

# La educación emocional y la neoliberalización de lo social en Argentina

The emotional education and the neoliberalization of the Social in Argentina

 **Nora Gluz**<sup>1</sup>

 **Lucía Caride**<sup>2</sup>

 **Marianela Malvicino**<sup>3</sup>

## Resumen

El artículo presenta los resultados preliminares del proyecto PICT N° 2910-2020 *La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI*. La investigación articula el estudio de las regulaciones a nivel global, nacional y en tres jurisdicciones argentinas con gobiernos de distinto signo político, centrándose en el nivel secundario y en las políticas dirigidas a los grupos más desaventajados desde 2015 hasta la actualidad, que incorporan esta perspectiva para la formación docente, la evaluación y/o la atención a las desigualdades. En este artículo nos centramos en el análisis preliminar del trabajo de campo desarrollado en tres escuelas de la provincia de Buenos Aires, seleccionadas por haber sido parte de políticas y/o iniciativas vinculadas a propuestas de educación emocional. Entre los hallazgos se evidencia cómo la terapeutización de lo social en

---

<sup>1</sup> Docente investigadora IDH UNGS-IICE UBA-CONICET, Argentina. Email [gluzn@yahoo.com.ar](mailto:gluzn@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Docente e investigadora en IICE/UBA y Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Argentina. Email [caridelu@gmail.com](mailto:caridelu@gmail.com)

<sup>3</sup> Profesora de Historia, Profesorado Superior de Ciencias Sociales, y becaria en Investigación y Docencia (IDH - UNGS), Argentina. Email [marianela.malvicino.mm@gmail.com](mailto:marianela.malvicino.mm@gmail.com)

que se inscriben estas perspectivas permea ciertas prácticas a través de las cuales el profesorado intenta atender preocupaciones del cotidiano escolar a la vez que se articula con dinámicas de individuación del capitalismo contemporáneo que desplazan las concepciones del bienestar como responsabilidad política de los poderes públicos hacia el bienestar subjetivo en su dimensión psi. Contrariamente, las lógicas productivistas que estas perspectivas pretenden imponer se redefinen en el marco de los sentidos y apropiaciones situadas de las que son objeto en el marco del trabajo escolar.

**Palabras clave:** Educación emocional; neoliberalismo; políticas educativas.

### **Abstract**

This article presents the preliminary results of PICT project No. 2910-2020, "The regulation of the social question through emotional education: a study of individualization processes in the educational policy field in 21st-century Argentina". The research articulates the study of regulations at the global, national, and three argentine jurisdictions with governments of different political persuasions, focusing on the secondary level and policies aimed at the most disadvantaged groups from 2015 to the present, which incorporate this perspective for teacher training, evaluation, and/or addressing inequalities. In this article, we focus on the preliminary analysis of the fieldwork carried out in three schools in the province of Buenos Aires, selected for having been part of policies and/or initiatives linked to emotional education proposals. Among the findings, it is evident how the therapeuticization of the social within which these perspectives are inscribed permeates certain practices through which teachers attempt to address everyday school concerns while simultaneously articulating themselves with the individualizing dynamics of contemporary capitalism that shift conceptions of well-being from the political responsibility of public authorities to subjective well-being in its psychological dimension. Conversely, the productivist logics that these perspectives seek to impose are redefined within the framework of the meanings and situated appropriations to which they are subjected within the context of school work.

**Keywords:** Emotional education; neoliberalism; educational policies.

## 1. Introducción

Hace ya una década que asistimos al declive del ciclo de impugnación al neoliberalismo (Ouviña y Thwaites Rey, 2019) que tiene lugar a la par de la consolidación de la racionalidad neoliberal y en condiciones de fuerte inestabilidad económica y política producto de la inserción subalterna de nuestros países en el mercado mundial. Esta desestabilización que opera a escala global posibilitó la progresiva legitimación de las fuerzas antidemocráticas y favoreció la radicalización de las derechas (o la desmarginalización de esta vertiente en términos de Laval y Sorondo, 2023). El ascenso de estas fuerzas políticas a las presidencias deviene en un retroceso en los derechos conquistados en la fase anterior en aquellos países que tuvieron experiencias progresistas al clausurar políticas de redistribución y reconocimiento y desarticular los mecanismos democráticos de deliberación y participación de las minorías en la gestión pública. En el caso argentino, el presidente libertario Javier Milei (2023-2026) rechaza explícitamente la agenda de los derechos sociales y culpabiliza al gasto público que estos requieren de los problemas de liquidez del país.

Estas apuestas extremas encuentran su sustrato en procesos de más largo plazo. La reducción de la esfera política a lógicas económicas que desvanecen "el fundamento para una ciudadanía preocupada con las cosas públicas y el bien común" (Brown, 2016, p. 28), se fue conformando por las transformaciones del capitalismo mundial integrado y sus efectos en términos de exclusión social, pero también por intervenciones públicas que recurriendo a nuevos instrumentos de política fueron consolidando las dinámicas de individuación que, desde hace más de tres décadas, se erigen como respuesta a las vulneraciones sociales producto del cercenamiento de los derechos (Merklen, 2013). Se trata de políticas que definen a los sujetos como responsables de sus situaciones de vida y reclaman su activación como condición para la recepción de ayudas sociales sin atender a los desiguales recursos para protegerse de los riesgos sociales que antes proveía el Estado y que

condicionan su capacidad para responder a tales demandas. Las perspectivas de la educación emocional de ineludible raigambre neoliberal<sup>4</sup> (a partir de aquí EE) son una de esas respuestas a la vez que una estrategia frente a los requerimientos actuales del capitalismo que, como bien expresa Dubet (2021), moviliza pasiones tristes (iras, resentimientos e indignaciones) que se asientan en el

deslizamiento gradual de la desigualdad de las posiciones sociales a la sospecha de la desigualdad de los individuos, que se sienten más responsables de las desigualdades que los afectan en la medida en que se perciben como libres e iguales en derechos y sienten el deber de afirmarlo. (p. 14)

Desde la perspectiva que asumimos, la EE cobra inteligibilidad en este horizonte epocal de vulnerabilidad generalizada, desconexión social y utilización del odio como estrategia para contener y regular un orden social que las propias intervenciones de estas derechas tienden a socavar. Siguiendo esta línea analítica, estas propuestas se articulan con la renovación de las teorías del capital humano (TCH), movilizando mandatos sobre cómo mejorar nuestras capacidades y valernos por nosotros mismos a través del desarrollo de habilidades socioafectivas y competencias sociales. En tanto mecanismo de regulación social y formación de subjetividades permea el trabajo escolar a través de propuestas de formación docente impulsadas por actores públicos<sup>5</sup> y privados, de su inclusión en nuevos textos curriculares, bajo la forma de dispositivos pedagógicos para lidiar con situaciones complejas del cotidiano escolar, así como también a través de diferentes políticas de evaluación estandarizada del conocimiento, tal como lo vienen

---

<sup>4</sup> Inscrimos aquí esa serie de perspectivas vinculadas a la psicología positiva y las neurociencias, que suponen un tratamiento específico sobre lo emocional que incluye entre otras cuestiones, que es posible: conocer y nombrar las emociones, así como jerarquizar universalmente su intensidad, distinguir entre emociones buenas o útiles que incrementan la productividad en distintos ámbitos, que son enseñables y que corresponden al plano individual (Bisquerra, 2000; Bueno, 2021). Si bien tienen estas cuestiones en común, representan un grupo heterogéneo de conceptualizaciones que debilitan la mirada sobre el carácter sociocultural de las emociones y su inscripción en las relaciones de poder social que portan otras perspectivas, muchas de ellas vinculadas a los feminismos y a la sociología de las emociones (Ahmed, 2019, Illouz, 2010, entre otros).

<sup>5</sup> Algunos de los docentes entrevistados de la localidad de San Miguel habían participado de espacios de formación sobre desarrollo de habilidades socioemocionales organizados por el gobierno municipal. En esta localidad, además, el municipio celebró convenios con diferentes escuelas secundarias de la zona para que los estudiantes realizaran y certificaran diferentes talleres; entre ellos, de educación emocional.

evidenciando las investigaciones en nuestro país (Feldfeber et al., 2020; Gluz et al., 2021; Gluz y Caride, 2023; Grinberg et al., 2024; Nobile, 2017; Sorondo y Abramowski, 2022). Se trata de instrumentos de política pública que se refuerzan por la presencia de una oferta prolífica de toda una serie de mercancías *psi* como parte de una promesa de felicidad personal en cursos de autoayuda, propuestas de coaching y mindfulness; y que se han expandido significativamente en las últimas décadas, en ámbitos laborales, redes sociales, circuitos culturales, entre otros (Caride, 2020).

