
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 31 Número 101

12 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341

La Educación Emocional en el Marco de las Políticas Neoliberales: Reflexiones Teórico-Epistemológicas a Partir de un Estudio Exploratorio sobre Discursos de Educadoras/es en Secundarias del AMBA

Juana Sorondo

Universidad Autónoma de Madrid
España

Citación: Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>

Resumen: La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio con docentes de secundarias del AMBA
Resumen: Este trabajo tiene como objetivo aportar una reflexión teórico-epistemológica en sobre las prácticas discursivas de educación emocional en el marco de las políticas educativas neoliberales. Usando un marco teórico-interpretativo sobre la escuela neoliberal, y un diseño de investigación cualitativa exploratoria, se entrevistaron 15 educadoras/es que llevaban adelante prácticas de Educación Emocional en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). Se busca interrogar el interés heurístico de este modelo para la comprensión del fenómeno, y, al mismo tiempo, complejizar y profundizar la teoría, atendiendo a las tensiones e hibridaciones de sentidos que se dan en las prácticas. Se advierte la heterogeneidad del discurso del poder, y la multiplicidad normativa que legitima y naturaliza el orden social dominante.

Palabras clave: educación emocional; políticas educativas neoliberales; discursos educativos; racionalidad neoliberal

Emotional education within a neoliberal policy framework: Theoretical-epistemological reflections based on an exploratory study of speeches by AMBA secondary school educators

Abstract: The objective of this article is to contribute with a theoretical-epistemological reflection on the discursive practices of emotional education within the context of neoliberal educational policies. Using a theoretical-interpretative framework this qualitative exploratory project interviewed with 15 educators who used emotional education practices in the Metropolitan Area of Buenos Aires (Argentina). This study interrogates the heuristic interest of this model to understand the phenomenon, and, at the same time, to contribute to the analysis to theoretically extend and deepen the analysis, taking into account the tensions and hybridizations of meanings that occur in the practices. The study affirms the heterogeneity of discourses of power and the normative multiplicity that legitimizes and naturalizes the dominant social order.

Keywords: emotional education; neoliberal education policies; education speeches; neoliberal rationality

Educação emocional no marco das políticas neoliberais: reflexões teórico-epistemológicas a partir de um estudo exploratório com docentes do ensino médio da AMBA

Resumo: Este artigo tem como objetivo proporcionar uma reflexão teórico-epistemológica sobre as práticas discursivas de educação emocional no âmbito das políticas educacionais neoliberais. Utilizando um referencial teórico-interpretativo sobre a escola neoliberal e um desenho de pesquisa qualitativa exploratória, foram entrevistados 15 docentes que realizavam práticas de Educação Emocional na Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). Se procura interrogar o interesse heurístico desse modelo para a compreensão do fenômeno e, ao mesmo tempo, complicar e aprofundar a teoria, atendendo às tensões e hibridizações de significados que ocorrem nas práticas. Nota-se a heterogeneidade do discurso do poder e a multiplicidade normativa que legitima e naturaliza a ordem social dominante.

Palabras clave: educação emocional; políticas educativas neoliberais; discursos educativos; racionalidade neoliberal

La Educación Emocional en el Marco de las Políticas Neoliberales: Reflexiones Teórico-Epistemológicas a Partir de un Estudio Exploratorio sobre Discursos de Educadoras/es en Secundarias del AMBA

Este trabajo pretende aportar elementos para una lectura crítica del avance de la Educación Emocional (EE) en las políticas e instituciones educativas, particularmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), en Argentina¹. Se trata de una reflexión teórico-epistemológica, en clave ensayística, que parte de un estudio cualitativo exploratorio con el fin de enriquecer las herramientas conceptuales para analizar la actual configuración de la “escuela neoliberal” (Laval, 2004), y, a la vez, de sumar interrogantes para superar una lectura monolítica del fenómeno.

La EE –también denominada aprendizaje socioemocional (ASE)– es un discurso que emerge a finales del siglo XX, y que se afianza en la agenda educativa global a principios de este siglo². Se nutre, entre otras, de la teoría de las inteligencias múltiples, de la psicología positiva y de las neurociencias. Desde este marco neopositivista (Cabanas, 2020), pone el foco en el aprendizaje de competencias o habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación y la gestión de emociones, pero también la resiliencia, la empatía y la tolerancia

¹ La versión final de este trabajo se ha nutrido de los aportes y comentarios de Ana Abramowski, Mónica Pini, Santiago Añón y Romina Parrado, a quienes agradezco la lectura atenta y las discusiones en torno a las problemáticas aquí expuestas.

² Si bien se puede discutir la novedad de este mandato educativo, sí existe un consenso en reconocer la actual tendencia a la terapeutización y emocionalización de la agenda educativa a nivel global y regional (Ecclestone y Hayes, 2009).

(cf. Bisquerra Alzina, 2000). Estas habilidades se fundamentan como imprescindibles para la formación de las nuevas generaciones, pero también como una forma de hacer frente a una presunta “crisis” educativa, y a problemáticas propias del campo. Esta insistencia en dar una respuesta emocionalizada y psicologizada a problemáticas educativas se ha profundizado en el contexto de la pandemia causada por el COVID-19 (cf. Abramowski y Sorondo, 2022).

En Argentina, esta propuesta educativa comienza a hacerse un lugar en los discursos y políticas educativas desde el 2012, de la mano de la Fundación Educación Emocional, creada y dirigida por el psicólogo y especialista en psicoterapia y neuro-educación Lucas Malasi. Diferentes proyectos para una Ley de Educación Emocional fueron presentados en el Congreso de la Nación Argentina en reiteradas ocasiones, siendo la última en el 2022. Por otro lado, provincias como Jujuy, Corrientes y Misiones ya aprobaron leyes provinciales de EE. Se han presentado proyectos similares en las Legislaturas Provinciales de Córdoba, Entre Ríos y Salta (Feldfeber et al., 2020); y, más recientemente, en la Provincia de Buenos Aires (PBA). En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), si bien no existe una ley de EE aprobada al día de la fecha, sí se han llevado a cabo iniciativas gubernamentales que apuntan en esa dirección. Tanto en CABA como en la PBA se han tejido alianzas con fundaciones como el Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) y la ONG internacional “Enseña por Argentina”, que incorporan contenidos y actividades de EE en espacios socioeducativos y de formación docente (Feldfeber et al., 2020). Más allá de este lento pero persistente intento de institucionalización en el ámbito de la política educativa, la EE ya forma parte de hecho de la vida escolar, especialmente –pero no sólo– en el sector privado. Teniendo en cuenta la interrelación de los procesos y niveles de (re)formulación de las políticas (Ball, 1994), prestar atención a estas prácticas es un elemento clave para una reflexión crítica sobre los sentidos e impactos de las políticas educativas.

Los resultados sistematizados y discutidos aquí son parte de una investigación más amplia realizada entre el 2019 y el 2021, que tuvo el objetivo de rastrear y analizar este ingreso de la EE en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), e indagar en los sentidos acerca de lo educativo que se (re)configuraban en este proceso (Sorondo, 2021)³. Tal como se detallará más adelante, el estudio siguió un enfoque cualitativo exploratorio, y se centró en el análisis de 15 entrevistas semiestructuradas realizadas a personal educativo de instituciones públicas y privadas, que estuvieran llevando a cabo prácticas de EE en la escuela media.

