

El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina

The neoliberal discourse in education and its other languages.
The case of emotional education in Argentina

 **Juana Sorondo**¹

Resumen

Este trabajo constituye un avance de la investigación en curso sobre la forma en que la educación emocional ingresa a las escuelas secundarias en Argentina, como un fenómeno representativo del alcance de la racionalidad neoliberal en el campo educativo y el proceso de endoprivatización. A partir del análisis cualitativo de entrevistas realizadas a personal docente que lleva adelante propuestas de educación emocional, se busca comprender qué sentidos sobre la escuela, la educación y los sujetos educativos se configuran en las prácticas discursivas de las personas entrevistadas. El trabajo apunta, en última instancia, a considerar los procesos de apropiación y resignificación de estos discursos, y detectar, así, los márgenes para la resistencia desde otras lógicas irreductibles al lenguaje único del neoliberalismo.

Palabras clave: Educación emocional; racionalidad neoliberal; endoprivatización en la educación; resistencia.

¹ Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora en formación en el proyecto financiado UBACyT "Discurso filosófico y sujeto pedagógico: la dimensión éticopolítica de las prácticas educativas". Email: juanasorondo@gmail.com

Abstract

This work constitutes an advance of the research done on the way that emotional education enters middle schools in Argentina, as an example to study the presence of neoliberal rationality in education and the endo-privatization process. Based on the qualitative analysis of interviews with teaching staff that carries out emotional education practices, the investigation aims at understanding the meanings of school, education and educational subjects that are configured in the discursive practices of the interviewees. The final intention is to consider the processes of appropriation and resignification of these discourses, and thus detect the margins for resistance of logics that cannot be apprehended by the language of neoliberalism.

Keywords: Emotional education; neoliberal rationality; endo-privatization in education; resistance.

1. Introducción

Este trabajo presenta algunas líneas para el análisis de la relación compleja entre el discurso de la Educación emocional (EE) y la racionalidad neoliberal². Se propone, aquí, identificar a la EE como una estrategia de formación de subjetividad neoliberal en educación, atendiendo, no obstante, a su tensión, articulación e hibridación con otras lógicas o sentidos que pueden resultar funcionales o no a la racionalidad neoliberal. Se busca, con esto, indagar en las apropiaciones y

² Este trabajo es un avance de la investigación en curso en el marco de la tesis de maestría "El discurso neoliberal en la educación: el caso de la educación emocional". Dicho trabajo apunta a comprender cómo ingresa la educación emocional (EE) en los discursos de docentes, directivos/as u otro personal de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de Gran Buenos Aires (GBA), Argentina. El ingreso de este discurso en escuelas secundarias ha sido poco estudiado, y tiene la especificidad de darse, mayoritariamente, en ámbitos extracurriculares que se contraponen con los espacios disciplinares, donde intervienen docentes, pero también agentes externos a las escuelas (como, por ejemplo, *coachs* ontológicos, talleristas de ONGs o asesores pedagógicos). Atendiendo a la especificidad de los vínculos pedagógicos propios del nivel secundario, el análisis se centra en qué caracterizaciones de la escuela, la educación y los sujetos educativos se (re)configuran en ese ingreso, y qué apropiaciones y resistencias pueden advertirse en ese contexto. Esta tesis es realizada en el marco de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM, Argentina), a cargo de la Dra. Mónica Pini. La tesis es dirigida por la Mg. Ana Abramowski (FLACSO, Argentina) y co-dirigida por el Dr. Daniel Berisso (UBA, Argentina).

resistencias que podrían tener lugar en los discursos y las prácticas concretas en las instituciones educativas.