La variedad de abordajes y enfoques que desde diferentes ámbitos y disciplinas se han ensayado para comprender los rasgos que asumió el devenir de la EE en el país y la región da cuenta del carácter escurridizo y dinámico de este objeto de análisis. Privatización y mercantilización educativa, individualización de lo social, ethos terapéutico, psicologización o mercantilización de las emociones han sido formas en la historia de los estudios críticos (impulsados principalmente desde la sociología, la política educacional, el psicoanálisis, la filosofía y la pedagogía) de categorizar este campo difuso que, sin embargo, parece cada vez más pregnante en el cotidiano escolar y la vida social en general.

El problema del desarrollo de habilidades y competencias del que las perspectivas de la educación son tributarias ha recibido una temprana atención en las tradiciones académicas de los países centrales. En Argentina el modelo de las competencias se incorporó al discurso empresarial y estatal y las demandas por la autonomía escolar desde la apertura económica de la década de los 90 (Riquelme, 2021) bajo el impulso neoliberal y en un contexto de fuerte desregulación macroeconómica y flexibilización de las relaciones laborales (Szlechter y Battistini, 2020). Desde los países centrales la investigación educativa que hegemonizó la literatura sobre el tema recortó cuatro aspectos principales: la redefinición de las asignaturas consideradas básicas, el desarrollo de competencias vinculadas con la mejora de los aprendizajes y los proceso de innovación educativa, el desarrollo de habilidades para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y las habilidades para la vida personal y profesional (Aguerrondo, 2009). En estrecho vínculo con aquel clima de época y desde sus orígenes en la década de 1990 las

investigaciones relativas al desarrollo de habilidades para la vida personal y profesional ha experimentado un notable crecimiento a nivel internacional y nacional. Al igual de lo que ocurre en otros campos sus alcances no se amoldaron a una única definición posible, sino que coexistieron en conceptualizaciones diversas que reconocen elementos provenientes del campo de la psicología, la pedagogía, sociología, la neurociencia y la economía. Progresivamente la literatura internacional sobre el tema fue diversificando sus apuestas teóricas hacia nociones como habilidades socioemocionales (HSE), inteligencia emocional (IE), educación emocional (EE), entre otras.

La educación emocional y el mandato de desarrollo de habilidades socioemocionales ha sido objeto de numerosas críticas en el campo de la investigación social y educativa a nivel internacional, regional y nacional. Efectivamente en las dos últimas décadas ha surgido un interés progresivo en las ciencias sociales y humanidades por el estudio de los afectos y emociones (Abramowski, 2018; Fanaro, 2024), cuestión que se refleja en un aumento significativo de investigaciones dedicadas a explorar este campo. Así, nuestra época es testigo de un renovado interés por el estudio de los afectos y la emocionalidad a la par que los discursos sobre lo emocional y afectivo cobran protagonismo en una agenda educativa que busca dar respuestas a los desafíos contemporáneos (Nobile y Gamba, 2024). Este profundo y renovado interés académico y científico por el tratamiento de los afectos articuló diferentes campos del conocimiento (Maddonni et al., 2019) desde una variedad disciplinar y perspectivas que intentan indagar su lugar en la vida individual y colectiva.

Desde hace al menos una década, pero con mayor intensidad en los últimos años, una buena parte de las investigaciones y estudios que en Argentina se han dedicado a estudiar las dinámicas y formas que asumen las desigualdades en el campo educativo vienen planteando, con relativa insistencia, la expansión de lógicas gerenciales o manageriales en el gobierno de la cuestión social y la formación de trabajadores (Grinberg, 2011). Más recientemente dedicados al estudio de las relaciones entre escuela, desigualdades y violencia recuperan los aportes del giro afectivo y la noción de justicia afectiva (Kaplan, 2022, p. 36) para referir a "la

ampliación de las posibilidades simbólicas, dirigidas a revertir la mirada social desvalorizante que se cierne sobre ciertos individuos y grupos". Desde la sociología de la educación, trabajos como los coordinados por Kaplan han retomado estas preocupaciones sobre las desigualdades para pensar los modos contemporáneos que estructuran la afectividad en las escuelas.

Atendiendo a las contribuciones de los estudios antes mencionados es importante considerar que las políticas, propuestas, instrumentos y orientaciones de la EE no se integran en la cotidianeidad escolar de forma lineal y sin mediaciones; por el contrario, son reinterpretadas y contextualizadas en las escuelas (Ball, 2002). De allí la relevancia de conocer los modos de apropiación y toma de posición por parte de actores claves de las instituciones escolares. Con este foco, el artículo presenta los resultados preliminares del proyecto PICT N° 2910-2020 *La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI*. La investigación articula el estudio de las regulaciones a nivel global, nacional y en tres jurisdicciones argentinas con gobiernos de distinto signo político, centrándose en las políticas para el nivel secundario dirigidas a los grupos más desaventajados desde 2015 hasta la actualidad. Se relevaron propuestas legislativas y políticas vinculadas a la formación docente, la evaluación y la atención a las desigualdades fundadas en la EE. En este artículo nos centramos en la provincia de Buenos Aires, y en el trabajo de campo desarrollado en tres escuelas seleccionadas por haber sido parte de una política específica implementada en 2018-2019 (la Red de Escuelas de Aprendizaje -REA-) que incluyó de modo transversal esta perspectiva, y/ o por articular con alguna de las fundaciones que la impulsan. En cada institución, se entrevistó al equipo directivo, a cinco docentes y a estudiantes de los últimos años<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Se trabajó en una secundaria común y una técnica que por sus condiciones de vulnerabilidad y bajo rendimiento habían sido parte de la REA, y una escuela que contaba con becas y acompañamiento de una ONG filantropocapitalista implicada en estudios y talleres fundados en la EE. Todas ellas radicadas en la zona oeste del conurbano bonaerense y con población en condición de vulnerabilidad social. El trabajo de campo se complementó con el relevamiento de proyectos de ley en la legislatura bonaerense (18 en total), entrevistas a cuatro legisladores y asesores para reconstruir los intereses y disputas en su elaboración, así como las percepciones sobre las razones por las cuales ninguno de los proyectos alcanzó estado parlamentario. Además, se realizaron tres entrevistas a responsables y capacitadores de la única política educativa implementada en este nivel

La escuela A se encuentra ubicada en el partido de San Miguel. Forma parte de la modalidad técnico profesional y es de doble jornada. Al momento de realizar las entrevistas contaba con una matrícula de 612 estudiantes y 23 secciones. Debido a las prácticas pre-profesionalizantes propias de la modalidad, la escuela se caracteriza por tener fuertes vinculaciones con organizaciones empresariales, universidades de la zona y entidades gubernamentales municipales. Entre las principales preocupaciones que aquejan al equipo directivo y a los docentes se encuentra el elevado nivel de desgranamiento que se produce a partir del pasaje al ciclo superior, problemática que adjudican a la "exigencia" que caracteriza a la modalidad técnica y la doble jornada. En el año 2019 la escuela formó parte de la REA y en las entrevistas se señala el impacto positivo para la escuela de las capacitaciones realizadas en Clima escolar. La escuela B, por su parte, se localiza en un barrio popular del Partido de José C. Paz, y cuenta con una matrícula de 1500 estudiantes distribuidos en los tres turnos. Cuenta adicionalmente con dos aulas de aceleración para estudiantes desfasados en edad y el equipo directivo indica la inasistencia escolar como uno de los problemas más relevantes que afrontan y que expresa lo que tipifican como "desvinculación". Una organización filantropista<sup>7</sup> brinda becas a unos 15 estudiantes que cuentan con condiciones de vida vulneradas, a quienes seleccionan en base a lo que consideran su compromiso con la escuela y los acompañan con una tutora, quien en su trabajo incluye estrategias de EE. Por último, la escuela C es una secundaria común ubicada en el partido de San Miguel, en el barrio Mariló, cerca del límite con el partido de Moreno. Al momento de realizar las entrevistas contaba con una matrícula de 620 estudiantes distribuidos en 22 secciones y dos turnos. Gran parte de la población estudiantil pertenece a familias migrantes de nacionalidad paraguaya. Entre los principales desafíos mencionados por directivos y docentes resaltan las condiciones de

---

durante el periodo estudiado, y a siete responsables de las áreas educativas de seis ONGs con impacto en las escuelas bonaerenses.

<sup>7</sup> Siguiendo a Saura (2021) las organizaciones filantropistas son aquellas que, bajo el intento discursivo de erradicar las problemáticas sociales en educación, operan a través de donaciones como lo hacía la filantropía tradicional, pero en lugar de no esperar nada a cambio, operan extrayendo beneficios de la inversión ya que lo hacen para ganar incidencia en la configuración de las agendas educativas y para difundir el funcionamiento, las ideas y los principios del sistema capitalista.

vulnerabilidad social y educativa que padece la población estudiantil, con familias que clasifican como disgregadas, con escaso acceso a empleo formal. Muchas estudiantes presentan sobreedad, maternan y paternan, asumen tareas de cuidado de familiares, y trabajan. La escuela formó parte de la Red de Escuelas de Aprendizaje, y también valoraron las experiencias de las capacitaciones recibidas en clima escolar.

