

---

Cutuli, R. D. (junio, 2020). "Recursos literarios para la educación emocional. El monstruo de los colores como "tecnología del yo" para la primera infancia". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 158- 180.

**Título:** Recursos literarios para la educación emocional. El monstruo de los colores como "tecnología del yo" para la primera infancia.

**Resumen:** *El monstruo de los colores*, de Ana Llenas, con una veintena de ediciones, constituye un éxito editorial en un reciente giro de las apropiaciones utilitaristas de la literatura infantil: la autoayuda infantil en diálogo con la educación emocional. En este artículo proponemos un recorrido por dicho libro álbum, de masiva presencia en las aulas de nivel inicial. La reforma del Diseño Curricular de dicho nivel en 2019 reforzó y legitimó este campo de saber con un discurso de gran aceptación popular, que asocia el control individual de las emociones al éxito personal y, como contraparte, la incapacidad para controlarlas, al fracaso. Estos dispositivos y las prácticas pedagógicas asociadas a ellos constituyen "tecnologías del yo" en las que se identifica una continuidad discursiva con la emergencia de la literatura de autoayuda en el marco del neoliberalismo.

**Palabras clave:** literatura infantil; autoayuda; neoliberalismo; nivel inicial; tecnologías del yo.

**Title:** *Literary resources for emotional education. The colour monster as "self-technology" for childhood*

**Abstract:** *The colour monster, with more than twenty editions, constitutes an editorial success in a recent turn of the utilitarian appropriations of children's literature: children's self-help in dialogue with emotional education. In this article we propose a tour of this album book, of massive presence in the initial level classrooms. The educational reform on this level in 2019 reinforced and legitimized this saber field with a discourse of great popular acceptance, which associates the individual control of emotions to personal success and, as a counterpart, the inability to control them, to failure. These devices and the pedagogical practices associated with them specific "self-technologies" in which a discursive continuity is identified with the emergence of self-help literature in the framework of neoliberalism.*

**Keywords:** *children's literatura; self help; neoliberalism; initial level; self technologies*

## Recursos literarios para la educación emocional. *El monstruo de los colores* como “tecnología del yo” para la primera infancia.<sup>1</sup>

Romina Denisse Cutuli<sup>2</sup>

*Es más difícil de lo que se cree definir a los monstruos (...) Reservemos, pues, este nombre para aquellos animales cuyas deformidades nos producen horror.*

Voltaire, Diccionario filosófico, 1764

### Introducción

*El monstruo de los colores* relata la historia de un monstruo incapaz de identificar, y por lo tanto de controlar, sus emociones. Una niña lo acompañará en la tarea de conocerlas y ordenarlas, hallando así el camino de la plenitud. Conjurará el “horror” de las emociones descontroladas a través de su clasificación y aprovisionamiento en sendos frasquitos que suelen ser llevados a la literalidad luego de leer la historia en las aulas del Nivel Inicial. De dicha clasificación emerge una jerarquización implícita vinculada a las valoraciones que adjetivarán cada una de esas emociones desordenadas.

El éxito editorial de la obra, sus múltiples reediciones, traducciones y la configuración de la propia autora como una marca registrada con el más variado merchandising, se inserta en un escenario donde la “educación emocional” gana adeptos y se instala con presencia creciente en todos los niveles educativos. En el Nivel Inicial cobra particular intensidad, tanto en virtud de las prácticas docentes y los

---

<sup>1</sup> Buena parte de estas reflexiones tuvieron su etapa germinal en el marco del Proyecto de Extensión “Crianza con Derechos”, radicado en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMdP, y desarrollado bajo mi dirección durante el año 2019. Algunas de las ideas aquí expuestas formaron parte de la línea vinculada al trabajo con docentes de Nivel Inicial, donde se propuso un análisis crítico de los postulados de la “educación emocional” a través de una serie de talleres dictados en conjunto con la Esp. Valeria Melczarski, también integrante del equipo de trabajo. Agradezco a ella, al resto del equipo y a las docentes con que dialogamos, por su contribución a las ideas que aquí comparto. Me hago única responsable de los posibles desaciertos.

<sup>2</sup> Doctora en Historia. Investigadora Asistente de CONICET, en estudios sobre trabajo, género y cuidado. Grupo de Estudios del Trabajo, CIEyS-FCEyS, UNMdP. Docente en las FCEyS y FCSyTS, UNMdP. Directora del Proyecto de Extensión “Crianza con Derechos”, FCSyTS, UNMdP. Correo electrónico: rominacutuli@yahoo.com.ar

trayectos formativos que proponen modos de apropiación en las instituciones, como en los diseños curriculares que, ya sea acrítica o intencionadamente, han comprado e instalado el producto.

En este artículo propongo una lectura de *El monstruo de los colores* en el orden de las “tecnologías del yo”, es decir, aquellas

que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 2008, p. 48).

Este tipo de producciones dirigidas a los niños sugieren una continuidad discursiva con los discursos de la literatura de autoayuda (Papalini, 2015) afines a la producción de la “subjetividad neoliberal”, promotora de técnicas gubernamentales que enfatizan en el autogobierno de los individuos (Laval y Dardot, 2016). Su lenguaje escrito y gráfico, así como sus apropiaciones en el marco de la educación formal, contribuyen a pensar en este libro como literatura de “autoayuda infantil”, tal como se la aglutina en los anaqueles físicos y virtuales de algunas librerías. En este sentido, reedita con nuevos formatos la vieja intencionalidad de que el libro para niños eduque en valores. Su producción y apropiación utilitaria presentan un problema literario, ¿cómo dialoga la cualidad literaria con sus fines extraestéticos? y sociológico, ¿cuáles son esos fines que subyacen al discurso “literario”? Ambos interrogantes se abordarán a través de su apropiación “con fines útiles” (Carranza, 2017) como herramienta para la “educación emocional”, cuya presencia en el Diseño Curricular para el Nivel Inicial potencia tanto su éxito editorial como sus apropiaciones teleológicas.