Interesa, en el marco del presente trabajo, prestar atención a cómo ha de interpretarse críticamente el avance de la EE en los discursos y prácticas educativas. Como veremos, la EE ha sido leída en términos de una técnica de gobierno que pone de manifiesto el avance de la racionalidad neoliberal en la educación. El modelo analítico de la “escuela neoliberal” (Laval, 2004; Laval y Sorondo, 2023), que recupera fundamentos teóricos foucaultianos para pensar el campo educativo, ha sido privilegiado por las/os investigadoras/es para advertir sobre los procesos neoliberales de subjetivación que subyacen al discurso de la EE. No obstante, el análisis de lo concreto permite complejizar esta lectura, al señalar un entramado contradictorio de sentidos e interdiscursividades que da cuenta de una multiplicidad normativa que se resiste a todo reduccionismo. Este artículo pretende, por lo tanto, recuperar estos resultados con el fin de aportar reflexiones teórico-epistemológicas para repensar la “escuela neoliberal” que puedan enriquecer las aproximaciones críticas al fenómeno del ingreso de la EE en las prácticas y políticas educativas.

Para ello, en un primer momento, se presentarán los fundamentos del modelo analítico de la “escuela neoliberal”, que ha sido privilegiado para abordar la EE desde el campo de la investigación educativa crítica, y se explicitará la metodología empleada en el estudio. Luego, en

³ El trabajo, titulado *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo*, corresponde a la tesis de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). La tesis fue dirigida por Ana Abramowski.

un segundo momento, se hará dialogar dicho modelo con el análisis de los sentidos y normas sobre la escuela que se configuran con el ingreso de la EE en el AMBA. Finalmente, se mostrarán aspectos disonantes y contradictorios que emergieron del análisis, y que permiten tensar y enriquecer esta aproximación teórica.

El Marco Teórico-Interpretativo de la Escuela Neoliberal

La investigación educativa crítica de los procesos de mercantilización de la educación en el marco del capitalismo globalizado y financiarizado se ha enfocado en diferentes aspectos y niveles de este fenómeno. Muchos abordajes, principalmente desde la sociología y la educación comparada, se centran en los procesos sociohistóricos y las condiciones materiales por los cuales las agendas educativas se estructuran globalmente y transforman los mandatos de los sistemas educativos nacionales (Dale y Robertson, 2012; Rizvi y Lingard, 2013); así como en los diferentes modelos de adopción de políticas pro-privatización por parte de los gobiernos (Verger et al., 2016) o la expansión de la industria educativa global (Verger et al., 2023). Estos estudios ponen el acento en los nuevos modos de gobernanza de la educación que se instituyen en el marco del neoliberalismo globalizado. A pesar del interés de estas perspectivas para considerar políticas educativas que ya se encuentran en procesos más avanzados de institucionalización, las investigaciones previas sobre el avance de la EE en un espacio como el AMBA, que, como ya se mencionó, sigue siendo incipiente y no cuenta aún con marcos regulatorios, se han nutrido principalmente de una perspectiva postestructuralista preocupada por los aspectos discursivos de la relación entre educación y neoliberalismo. Es por esto que, en este primer apartado, se exponen los lineamientos teóricos del modelo interpretativo crítico que habla de la configuración simbólico-discursiva de una “escuela neoliberal”. Este marco recupera los estudios de Foucault (2007) sobre la gubernamentalidad neoliberal y los procesos de subjetivación propios de lo que él denomina las nuevas sociedades de control, y pone énfasis en su avance en el campo educativo.

Referir al neoliberalismo en términos de una *gubernamentalidad* permite concebirlo como un conjunto de instituciones, prácticas y discursos políticos, sociales y culturales, y no sólo como un modelo de administración o gobernanza económica (Calveiro, 2021). Es en este sentido que Christian Laval y Pierre Dardot (2013) lo definen como una racionalidad *–logos–* que se extiende desde el ámbito económico hacia todas las esferas de la existencia humana, universalizando la norma de la competencia para ordenar y dar sentido al mundo *–y ya no únicamente al mercado–*. Se transforma, de este modo, en una “razón-mundo” (Laval y Dardot, 2013, p. 385).

Con el neoliberalismo, la norma de la competencia alcanza directamente a los sujetos y a las relaciones que establecen con otras/os y consigo mismas/os. Esta perspectiva aporta, por lo tanto, elementos para analizar los procesos de subjetivación por los cuales la gubernamentalidad neoliberal administra cuerpos y gestiona espíritus (Laval y Dardot, 2013, p. 329). Se instala, así, un discurso homogéneo sobre el ser humano en torno a la figura de la empresa, produciendo un “nuevo sujeto”, el sujeto empresa-de-sí: competitivo, sometido a una autodisciplina orientada hacia una mayor eficacia y adaptación a la flexibilización y la incertidumbre propias del mercado (Laval y Dardot, 2013). A su vez, se refuerzan procesos de rendición de cuentas y responsabilización individual (Monarca, 2018).

¿Cómo se trasladan estas reflexiones sobre la expansión de la racionalidad neoliberal al campo educativo? Un primer elemento que se sigue de esta aproximación teórica es el pensar la relación entre neoliberalismo y educación en términos de un avance, una transferencia terminológica de lo económico en lo educativo (Laval, 2004). Otro ejemplo de esto es el concepto de “endoprivatización de la educación”, introducido por Stephen Ball y Deborah Youdell (2007). El término hace referencia al proceso encubierto de “importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial” (2007, p. 13). Esto es interesante porque trasciende una consideración de la privatización como mera transferencia de lo público a lo privado (denominada “exoprivatización”); y atiende a una imposición de sentidos dominantes

que transforma cómo se conciben la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los sujetos educativos.

Una primera reflexión que puede hacerse a propósito de estas lecturas es que parecerían naturalizar y fetichizar la diferenciación de esferas de la vida propia del orden social capitalista (Williams, 2000). Una visión que fragmenta lo educativo como una entidad concreta separable y separada de lo económico –pero también de lo político y lo social– corre el riesgo de encubrir la relación dialéctica de lo educativo como parte *concreta* de un todo. En este sentido, hablar de una “expansión” de la lógica mercantil en el campo educativo podría invisibilizar la relación intrínseca de la educación con el orden social capitalista⁴.

Más allá de este primer reparo, esta interpretación del avance de la racionalidad neoliberal en el campo educativo permite elaborar un modelo analítico que será de especial interés en este trabajo por su relevancia en las investigaciones educativas críticas sobre EE: el de la “nueva escuela capitalista”, la “escuela neoliberal” (Laval, 2004; Laval et al., 2012; Laval y Sorondo, 2023). En efecto, la universalización de la norma de la competencia refuerza la idea funcionalista de una escuela para la formación de capital humano, que está al origen de la configuración de los sistemas educativos nacionales, pero redirigiendo su mandato en función de las actuales necesidades del mercado, hacia la producción de trabajadoras/es adaptadas/os a las nuevas formas de precarización y flexibilización del trabajo en el marco de las reestructuraciones de las relaciones sociales de producción en la fase actual del capitalismo (Laval, 2004).

En este marco, la formación se concibe como un proceso de permanente autosuperación y autorealización para un mayor rendimiento y eficacia. Se instala, con esto, una “pedagogía optimizadora” que promueve una optimización sin fin de las capacidades potenciales del estudiantado, y que se extiende hasta abarcar deseos, emociones, competencias, intereses y habilidades (Jódar, 2007, p. 173). Se fomenta, de esta manera, la flexibilidad, la responsabilidad, la autorregulación, la creatividad, la empatía, la polivalencia y la capacidad de autocorrección y autoevaluación (Jódar, 2007, p. 177). Estas “capacidades potenciales”, necesarias para el autogobierno en la nueva sociedad de control, confluyen en la capacidad adaptativa del “aprender a aprender” (Fernández Liria et al., 2017; Jódar, 2007; Laval, 2004).

Esto supone, a su vez, una progresiva desvalorización de la escuela como institución privilegiada para la reproducción de las referencias sociales y simbólicas: los contenidos y conocimientos son discursivamente dejados de lado en el marco de este “capitalismo del conocimiento” en favor de la defensa de un modelo educativo basado en el aprendizaje de estas “competencias” (Biesta, 2016; Laval et al., 2012). Estos desplazamientos simbólicos acerca del *telos* de la escuela conllevan, asimismo, reconfiguraciones acerca de qué es ser docente y estudiante.