A partir del material relevado en las instituciones, interesa analizar en qué experiencias del cotidiano escolar las propuestas de EE logran resonancia, cómo éstas generan las condiciones para la incorporación de instrumentos de política propios de esa corriente para afrontar la imprevisibilidad del aula o la complejización de las tareas docentes, y en qué medida ello abona procesos de neoliberalización de lo social a través de tecnologías del yo que se difuminan en el todo social y nuevos modos de producción de los individuos que tienen como horizonte la fabricación de sujetos activos y responsables de sus destinos.

Luego de esta primera introducción el artículo se organiza en otras cuatro secciones, analizando en la segunda (*La educación emocional y su ingreso a la agenda educativa bonaerense*) la circulación de las perspectivas de la educación emocional en la región y, más específicamente, su ingreso a la agenda política y educativa de la provincia de Buenos Aires. En la tercera (*De las preocupaciones materiales a las intervenciones emocionales*) mostramos cómo estas propuestas profundizan las dinámicas de individuación a la vez que construyen respuestas biográficas a problemas estructurales, dando cuenta de la trayectoria de las políticas de intervención sobre los grupos más vulnerados y los desplazamientos que la educación emocional promueve respecto de las concepciones sobre las desigualdades. El cuarto apartado (*La educación emocional frente a los requerimientos de la gestión del aula*) describe cómo las escuelas se vuelven porosas a estas iniciativas a partir de su articulación en preocupaciones del cotidiano escolar vinculadas a la gestión del aula en contextos de desigualdad. El quinto apartado (*Las políticas, los afectos, las emociones. Entre regulaciones, prácticas e interpretaciones*) profundiza el análisis respecto de las mediaciones entre el diseño de las políticas y su apropiación, a partir de cómo políticas divergentes coexisten y

hasta se articulan en los sentidos asumidos por el profesorado. El apartado conclusivo (*Consideraciones finales*) resume los principales aportes y examina cómo las propuestas neoliberales en torno a la educación emocional fomentan dinámicas de individuación que se alinean con las lógicas del capitalismo contemporáneo.

## **2. La educación emocional y su ingreso a la agenda educativa bonaerense**

La lectura de lo emocional desde un enfoque terapéutico se acentúa en el campo de la política educacional de América Latina a partir de la década de los `90. Es posible observar cómo algunos estudios se aproximan progresivamente a esta perspectiva desde distintas posiciones en el campo académico. Por un lado, ya en ese entonces los estudios de Casassus para la UNESCO señalaban la centralidad del clima escolar en el rendimiento académico cuando las pruebas estandarizadas no alcanzaban aún a regular la cuestión escolar. Con foco en la dimensión interpersonal, sus trabajos fueron de gran influencia en la literatura de época y en las políticas de reforma que movilizó este organismo hacia el resto de la región. En las últimas dos décadas el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), ha señalado en sus estudios que el clima escolar y el clima del aula son variables centrales en la explicación del rendimiento académico de los estudiantes (UNESCO, 2009). Posteriormente, parte de esta literatura incorpora los resultados de la psicología social, la inteligencia emocional (Goleman, 1997) y el enfoque de las neurociencias, hasta argumentar que el aprendizaje cognitivo “depende primeramente de lo que ocurre a nivel emocional” (Casassus, 2007, p. 28). Esta línea de pensamiento es la que se expande y consolida en la región como parte de las recomendaciones de política de OOI y fundaciones y considerada como parte de los enfoques necesarios para la formación del profesorado. Cabe destacar que se trata de las derivas en el campo escolar de estudios que originalmente pretendían develar los atributos del empresariado exitoso y que se tradujeron como preocupaciones por el rendimiento y por lo que denominaron comportamientos disruptivos (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005). Estos estudios generaron una prolífica literatura que a partir de ciertos hallazgos produjeron innumerables prescripciones y el diseño de instrumentos que operacionalizaron estas perspectivas

a la vez que las fueron consolidando en la región al garantizar estrategias y prácticas que poblaron el cotidiano escolar, desde su inclusión en las evaluaciones estandarizadas de la OCDE en 2012 hasta la batería de tareas de introspección y autorregulación que se diseminan a través de la lenta y sostenida conformación de un mercado de la felicidad que divulga actividades individuales y grupales para ayudar a los participantes a explorar, comprender y gestionar emociones (Ecclestone y Brunila, 2015). Se apela a que el docente no sólo enseñe a sus estudiantes a reconocer y regular sus propias emociones, sino que sea, él mismo, aprendiz también. Ello se logra con la incorporación de un conjunto de técnicas y rutinas que, más allá de su variedad, tienen en común insistir en una disposición permanente hacia la vigilancia de uno mismo. Distintas fundaciones y organismos internacionales retoman estos argumentos, señalando que es un modo de invertir en el bienestar emocional y en la salud mental, que opera como un nuevo capital a futuro y habilita la manifestación sin trabas de los propios talentos (y estados emocionales) a tono con la búsqueda contemporánea de la soberanía personal (Sadin, 2022)<sup>8</sup>. Estos organismos son centrales en la movilidad de estas políticas y en su ensamblaje con otros actores contribuyen a conformar los peculiares discursos y prácticas que circulan en los distintos territorios (Saura, 2021).

La constitución de un conjunto de redes y espacios de articulación a nivel regional e internacional de actores públicos y privados que se dedican a la EE, conforme pasan los años, no ha parado de crecer. La EE constituye un campo atractivo y fértil para las fundaciones y organizaciones ligadas a la educación, en tanto les permite trazar nuevos lazos y relaciones entre sí y con diferentes áreas y niveles de gobierno, como así también reelaborar las redes políticas preexistentes.

---

<sup>8</sup> Sin embargo, es de destacar la construcción en el mismo período de una agenda alternativa producto de las luchas de los feminismos que en nuestro país se consolida con la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150 sancionada en Argentina en 2006 y que, a partir de 2008, se condensa en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, junto con la producción de distintos materiales y los programas, políticas y lineamientos a ella ligados. Allí las emociones son consideradas como construcciones sociales, políticas, culturales más que como expresiones de una interioridad no contaminada; que se erigen en el marco de vínculos y lejos de contar con un carácter sustantivo o esencial, son cambiantes, ambivalentes e interpelables, por lo que no podrían jerarquizarse como inherentemente buenas o malas por fuera de los contextos en que se expresan. Para más detalles ver Sorondo y Abramowski (2022).

Es posible advertir una progresiva sofisticación y fortalecimiento de una suerte de sistema de vasos comunicantes que los refuerza unos a otros y estaría configurando, con el correr de los años, una progresiva institucionalización de la misma en el campo político y educativo de nuestro país (Feldfeber et al., 2018; Millenaar y Roberti, 2022).

La provincia de Buenos Aires -jurisdicción que concentra el 40% de la población escolar de nuestro país- no se ha mantenido ajena al avance de esta retórica global, de allí la relevancia de indagar en los principales ensamblajes a través de los cuales las políticas fundadas en la EE se movilizan, mutan y territorializan. Trabajan en el territorio organizaciones nacionales integrantes de redes internacionales como la Fundación Educación Emocional que a través de un sistema de embajadores en las distintas jurisdicciones del país viene promoviendo leyes de educación emocional para que sea un contenido obligatorio en la formación; hasta fundaciones filantropocapitalistas de más larga trayectoria que han ido incorporando estas líneas de trabajo, como el caso de CIMIENTOS, e incluso universidades nacionales y privadas que organizan cursos de posgrado y/o extensión sobre el tema. Es a partir de la asunción de María Eugenia Vidal a la gobernación en 2015 -integrante de la alianza de nueva derecha<sup>9</sup> Cambiemos-, que la EE se institucionalizó como política de gobierno. En agosto de 2016, a menos de un año en el gobierno, se creó la Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental bajo la órbita del Ministerio de Coordinación y Gestión Pública del gobierno de la provincia de Buenos Aires. Aunque fuera de la cartera educativa, esta entidad se posicionó como ámbito para "asesorar al Poder Ejecutivo provincial en la elaboración de una política interagencial de protección y promoción de la

---

<sup>9</sup> Hay un extenso debate respecto de calificar a las derechas de fines del siglo XX y principios del siglo XXI como "nuevas" derechas o simplemente como versiones históricas de las derechas definidas por su posición antiigualitarista. Recuperamos el concepto nueva derecha para el caso de América Latina para dar cuenta de alianzas que nacen en confrontación con los gobiernos progresistas del CINAL e incorporan la apelación a la democracia liberal y la apelación a la movilización social como elementos para la construcción de hegemonía (Giordano, 2019). En el caso argentino expresan un fusionismo entre vertientes de la derecha que se han ido radicalizando en sus posiciones, hasta llegar al actual presidente que se embandera en la defensa de la libertad y la república, asumen posiciones pro-mercado que articulan al punitivismo y conservadurismo reaccionario un desdén por la democracia liberal (Morresi y Ramos, 2023).

nutrición saludable y la estimulación cognitiva y emocional” (Ministerio de Coordinación y Gestión Pública, 2016, p. 4). El objetivo de esta nueva unidad fue definir y promover el desarrollo de recursos cognitivos, emocionales y sociales a lo largo de todas las etapas vitales del individuo, a través de condiciones adecuadas de salud, educación y un ambiente social favorable. Esta iniciativa que provino del sector privado inscribió lo emocional como parte de lo que denominan como capital mental, desde un enfoque alineado a las teorías del capital humano en su versión aggiornada al siglo XXI, que responsabiliza a los sujetos por la inversión en sí mismos, y consecuentemente, por su impacto sobre su desempeño escolar<sup>10</sup> y profesional.