En el primer apartado, “Emociones, educación y mercado”, comenzaré reseñando brevemente la emergencia de la “educación emocional” y su inclusión en el Diseño Curricular del Nivel Inicial. En el segundo, “Taxonomía: poner en palabras... y colores”, me detendré en la tarea de reconocer y nombrar las emociones como paso fundamental propuesto por los lineamientos de la educación emocional, para pasar más tarde al proceso de clasificación y jerarquización de las emociones que emerge de la narrativa del libro. En el tercero, “Producciones y apropiaciones teleológicas”, retomo el discurso de la obra en diálogo con los “Recursos gratis” que complementan la lectura

y se ofrecen para el trabajo con el libro a padres y docentes, así como algunas experiencias vinculadas con los talleres desarrollados en el marco del proyecto “Crianza con Derechos”. Esta apropiación sugiere familiaridad con los discursos de autoayuda emergentes en el marco de la construcción de una subjetividad neoliberal. *El monstruo de los colores* es vendido y apropiado como “recurso literario” para la “educación emocional”. Concluyo con algunas reflexiones sobre las expectativas adultas y la concepción de sujeto-niño implícitas en este tipo de producción literaria.

### **Emociones, educación y mercado**

De la mano del capitalismo posindustrial, la emocionalidad de los sujetos en el sistema productivo cobró un revitalizado protagonismo (Illouz 2007 y 2010), en la medida que en un número creciente de ellos la productividad (Han, 2017; Friederich, 2018) está asociada al control de las emociones propias y la incidencia sobre las ajenas, dando lugar al “trabajo emocional” (Hochschild, 1983). La gestión privada de las emociones promete mecanismos de economización del control social, autogestionado mediante diversas técnicas. La extrapolación de prácticas espirituales y corporales, como el yoga y la meditación, apropiadas de manera fragmentaria y descontextualizada (D’Angelo, 2013), creció en popularidad en las empresas y la formación para el trabajo (Vargas y Viotti, 2013) y más tarde en el ámbito educativo (Friedman, 2019), primero de manera privada y con creciente aceptación para su inclusión en la currícula oficial. La “educación emocional” como contenido específico y transversal ha cobrado especificidad en las normativas educativas de diversos países, y se promueve hace varios años en Argentina a través de un proyecto de Ley de Educación Emocional que parece sumar crecientes adeptos (Abramowski, 2017), y leyes provinciales de reciente implementación.<sup>3</sup>

En el Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2019), actualizado de espaldas a las bases durante la anterior gestión gubernamental, la “educación emocional” gana espacio como un contenido específico del área “Formación personal y Social”, denominado “Conciencia y regulación emocional” (DGCyE, 2019, p.

<sup>3</sup> La “Educación Emocional” adquiere una presencia creciente en la agenda pública. El Proyecto de Ley de Educación Emocional tiene gran cantidad de adeptos virtuales (Abramowski, 2017). El proyecto está disponible en Fundación Educación Emocional (Malassi, 2020). Existen Leyes Provinciales de Educación Emocional en Corrientes (Ley 6439, 2017) y Misiones (Ley VI – N° 209, 2018).

33) y la implementación de una capacitación en “Clima escolar y educación emocional” que declara que “El aprendizaje **depende** de las emociones” (REA-DGCyE, 2019). Un breve buceo por la bibliografía referida puede dar cuenta del marco teórico e ideológico de la “educación emocional”. Una de sus particularidades es un discurso individualizante que atribuye diversos males sociales al llamado “analfabetismo emocional” (REA-DGCyE, 2019b). Esta interpretación deviene del indirectamente citado Daniel Goleman<sup>4</sup>, que atribuye la violencia de la vida urbana de postrimerías del siglo XX a “la creciente pérdida de control sobre las emociones que tienen lugar en nuestras vidas” causada entre otras calamidades, por “la callada soledad de unos niños cuya madre trabajadora los deja con la televisión como única niñera” (2010, p. 7). En suma, y siguiendo a Goleman, el gran mal de nuestro tiempo sería la inusitada pérdida de control de nuestras emociones, y la gran ventaja, el emergente campo científico de las neurociencias, que nos ofrecería las herramientas para dominar las pasiones.

La “educación emocional” lleva un ropaje atractivo, al presentarse como disruptiva frente a la antinomia entre razón y emoción que habría forjado la escuela decimonónica. Asimismo, insiste a menudo en una lógica utilitarista, dando a la regulación o control de las emociones un rol subsidiario, dada la imposibilidad del aprendizaje al margen de las emociones. Ello confluye con la honda presencia en el discurso vinculado con la educación emocional, de una espacialización (Foucault, 2001) del aprendizaje, localizado en el cerebro, dando lugar a formulaciones del tipo “el cerebro aprende cuando...”, propias de la divulgación de las neurociencias.<sup>5</sup> Dicha espacialización cobra literalidad no solo en los cuerpos sino también en las aulas e instituciones educativas, a través de la creciente presencia del “Rincón de las emociones”, que en algunas cotidaneidades parece ser un rótulo elegante del menos novedoso “rincón”.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Si bien Daniel Goleman no figura entre las referencias bibliográficas del Diseño Curricular, sí es citado en el artículo que se ofrece como único “link de interés” para el tema de Educación Emocional. García Retana (2012) coloca a Daniel Goleman -inteligencia emocional- y a Howard Gardner -inteligencias múltiples- como precedentes fundamentales en la construcción del campo de la “educación emocional”.

<sup>5</sup> En esta línea se declara Lucas Malaisi, promotor de la Ley de Educación Emocional (TN Salud, 2019).

<sup>6</sup> En las revistas para docentes y los espacios educativos se menciona como “Rincón de las emociones” tanto a un espacio específico del aula señalado temáticamente con la finalidad de identificar las propias emociones, como un espacio apartado donde se envía a los niños a “calmarse”.

Tanto en estos espacios físicos como en las prácticas pedagógicas implementadas, se sostiene una jerarquización de las emociones entre “positivas y negativas”, lo que se recupera entre otros de una de las autoras citadas en la bibliografía del Diseño Curricular y capacitadora del Instituto Nacional de Formación Docente, Sonia Williams de Fox (2014). Otro de los referentes citados, Rafael Bisquerra complejiza el escenario con la metáfora de la galaxia de las emociones, que incluye positivas -alegría, amor, felicidad-, negativas -miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad- y ambiguas -sorpresa, emociones sociales y emociones estéticas- (Bisquerra, 2011).