Como ya se adelantó, este marco teórico fue recogido por diferentes voces críticas del discurso de la EE. Por ejemplo, en España, Ana Santiago Muñoz (2017), tomando como referencia los trabajos de Ball sobre Política Educativa, analiza la EE en el marco del ingreso en educación de lógicas empresariales de *accountability* y *management*. Por su parte, Menéndez Álvarez-Hevia (2018) se enfoca en el concepto de inteligencia emocional, como dispositivo para el disciplinamiento y el control. En Argentina también se ha interpretado este discurso como un dispositivo de control biopolítico y tecnología del yo (Gagliano, 2019; Martínez, 2019) que produce subjetividades disciplinadas y mercantilizadas (Vain, 2019) y legitima la dominación neoliberal (Filidoro, 2019)⁵. Otros trabajos recuperan las categorías de exo y endoprivatización propuestas por Ball para pensar la EE como parte de los procesos de mercantilización de la educación (Feldfeber et al., 2020). En función de estas lecturas, el avance de la EE parece

⁴ Este argumento se nutre de las discusiones con Héctor Monarca, en el marco del contrato predoctoral con la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM).

⁵ Gran parte de estos trabajos se realizaron en el marco de las discusiones abiertas por el Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed) de la Universidad de Buenos Aires.

situarse indiscutiblemente en el fenómeno de la expansión del neoliberalismo en la educación comentada más arriba.

Sin embargo, estas investigaciones se centraron fundamentalmente en estudios de documentos teóricos y normativos de la EE, sin ahondar en cómo, en otro nivel de las políticas, este discurso ingresa en las instituciones y reconfigura los sentidos acerca de la educación de quienes las habitan, y sin considerar las contradicciones y tensiones que se ponen en juego. Es necesario advertir, en este sentido, que el modelo de la “escuela neoliberal” no es un constructo homogéneo ni una realidad consumada (cf. Laval, 2004). Podemos recuperar, sobre este punto, las advertencias de Aihwa Ong (2007), quien llama a dejar de lado una conceptualización abstracta del “Neoliberalismo con ‘N’ mayúscula”, para prestar atención a las variaciones locales, donde el “neoliberalismo con ‘n’ minúscula” coexiste e interactúa de forma dinámica con otras racionalidades. En línea con esto, sólo un análisis situado permite indagar en la heterogeneidad de la trama simbólica que se teje en los discursos. Así, con el fin de evitar un modelo deductivo de análisis, es necesario advertir la interdiscursividad (Fairclough, 1989) que configura el campo educativo, para dar cuenta de la complejidad del sistema simbólico de dominación. Nos proponemos, por lo tanto, en lo que sigue, poner en diálogo las hipótesis teóricas presentes en los antecedentes de investigaciones críticas sobre la EE con el análisis de los discursos de educadoras/es que llevan adelante estas prácticas en escuelas secundarias del AMBA. Se busca, con esto, superar una lectura binaria del fenómeno, para avanzar hacia una mirada compleja que visibilice continuidades y contradicciones en los discursos.

Metodología

¿Cuáles son los alcances y las limitaciones del marco analítico presentado en el apartado anterior para iluminar el ingreso de la EE en el campo educativo del AMBA? Para responder a este interrogante, el presente trabajo recupera los resultados de una investigación realizada entre 2019 y 2021, cuyo enfoque metodológico será explicitado a continuación. Dicha investigación se centró, como ya se adelantó más arriba, en el ingreso de la EE en los discursos de educadoras/es de escuelas secundarias del AMBA. Siguió para esto un enfoque cualitativo de naturaleza exploratoria, ya que apuntó a prefigurar y comprender ciertos aspectos de un fenómeno hasta entonces poco estudiado.

El procedimiento de trabajo llevado a cabo supuso el recorte –dinámico y en algún punto arbitrario– de unidades de observación y la selección de una muestra⁶ conformada por educadoras/es que realizaban actividades de EE en instituciones educativas secundarias del AMBA⁷. La muestra, diversa y equilibrada, conformada con criterio pragmático, contó con la participación voluntaria de personas de diferentes perfiles y características, considerando variables estratégicas (Michelat, 1975): género, características de las escuelas en las que se desempeñaban (tipo de gestión, confesionalidad, ubicación geográfica), el puesto ocupado en las instituciones educativas y el tipo de contratación (interna o externa), el tipo de intervenciones de EE que llevaban adelante (en espacios curriculares o en espacios específicamente dedicados a la EE), y el tipo de capacitación en EE que habían recibido (sin capacitación formal, con formación en *coaching*, con formación formal en EE, etc.). La diversidad de esta muestra permitió dar cuenta de la complejidad de la forma en que la EE ingresa en las escuelas, y reconstruir el objeto de estudio atendiendo a la diversidad de perspectivas e interpretaciones de los sujetos involucrados en el fenómeno estudiado. Cabe remarcar que, si bien este tipo de muestra habilita una

⁶ Existen ciertos debates en torno a si es recomendable –o incluso posible– hablar de “muestra” en el caso de la investigación cualitativa, ya que sugiere erróneamente la idea de estabilidad y de representatividad (Kaufmann, 2021).

⁷ Particularmente en referencia al recorte territorial, cabe insistir sobre el hecho de que la muestra no pretende ser en ningún modo representativa de la diversidad de las problemáticas educativas y socioculturales de un territorio tan particular y complejo como el de AMBA.

comprensión de diferencias y coincidencias que resultan de interés para interrogar el modelo analítico presentado en el apartado anterior, no se puede de ningún modo hablar, dado que se trata de un enfoque cualitativo, de representatividad (Kaufmann, 2021; Michelat, 1975).

La muestra –que, a pesar de no ser representativa, sí resultó equilibrada, adecuada y suficiente al llegar a una saturación de categorías– incluyó a 15 participantes. De ellas/os, siete se desempeñaban en escuelas de gestión estatal, incluyendo a tres docentes de materias curriculares, tres talleristas Programa Socio-Educativo Jornada Extendida⁸ formadas por la ONG “Enseñá por Argentina” y un *coach* ontológico. Las/os ocho informantes restantes ejercían en escuelas secundarias de gestión privada: una docente de materias curriculares, una docente de espacios extracurriculares, una tutora, tres integrantes de gabinetes psicopedagógicos, un asesor pedagógico y un *coach* ontológico.

Los datos analizados fueron obtenidos gracias a entrevistas semiestructuradas, y luego triangulados con documentación institucional producida a nivel jurisdiccional, nacional y regional⁹. Para el análisis de estas entrevistas, los registros fueron desmontados en unidades de análisis de libre flujo, utilizando una estrategia de codificación cualitativa, en diálogo con los conceptos centrales del marco teórico y, a la vez, atendiendo a las categorías emergentes. Para el procesamiento de esta información, se utilizaron tablas que agruparon conceptualmente las unidades de análisis de cada entrevista, para facilitar la comparación de categorías y segmentos en cuanto a similitudes y diferencias. Atendiendo a los objetivos generales de la investigación, se priorizaron, en este trabajo analítico-interpretativo, un listado de códigos referidos tanto a las categorías teóricas como emergentes, que fueron, luego, agrupados en tres grandes núcleos de sentido: a) la escuela –incluyendo, entre otras, sus problemáticas y fines, así como la caracterización de la EE y su lugar en las escuelas–; b) la figura docente –caracterización de su formación, rol, vínculo pedagógico, etc.–; y c) las/os estudiantes –caracterización, competencias exigidas, rol en las instituciones, etc.–.