Un año más tarde, desde la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, se lanzó el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje (REA) (2017-2019). Éste tuvo como objetivo “que los miembros de las comunidades educativas que la componen aprendan entre pares, reflexionen colaborativamente, intercambien buenas prácticas y se motiven entre sí para lograr una mejora escolar continua generada por actitudes positivas en los directivos, docentes y estudiantes” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 8). Por aquel entonces constituyó una de las principales políticas de atención a los grupos de mayor vulnerabilidad socioeducativa, que se definió articulando los bajos rendimientos en las evaluaciones estandarizadas de rendimiento y en función de las condiciones de vida. La REA se propuso fortalecer las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los equipos directivos; mejorar el clima escolar; elevar el rendimiento (centralmente en las áreas de prácticas del lenguaje y matemática) y optimizar los indicadores de eficiencia interna. La adquisición de habilidades socioemocionales como eje transversal a las líneas de acción fue considerada complemento

---

<sup>10</sup> En el Anexo 4 del informe *Capital Mental: por qué es importante y cómo potenciar su desarrollo* (2016) se presentan los resultados de un programa de investigación llevado adelante en Estados Unidos sobre los “Sesgos mentales en la adolescencia”. Allí se indica que: “Se estudió cómo el tipo de mentalidad, es decir, las creencias que uno tiene sobre sí mismo y el entorno escolar, impactan sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. Cuando los alumnos tienen un tipo de mentalidad fija o cerrada, consideran que la inteligencia es algo dado o innato que no se modifica. Esto repercute en su aprendizaje y rendimiento, a la vez que socava la resiliencia. Por el contrario, cuando los alumnos tienen un tipo de mentalidad abierta, creen que la inteligencia se desarrolla, beneficiando el rendimiento, la capacidad resiliente y el enfrentamiento a las dificultades diarias” (p. 31).

indispensable para estos propósitos priorizando para ello la formación docente como estrategia. Se promovieron prácticas y rutinas que articularon lo afectivo con el autoescrutinio y la autorregulación.

Durante la implementación de la REA se llevaron adelante múltiples capacitaciones destinadas tanto a directivos/as como a docentes de los distintos niveles de enseñanza y se formaron referentes multiplicadores de los aprendizajes para sus escuelas, en "Prácticas del Lenguaje, Matemática, Clima Escolar y Educación Emocional, Aprendizaje Basado en Proyectos<sup>11</sup> (ABP), Fortalecimiento de Alfabetización (para el nivel primario) y Acompañamiento de Trayectorias Escolares (para el nivel secundario)" (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 8). Las preocupaciones por el desarrollo de buenos climas escolares, la mejora de la convivencia y el fortalecimiento de los aprendizajes fueron bien recibidas por parte de algunos de los actores implicados en las escuelas. Como señalaban docentes de la escuela A: "obviamente el que está contento, trabaja mejor" y "el chico va a aprender más si está contento". En algunas instituciones, estas preocupaciones dieron lugar a un trabajo novedoso con el estudiantado:

Tuvimos una capacitación intensiva en la Universidad de San Andrés, que fue súper enriquecedora (...) A nosotros, personalmente, como directores nos cambió la mirada hacia la escuela. Esto de la educación emocional nos contribuyó a tener otra mirada también sobre los estudiantes, a poder identificarlos, a poder saber quién está sentado en frente de mi, que es mi estudiante que viene atravesado también por un montón de historias, a reconocer al otro, que por ahí eso, en secundaria, desde red de escuelas se empezó a trabajar y después continuó ese trabajo, quizás con otro nombre sobre la siguiente gestión de gobierno, de mirar a los estudiantes de otra manera. (Directora, Escuela C)

---

<sup>11</sup> Uno de los docentes entrevistados, de la localidad de San Miguel, valoró muy especialmente el trabajo en torno a los ABP centralmente como una oportunidad para mostrar las producciones de los estudiantes en diferentes encuentros y certámenes: "Y ahí tuvimos todos esos éxitos, porque todo lo que fue, todas las exposiciones que hemos ganado, y que seguimos participando, salen del aprendizaje en base a proyectos. Para mí particularmente es un éxito, la opinión que me dan los números, no solamente en el impacto académico, sino también en el impacto emocional, en la relación de los chicos a participar". Planteaba, además, que el trabajo por proyectos estimulaba el interés y participación de los estudiantes (incluso fuera del horario escolar; redundando en un mayor sentimiento de pertenencia institucional).

Si bien la provincia no cuenta con una ley de EE específica, como es el caso de otras jurisdicciones de nuestro país, este programa impulsado desde el gobierno contribuyó a instaurar estas perspectivas, en algunos casos, a escala de las instituciones o de algunos de los docentes, aún con la corta duración que tuvo la política. Durante su vigencia, las actividades vinculadas a esta línea organizaron en parte la jornada escolar.

Teníamos diversas formas de comenzar una clase que vos las tomabas y hacían también descontracturar al otro para que cambiara ese clima. Se trabajaba mucho con el clima escolar, que era lo óptimo para justamente convertirte en una buena escuela. (Directora, Escuela C)

El antecedente de la REA constituye, para algunos entrevistados que han participado de ella, una suerte de *prisma interpretativo* que orienta sus decisiones de enseñanza. Tal vez una de sus herencias más robustas sea la valoración de la dimensión emocional del trabajo escolar (con sentidos no necesariamente convergentes a la propuesta) y el desarrollo de capacidades:

Lo académico y lo emocional son los dos ejes fundamentales. Si haces pilares en los dos, no te digo que estás condenado al éxito, pero vas a cambiar absolutamente todo. Acá son esos pilares que no tienen techo, son esos. Está comprobado. (Director, Escuela A)

Esta perspectiva se materializó en una multiplicidad de recursos que produjo el programa y que continúan circulando en redes sociales vinculados con la construcción de "climas escolares positivos" para los distintos niveles educativos. Algunas de las sugerencias que se brindaban a los docentes eran: "Recibir con alegría a los alumnos cuando llegan. Sonreír, mirarlos a los ojos y llamarlos por su nombre nos conecta y nos dispone para empezar bien el día", "Dar reconocimiento positivo a una conducta o a logros de los alumnos, evitando las alabanzas en forma generalizada", "Elogiar al alumno, individual y grupalmente, por su esfuerzo o actitud", "Corregir a un alumno en privado (no exponerlo)", "Aceptar que a veces no podemos vincularnos con algún alumno y necesitamos pedir colaboración de

otros pares”, “Cultivar el buen sentido del humor para ser más creativos, resolver mejor los problemas y tomar decisiones más acertadas”<sup>12</sup>.

### **3. De las preocupaciones materiales a las intervenciones emocionales**

La individuación de las relaciones sociales y el desmantelamiento de los sistemas de protección social, la polarización extrema entre ricos y pobres, la aparición de un nuevo sujeto producto de la racionalidad neoliberal, autoemprendedor, responsable de su destino, que se piensa, gestiona y coacciona a sí mismo como una empresa, y el consecuente desarrollo de padecimientos psíquicos de diverso orden (Brown, 2016; Laval y Dardot, 2017; Molina y Zelmanovich, 2024) constituyen procesos que atraviesan la condición contemporánea de lo escolar. En este marco, la EE se presenta como una de las tantas maneras que el capitalismo contemporáneo construye para analizar y tratar socialmente esas desigualdades y actuar políticamente sobre los grupos sociales que las padecen, desplazando la preocupación por el bienestar entendido como la protección estatal a las condiciones materiales de vida, por el bienestar individual.

Si bien la educación emocional es una propuesta que se pretende universal, en el caso bajo estudio la política priorizó a los sectores más vulnerados diferenciándose tanto de las políticas neoliberales focalizadas en esta población durante los 90 -que encontraban en la miseria material y en la falta de activación de los sujetos la fuente de las desigualdades y en la transferencia de ingresos y sus condicionalidades un mecanismo para tratarlas-, como del ciclo progresista que avanzó en políticas de inclusión desde las que intentaron conformar procesos de redistribución y reconocimiento retomando el universalismo en las políticas sociales.