El trabajo de la “educación emocional” consiste en favorecer la presencia de las emociones positivas en desmedro de las negativas, mayoritariamente con estrategias de “autorregulación” (Williams de Fox, 2017) mediante las cuales niños y niñas proceden a la gestión individual de sus emociones, independientemente del entorno. Otro elemento fundamental y que nos introduce al universo de la “literatura para” para la educación emocional, es el trabajo de “hermenéutica del sí” (Foucault, 2016) propuesto a niños y niñas, a través de ejercicios de “autoconocimiento” (Williams de Fox, 2017), piedra fundamental de la autorregulación.

El arribo de la “educación emocional” al Diseño Curricular y su despliegue a través de una capacitación que alcanzó a instituciones de toda la Provincia de Buenos Aires, potenció el éxito editorial de propuestas con un intenso trabajo de marketing. *El monstruo de los colores* constituye el caso más evidente de este maridaje entre mercado editorial para niños y educación emocional, ya que la propia autora e ilustradora es Licenciada en Publicidad y tiene una amplia trayectoria de trabajo en esa área para empresas multinacionales y prensa española.<sup>7</sup> En el apartado siguiente, me acerco al libro y lo pongo en diálogo con los postulados de la “educación emocional”.

### **Taxonomía: Poner en palabras... y colores**

*Doquiera que mire, la felicidad de la cual solo yo estoy irrevocablemente excluido. Yo era bueno y cariñoso; el sufrimiento me ha envilecido. Concededme la felicidad y volveré a ser virtuoso.*

<sup>7</sup> Ver el paratexto “Sobre la autora” en Llenas (2012).

Mary Shelley, *Frankenstein o El Prometeo moderno*, 1818

En su análisis sobre Frankenstein, Isabel Burdiel (1996) advierte como una de las particularidades de la obra de Mary Shelley, la capacidad darle voz al monstruo. Es a través del habla que el personaje y, con ello, la obra, adquieren complejidad y matices. En este sentido, *El monstruo de los colores* retrocede dos siglos, al narrar un monstruo silenciado, al que las emociones le suceden desordenadas, anárquicas. La estructura narrativa evidencia familiaridad con la advertida por Vanina Papalini (2015) para el género de autoayuda. En la literatura para adultos, la autora ha propuesto la distinción entre literatura de autoayuda y novelas ejemplares, reservando esta última para los discursos ficcionales. Esta demarcación resulta más difusa en la literatura infantil, donde el recurso de la narrativa ficcional constituye el camino preferido para comunicar a los niños lo que los adultos desean de ellos. Hay cuentos para destetar, para dejar los pañales, para quedarse en el jardín, para ir al médico, para aceptar al hermano recién nacido. Todos ellos manifiestan de algún modo las prácticas utilitarias y pedagogistas de la literatura que han sido objeto de un extenso debate (ver Montes 1990; Díaz Röner, 2001; Stapich y Cañón, 2011; Cañón y Stapich, 2012; Carranza, 2017, entre otros). Su apropiación y catalogación en las librerías bajo el rótulo de “autoayuda infantil” habilita a sostener la categorización. La trama se desencadena, con la presentación de un problema: “el monstruo está confundido”. Se continúa con la “tipificación” y la “prescripción”: se clasifican las emociones y se indica ordenarlas para que “funcionen mejor”. Por último, se explicita un discurso legitimador de su eficacia, con la forma de final feliz.

El monstruo de los colores, como advertí antes, no habla. Las emociones le suceden, lo desbordan. La niña que lo guiará en ese proceso de aprendizaje le dirá con un tono y un rostro que expresan enojo: “¿Ya te has vuelto a confundir? No aprenderás nunca...” (Llenas, 2012, s/p). Muy pronto en el relato se señala el carácter reprochable del malestar emocional. Luego la niña acompañará al monstruo a ordenarlo, pero su primera reacción es acaso semejante a las de no pocas experiencias aúlicas: el satanizado enojo (ver Imagen 1). Aunque aparece en el listado de emociones negativas y más vale aparcarlo, es lo primero que el monstruo recibirá de la niña que lo acompaña

en el camino del autoconocimiento y el orden emocional. Frente a esa niña enojada, en actitud de adulto que “reta”, o de niña que recrea en el juego simbólico las prácticas comunicativas de los adultos, el monstruo permanece mudo, casi invisible. Si en esa interacción la niña expresa enojo, el monstruo sugiere culpa. Al malestar emocional, le corresponde una reprimenda.

En lo que sigue la niña se transfigurará en una amable compañera que lo llevará de la mano a poner orden en su confusión, ya que las emociones “así, todas revueltas, no funcionan” (Llenas, 2012, s/p). Acto seguido le presenta un estante con frascos, semejante a un especiero de emociones. Las emociones serán rotuladas con nombres, y también con colores.

De este modo comienza el camino al núcleo de esta historia en que a cada emoción básica le corresponden un nombre, un color y una definición. La “alegría amarilla” se sugiere en narración e ilustraciones como la única emoción que habilita a la interacción social. Las imágenes muestran al monstruo en vínculo con otros, y se explicita “quieres compartir tu alegría con los demás”. Por el contrario, cuando sientes “tristeza azul”, “te escondes, no quieres compañía”. ¿Acaso no hay formas colectivas de gestionar la tristeza? La “rabia roja”, en términos de interacción social, muestra al individuo enfrentado contra el mundo: “cuando estás enojado, sientes que se ha cometido una injusticia y quieres descargar tu rabia contra otros” (Llenas, 2012, s/p).