Dado que se trató de un estudio cualitativo exploratorio, la validez de las conclusiones no se halla en su representatividad o en la posibilidad de extrapolar y generalizar los resultados para una descripción sistemática de lo real. Lejos de esto, lo que se propone a continuación es un diálogo posible entre la teoría y el trabajo de campo, gracias a una confrontación crítica entre el modelo teórico y la indagación situada y concreta (Elias, 2002; Kaufmann, 2021). Se busca, con esto, aportar, en clave ensayística, algunas reflexiones teórico-epistemológicas para (re)construir y complejizar los instrumentos conceptuales que se ponen en juego para hacer inteligible –y producir– lo social.

La Educación Emocional como Política de la Escuela Neoliberal

En este apartado se ofrecerá un análisis del avance del discurso de la EE en el campo educativo del AMBA en diálogo con el marco analítico de la “escuela neoliberal” presentado más arriba. Con esto, se busca avanzar –y complejizar– las investigaciones sobre el fenómeno que se han llevado adelante hasta ahora.

⁸ Jornada Extendida es un Programa Socio-Educativo que lleva adelante diversos talleres en horarios extracurriculares, en escuelas públicas de CABA –y, durante el gobierno provincial de María Eugenia Vidal, también en la PBA–. Ha sido objeto de fuertes críticas por parte de los sindicatos docentes, al ser leído como una forma de privatización encubierta de la educación pública, a partir de la incorporación de actores privados como ONGs, fundaciones y asociaciones (Feldfeber et al., 2018). Particularmente, interesa aquí señalar la participación en el sector público de profesionales de la ONG “Enseñá por Argentina” en el marco de este programa.

⁹ Siguiendo con los criterios de calidad de la investigación cualitativa, esta triangulación de datos comprendió documentación vinculada al avance de la EE en las políticas educativas y en las instituciones, como publicaciones de Organismos Internacionales, documentos normativos e informes emitidos tanto a nivel nacional como jurisdiccional. En todos los casos, la obtención de los datos cumplió con las normas éticas de la investigación en Argentina.

Un primer aspecto que emerge del análisis de los datos es la manera en que el ASE parece reforzar el desplazamiento hacia una educación basada en el aprendizaje de competencias, en función de las nuevas exigencias del mercado laboral neoliberal. El abordaje transversal e interdisciplinario de las competencias emocionales se presenta muchas veces como una condición para optimizar el rendimiento escolar: favorecer los aprendizajes y la motivación de las/os estudiantes, y mejorar sus resultados académicos. Si bien en estos casos la EE se fundamenta como un acompañamiento indispensable de la educación centrada en contenidos, la insistencia en la importancia de lo emocional tiende a reforzar un proceso de desvalorización y desmantelamiento de los contenidos curriculares sobre la base de que éstos son “irrelevantes”, “aburridos” y desvinculados de la “vida real” (Ecclestone y Hayes, 2009, p. 63). Esto queda en evidencia en el siguiente fragmento, en el que una psicopedagoga, tallerista en el Programa Jornada Extendida en una escuela pública de CABA, recuerda críticamente la formación recibida en el marco de “Enseñá por Argentina”:

Hay una frase que a mí me quedó grabada, que era ‘No importa el contenido que enseñás, mientras consideres qué emociones, o qué habilidades socioemocionales estás desarrollando’. (...) Otra de las frases que yo nunca me las voy a olvidar: ‘los contenidos son excusas que tenemos para llegar a la educación emocional’. (...) me pareció representativa del tipo de educación que se propone. (Sorondo, 2021, p. 76)

La forma en que las competencias socioemocionales son trabajadas en los espacios extracurriculares¹⁰ –tanto en escuelas de gestión estatal como privada– también aporta muchos indicios acerca de este proceso. En estos ámbitos específicos, las propuestas no se articulan con contenidos o competencias académicas, sino que promueven un abordaje de las competencias emocionales “en sí mismas”, a través de dinámicas lúdicas y experienciales. Así lo describía la misma entrevistada:

Muchas actividades para las habilidades de interrelación, muchas actividades de trabajo en equipo y que cada uno... *podía ser cualquier cosa*, desde armar un rompecabezas, (...) donde cada uno solo pueda mover una ficha, como para que se entienda que la participación de cada uno es distinta e igual de importante para generar un producto... (Sorondo, 2021, p. 80)

Pude advertirse aquí una centralidad del “aprender a aprender” por sobre los objetivos y contenidos de las materias curriculares (Jódar, 2007; Laval et al., 2012). Las habilidades socioemocionales parecen posicionarse, así, como un fin educativo en sí mismo. El vínculo entre estas habilidades socioemocionales y la formación de sujetos adaptados a las exigencias del mercado laboral, eje central del análisis en las investigaciones críticas previas sobre la EE en Argentina (Gagliano, 2019; Martínez, 2019; Vain, 2019), puede reconstruirse a partir del discurso de una socióloga capacitada en el marco del mismo programa:

Son los chicos que el día de mañana van a estar... en un banco, en un despacho jurídico... como en los puestos, en una cafetería... Entonces, la habilidad emocional... si nunca supiste como manejarla, si nunca nadie te habló de ellas... nunca vas a poder manejarlas. (Sorondo, 2021, p. 160)

¹⁰ En algunos casos, la existencia de este espacio separado y autónomo se justifica con la idea de una incompatibilidad entre el abordaje de la EE y el esquema contenidista y la organización espacial rígida de la escuela. Como ya se ha señalado en otro trabajo (Abramowski y Sorondo, 2023), las propuestas de EE se fundamentan en una configuración discursiva de una “escuela tradicional” que sería necesario reformar y renovar. En este sentido, los espacios específicos de EE se presentan como una ruptura del formato “tradicional”, donde predominaría la horizontalidad, el diálogo, la expresión y la libertad. Esta estrategia discursiva e ideológica se nutre de sentidos sedimentados y naturalizados acerca de lo “tradicional” en educación, por lo que tiene una fuerte eficacia simbólica.

Aquí, la capacidad de autorregulación se posiciona como una “competencia blanda” (Ecclestone y Hayes, 2009) necesaria para la inserción laboral de las/os estudiantes. En la misma línea, una profesora de historia en una escuela pública de CABA señalaba sobre la importancia de la gestión emocional desde una perspectiva de la educación atravesada por el lenguaje empresarial: “esa persona que aprenda a manejar sus emociones y que aprenda trabajar colaborativamente, va a ser un buen *líder*” (Sorondo, 2021, p. 176). Y una diseñadora gráfica formada por “Enseña por Argentina” y tallerista en el Programa Jornada Extendida en CABA apunta:

Muchos de los chicos son como muy vulnerados precisamente también por eso, porque no saben cómo reaccionar ante alguna cuestión emocional, ¿no? Entonces se trabajó el tema de las emociones, (...) sobre qué es una emoción, cómo puedo controlarla, qué puedo hacer, ¿no? Para que esa emoción no me lleve a hacer cosas que no me permiten estar con los demás... o avanzar. (Sorondo, 2021, p. 159)

El autoconocimiento y el control emocional se piensan como competencias necesarias para que las/os estudiantes “vulneradas/os” puedan “avanzar”¹¹. Sobre la base de lo que puede interpretarse como una reelaboración emocionalizada de la educación moral (Abramowski y Sorondo, 2022), la EE refuerza pautas de regulación de la conducta del civismo y del sistema de convivencia que no son novedosas para las escuelas, pero donde la dimensión afectiva cobra una nueva relevancia. Esta insistencia en la regulación de las emociones refuerza ciertas reglas del sentimiento y no otras (Hochschild, 2008), en el marco de un paradigma conservador en tensión con el individualismo radical de la gubernamentalidad neoliberal. Esto habla de una articulación heterogénea e interdiscursiva en el propio discurso hegemónico que no debe ser desestimado en el análisis (cf. Apple, 2001; Kenway, 1990).