Las nuevas derechas, en cambio, –acorde al *ethos* terapéutico epocal– se concentran en estrategias para encarar el padecimiento, llevando al paroxismo el sufrimiento psíquico como causa y consecuencia de los riesgos sociales. En el cotidiano escolar de las instituciones seleccionadas, esta perspectiva es decodificada en vinculación con la preocupación por la salud mental a partir de lo que viven como

---

<sup>12</sup> Fuente: Recursos breves de la página web de Red Escuelas de Aprendizaje (Recuperado el 03/06/2025 de [https://abc2.abc.gob.ar/red\\_de\\_aprendizaje/node?page=16](https://abc2.abc.gob.ar/red_de_aprendizaje/node?page=16)).

la irrupción de estados emocionales en las aulas. En sintonía con el discurso oficial, si bien asocian sus causas a las condiciones materiales de vida, luego no proponen actuar sobre ellas.

Y sí, porque a veces recibimos chicos que vienen sin desayunar o sin almorzar, que los cargan con responsabilidades extras en la casa y se terminan desbordando, y terminan teniendo un cuadro de estrés o de ansiedad o de depresión y son pibes jóvenes, que yo, hasta antes de la pandemia, no tuve nunca un alumno con un cuadro de ansiedad o de estrés o de depresión, después de la pandemia, eso aumentó mucho, de golpe he tenido un alumno por curso con alguno de esos cuadros. (Docente de Geografía, Escuela C)

Es recurrente esta acentuación de la preocupación por lo emocional a partir de la pandemia COVID 19, cuando a nivel mundial y en apenas seis meses se registraron casi siete millones de infectados, más de cuatrocientas mil muertes, que colapsaron los sistemas de salud de gran parte de los países y la economía mundial se encontró paralizada y/o en caída (Germain, 2020). La alteración de las condiciones materiales y simbólicas de vida -y de muerte- que tuvieron lugar favoreció el relanzamiento y buena recepción de la EE con una fuerza que aún no ha cesado. La preocupación por las emociones cobró en las escuelas una fuerza inusitada a partir de entonces, donde la fragilidad de la salud mental, la afectación inmediata y las reacciones exorbitantes frente a situaciones consideradas menores por el profesorado, e incluso la preocupación por el suicido son emergentes del nuevo contexto. De hecho, y acorde a lo que la investigación académica viene discutiendo como la terapeutización de lo social, las propuestas *psi* son la respuesta primaria para atender estas cuestiones (Abramowski y Sorondo, 2023):

Me obliga a mí a posicionarme de otra manera, a no poder dejar pasar ciertos comportamientos (...) la sociedad es como muy violenta, no lo veo solamente en la escuela, lo veo en todos lados. Y, bueno, si puntualmente este tiempo que calculo que de pandemia acá se intensificó un poco más, no sé por qué de pandemia acá, pero yo, pero menos lo noto un poco más. (Docente de Literatura, Escuela B)

Sumado a esto, en el nivel secundario en particular, los docentes entrevistados coinciden en señalar que fue necesaria la generación de condiciones institucionales que permitieran, "normalizar la situación muy compleja tanto en lo

académico como en toda la parte emocional. (...) Fue muy complejo el tema del bi año<sup>13</sup> (...) y hasta que normalizamos todo eso, estuvimos prácticamente un año después de la pandemia” (Docente, Escuela C). Los docentes entrevistados insisten en plantear su preocupación por la salud mental de muchos de sus estudiantes (en algunos casos, incluso por su propia situación); a la vez que reconocen allí algo novedoso, profundizado o hecho visible a partir de la experiencia pandémica. A decir de Molina y Zelmanovich (2024) aquello que latía como malestar insistente, retornó en el período de pandemia:

Podemos ubicar en el acontecimiento pandémico, cuyos efectos estudiamos en las prácticas educativas, la confluencia de las dos caras del malestar, la ineludible y la contingente que confrontó a la humanidad con las fuerzas de la naturaleza, con la amenaza ante la muerte y con la afectación de las relaciones sociales para su preservación, con sus padecimientos concomitantes. Estas se sobregregaron a los efectos devastadores preexistentes de las condiciones capitalistas, científicas y tecnológicas frente a las que cada quien respondió con sus propios recursos subjetivos y sus condiciones de existencia. (p. 19)

Sin embargo, y tal como lo revelan investigaciones en esos mismos territorios, lo que inicialmente permitió una nueva sensibilidad sobre las desigualdades (Gluz et al., 2021) en estas miradas se restringe a una experiencia subjetiva e individualizada a la que remiten lo emocional, desconociendo al mismo tiempo el carácter social de las emociones.

Post-pandemia, tenemos un montón de situaciones de estudiantes que están mucho más frágiles a comparación de lo que es un niño 2016 o 2017. Es mucho más la fragilidad ante cualquier situación o a cualquier exposición. Cuando trabajamos mucho en la casa, siempre decimos trabajar el tema de

---

<sup>13</sup> Refiere a una serie de políticas públicas enmarcadas en los lineamientos de la resolución 368/20 (CFE) vinculadas con la reorganización de los contenidos curriculares, y los criterios de evaluación y promoción de las trayectorias educativas de las y los estudiantes de todos los niveles y modalidades de las escuelas bonaerenses de gestión estatal y privada, ante el contexto de pandemia por el COVID-19. Entre otras cuestiones, los lineamientos de la provincia establecieron que el bienio 2020-2021 debía ser considerado una “unidad pedagógica y curricular”. A excepción del último año de la escolaridad en el nivel secundario (en el que se utilizaron las escalas numéricas habituales) se debía calificar con una valoración conceptual que clasificaba las trayectorias educativas de los estudiantes en tres condiciones posibles (avanzada, en proceso y discontinua).

la frustración, si le va mal, es una situación de angustia. (Vicedirectora, Escuela B)

Ahora surgió más esto, por ejemplo, de los ataques de pánico. Hay muchos chicos, ellos lo refieren como ataques de pánico, pero tienen esos síntomas de que les falta el aire, les tiemblan las manos, se sienten mal o sienten miedo. Y lo que no sé yo, lo repito porque yo no estuve antes, pero sí lo que me comentan los demás profes que estuvieron antes, cualquier personal docente, es que antes no se veía tanto eso. Y como que ahora surgen muchas más emociones. (Integrante de EOE, Escuela B)

De allí que algunos directivos añoren las capacitaciones de la REA: "Tengo cantidad de trabajo de clima escolar antes de la pandemia, pero hay que volver porque se disolvió prácticamente en la pandemia el trabajo. Lamentablemente iba teniendo muchísimo éxito. Muchísimo éxito", señalaba un directivo de la Escuela A. Esto aun cuando la pandemia haya trastocado sustancialmente las condiciones en que se desarrollaba ese trabajo. Este tipo de lectura sobre los problemas de la escuela son el sustento para el visto bueno de las leyes de educación emocional, capacitaciones y otras alternativas que emergen como opción para accionar frente a esos padecimientos.

En paralelo, también se avizora que la referencia a la educación emocional no se circunscribe al desarrollo de mejores climas institucionales orientados a los modos en que los estudiantes transitan su escolaridad en el nivel secundario sino, también, a una serie de rasgos personales de los docentes. Como señalaba un directivo de la escuela A: "hay docentes que detonan en seguida, que levantan la voz. No está mal que uno se enoje de vez en cuando pero cuando se hace permanente es porque ya está alterado. También hay que trabajar con los adultos". En este sentido, la regulación sobre la profesión se expande hasta abarcar aspectos de la personalidad, y vuelca sobre la docencia la responsabilidad de un trabajo sobre sí, a tono con la terapización como nueva forma de psicologización dentro de las escuelas (Bonhomme y Vargas-Pérez, 2023; Cornejo-Chávez et al., 2021).

Emergen también resistencias, profesores que tratan de poner límite a la lógica de diagnosticar el comportamiento humano, que reaccionan a los requerimientos de patologización de los sujetos en función de su estado emocional.

No hay una mera internalización entusiasta de los dispositivos terapéuticos, hay también un rechazo a las herramientas que banalizan los saberes terapéuticos aún cuando las lecturas sobre la situación social se mantengan dentro de estas lógicas interpretativas.

A su vez también hay que explicarles a las familias que necesitamos el acompañamiento de un especialista o un terapeuta para que pueda ver cómo evalúa eso y no tenemos tampoco muchas herramientas. (Integrante de EOE, Escuela B)

Estas apropiaciones expresan las complejidades que suponen las mediaciones que los sujetos y las instituciones construyen respecto del campo de las políticas públicas, y que en el caso de las perspectivas de la EE en el campo escolar implican particularmente la mixtura de dimensiones psicologizantes e individualizantes propias del enfoque neoliberal sobre las emociones, la jerarquización negativa que ubica ciertos afectos como algo a superar; con una cierta crítica a los dispositivos propuestos o a que los afectos hayan sido algo ajeno al trabajo escolar.