Tal interpretación del enojo, amén de echar por tierra siglos de movilización colectiva, cercena su propia posibilidad, al situar al enojo como una experiencia individual y subjetiva, por lo que en estos términos deberá ser gestionada.<sup>8</sup> Como advertía una de las docentes que participó en los citados talleres, recordando lo aprendido en la formación oficial sobre *Clima escolar y educación emocional*: “el niño tiene que poder identificar lo que le pasa a él y saber qué hacer con eso”<sup>9</sup>. La injusticia es reducida a una percepción individual “sientes que se ha cometido una injusticia” (Llenas, 2012, s/p). En esta dirección sugiere, como prima en la literatura de autoayuda, que el sujeto debe trabajar sobre sí mismo (Foucault, 2008 y 2016; Hochschild, 2008;

<sup>8</sup> Desde la década de 1930, la introducción de políticas de gestión de las emociones en el espacio productivo, se desarrolló bajo el supuesto de que la reducción de los niveles de enojo de los trabajadores permitiría minimizar conflictos y huelgas (Illouz, 2010).

<sup>9</sup> Docente de Nivel Inicial. Taller realizado en el Jardín Provincial 933 (Cutuli, 2019)



Illouz, 2010), ya que las circunstancias externas no están bajo su control. La injusticia se torna omnipotente.

Una particular atención merece el miedo, identificado cromáticamente con el negro, que no es otra cosa que la ausencia de color. Sobre el miedo se inscribe un estigma más intenso aún que sobre el enojo: “el miedo es cobarde. Se esconde como un ladrón en la oscuridad” (Llenas, 2012, s/p). Añadir “negro” como adjetivo tiene connotaciones negativas sobre la que no es necesario ahondar. La RAE señala alrededor de una veintena de ellas. Los dispositivos de nombramiento y clasificación de las emociones se jactan de enseñar a los niños a identificarlas, analizarlas y expresarlas, sin juzgar. Sin embargo, su estigmatización las torna indecibles. ¿Cómo asumir una emoción “cobarde” en primera persona? O, aún más preocupante, ¿cómo impacta sobre el niño que siente o sintió miedo el estigma de la cobardía? Más aún, independientemente de lo bien logrado o no de las definiciones, constituyen un cercenamiento en sí mismo al conformarse en un manual de usos y costumbres, un “proceso de civilización” (Elias, 1987) sobre cómo deben sentirse y vivirse -en compañía, en soledad- las emociones.

La carencia de matices de esta taxonomía, se acompaña en la narrativa por la ausencia de “detalles delirantes, de precisiones fantasiosas” (Alba Rico, 2015, p. 28) intrínsecas al goce estético de la literatura, y a la vez, fuente de verosimilitud. Volviendo a *Frankenstein*, es cierto que Shelley lo privó de nombre, al punto que pervive en el imaginario colectivo la confusión identitaria entre el monstruo y su creador. Seguramente algún tipo de poda de cualidades humanas sea necesaria para preservar la condición de lo monstruoso. El *monstruo de los colores* no tiene nombre ni tampoco, dije antes, voz. Será de condición humana quien viene a poner orden a su confusión emocional, con un repertorio acotado que más que poner-en-palabras -pretendido objetivo de la “educación emocional” (REA-DGCyE 2019 a y 2019b; Williams de Fox, 2017)-, (im)pone-palabras. Un breve diccionario que más que sentidos otorga valoraciones, obturando la multiplicidad de experiencias que conllevan las emociones, y la infinita gama que el lenguaje poético nos permite expresar y descubrir en las voces de otros. El uso semántico de los colores acompañaría en la ilustración el mismo proceso. La pretensión de imitar el trazo infantil, sumada a una señalización que ciñe

sentidos, recuerda a los “dibujantes poco sutiles que creen interpretar al niño” (Benjamin, 1989, p. 67).

Al monstruo, como hipérbole del niño inmaduro e incapaz de gestionar sus emociones del modo esperado, se busca colonizarlo (Carranza, 2017) mediante ese lenguaje que le indica qué le sucede y lo que debe hacer con ello. Como relatara Foucault (2016) entre las prácticas decimonónicas de “cura” a la locura, la obligación del reconocimiento verbal de la propia condición constituye una instancia insalvable. Entonces, así como dentro de la etiqueta “loco”, que el sujeto desviado debe obligatoriamente adoptar, y dentro de la cual ingresarán una multiplicidad de conductas inaceptadas, el niño verá “enfascado” su complejo universo a cinco palabras-colores. En lugar de atraerlo hacia la inconmensurable complejidad del lenguaje, se le ofrece una señalización pobre. Graciela Montes advierte la imposición de homogeneidad lectora como parte del proceso de mercantilización editorial. Vender “muchos ejemplares de un mismo título” es la consigna. Consigna que reduce los recorridos posibles del lector, que tiende a “hacerlos previsibles, a achicarlos, a acortarlos, a volverlos dogmáticos, obligatorios” (Montes, 2016). La trayectoria mercantil de *El monstruo de los colores* es homóloga a su estructura narrativa, pues reduce el laberinto emocional de la experiencia literaria y vital a una taxonomía pobre, acaso con la finalidad de volver “previsibles” las conductas de los niños y “achicar, acortar” el complejo trabajo emocional que implica acompañar y sostener su desarrollo, poniendo así “el lenguaje al servicio de la modificación de la realidad” (Benjamin, 1989b, p. 170).

### Producciones y apropiaciones teleológicas

*Prende y se apaga sola  
sale después de hora  
la máquina de ser feliz.  
Hay tanta gente sola  
Hoy tanta gente llora...*

*La máquina de ser feliz, Charly García, 2017*

Luego de recorrido por la galería emocional que el monstruo realizará con la niña, aparece un color más cuya emoción asociada no será denotada. El rosa-amor, como se

lo recupera en las actividades asociadas a la lectura, en consonancia con el resto de los colores-emociones, es el estado que el monstruo alcanzará luego ordenar sus emociones. Esta solución narrativa sugiere más que una mera coincidencia con el reciente giro dentro del profuso campo de la literatura de autoayuda vinculada con el orden, y su asociación con la felicidad y la estabilidad emocional. Uno de los libros de su principal referente se titula *La felicidad después del orden* (Kondo, 2016)<sup>10</sup> El monstruo sigue la secuencia a la perfección.

Esta secuenciación adjudica al sujeto responsabilidad absoluta sobre su condición. Si la felicidad esta después del orden, hay una sola razón por la que pude no haberla alcanzado. La contracara de la promesa es el disciplinamiento que insta al niño a guardar la rabia en un frasquito aunque sienta que “se ha cometido una injusticia”, porque de esa forma la plenitud rosa-amor llegará. Así, cumple prolijamente con la función de constituirse en uno de los tantos “instrumentos capaces de guiar, entre líneas, a comportamientos hechos a la medida de los adultos” (Schiavoni, 1989, p. 10).