En esta relectura de la educación moral, lo emocional se presenta como un terreno privilegiado de medición e intervención, en un contexto marcado por la hiperpresencia en educación de evaluaciones y mecanismos de rendición de cuentas (Fernández-González y Monarca, 2018). Esto puede advertirse en el discurso de una entrevistada perteneciente a una escuela de gestión privada de CABA, donde el aprendizaje cooperativo fue integrado de forma transdisciplinaria al proyecto institucional. En este caso, el desarrollo de competencias emocionales refuerza una metodología ambivalente, que puede ser interpretada a la vez como individualizante y centrada en la competición (Fernández Liria et al., 2017), y desde una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje. La EE mediatiza y da forma al abordaje de contenidos:

Es un buen vehículo también para desarrollar otras competencias, que tienen que ver con la posibilidad de armar una construcción responsable con otros. En este sentido, hay que poder respetar la idea diferente, hay que poder esperar el turno, (...) bancarme la frustración. (...) Me parece que es muy superador el considerar la educación emocional, y el considerar una construcción comunitaria de aprendizaje. (...) [Para esto, es importante] hacer un trabajo donde vamos a pensar cómo trabajamos, donde se pueden evaluar ellos, y evaluar al otro también, ¿no? Como una pequeña grilla donde ellos puedan decir: ‘Bueno, ¿puede esperar mi turno?’. Y también evalúen al equipo. (...) Y luego tratar de ponerlo en común en el mismo equipo. (Sorondo, 2021, p. 74)

¹¹ Este aspecto moralizante y estigmatizante de la EE, que también se observa en el empeño en fundamentar su implementación en la “prevención” de conductas consideradas “riesgosas” en estudiantes consideradas/os “vulnerables”, ya ha sido abordado en detalle en otra oportunidad (Abramowski y Sorondo, 2022).

A pesar de los posibles solapamientos entre una lectura psicologicista y una socioconstructivista del relato, la importancia acordada a la (auto)evaluación de la dimensión emocional parece hablar más bien de una tendencia hacia la individualización del proceso, ya que puede ser interpretada como parte de la aplicación de técnicas de autoinspección y autorrectificación que conforman la ascesis de rendimiento del neo-sujeto (Laval y Dardot, 2013).

Ahora bien, ¿qué se enseña cuando se afirma que “no se enseñan contenidos”? ¿Qué actitudes, comportamientos, valores, orientaciones se producen con este tipo de actividades? La lectura de las entrevistas muestra cómo la EE parecería tomar dinámicas lúdicas preexistentes, propias del campo de la recreación, para resignificarlas en función de una racionalización del deseo de acuerdo con principios y valores propios de la sociedad de control (Laval y Dardot, 2013): la competencia, la competitividad, la eficiencia, el liderazgo. El currículo oculto (Da Silva, 1999) denunciado desde la pedagogía crítica en la década del '60 sigue, en este sentido, intacto, sólo redirigido hacia la internalización de normas que apuntan a un mayor dominio de sí por parte de los nuevos sujetos empresariales (Laval y Dardot, 2013). Al mismo tiempo, podríamos preguntarnos si la voluntad de regular permanece, en estos casos, realmente “oculta”, o si no se encuentra, por el contrario, más visible que nunca. Efectivamente, la EE introduce expresamente un vocabulario de la regulación, el control y la autogestión. De hecho, el análisis de las actividades relatadas en las entrevistas muestra que estas son descritas explícitamente como parte de un entrenamiento para que las nuevas generaciones puedan adaptarse a los avatares del “mundo de hoy”. La coordinadora de un espacio específico de ASE, denominado “circle time”, en una escuela privada de CABA, enfatiza sobre este aspecto:

Yo pongo un ejemplo: vos vas a gimnasia, a entrenar hockey. El entrenamiento es: vos vas, agarrás el palo... después juego el partido. Entonces, cuando hay un conflicto, o hay *bullying*, bueno, *esta herramienta que estuvieron practicando, es fácil ponerla en práctica*. Si empiezan ‘no, porque él me dijo...’... ‘Bueno, a ver, ¿cómo te sentís vos, y cómo te sentís vos? ¿qué viste vos, qué viste vos? Objetivamente, porque hay que ser objetivos. Sin juzgar.’ (...) por ejemplo, para el tema de juzgar, *hacemos ejercicios que no tienen nada que ver*. Por ejemplo, les tapo los ojos y les traigo aromas. Entonces digo, ‘huelan y cada uno trate de recordar el aroma 1, o el 2... y después van a tener que describirlos sin juzgar.’ (...) Entonces dicen ‘es fuerte’, ‘es dulce’... eso es un ejemplo. Ahora, si yo digo ‘es horrible’, ahí ya estoy juzgando. Y eso les sirve un montón. (Sorondo, 2021, p. 83)

Aquí aparece la comparación de las actividades de EE con el entrenamiento deportivo. La estrategia retórica es interesante porque hablaría de un sistema simbólico que produce una determinada forma de subjetividad. Laval y Dardot (2013) ya habían reparado en la constante analogía que se establece, en el marco de las sociedades de control, entre deporte, sexualidad y trabajo, como dispositivo de rendimiento y goce por medio del cual se naturaliza el deber del rendimiento. La figura de la/el deportista es la perfecta encarnación del/a emprendedor/a de sí y de la normatividad de la competencia generalizada.

Por otro lado, la analogía entre EE y deporte refuerza la diferenciación de las habilidades cognitivas y las emocionales, pero, además, establece una forma específica de pensar y actuar en relación a las emociones. Si las habilidades emocionales pueden “entrenarse”, para luego ser “puestas en práctica”, entonces son algo a ser internalizado y automatizado como parte de un comportamiento esperable frente a una determinada situación. Esto mismo se refuerza en otras actividades relatadas en las entrevistas. Algunas entrevistadas comentan dinámicas basadas en el análisis de imágenes o situaciones problemáticas hipotéticas –generalmente vinculadas al consumo problemático de drogas o alcohol, o a casos de *bullying*–. A modo de ejemplo, puede citarse el fragmento de esta entrevista a una profesora de historia con un postítulo en EE, que se desempeñaba en una escuela pública de CABA:

Son ejemplos que uno les da para que ellos se ubiquen en una situación, ¿no? ‘Si tenés un amigo que lo ves triste...’. O ‘ves a alguien en el colegio en situación de *bullying*...’, ‘¿Qué harías? ¿Cómo creés que se siente esa persona? ¿Cómo te sentís vos? ¿Cómo te sentirías vos en esa situación? ¿Qué harías? ¿Con quién lo hablarías?’... ¿No? Ese tipo de actividades, para que vayan pensando, analizando. (Sorondo, 2021, p. 85)

El “entrenamiento” pasa, en un caso como este, por la puesta en marcha de un “como si”: las/os estudiantes deben imaginar una situación hipotética y resolverla, planteando una reacción a nivel emocional y conductual (también hipotética). ¿Qué implicancias tiene este entrenamiento? Aunque tiene múltiples efectos, se puede encontrar aquí una técnica de “*management del alma*” (Laval y Dardot, 2013), que apunta a que los sujetos internalicen normas de autogobierno y autorregulación que puedan poner en práctica a la hora de resolver, en el futuro, un conflicto interpersonal o una situación problemática.

Si bien esto puede ser leído como parte de un proceso sociohistórico más amplio (Elias, 1987), en el cual la escuela ha jugado un rol protagónico desde su configuración histórica, hay una cierta especificidad en este nuevo mandato educativo. La adquisición de competencias emocionales se presenta, en efecto, como un punto de partida individual obligado para vincularse con otras/os y para actuar en el mundo, en un contexto en el cual el discurso hegemónico tiende a que los sujetos se perciban de forma cada vez más atomizada. Ya sea en espacios curriculares o extracurriculares, las prácticas de EE parecerían aportar, en última instancia, a una individualización y despolitización de la educación. En efecto, la escuela se refuerza como un espacio de entrenamiento que profundiza y naturaliza la distinción entre sujetos competentes y no competentes. La EE parece abonar al desplazamiento de discusiones importantes acerca de los contenidos y la producción de lo “común” (Monarca et al., 2020) en favor de la individualización y el repliegue de lo educativo a la interioridad (Jódar, 2007). Emerge, así, un nuevo *telos* para la escuela, vinculado a la producción de sujetos adaptados a las nuevas exigencias del mercado neoliberal y globalizado.