Sin embargo, en todos los actores entrevistados parece haberse desvanecido la preocupación por intervenciones sobre las condiciones materiales de vida que dominaron las políticas neoliberales de los '90. Hoy ello aparece desplazado por las emociones ya sea como algo a regular, a derivar a especialistas o a atender como condición para el trabajo pedagógico tal como mostraremos en el próximo apartado y que da cuenta del avance de este marco discursivo como principio de verdad.

#### **4. La educación emocional frente a los requerimientos de la gestión del aula**

La complejidad de la gestión del aula, de su inmediatez frente a los requerimientos de escolarización de nuevos grupos sociales a partir de la obligatoriedad de la secundaria en contextos de exclusión recrudescidos en el período transpandémico genera las condiciones para que la escuela sea permeable a los instrumentos instaurados por la EE en las escuelas bajo estudio. Esos instrumentos ofertados son recuperados en circunstancias diversas y aunque no directamente vinculados a los propósitos de quienes los ponen en circulación, su

carácter no sólo técnico sino también político tiene consecuencias en el trabajo pedagógico.

La preocupación por el padecimiento cotidiano de los barrios populares, y especialmente por cómo irrumpe en la cotidianeidad escolar o en los vínculos, posiciona al trabajo sobre las emociones como condición para el trabajo con los contenidos curriculares. Los instrumentos que circulan resultan propuestas asequibles frente a este tipo problemáticas que, si bien no pueden resolver, consideran que pueden contribuir a atenuar en sus manifestaciones:

A veces por ahí no se hace yoga, pero por ahí en un momento les decimos bueno chicos, presten atención, a ver respiren. No estamos haciendo yoga, por ejemplo, ¿no? Pero es una cosa que se suele hacer. (...) o los empezás a bajar, los empezás a sacar... o por ahí agarras y pones... les empezás a bajar el volumen de la voz y demás, y por ahí les ponemos un poquito de música, ¿entendés? Son estrategias que uno va usando de acuerdo a cómo está el grupo. A veces cuando están muy alterados, aparte depende por qué están alterados, si es una situación que están alterados porque la situación lo amerita, porque a veces es una situación de que están nerviosos porque se van a agarrar a la salida y entonces eso se trata de una manera, no les podemos poner a hacer yoga a los chicos para resolver la situación. (Docente de Inglés, Escuela C)

Llama la atención la preocupación recurrente por sostener una mirada más abarcativa, integral, de los sujetos al interior de las escuelas y los salones de clase, posicionando en el centro de la escena las dimensiones emocionales y sociales de sus experiencias vitales, a la vez que se desplaza la atención a los problemas de lo específicamente escolar, la enseñanza y el aprendizaje. En las entrevistas desarrolladas no aparecen referencias a cómo este trabajo articula o al menos permite revisar las estrategias pedagógicas, sólo es un prerrequisito para la transmisión.

No tenemos que dejar de hacer las prácticas que dan resultados porque el chico tiene que aprender. Tenemos que hacer que el chico aprenda y lo más que se pueda, y para eso tiene que estar contento, tiene que sentirse bien. (Directivo de la escuela A)

Sí, por ejemplo, te viene un chico con ansiedad. ¿Y qué empezás a hacer? Empezas a buscar información, a leer, obviamente, fuentes confiables ¿no? Sí. A ver, ¿qué es la ansiedad? ¿cómo se puede ayudar? ¿Qué situaciones en el aula le pueden llegar a producir ansiedad a ese chico o pueden empeorar esa situación? ¿Cómo se puede contrarrestar? porque para que aprendan primero tenés que bajar las barreras de los chicos. Entonces lo emocional es imprescindible. (Docente de Inglés, Escuela C)

En estos discursos y a diferencia de la lógica productivista que estructuran las perspectivas neoliberales de la EE, si bien las herramientas son prerrequisito para la enseñanza, no aparecen vinculaciones a la mejora del rendimiento. Más aún, algunos relatos alertan sobre la persistencia de expectativas devaluadas de “aprender lo que se pueda” con estas condiciones sociales, más que elevar las posiciones en los rankings.

yo creo que la escuela se ocupa de todo menos del cerebro. Y sí, entregamos mercadería, somos centro de vacunación, somos centro de trámite de DNI, somos centro de contención familiar, somos centro de contención de evacuaciones y también somos centro de educación... y también. Pero la escuela se encarga primero de todo lo social, puntualmente de todo lo social que es formar a esta sociedad que adquirimos acá, contenerla, enseñarle, prepararlos para que salgan, y aparte de tener un vocabulario preciso o tener expresiones precisas para poder insertarse en un ámbito laboral o continuar la formación superior tenemos que atender un montón de otras cuestiones primero, lamentablemente. No sé si estarán de acuerdo o no pero siempre yo planteo eso. (Vicedirectora, Escuela B)

Sé que, por ejemplo, un profe de artística, que da música, sí, porque ha subido de fotos, de videos y fotos, al grupo que tenemos por lo menos del departamento de comunicaciones, una clase en donde le puso música, no sé qué música era, pero una música para relajarlos, se tenía que apoyar en la mesa, con la cara, para abajo, para relajarse y, a partir de ahí, después arrancó su clase. (Docente de Literatura, Escuela B)

Las voces de rechazo más explícito a la EE son pocas, aunque significativamente lo hacen bajo el argumento del impacto -considerado contrariamente negativo- sobre el rendimiento. En estos casos plantean recaudos

respecto a que su incorporación no produzca deslizamientos significativos en torno al "trabajo académico" o los saberes disciplinares del nivel. Si bien acuerdan con un conjunto de políticas diversas (acompañamiento a las trayectorias, atención al bienestar socioemocional, ESI o formación de centros de estudiantes); le oponen que ha restado tiempo a la enseñanza y los aprendizajes de saberes disciplinares estructurantes del nivel:

Hay mucha política en torno a eso. Me parece que mucho más de lo que tendría que haber abocado a la parte académica. (...) Me impacta en lo académico en vez de ser beneficioso. (Directivo de la escuela A)

Se advierte entonces que las formas de incorporación de las perspectivas de la EE en el nivel secundario son múltiples y diversas. Con todo, los lineamientos vinculados con el desarrollo de "buenos climas escolares" o el desarrollo de capacidades -o el desarrollo de prácticas de autorregulación emocional- parecen contar con cierta adhesión por su vinculación con una serie de prácticas vinculadas a lo que Fassin (1999) denomina la política de la escucha como estrategia frente a los padecimientos que no pueden modificar.

Una caja de denuncias. Anónima fue el año pasado. "Me molesta. Siento esto". La denuncia no es solamente fulanito me hizo, sino es como me siento ante la mirada del otro, cosas buenas, cosas malas que vayan expresándose en esa caja. (Docente de Literatura, Escuela B)

Hubo un tiempo en que los profes habían pintado las paredes, todo... pero en ese momento no se conseguían las cosas, bueno, lo pintamos entre nosotros, para que los chicos tengan ese ambiente y esa contención, que cuando vengán a la escuela digan "ay, vine a la escuela, estoy en la escuela, acá me quieren, acá me escuchan, acá me prestan atención, acá estoy con mis amigos", eso se trabajó mucho (...). Hay mucha contención, hay mucho trabajo por detrás, mucha contención. (Docente de Inglés, Escuela C)

Lo que muestran estos testimonios es que la EE ingresa en el cotidiano escolar como un conjunto de discursos y propuestas orientadas al abordaje de un tema largamente trabajado por la literatura pedagógica, la investigación y las políticas educativas como los conflictos y situaciones de violencia o las transgresiones y los regímenes de convivencia (Di Napoli, 2018) agudizados en el

contexto actual de desafiliación e inserciones precarias. Frente a la conflictividad que ello genera, la EE tendría un carácter pacificador y a la vez preventivo o anticipatorio, en términos de aportar a la construcción de climas de trabajo más tranquilos y amenos. “Todo lo que sirva a mejorar el clima del aula, va a ser bienvenido”, expresaba un docente de informática de la Escuela A. Estos climas aparecen como prerrequisito para el logro de mejores dinámicas de convivencia escolar y, en consecuencia, para morigerar la conflictividad escolar, condición necesaria para la gestión del aula.

En cambio, ciertas prácticas asociadas al desarrollo de la educación emocional, como la meditación o el yoga), son interpretadas por algunos de los entrevistados como propias de sectores medios o medios altos. Además, algunos docentes las consideran inapropiadas para la edad de los estudiantes: “hay que ver cómo lo reciben ellos, si lo ven, como algo para chiquilines o no” (vicedirectora, Escuela B). En esa misma línea, otras propuestas pedagógicas vinculadas a la EE, como el uso del “termómetro emocional” o la lectura de textos literarios sobre las emociones tampoco cuentan con una gran aceptación para algunos de los docentes entrevistados; a diferencia de lo que otras investigaciones evidenciaron para el nivel inicial o primario (Sorondo, 2024).