Esa plenitud que se alcanza cuando las emociones están *contenidas* es el premio al “niño bueno” (Schiavoni, 1989, p. 10; Díaz Rönner, 2001), en una narrativa en que la maldad no es castigada -porque no aparece- sino prevenida. El castigo físico se ha corrido del escenario de la corrección política bastante menos que de las prácticas sociales.<sup>11</sup> Aunque no son aceptables las “cruelles moralejas” (Schiavoni, 1989, p. 9) al “servicio” (Díaz Rönner, 2001, p. 15) del disciplinamiento infantil, el libro para niños no se ha quitado el peso de la moralización. Tanto en las ficciones como en las prescripciones acerca de las prácticas pedagógicas, han mutado los medios -no es poca

---

<sup>10</sup> De la misma autora, *La magia del orden* (Kondo, 2014), se convirtió en un éxito editorial sin precedentes y dio lugar a una proliferación de publicaciones vinculadas con la gestión del espacio doméstico y la instalación del orden como un valor supremo, promotor y a la vez reflejo de la felicidad. El guardado en cajas, canastos, frascos, la rotulación precisa y el mantenimiento de los objetos en su lugar constituyen premisas tan básicas como prescriptivas, y que promueven asociaciones entre orden doméstico y bienestar emocional. Otra referente del campo de la autoayuda, Pilar Sordo, insiste, por ejemplo, en que “el armario es un espejo de la estabilidad mental” (La Nación, 2011).

<sup>11</sup> Aunque según la Encuesta de Condiciones de Vida de la Niñez y Adolescencia, menos del 4% de la población afirmaba que los niños debían ser castigados físicamente, un 42% reconocía haberle “dado un chirlo” y un 26% “zamarreado” a su hijo/a de 2 a 5 años. Paradójicamente o no, los porcentajes de maltrato físico descienden con la edad. Ergo, a mayor estado de indefensión, mayores niveles de maltrato (UNICEF, 2016). Cabe referir las controversias en torno a la penalización del castigo físico de progenitores a hijos que recientes modificaciones a los códigos civiles de Argentina, España y Francia, en nombre de una vigente representación del niño como propiedad de los progenitores.

cosa dada la violencia que implicaban- más que los objetivos. El mundo adulto sigue soñando con niños callados y obedientes, solo que ha decidido que el puntero constituye una disciplina muy costosa para conseguirlos.

Instalar las prácticas de disciplinamiento en las propias subjetividades como “autodisciplinamiento” constituye una de las ramificaciones recientes de la literatura de autoayuda. El prefijo insiste en la capacidad de gestionar de manera individual los más diversos campos vitales (Papalini, 2015). El discurso de la autoayuda rescata las habilidades del individuo de las aguas más profundas e insiste en que “tú puedes”. Con el don, diría Truman Capote (1988, p. 6), llega el látigo, “y el látigo es únicamente para autoflagelarse”. Cabe advertir que el látigo ha sido retirado también de la disciplina adulta. El castigo físico en el trabajo -al menos en el urbano y socialmente visible- ha sido desterrado hace tiempo, y luego se fueron corriendo de escena otros látigos que venían de la mano de derechos sociales, como el fichero. Ante la emergencia de modalidades de organización de la producción cada vez más distantes del trabajo asalariado en relación de dependencia, emergen la autogestión emocional asociada al emprendedorismo (Vargas y Viotti, 2013) y la “autoayuda financiera” (Fridman, 2019). Atrás quedaron látigo para intensificar el ritmo de trabajo y los premios al presentismo. La felicidad, o cuanto menos, la subsistencia, se consigue a fuerza de autogestión. Estos serían los pilares de la “subjetividad neoliberal” (Laval y Dardot, 2016), que halla en estos discursos un dispositivo a medida para maximizar la productividad de los sujetos y atar simbólicamente las condiciones de vida al mérito individual. Como relata Barbara Ehrenreich, los discursos asociados al “pensamiento positivo” acompañan la soledad y desazón del vendedor autónomo -o del buscador de empleo-, enfrentado cotidianamente al rechazo y, por supuesto, único responsable de su fracaso. Permiten, en palabras de la autora, “gestionar el desaliento” (Ehrenreich, 2011, p. 139).

Este tipo de discursos vienen hace tiempo abriéndose espacio en la educación formal, en particular en la orientación de Economía y Gestión de las Organizaciones de la escuela secundaria, donde la noción de emprendedor gana protagonismo, y los docentes se valen de libros de autoayuda financiera como bibliografía.<sup>12</sup> En el nivel

---

<sup>12</sup> Daniel Fridman (2019) relata cómo un grupo de padres de alumnos de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires se presentó ante la Defensoría del Pueblo en 2010, cuando la ONG Junior Achievement

inicial, y de la mano de la literatura -o la apropiación de sus formatos- la llegada a las aulas resulta más sutil y acaso más efectiva. La “educación emocional” forma parte del Diseño Curricular vigente y de la formación docente destinada a su implementación, lo que potencia el éxito editorial y las apropiaciones teleológicas de un producto ya creado a tales fines. La intencionalidad se hace explícita en la descripción ofrecida por la editorial:

*El monstruo de colores* es una magnífica herramienta para ayudar a interpretar adecuadamente cada sentimiento y de este modo saber cómo actuar en cada momento. (Editorial Flamboyant, 2017, parr. 1)

La autora se pronuncia en la misma línea al afirmar que le “gusta tratar temas que incluyan valores” y ofrecer en su página web “recursos para trabajar creativamente a partir de los valores que transmiten (sus) libros” (Llenas, 2015). Una batería de archivos adjuntos con imágenes para colorear las emociones, enfrascar las emociones representadas con hebras de lana y máscaras para representarlas, se ofrecen como extensión del “corral” (Montes, 1990) en que tienen que estar domesticadas las emociones -los niños, en definitiva-. Así, el proceso de “aprender a poner en palabras” (Williams de Fox, 2017) las emociones, tal como postula la educación emocional, se torna un enfrascamiento que pasa de metáfora a literalidad puesto que el lenguaje -de la palabra y de la imagen- se coloca al servicio del control emocional. La experiencia polisémica y policromática del universo emocional de los niños, se domestica a través de una correcta rotulación en la que no caben los matices. “Poner en palabras” es, entonces, asimilar al niño al que se le enseña que “eso” es sentirse triste, enojado o temeroso, y se le asignan connotaciones positivas o negativas y reglas de buen gusto para mostrar, ocultar o actuar determinadas emociones en desmedro de otras. Mandato que, por cierto, recae también sobre la labor docente, quien en su rol de motivador debe además incidir en los estados emocionales de otros (Cutuli, 2017).