Ahora bien, esta lectura podría ser considerada binaria o sesgada si no se profundiza en aquellos elementos del fenómeno estudiado que se escapan o que no son aprehendidos en toda su complejidad a partir de las herramientas teóricas de la “escuela neoliberal”. El siguiente apartado ahondará en estos elementos disonantes, para avanzar hacia un enriquecimiento de la teoría gracias al aporte del análisis empírico.

Sentidos en Tensión e Hibridaciones en el Discurso de la Educación Emocional

Como vimos, las herramientas teóricas aportadas desde las críticas a la “escuela neoliberal” invitan a leer las propuestas y dinámicas de EE como una manifestación de la extensión de la racionalidad neoliberal en educación. Sin embargo, el análisis de lo concreto también permite dar cuenta de una heterogeneidad de sentidos en imbricación, que podría hablar de una multiplicidad normativa del capitalismo (Fraser, 2020) que no debería ser automáticamente reconducida a la norma de la competencia.

En efecto, en las prácticas discursivas de las/os entrevistadas/os, el discurso de la EE se solapa, dialoga y entra en tensión con sentidos aparentemente contradictorios. Frente a la emergencia de estas tensiones en el análisis, resultará de interés sumar elementos teóricos de la perspectiva dialéctica, que centra la mirada sobre los procesos sociales de disputa. Así, desde el análisis crítico del discurso, tal como lo entiende Norman Fairclough (1989), los discursos deben ser entendidos como prácticas sociales, que producen-reproducen el orden social y se encuentran, por lo tanto, atravesados por luchas sociales. Es por esto que resulta imprescindible atender a la interdiscursividad –en sentido bajtiano– de los discursos, es decir, a las relaciones complejas y heterogéneas que establecen entre sí, y, fundamentalmente, con las relaciones

sociales de dominación. Un discurso dominante –como el discurso neoliberal– no puede ser tomado como un todo homogéneo y sin fisuras: la hegemonía es un proceso dinámico y relacional, donde los sentidos y prácticas dominantes están en relación dialéctica con lo emergente (Williams, 2000). Los encuentros y desencuentros entre la EE y prácticas discursivas que podríamos, en principio, ubicar en las antípodas –en un sentido normativo, ético-político– del neoliberalismo pueden ser leídos desde este prisma teórico. Con esto, lo que sigue invita a una lectura que vaya más allá de distinciones teórico-epistemológicas instituidas, demasiado rígidas y por momentos maniqueas, entre discursos, políticas y prácticas educativas “neoliberales” y “progresistas”. Estos binarismos, muchas veces incuestionados en los antecedentes críticos sobre la EE, hacen difícil atender a las continuidades e hibridaciones entre aquello que se concibe como incompatible.

Un primer ejemplo de esto se advierte en cómo las/os entrevistadas/os caracterizan a las/os docentes, y cuál consideran que es su rol en los procesos educativos. En muchos casos, se reproducen sentidos netamente neoliberales sobre la figura docente, que ubican a las/os docentes como “guías”, “mediadoras/es” o incluso “facilitadoras/es”, que deben favorecer competencias en sus estudiantes (Fernández Liria et al., 2017). Con esto, el aprendizaje se presenta como el único proceso relevante en educación, lo que redundaría en un borramiento y desagenciamiento de la figura docente, y en una despolitización de la educación (Biesta, 2016).

Sin embargo, en ciertas entrevistas se suma a esto la importancia del acompañamiento, concepto clave para perspectivas que insisten en la importancia del cuidado y la hospitalidad en educación. Es especialmente relevante, en este sentido, el caso de una psicopedagoga, titular del equipo de tutorías en una escuela privada en PBA. En su entrevista, reconoce que se trata de una institución en donde faltan espacios para que las/os estudiantes sean escuchadas/os y puedan participar activamente en la toma de decisiones, y encuentra en la EE una oportunidad para fomentar otro tipo de vínculos:

Espero que sea un espacio donde construyamos con el otro, ¿viste? Donde se vayan con algo para pensar. Que sea un espacio que registren que está abierto, que queda abierto, al que pueden volver, si quieren, sin obligación... (...) yo espero que lo que yo propongo sí se viva así, porque si no, no podría trabajar las emociones, ni lograr ese vínculo con los chicos. Espero que sí, que sea algo diferente. Dentro de la estructura, que sea un espacio más flexible y más abierto, ¿no? En donde vean que hay muchas otras posibilidades, en la vida, en el mundo. (Sorondo, 2021, p. 187)

Se prioriza, aquí, lo vincular: lo emocional parecería ser puesto en juego para construir un espacio de escucha y diálogo. La EE aporta, para la informante, una oportunidad para introducir un quiebre en lo instituido, y propiciar un encuentro. La “escucha” y el “acompañamiento” parecerían ser acciones que interrumpen el ritmo vertiginoso de la escuela neoliberal (Laval, 2004). Permiten, incluso, pensar la educación como una experiencia de afectación (Larrosa, 2003). En efecto, al hablar de acompañamiento, se pone el acento en la receptividad, disponibilidad y apertura del acto educativo. Podría argumentarse que esta aproximación de la EE a elementos propios de la ética del cuidado (Molinier y Legarreta, 2019) es meramente superficial, y que se contradice en los principios mismos del discurso “aprendizaje” subyacente, que da prioridad al aprendizaje en detrimento de la enseñanza y del vínculo pedagógico (Biesta, 2016). Sin embargo, es más interesante advertir la complejidad de las prácticas discursivas concretas, en lugar de priorizar la coherencia del modelo explicativo: emergen, a partir del análisis, nuevas categorías que permiten poner el acento en los solapamientos y continuidades entre discursos aparentemente antitéticos.

Algo similar ocurre al considerar la forma en que aparece, en los discursos de la EE, la temática de la convivencia y la participación del estudiantado en las instituciones educativas. En un fragmento de entrevista ya citado en el apartado anterior, cuando se señalaba el uso de la EE

en relación con el aprendizaje colaborativo, veíamos que las habilidades socioemocionales recuperaban elementos de la educación moral, como el “respetar la idea diferente”, “esperar el turno” (Sorondo, 2021, p. 74). Como ya habíamos señalado, estas no son pautas de regulación de la conducta novedosas para las escuelas, sino que son normas que la EE parecería recuperar del civismo y que suponen el reforzamiento de normas de convivencia ya establecidas. En contrapartida, en otros casos, sin embargo, la EE parecería aproximarse a un discurso centrado en el reconocimiento de las/os estudiantes como sujetos de derecho. Como ya vimos, es a veces presentada como una oportunidad para construir un vínculo de escucha y diálogo, y también para promover la participación activa del estudiantado. Este último es el caso de un colegio confesional de CABA, donde la directora pone en valor la iniciativa de dos alumnas que organizaron el centro de estudiantes, y atribuye esta voluntad de participar y transformar la escuela a la apertura de espacios de diálogo que se dio, en parte, gracias a la incorporación de prácticas de EE con la intervención de un *coach* ontológico.