No obstante, esta perspectiva resuena en los discursos relevados, en los que las emociones se ciñen en casi la totalidad de ellos a lo personal y su tratamiento escindido de las condiciones sociales y culturales de producción de las mismas y de su participación en las relaciones de poder social (Illouz, 2010). De hecho, algunos recuperan la distinción entre emociones buenas y malas, como expresa la docente de literatura de la escuela B: “No siempre hay que hablar con los chicos por problemas. Hay que enfatizar también que hay cosas buenas”; a la vez que se identifica cierta demanda menos perceptible de autorregulación inscripta en el “andá al baño y volvé”, reclamando que ese retorno sea distinto, ya sin angustia o enojo.

En síntesis, si bien los afectos han ocupado desde siempre un lugar central en el mundo escolar y constituyen el corazón mismo del acto de educar y la escuela es, en este sentido, un espacio de afectos (Maddonni, Ferreyra y Aizencang, 2019);

las perspectivas de la EE plantean modos de entender lo social y educativo que dan prioridad a los vínculos interpersonales por sobre las perspectivas críticas que inscriben los afectos en las estructuras de poder social (Illouz, 2010). Son estas perspectivas las que están ganando adhesiones en la gestión cotidiana de las aulas y las que requieren ser discutidas en términos del orden social que contribuyen a legitimar.

## **5. Las políticas, los afectos, las emociones. Entre regulaciones, prácticas e interpretaciones**

Los modos de apropiación de las políticas de EE en el territorio de lo político implican no sólo atender a la resonancia de las propuestas en las experiencias de las y los profesores sino atender al mismo tiempo a aquellas otras culturas institucionales, contextos territoriales y políticas previas con las que dialoga en su inscripción cotidiana. En las entrevistas compartidas con docentes la referencia a programas o iniciativas estatales vinculadas con el trabajo sobre las emociones en las escuelas suelen asociarse entre otras, a la Educación Sexual Integral (ESI), en cuyos desarrollos curriculares, proponen entre sus ejes *valorar la afectividad* orientando el trabajo “al reconocimiento y la expresión de las emociones y sentimientos, propios y en las demás personas, para la construcción de vínculos basados en el respeto y el cuidado mutuos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 22). Si bien se inscriben en matrices diferentes, trabajos como los de Maltz (2019) o Sorondo y Abramowski (2022), analizan los puntos de encuentro entre ambas políticas<sup>14</sup>. Incipientemente un conjunto de investigaciones del campo educativo viene documentado el avance de las perspectivas de la EE en la implementación de propuestas y políticas vinculadas con la ESI. Tal como

---

<sup>14</sup> Recuperando los aportes de Rita Segato (2018), Maltz (2019) realiza una notable distinción entre las emociones abordadas desde la ESI y desde la EE. Sostiene que mientras la primera se liga al *proyecto histórico de los vínculos*, en el que las emociones se entienden como parte constitutiva de los lazos comunitarios, la segunda responde al *proyecto histórico de las cosas*, al considerar las emociones como habilidades individuales útiles que necesitan ser gestionadas, reguladas y puestas al servicio de la productividad. En un análisis posterior Sorondo y Abramowski (2022) analizan los puntos de contacto de ambas propuestas, aunque reconociendo que “en términos políticos, la ESI apuesta por el reconocimiento, la emancipación y la autonomía de los sujetos, mientras que la EE apunta a la adaptación al orden social dominante” (p. 32).

Abramowski y Sorondo (2022) han analizado, la EE opera como un territorio de traducción de la ESI a la vez que la produce: en muchas escuelas, la ESI es algún tipo de contenido o prácticas vinculados con la educación emocional y en algunos casos lo es de modo casi exclusivo.

Lo último que se habló de educación emocional, fue en Red de Escuelas directamente, por eso digo después lo asociamos más a la ESI, como que vino a traer, vino a abrazar también ese contenido o a tocarlo un poquito, quizás no tan profundamente. Porque también se reformuló. (Directora, Escuela C)

Si bien diversos trabajos vienen insistiendo en la contraposición entre esas perspectivas (Sorondo, 2024); esta discusión no parece organizar el trabajo escolar sobre el tema entre los docentes entrevistados. Tal vez por estas resignificaciones en las apropiaciones de la política, en el cotidiano escolar no parecen percibirse, necesariamente, contradicciones entre uno y otro enfoque. De hecho, muchos de quienes se muestran favorables a la ESI consideran deseable también la sanción de una Ley de Educación Emocional.

Mucho del apoyo a una legislación específica se estructura a partir de la demanda de recursos especializados del campo de la psicología, de "herramientas" para afrontar las complejidades que supone enseñar en el contexto actual, a diferencia del tratamiento de la EE en las aulas como proponen sus impulsores.

Después tuvimos este año las capacitaciones en suicidio y en autolesiones y donde ellos explicaban como que el sistema era muy óptimo como funcionaba, y digo "a ver, disculpenme pero cuando hemos tenido una urgencia, ante la urgencia están esperando tres meses para que le den un turno y en esos tres meses vos tenés que amarte y estar...". Es una bomba en la mano que tenés entendés, porque no sabes cómo va a reaccionar. (Directora, Escuela C)

En estos casos, si bien valoran la EE, solo reconocen la formación y el trabajo en el tema que asumen ciertos trabajadores específicos, como los equipos de orientación escolar, desde el área de psicología comunitaria y pedagogía social, pero para atender situaciones puntuales y no como una tarea propia del trabajo del aula.

Así, la atención de las cuestiones que son definidas como del orden de “lo emocional” o “lo afectivo” es trasladada a espacios como el gabinete psicopedagógico o tutorías, mucho más que al despliegue de recursos específicos en las aulas. Cabe destacar que ello los aleja de respuestas colectivas y políticamente informadas sobre cómo esas mismas emociones son respuestas psíquicas a las desigualdades sociales a la vez que contribuyen a su moldeamiento (Ecclestone y Brunila, 2015), pero también de la EE que considera al profesorado como responsable de su tratamiento en clase.

Cómo trabajar las emociones en el aula, más bien para el área de psicopedagogía, las chicas del equipo de orientación que son las que hacen más el refuerzo ahí y hay capacitaciones específicas con ellas. (Vicedirectora, Escuela B)

(...) generalmente cuando les pasa que tienen algún problema emocional no te lo quieren contar adelante todo el mundo, entonces los invito, si quieren, salimos, hablamos... y si te cuentan el motivo por el cual están así, ahí ves la situación, la problemática, si es muy compleja o no... si no es compleja le podés llegar a dar un consejo, y si sabes que es más compleja lo hablas con el gabinete y ahí se hace deriva del caso. El gabinete cita al chico o a la chica, ahí se habla del problema y ahí generalmente se desahoga. (...) Ahí el gabinete lo cita al alumno, conversa y si se tiene que ir más allá se va más allá, ya sea cita de padres, denuncias, todo lo que viene después. (Docente de Prácticas del Lenguaje, Escuela C)

Externalizar los problemas del aula para poder gestionar las clases aparece como común denominador en estos testimonios, mostrando los límites que encuentran para optar por actividades específicas como en los casos abordados en el apartado anterior. Ello probablemente se deba al proceso de debilitamiento de la institucionalidad escolar (Dubet y Martuccelli, 1998) que resulta más acuciante, pero encuentra a las y los docentes entrevistados con mayores grados de incertidumbre y enfrentados a problemáticas de no simple respuesta. Esto se complejiza aún más en un contexto de crisis social y económica que cristaliza altos niveles de desigualdad, los cuales se agravaron durante la coyuntura de la pandemia y frente

a los cuales la EE encuentra limitaciones y requiere abordajes más interdisciplinarios e intersectoriales que dicha perspectiva no contiene:

La otra vez la profe anterior hizo un taller de emociones. Es un hilo tan finito, y bueno, salieron un montón de cosas, que una nena había sido violentada en la casa, hay que hacer denuncia, hay que hacer denuncia, implica hacer denuncia. (Vicedirectora, Escuela B)

## 6. Conclusiones

El calado de la perspectiva neoliberal a través de la educación emocional se refleja en las crecientes voces que denuncian la insuficiencia de las prácticas desarrolladas en el seno del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades emocionales y sociales de los alumnos. Así, los desórdenes del mundo o los padecimientos demandan según las y los entrevistados un trabajo escolar sobre la dimensión emocional en nuestras vidas. En algunos casos para generar las condiciones de trabajo en el aula, en otros porque ello adicionalmente posibilitará mejorar las condiciones para aprender. Con estas miras, se apropian de una serie de instrumentos que desde esa perspectiva tanto desde el ámbito público como privado se han puesto a disposición, pero sin ajustarse linealmente a esas propuestas, sino expresando las mutaciones producto de la movilidad y territorialización de estas políticas. Ya sea porque las consideran viables sólo para ciertos grupos sociales al no reconocer sus condiciones sociales de sus estudiantes; o porque no las asumen desde una lógica productivista, o porque encuentran un modo de entrar en tarea sin ningún fin educativo en sí mismo, su apropiación en el cotidiano escolar va articulándose con otros sentidos.