De la mano de la expansión del sector servicios se instaló la necesidad de gestionar las emociones en el ámbito de la producción. Los estudios pioneros de Elton Mayo (1973[1933]) promovieron el control del enojo como parte esencial de las

---

proponía llevar adelante en escuelas primarias la actividad “Más allá del dinero”, con una escasa fundamentación bibliográfica que incluía el best seller de autoayuda financiera *Padre rico, padre pobre*. La Defensoría del Pueblo dio crédito a la demanda ciudadana en aquella ocasión.

habilidades de liderazgo. En ese escenario se construyeron discursos favorables a la individualización y externalización del enojo, disociándolo de las condiciones en el propio lugar de trabajo y atribuyéndolo a la vida privada y familiar del trabajador. Así, el enojo se convierte en algo que no debe “traerse” al trabajo, y el trabajador enojado, en un sujeto problemático (Illouz, 2010). En la citada experiencia de los talleres de extensión (Cutuli, 2019), varias docentes centraron la necesidad de profundizar en las estrategias de gestión emocional, dado que los chicos “vienen” con problemas y frustraciones desde su casa, y eso se manifiesta en el aula. Podría leerse entre líneas que cuando el niño está enojado porque “siente que se ha cometido una injusticia” (Llenas, 2012) esa injusticia ha sido cometida o percibida fuera del aula y fuera de la institución. Dicha interpretación resulta muy funcional a la permanencia de prácticas injustas y violentas al interior de las instituciones.

En el siglo XXI, de la mano de proliferación del emprendedorismo y la tercerización de las relaciones laborales, el estilo emocional proactivo y resiliente parece ser la píldora para la crisis del trabajo (Vargas y Viotti, 2013; Fridman, 2019). La alegría se convierte en la única emoción habilitada socialmente. El optimismo es el discurso que promueve al mismo tiempo su producción y deslegitima otras experiencias, ya que de la mano del “tú puedes” viene la estigmatización de aquellos que no pueden (Ehreinrech, 2011; Cábanas e Illouz, 2019). Los promotores de la educación emocional cristalizan la tensión que aparece entre líneas de *El monstruo de los colores*. Todas las emociones son válidas, pero debemos esforzarnos por gobernarlas (Illouz, 2010; Abramowski, 2017); todas las emociones son legítimas, pero solo la “alegría amarilla” es pública. La educación emocional se ofrece como la fórmula para crear al sujeto exitoso del siglo XXI. En la era de la información, donde se supone que el conocimiento es accesible a través de internet y el saber enciclopédico se devalúa, con un discurso muy amigable al vaciamiento educativo se promueve la relevancia de las habilidades emocionales al mismo nivel o incluso por encima de los saberes académicos.<sup>13</sup> Con una retórica simple

---

<sup>13</sup> José María Toro, referente español del campo de la “educación emocional”, declara “de qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el Universo si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia” (La Nueva Crónica, 2015). La frase cobró popularidad en las redes ilustrada, justamente, con el monstruo de los colores. Lucas Malasi, promotor de la Ley de educación emocional en Argentina, declara que “desde cualquier lugar urbano podemos acceder con un celular a la respuesta a casi cualquier pregunta” (TN

y efectista,<sup>14</sup> tan cercana al marketing en que se especializa la autora de nuestro monstruo de los colores, aseguran haber descubierto “la máquina de ser feliz”.

## Conclusiones

*El sueño de la razón produce monstruos.*

Francisco de Goya, 1799

Un gran desvelo de los moralistas de la literatura infantil fue domesticar la “fantasía desbordada” (Carranza, 2017, p. 11). Promediando el siglo XX, las historias de lo cotidiano y los niños de carne y hueso desbancaban a las hadas y eliminaban las moralejas crueles. Entre el desencanto y el homenaje, como hijo de la ilustración, Goya ubicaba a los monstruos en las antípodas de la racionalidad. El monstruo está fuera de control y debe ser domesticado. En nombre de la incorporación de la emocionalidad en la escuela, se la racionaliza más que nunca. Cada color-emoción en su lugar. Así sabrá cómo y cuando expresarse y alcanzará la plenitud. Esa plenitud rosa en que el monstruo está rodeado de corazones, y se recupera en las actividades escolares como “rosa-amor”. Amerita una digresión que el color elegido sea el rosa, todavía con la pesada carga del sesgo de género que el mercado no cesa de intensificar. Instalar como representativo del amor al color “femenino” por antonomasia, implica un retorno al siglo XIX del que más vale huir a tiempo.

El amor-rosa llega cuando las emociones están “cada una en su sitio”<sup>15</sup>. Los “niños buenos” saben en qué frasco va cada emoción y las controlan, en lugar de ser controlados por ellas. Si a los niños buenos les llega el amor, ¿qué hay de los otros? La criatura de Frankenstein lo tenía claro. Él era cruel -monstruoso- porque era desdichado: “soy malvado porque soy infeliz”. Todo lo que pedía era una compañera: sentirse amado (Burdíel, 1996). El *monstruo de los colores* no tiene oportunidad de decir lo que quiere

---

salud, 2019). A modo de ejemplo del impacto de este discurso en los programas educativos ver “Canarias, la primera comunidad que hace obligatoria la educación emocional en los colegios” (El País, 2019).