Los casos analizados nos llevan a reflexionar si, acaso, la incorporación de EE en las escuelas secundarias podría abrir puertas para que las/os estudiantes se reconozcan como sujetos políticos y se apropien de los espacios institucionales. Aquí, las propuestas que se incorporan como parte de la EE parecerían superponerse con lineamientos de otras iniciativas en principio diferenciadas, como las del sistema de convivencia, que promueve instancias de participación democrática en las escuelas, donde las/os estudiantes ocupan un rol protagónico (Litichever, 2019)¹². Nuevamente, esta superposición llama la atención sobre la heterogeneidad de las prácticas: los discursos ideológicos no son un todo articulado, sistemático y homogéneo, sino que se tejen a partir de sentidos, valores, creencias que son dinámicos en permanente disputa y transformación dialéctica (Williams, 2000). La incorporación de la EE en las escuelas no tiene, en consecuencia, un sentido unívoco, sino que es necesario prestar atención a la diversidad de propósitos y de resultados —a veces, también, imprevistos—, que pueden tener estos espacios. Tampoco puede hablarse, por lo tanto, de una producción homogénea y mecánica de subjetividades, sino de un proceso complejo, heterogéneo y marcado por una constante hibridación.

Finalmente, interesa detenernos en la idea de “empoderamiento”, presente en muchas entrevistas, que permite seguir profundizando en la reflexión acerca de estas interdiscursividades. La nueva retórica del empoderamiento es criticada por autoras/es como Ecclestone y Hayes (2009), quienes desconfían de la pregnancia de este discurso en el marco del avance de la racionalidad neoliberal. El empoderamiento es encapsulado, en este contexto, a una serie de eslóganes listos para el consumo —“quíete a ti misma/o”, “sé tú misma/o”, “alcanza tus sueños”, etc.—. Ecclestone y Hayes (2009) denuncian esta falsa retórica de autoestima que encubre un proceso de fragilización de los sujetos, donde la autonomía queda reducida a la adaptación y la responsabilidad a la responsabilización. En una línea similar, autoras/es como Boltanski y Chiapello (2002) y Jódar (2007) ya habían alertado sobre la apropiación, desde la racionalidad neoliberal, de sentidos otrora críticos, que hoy no son sinónimo de agencia o autonomía, sino, por el contrario, de una mayor sujeción a la norma empresarial de la competencia.

Gracias al trabajo con lo concreto, sin embargo, esta lectura puede ser complejizada. Es cierto que la influencia del discurso del *coaching* en las prácticas de EE insiste en un lenguaje que atribuye al empoderamiento un sentido de responsabilización de los individuos por sus éxitos y fracasos. Esta línea de análisis no es, no obstante, tan claramente identificable en todos los casos.

¹² El “sistema de convivencia” surge de las críticas postestructuralistas al régimen de la disciplina en las escuelas, como un nuevo paradigma para pensar los vínculos en la escuela, e intervenir en la prevención, reparación y resolución de conflictos (Litichever, 2019). Esta propuesta, que se posiciona explícitamente en el paradigma de los derechos, se traduce en una serie de políticas públicas, incluyendo la promulgación, en el 2013, de la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas.

Esto resulta especialmente evidente cuando las/os entrevistadas/os plantean una relación de la EE con las propuestas de la Educación Sexual Integral (ESI)¹³. Una profesora de educación física, formada en *coaching* ontológico, que había realizado prácticas de EE en escuelas públicas, y que se refería al empoderamiento en términos de un pasaje de la figura de la “víctima” a la del/a “protagonista”, también se expresa, no obstante, de esta manera:

I: ¿Cuál es, para vos, la relación entre ESI y EE? E: Vuelvo a lo mismo que es la libertad... es poder elegir. Poder elegir, confiar... la confianza como clave para elegir quién quiero ser. La confianza como clave para poder expresar lo que siento, lo que quiero... La libertad, poder sentirme libre de elegir quién quiero ser, sin tener miedo, sin tener vergüenza. (...) Me parece que la educación emocional puede ser una puerta para salir de esa opresión y tener una libertad para poder elegir qué queremos ser. Puede ser una buena herramienta para poder tener la libertad de elección de quién queremos ser, cómo queremos vivir nuestro cuerpo, de cómo queremos vivir el deseo, la sexualidad... Lo justo... Me parece que puede ser una gran herramienta para liberarnos de la opresión. (Sorondo, 2021, p. 180)

¿Es tan fácil identificar, en este caso, una responsabilización individual que legitima el ideal neoliberal de la meritocracia? Aquí, la entrevistada habla con términos propios de la ESI: “poder elegir” y expresarse sobre la propia sexualidad, corporalidad, deseo e identidad (cf. Ministerio de Educación de la Nación, 2008). Por otro lado, pensar la EE como una “herramienta para liberarnos de la opresión” parecería alejarla del paradigma de la aceptación, adaptabilidad y sujeción al mercado. Hablar de “opresión”, de hecho, ¿no implica reconocer el carácter sistemático y estructural de la violencia? Resulta especialmente interesante considerar que estas expresiones coexisten con una narrativa individualista donde el empoderamiento se asocia a la norma de “hacerse cargo”, alineada con la racionalidad neoliberal.

Un caso similar puede encontrarse en el discurso de una entrevistada ya mencionada más arriba, a cargo del programa de EE “circle time” en una escuela privada de CABA. Aquí, se refiere a la EE como una herramienta para reforzar en las estudiantes el poder de decir “no”:

Para mí [la relación entre ESI y EE] va muy de la mano en eso, en cuidarme físicamente... y emocionalmente, porque las malas decisiones de este estilo te matan emocionalmente, ¿no? (...) el malestar de decir ‘hice algo que me sentí forzada’, cuando vos dijiste ‘sí’. ¿No? Y también para el otro, porque a veces los varones, viste que te dicen ‘no, porque viste que las mujeres te dicen que no, pero...’, No, ‘no es no’. (...) Yo creo que la ESI hay que abordarla más por el lado emocional, de ‘qué me pasa si...’, ‘en qué me afectan estas cosas’ (Sorondo, 2021, p. 181)

¿Cómo interpretar la presencia de la consigna feminista “no es no” en este contexto? En este caso, la EE se presenta como una forma de abordar problemáticas propias de la ESI que se vinculan directamente con el poder de los sujetos, su capacidad para actuar, resistir, defenderse y elegir libremente sobre su identidad y su vínculo con otra/os. El mismo cruce se advierte en la entrevista a una psicóloga responsable de un programa de EE en una escuela privada de la PBA, que encuentra que las propuestas coinciden en que “ambas apuntan a fortalecer el ‘yo’” (Sorondo, 2021, p. 182). Esta idea presenta un interesante contraste con la del ego disminuido (Ecclestone y Hayes, 2009), que no debería necesariamente descartarse como parte de una retórica de falso empoderamiento. Pensar en la fortaleza del sujeto para encontrarse, conocerse, poner límites, decir “no”, son también ejes centrales promovidos desde el paradigma de los

¹³ La ESI, sancionada en el 2006, es la forma específica que ha adoptado, en la Argentina, la educación sexual, desde un enfoque integral que recupera e institucionaliza reclamos de los movimientos feministas y de disidencias sexo-afectivas. Los entrecruzamientos entre la EE y la ESI fueron analizados en detalle en otro lugar (cf. Sorondo y Abramowski, 2022).

derechos. La forma en que es concebida –y producida– la subjetividad en ambos casos parece prácticamente indiscernible.

Estos casos hacen más compleja la diferenciación de las tramas simbólicas que atraviesan las construcciones de sentido acerca de lo educativo y sus sujetos. Dan cuenta de hibridaciones dentro del modelo de la “escuela neoliberal”. La interdiscursividad (Fairclough, 1989) advertida a lo largo de este apartado permite entender el éxito de un discurso como el de la EE, atendiendo a su capacidad para movilizar y articularse con sentidos comúnmente asociados con otros sistemas axiológicos. El análisis parece dar cuenta, por lo tanto, de una multiplicidad normativa donde la lógica económica de la acumulación neoliberal se sostiene desde principios diferenciados de la norma de la competencia (Fraser, 2020).