Sin embargo, los usos de estos instrumentos intervienen en los procesos de subjetivación y son por ende parte de una serie de tecnologías del yo que según muestran distintas investigaciones se difuminan en el todo social y en el espacio escolar, con distinta intensidad en las últimas décadas. En este sentido, no pueden aislarse de las dinámicas de vinculación de cada individuo consigo mismo que caracteriza el contexto actual, que traccionan hacia la primacía sistemática de uno mismo ante el orden de lo común. Como mostramos a lo largo del artículo, se

observa el pasaje de una visión de mundo que se corre de los grupos sociales y coloca a los individuos como locus privilegiados encuentra en la EE argumentos que contribuyen a estructurar los cambios en el campo simbólico.

El impacto en la escuela del orden capitalista actual está alterando las condiciones del trabajo pedagógico; y las propuestas para atenderlas apelando a la justicia social intensifican el trabajo docente y lo complejizan. La EE se presenta como una estrategia/receta a mano para la gestión cotidiana de los padecimientos y/o para la atención a la cuestión social. Sin embargo, acontece desplazando otras preocupaciones como las condiciones de vida del estudiantado, la producción social de esos padecimientos o las luchas colectivas por su superación. Se alinea en cambio, con la escucha como método de subjetivación, producto de nuevas tecnologías que conectan con los seres sufrientes y que se expanden en las políticas públicas (Fassin, 1999) pero también en el mercado en tiempos transpandémicos (Molina y Zelmanovich, 2024). Como muestra esta investigación, el reemplazo de la preocupación por las desigualdades hacia la victimización de las y los adolescentes por sus condiciones familiares termina por desanudar los hilos sociales que ligan las historias de sus estudiantes. Al mismo tiempo, se actúa sobre las consecuencias -las interrupciones en las aulas, las ansiedades o violencias cotidianas- sin atender a las causas que se presentan como fuera del alcance de las escuelas y terminan por ser olvidadas como productoras de esos acontecimientos. De allí la relevancia de seguir indagando en los alcances y efectos de la EE en el cotidiano escolar, como desafío para comprender las resonancias en las experiencias cotidianas de los encuadres interpretativos en los que se asientan los sentidos que proponen las derechas radicalizadas de hiperindividualización de lo social (Gómez, 2020).

### **Referencias bibliográficas**

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, (10), 9-1.

- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161–178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas (IBE Working Papers on Curriculum Issues No 8)*. UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Angilletta, F. (2021). *Zona de promesas. Cinco discusiones fundamentales entre los feminismos y la política*. Clave Intelectual.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas 2 (2/3)*, 19-33.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Buenos Aires. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI Editores.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bonhomme, A. y Vargas-Pérez, S. (2023). De la Psicologización a la Terapización de la Educación: la puesta en práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(34), 65–81. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396>
- Brown, W. (2018, enero 19). ¿Quién no es neoliberal hoy? *Ficción de la razón*. Disponible en <https://ficcionalarazon.org/2018/01/19/wendy-brown-quien-no-es-neoliberal-hoy/>
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 47-61.
- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Cabanas Díaz, E. (2013). *La felicidad como imperativo moral. Origen y difusión del individualismo "positivo" en el capitalismo neoliberal y sus efectos sobre la*

- construcción de la subjetividad*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/662024>
- Caride, L. (2020). Las formas cotidianas de la felicidad y sus mandatos: pedagogías del pensamiento positivo, trabajo docente y subjetividad en el neoliberalismo. *Revista Arxius de Ciències Socials*, 42, 119-129.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio.
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S. y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje* [Informe]. Disponible en [https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/web\\_red\\_de\\_escuelas.pdf](https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/web_red_de_escuelas.pdf)
- Di Napoli, P. (2018). Reflexiones críticas sobre la noción de bullying desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 131-159.
- Dubet, F. (2021). *La época de las pasiones tristes: de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture and Society*, 23(4), 485-506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Fanaro, M. Á. (2024). Presentación. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 1(34), 9-12. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-389>
- Fassin, D. (1999). La patetización del mundo: ensayo de antropología del sufrimiento. En M. Viveros Vigoya y G. Garay Ariza (Eds.), *Cuerpos, diferencias y desigualdades* (pp. 31-41). Utópica.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido*

- común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación, CTERA.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación, CTERA.
- Germain, M. (2020). Pandemia, redes sociales y gobierno de las emociones. En S. Frustagli (Ed.), *Abordajes disciplinares sobre el COVID* (pp. 133-152). Universidad Nacional de Rosario.
- Giordano, V. (2019). Hacia una agenda de investigación en torno a las derechas de América Latina en el siglo XXI. *Estudios Sociales Del Estado*, 5(9), 1–23. <https://doi.org/10.35305/ese.v5i9.175>
- Gluz, N., Feldfeber, M., Caride, L. y Rodrigo, L. (2021). Individualización de lo social en el campo escolar. Las políticas educativas de la nueva derecha en Argentina (2015-2019). En IEALC (Ed.), *Actas de las V Jornadas internacionales de estudios de América Latina y el Caribe. Escenario regional de ofensiva capitalista y rebeliones populares* (pp. 1289-1301). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Gluz, N. y Caride, L. (6-10 de noviembre de 2023). *Regulación de lo social y educación emocional en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de cambiamos (2015-2019)* [Ponencia]. XV Jornadas de la carrera de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, (40), 141-170. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1451>
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez, M. (2020). La astucia de la sinrazón. Pasado y presente de los frames de la derecha movimientista. *Cartografías del Sur*, (12), 291-292. <https://doi.org/10.35428/cds.vi12.211>
- Grinberg, S. M., Armella, J. y Bonilla, M. (2024). Mens sana in corpore exhausto. Emociones y gestión de sí en escuelas secundarias del sur global. *Arxius De Ciències Socials*, (42). <https://doi.org/10.7203/acs.42.29106>

- Grinberg, S. (agosto de 2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno a la experiencia de dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana* [Ponencia]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca: el neoliberalismo contra la democracia*. Gedisa.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C. y Sorondo, J. (2023). Por un cambio de paradigma educativo del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 179-194.
- Maddonni, P., Ferreyra, M. y Aizencang, N. (2019). Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones. *Revista Deceducando*, 6.
- Maltz, L. (2019). La afectividad como derecho. Una mirada desde la ESI. *Revista Deceducando*, 6.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, y N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.
- Millenaar, V., Roberti, E. y Garino, D. (2022). Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa. *Espacios en Blanco*, 2(32), 97-110.  
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-334>
- Ministerio de Educación de la Nación (2010) *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Argentina.
- Molina, Y. y Zelmanovich, P. (Coords.) (2024). *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes*. Editorial Lugar.

- Morresi, S. y Ramos, H. (2023). Apuntes sobre el desarrollo de la derecha radical en Argentina: el caso de "La Libertad Avanza". *Caderno CRH*, 36, 1-18. <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.55307>
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-23. <http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>
- Nobile, M. y Gamba, C. (2024). Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente. *Espacios en blanco*, 1(34), 13-30. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-390>
- Ouviña, H. y Thwaites Rey, M. (Comp.) (2019). *Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. CLACSO.
- Pérez Sainz, J. P. (2019). Las desigualdades y la re-politización de lo social en América Latina. *Encartes*, 2(4), 1-47. <https://doi.org/10.29340/en.v2n4.91>
- Riquelme, G. (2021). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales De La Educación Común*, 2(5), 68-75.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano*. Caja Negra.
- Saura, G. (2021). Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación. *Foro de Educación*, 19(1), 135-158.
- Sorondo, J. (2024). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en blanco*, 1(34), 49-62. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25(1), 29-62.
- Szlechter, D. y Battistini, O. (2020). El rol del modelo de las competencias en la reconfiguración meritocrática de las pautas de negociación salarial en empresas argentinas: continuidades y rupturas desde la convertibilidad hasta la actualidad. *Revista Arxius de Ciencis Socials*, 42, 21-32.
- Trujillo Flores, M. y Rivas Tovar, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.

Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental. (2016). *Capital mental: Por qué es importante y cómo potenciar su desarrollo*. Ministerio de Coordinación y Gestión Pública, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <https://www.gba.gob.ar/file/archivos/Informe%20Capital%20Mental.pdf>

**Fecha de recepción: 21 de enero de 2025**

**Fecha de aceptación: 4 de abril de 2025**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)