<sup>14</sup> En la web de la Fundación Educación Emocional, promotora del Proyecto de Ley de Educación Emocional, dice “sabemos que el mostrar experiencias exitosas es un modo de animar a la comunidad educativa a trascender muros, *metacomunicando* un mensaje muy importante y a la vez simple: “¡Sí se puede!” (Malaisi, 2020b).

<sup>15</sup> Ana Llenas, 2012 ob. cit.

y lo que siente. Es dicho por otros. Ese otro está personificado en una niña que antes de acompañarlo amigablemente a enfrascar sus emociones, lo penalizará por su confusión. Luego, cuando se transforma en un monstruo -¿niño?- bueno, llega el amor. La domesticación apela así, al mayor y más primigenio temor infantil -¿y adulto? -: no ser amado (Levy, 1965; Di Bártolo, 2016).

La afortunada decadencia de la legitimidad -no necesariamente de las prácticas- de disciplinamiento exógeno y violento, promueven la emergencia de dispositivos que permitirían al niño a ser “bueno y obediente” de antemano. El buceo interior al que convocan estas lecturas y las herramientas pedagógicas que las acompañan, producen una exaltación de la subjetividad que, antes que un reconocimiento reparador de las sensaciones propias, favorece la culpa y la confusión por la incapacidad de alcanzar la plenitud que presuntamente tenemos a nuestro alcance. Ese discurso que reduce la injusticia a una sensación individual, opera como obturador de la acción colectiva. La didáctica de la educación emocional apuesta a que para evitar “un día de furia”<sup>16</sup> no es tan relevante regular la publicidad engañosa ni desarrollar políticas de protección a los desempleados, como asegurarse que los sujetos sean capaces de guardar su enojo en el frasco correspondiente.

Como decía al comienzo, de la lectura de esta obra emergen problemas literarios y problemas sociológicos. Quizás la multiplicidad de alarmas que enciende en término de los segundos aporte suficiente para recuperar los primeros. En primer lugar, si cabe la legitimidad de pensar la obra en términos sociológicos, en su potencial impacto en la construcción de subjetividades, es porque ella misma se presenta con tales intenciones. Autodeclarada como una literatura que forma en valores y apropiada con fines y prácticas que giran en torno a estrellas lejanas al pleno goce estético, amerita detenernos a identificar el escenario de su éxito editorial y su presencia en las aulas. El *monstruo de los colores* se ha convertido en epítome de la educación emocional, y su personaje y colorimetría están presentes de manera cotidiana, no solo como espacio de lectura sino en representaciones que ambientan las aulas durante todo el año. El problema literario es acaso, todo lo anterior. Su producción y apropiación utilitaria entre

---

<sup>16</sup> En paráfrasis al film de Joel Schumacher (1993).



en inevitable tensión con el goce estético. La literatura es un ropaje útil, efectivo en un mundo donde se lee más bien poco, pero los adultos a cargo de la socialización primaria y secundaria siguen buscando en la literatura para niños *cuentos para...* decir de manera eficaz lo que el mundo adulto pretende de ellos, lo que amén de avasallarlos, nos impide conocer la complejidad de su universo. Por eso mismo es fundamental preguntarnos, desde nuestro rol adulto, si lo que queremos para -y no de- ellos, es aquello que este tipo de obras propone y comunica. Mientras este tipo de dispositivos sigan presentes en la cotidianeidad de las aulas, resta desear que los niños tengan resquicios para “andar del brazo, riéndose de los escrúpulos de los pedagogos filántropos” (Schiavoni, 1989, p. 32).

Figuras



Imagen 1

## Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017) Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En Abramowski, A. y Canevaro, S. (comps.) Pensar los afectos: aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades. Los Polvorines: UNGS.
- Alba Rico, S. (2015) Leer con niños. Madrid: Literatura Random House.
- Benjamin, W. (1989) La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Benjamin, W. (1989b) Discursos interrumpidos 1. Filosofía del arte y de la historia. Buenos Aires: Aguilar.
- Bisquerra, R. (2011) Educación emocional. Propuestas para padres y familias. Bilbao: Descleé de Brower.
- Burdiel, I. (1996) Lo imaginado como materia interpretativa para la Historia. A propósito del monstruo de Frankenstein. En Serna, J. y Burdiel, I. Literatura e historia cultural. O por qué los historiadores deberíamos leer novelas. Valencia: Eutopías. Documentos de trabajo.
- Cábanas, E. e Illouz, E. (2019) Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas. Madrid: Planeta.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2012) Discursos asimétricos: la literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria-Revista digital: artes, letras y humanidades*, 1(2), 41-51.
- Capote, T. (1988) Música para camaleones. Madrid: Anagrama.
- Carranza, M. (2017) La horrible consecución de fines útiles. En Goncalvez, F., Robledo, B., Bertrand, S., Lacerda, R., Carranza, M., Miret, I. La literatura me mata. ¿Existe la literatura juvenil? Curso on line: Laboratorio Emilia de Formación.
- Cutuli, R. (2017) Género y trabajo emocional. Los fundamentos de la precariedad en el nivel inicial. Trabajo y Sociedad. 28. Pp. 37-54
- Cutuli, R. (2019) Crianza con derechos. Informe final de proyecto de extensión. Mar del Plata: FCSyTS, UNMdP.

- D'Angelo, A. (2013) Tendiendo puentes. La apropiación terapéutica del yoga ante la dimensión emocional de los padecimientos. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 12(34), 321-360.
- Di Bártolo, I. (2016) el apego. Como nuestros vínculos nos hacen quienes somos. Buenos Aires: Lugar.
- Díaz Rönnner, M. A. (2001) Cara y cruz de la literatura infantil. Buenos Aires: Lugar.
- DGCyE - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019) Diseño Curricular para la Educación Inicial: segundo ciclo: coordinación general de Sergio Siciliano. La Plata: DGCyE.
- Editorial Flamboyant (2017). "El monstruo de los colores en el aula". Disponible en: <https://www.editorialflamboyant.com/actualidad/el-monstruo-de-colores-en-el-aula/>. Última consulta: 20 de mayo de 2020.
- Ehreinrech, B. (2011) Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo. Madrid: Turner.
- El País (2019). "Canarias, la primera comunidad que hace obligatoria la educación emocional en los colegios". Última consulta: [https://elpais.com/sociedad/2019/03/26/actualidad/1553627291\\_428563.html](https://elpais.com/sociedad/2019/03/26/actualidad/1553627291_428563.html). Última consulta: 3 de marzo de 2020. Última consulta: 4 de marzo de 2020.
- Elias, N. (1987) El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: FCE.
- Foucault, M. (2001) El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008) Tecnologías del yo. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2016) El origen de la hermenéutica del sí. Conferencias de Darmouth. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friederich, S. (2018) La sociedad del rendimiento. Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas. Madrid: Katarak.
- Friedman, D. (2019) El sueño de vivir sin trabajar. Una sociología del emprendedorismo, la autoayuda financiera y el nuevo individuo del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2010) La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Han, B. (2017) La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.