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos argumentado sobre la importancia de un análisis concreto y situado que permita complejizar abordajes teóricos acerca de la relación entre educación y neoliberalismo, haciendo foco en los discursos de la EE. En muchos sentidos, el análisis permite hablar del ingreso de la EE en las escuelas como un fenómeno de endoprivatización (Ball y Youdell, 2007) que configura una “escuela neoliberal” (Laval, 2004; Laval et al., 2012). Sin embargo, la forma en que la EE parecería hibridarse con sentidos que no son subsumibles a priori al *logos* neoliberal –que priorizan, por ejemplo, el diálogo, la participación y el poder de los sujetos– permite interpelar esta interpretación. En efecto, ¿cómo leer teóricamente estas articulaciones discursivas? A modo de conclusión, se esbozarán algunas pistas en clave teórico-epistemológica, para avanzar hacia una respuesta a esta pregunta.

La idea de una racionalidad económica neoliberal que avanza sobre todos los ámbitos de la vida invita a pensar este fenómeno en términos de una “apropiación” o “fagocitación” de lo crítico por parte del discurso del poder (Jódar, 2007). La lógica neoliberal, desde esta lectura, captura, neutraliza y se apropia de lógicas que le son extrínsecas. Esta aproximación hermenéutica tiende, sin embargo, a reforzar una lectura puramente económica y homogénea del capitalismo –o de la racionalidad neoliberal–, y a situar los conflictos y disputas discursivas por fuera de sus límites. No parecería favorecer, por lo tanto, una reflexión crítica acerca de la diversidad de principios normativos que (re)producen el orden social capitalista. En este sentido, sería más interesante, quizás, hablar de una multiplicidad normativa del capitalismo (Fraser, 2020), que, lejos de sostenerse únicamente en la norma de la competencia, se fundamenta en sistemas axiológicos diversos y en principio contradictorios.

Este último enfoque teórico-epistemológico tiene la ventaja de no centrar únicamente la mirada en los discursos dominantes, sino en su entrelazamiento –tenso, conflictivo, contradictorio– con otros sentidos y principios normativos. Recuperando las advertencias de Ong (2007) con respecto a un modelo abstracto del “Neoliberalismo”, es necesario, por lo tanto, abordar el campo educativo de forma situada, atendiendo especialmente a lo que tiene de complejo y contradictorio. El modelo de la “escuela neoliberal” es sumamente interesante para problematizar y criticar la tendencia actual en los discursos y las políticas educativas, pero no debe ser tomado como una realidad consumada ni homogénea, ni como un modelo analítico a aplicar mecánicamente. Se trata, por el contrario, de un conjunto heterogéneo, conflictivo y dinámico de sentidos y prácticas, donde lo dominante es constantemente desafiado y tensionado (Williams, 2000).

Como ya se señaló, podemos pensar que el discurso de la EE activa, de alguna manera, sentidos sedimentados e instituidos en el campo educativo, y dialoga con otros que son comúnmente percibidos como críticos (cf. Abramowski y Sorondo, 2023). Antes de focalizar toda la atención en la “expansión” de la lógica neoliberal, conviene por lo tanto alertar sobre la posibilidad de que estos discursos “críticos” no consigan problematizar aspectos centrales del orden social, y sirvan, en última instancia, a la legitimación del sistema de dominación. Es fundamental, en este sentido, dar un lugar central al análisis crítico de los discursos en todos los

ámbitos del campo educativo (Pini, 2009). Los abordajes críticos sobre un fenómeno como el de la EE deben, por consiguiente, esforzarse por exponer estas contradicciones, preguntarse por las condiciones de posibilidad de su éxito, y desmontar aquellos sentidos que generan consensos indiscutidos y ahondar en los intereses y relaciones de poder que los (re)configuran.

Referencias

- Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista IICE*, 51.
<https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Abramowski, A., y Sorondo, J. (2023). El ingreso exitoso de la Educación Emocional en las escuelas. Una oportunidad para problematizar el discurso de la crítica en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Morata.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post structural approach*. Open University Press.
- Ball, S., y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Universidad de Londres.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129.
<https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Boltanski, L., y Chaipello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Cabanas, E. (2020). Felicidad, educación y neoliberalismo: la “educación positiva” y sus problemas. En L. Martín Rojo, M. Castillo y N. Fernández-González (Presidencia) *¿Cómo nos gobierna el neoliberalismo?* Conferencia llevada a cabo en el Seminario del Grupo de investigación MIRCo, UAM, Madrid.
- Calveiro, P. (2021). *Resistir al neoliberalismo: Comunidades y autonomías*. CLACSO.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- Dale, R., y Robertson, S. (2012). Toward a critical grammar of education policy movements. En G. Steiner-Khamsi y F. Waldo (Eds.), *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending* (pp. 21-40). Routledge.
- Ecclestone, K., y Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. FCE.
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman Group.
- 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)*. Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Roberston, S., y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O., y Galindo Fernández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Fernández-González, N., y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
<https://doi.org/10.18504/pl2651-015-2018>
- Filidoro, N. (2019). A mis emociones las quiero maleducadas. *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPED). FFyL-UBA.
<http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/filidoro.pdf>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978–1979*. Fondo de Cultura Económica.

- Fraser, N. (2020). *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Traficantes de Sueños.
- Gagliano, R. (2019). Pedagogía, imaginarios médicos y Educación “emoji-onal”. *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed). FFyL-UBA.
<http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Gagliano.pdf>
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Laertes Editorial.
- Kaufmann, J.-C. (2021). *La entrevista comprensiva*. Dado Ediciones.
- Kenway, J. (1990). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. En S. Ball (Comp.), *Foucault y educación. Disciplinas y saber* (pp. 169-207). Ediciones Morata.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Editorial Gedisa.
- Laval, C., y Sorondo, J. (2023). Por un cambio de paradigma educativo: Del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 179-194.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., y Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
- Litichever, L. (2019). De la sociedad disciplinaria a la sociedad de la transparencia. Los cambios en los modos de resolución de los conflictos en las escuelas. En C. Balagué (Comp.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 123-146). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Martínez, M. E. (2019). Positiv@s y motivadxs: Una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente. En F. Saforcada y M. Feldfeber, *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp. 113-123). EFFL.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, LXXVI (269), 7-23.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, XVI(2), 229-247.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Molinier, P., y Legarreta, M. (2019). La perspectiva del cuidado: De lo ético a lo político. En M. Wlosko y C. Ros (Coords.), *El trabajo entre el placer y el sufrimiento* (pp. 165-186). Universidad Nacional de Lanús.
- Monarca, H. (Coord.) (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Editorial Dyckinson.
- Monarca, H., Fernández González, N., y Méndez-Núñez, Á. (2020). Orden social, estado y escuela: De la producción de lo común a la producción de la diferencia. *RECERCA, Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2). <https://doi.org/10.6035/Recerca.2020.25.2.7>
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32, 3-8. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x>
- Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En M. Pini (Comp.), *Discurso y educación* (pp. 27-41). UNSAM Edita.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: Ina mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Sorondo, J. (2021). *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Nacional de San Martín.

- Sorondo, J., y Abramowski, A. (2021). Las emociones en la educación sexual integral y la educación emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 13(25).
https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827
- Vain, D. (2019). Educar las emociones. Revisitando un “mundo feliz”. *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd). FFyL-UBA.
<http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/vain.pdf>
- Verger, A., Moschetti, M., y Fontdevila, C. (2023). La industria educativa global: Análisis de su expansión y de sus múltiples manifestaciones desde una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 10-27. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.36415>
- Verger, A., Zancajo, A., y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70(1), 47-78.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Península.

Sobre la Autora

Juana Sorondo

Universidad Autónoma de Madrid

Licenciada en Filosofía (Universidad de Buenos Aires, Argentina) y Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (Universidad Nacional de San Martín, Argentina). Doctoranda en Educación y Personal docente e investigador en formación contratada por la Universidad Autónoma de Madrid, España (FPI-UAM).

juana.sorondo@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-5360-5164>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 101

12 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
