Mindfulness*: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. En *Revista de Neuro-Psiquiatría*. Vol. 79. Núm. 1. pp. 42-51. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972016000100006&script=sci_arttext&tlng=pt

ZEMBYLAS, M. (2016). The Therapization of Social Justice as an Emotional Regime: Implications for Critical Education. En *Journal of Professional Capital and Community*. Vol. 1. Núm. 4. pp. 286-301.
DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2016-0015>

Fecha de recepción: 17 de abril de 2024

Fecha de aceptación: 19 de julio de 2024

DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v21i56.1125>