- Hochschild, A. (1983) *The managed heart. Commercialization of human feelings*. New York: Vikins.
- Illouz, E. (2007) *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2010) *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz.
- Kondo, M. (2014) *La magia del orden*. Madrid: Aguilar.
- Kondo, M. (2016) *La felicidad después del orden*. Madrid: Aguilar.
- La Nueva Crónica (2015). "De qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el Universo si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia" 11 de noviembre de 2015. Disponible en: <https://www.lanuevacronica.com/de-que-sirve-que-un-nino-sepa-colocar-neptuno-en-el-universo-si-no-sabe-donde-poner-su-tristeza-o-su-rabia>. Última consulta: 3 de marzo de 2020.
- La Nación (2011) "El armario es un espejo de la estabilidad mental" 13 de octubre de 2011, disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/moda-y-belleza/el-placard-es-el-reflejo-de-la-salud-mental-nid1414082>. Última consulta: 3 de marzo de 2020.
- Laval, C. y Dardot, P. (2016) *La pesadilla que no acaba nunca: el neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Levy, E. (1965) *El diálogo psicoanalítico*. México: FCE.
- Ley 6439 (2017). Gobierno de Corrientes. Disponible en: <https://hcdcorrientes.gov.ar/Leyes-texto/Ley6439.pdf>. Última consulta: 4 de marzo de 2020.
- [Ley VI – N° 209 \(2018\). Gobierno de Misiones. Disponible en: http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/Ley%20VI%20-%20N%20209%20Texto%20definitivo.pdf](http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/Ley%20VI%20-%20N%20209%20Texto%20definitivo.pdf). Última consulta: 4 de marzo de 2020.
- Llenas, A. (2012) *El monstruo de los colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Llenas, A. (2015). "El monstruo de los colores – Recursos creativos". Disponible en: <http://www.annellenas.com/ilustracion-editorial/el-monstruo-de-colores-recursos-gratis.html#.XsWr52hKjIU>. Última consulta: 20 de mayo de 2020.

- Malaisi, L. (2020) Fundación Educación Emocional. Disponible en: <http://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>. Última consulta: 4 de marzo de 2020.
- Malaisi, L. (2020) Fundación Educación Emocional. Red de colegios. Disponible en: <https://fundacioneducacionemocional.org/red-de-colegios/>. Última consulta: 3 de marzo de 2020.
- Mayo (1973[1933]) Los problemas humanos de la civilización industrial. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montes, G. (1990) El corral de la infancia. Acerca de los chicos, los grandes y las palabras. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Montes, G. (2016) La palabra. Temporada 1. Episodio 3. Buenos Aires: Canal Encuentro. Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8119/1757?temporada=1>. Última consulta: 4 de marzo de 2020.
- Papalini, V. (2015) Garantías de felicidad. Buenos Aires: Alfaguara.
- REA-DGCyE – Red de Escuelas de Aprendizaje – Dirección General de Cultura y Educación (2019a) Presentación de la capacitación en “Clima escolar y educación emocional”. Disponible en: [http://www.abc.gob.ar/redescuelas/sites/default/files/clima\\_escolar\\_nivel\\_inicial.pdf](http://www.abc.gob.ar/redescuelas/sites/default/files/clima_escolar_nivel_inicial.pdf). Última consulta: 4 de marzo de 2020.
- REA-DGCyE – Red de Escuelas de Aprendizaje – Dirección General de Cultura y Educación (2019b) Contenidos de la capacitación en “Clima escolar y Educación Emocional”. Disponible en: [http://www.abc.gob.ar/redescuelas/sites/default/files/3\\_-\\_clima\\_escolar\\_y\\_educacion\\_emocional\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_en\\_el\\_ni\\_1.pdf](http://www.abc.gob.ar/redescuelas/sites/default/files/3_-_clima_escolar_y_educacion_emocional_para_el_aprendizaje_en_el_ni_1.pdf). Última consulta: 4 de marzo de 2020.
- Schiavoni, G. (1989) Frente a un mundo de sueño. Walter Benjamin y la biblioteca mágica de la infancia. En Benjamin, W. (1989) La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Pp. 9-33.
- Schumacher, J. (1993) Un día de furia. EEUU. Alcor Films.
- Stapich, E. y Cañon, M. (2011) Infancia, lectura y mercado. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 14(1), 177-188.

- TN Salud (2019). "La educación emocional es la estrategia pedagógica del momento". 14/01/2019. En: [https://tn.com.ar/salud/lo-ultimo/la-educacion-emocional-es-la-estrategia-pedagogica-del-momento\\_931374](https://tn.com.ar/salud/lo-ultimo/la-educacion-emocional-es-la-estrategia-pedagogica-del-momento_931374). Última consulta: 4 de marzo de 2020.
- UNICEF (2016) Estado de la situación de la niñez y adolescencia en Argentina. Buenos Aires: UNICEF:
- Vargas, P. y Viotti, N. (2013) Prosperidad y espiritualismo para todos. un análisis sobre la noción de emprendedor en eventos masivos de Buenos Aires. *Horizontes antropológicos*, (40), 343-364.
- Williams de Fox, S. (2014) Las emociones en la escuela. Propuestas de educación emocional para el aula. Buenos Aires: Aique.
- Williams de Fox, S. (2017) "La regulación emocional en el aprendizaje". Curso virtual, modalidad tutorizada. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación: Argentina.