La EE es un discurso que surge a finales del siglo XX, y con más fuerza a principios de este siglo. Sus antecedentes pueden rastrearse en la teoría de las inteligencias múltiples y la psicología positiva; y también en la teoría psicofisiológica de las emociones (Bisquerra Alzina, 2000). Se trata de un conjunto de postulados teóricos y propuestas prácticas que apuntan a una educación centrada en el autoconocimiento y la "madurez emocional", como garantía de "bienestar" y vía para amortiguar la "psicopatología" (Bisquerra Alzina, 2000, p.21). Sus referentes (Bizquerra Alzina, 2000; Malaisi, 2010) ponen el acento en el desarrollo de "competencias" o "habilidades" (socio)emocionales, que incluyen el "autoconocimiento", la "autorregulación", la "gestión de emociones" o "aprovechamiento productivo de las emociones", y también la empatía y la tolerancia. Estas competencias son consideradas como un elemento central en la formación de las nuevas generaciones, en un contexto marcado por la incertidumbre y la flexibilización. La EE es presentada, además, como una alternativa frente a problemáticas del campo educativo, como el fracaso escolar, los conflictos interpersonales, la ansiedad, el estrés y la depresión, la pérdida de autoridad docente, y los cuestionamientos sobre el sentido de la escuela que surgen con la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, entre otras (Bizquerra Alzina, 2000; Malaisi, 2010).

Quienes abogan por esta propuesta apuntan a que las habilidades emocionales se vean reflejadas en el currículo escolar obligatorio, es decir, que se implementen políticas públicas educativas específicas para todos los niveles. En línea con esto, y particularmente en Argentina, la Fundación Educación Emocional, fundada y presidida por el especialista en BioNeuroEmoción y Lic. En Psicología Lucas Malaisi, ha presentado, en el 2014 y nuevamente en el 2018, el Proyecto de Ley de Educación Emocional³. Éste se propone "desarrollar, mediante la enseñanza

³ La última versión del proyecto fue presentada por la senadora de la hoy disuelta Alianza Frente Progresista (conformada en 2015 por la alianza Socialista, Coalición Cívica-ARI y sectores del radicalismo) María Magdalena Odarda el 26/03/2018 en el Senado de la Nación Argentina. Recuperado el 10/03/20 de <https://dequesetrata.com.ar/proyecto/senado-ar/813-18-16370?>

formal, cada una de las habilidades emocionales” (Proyecto de Ley 813-18, 2018, p.1) en todos los niveles de enseñanza, incluyendo el de formación docente. Las provincias de Corrientes y Misiones ya cuentan con leyes provinciales (aprobadas en el 2016 y 2018, respectivamente) para la incorporación obligatoria de la EE en el currículo. En paralelo al nivel de las políticas educativas, este discurso hoy se instala con fuerza en las prácticas concretas en escuelas de todos los niveles, tanto de gestión pública (gracias a iniciativas provinciales y municipales) como privada.

El análisis pragmático de un fenómeno como el de la EE y de la forma en que ésta ingresa en las políticas y prácticas educativas surge de un interés por aportar elementos para una comprensión más profunda de la forma en que la racionalidad neoliberal reorganiza el campo educativo y sus discursos. En efecto, diferentes autores/as coinciden en interpretar el discurso de la EE como una expresión de la lógica neoliberal (Abramowski, 2017 y 2018; Gagliano, 2019; Nobile, 2017). Siguiendo esta línea de análisis, la EE puede inscribirse en el proceso de endoprivatización (Ball y Youdell, 2007) que reconfigura los sentidos de las prácticas educativas. Resulta necesario, no obstante, ahondar en la complejidad de *cómo* se produce esta reconfiguración, para comprender los procesos de apropiación y resignificación de los discursos por parte de los sujetos educativos, y detectar, así, los márgenes para la resistencia desde otras lógicas, voces y sentidos.

Los avances expuestos en este escrito se centran en el análisis de registros obtenidos siguiendo un enfoque cualitativo, a partir de la realización de 11 entrevistas en profundidad a docentes, directivos/as y otro personal educativo de escuelas secundarias públicas y privadas de CABA y GBA⁴. En general, las personas entrevistadas realizaban sus actividades vinculadas a la EE en espacios extracurriculares, como talleres o intervenciones puntuales con estudiantes y/o docentes. En algunos casos, eran actores externos a las escuelas, contratados

⁴ Cabe señalar que, en el marco de la investigación más amplia de la tesis de maestría, también fueron tenidas en cuenta para el análisis otras fuentes de datos, tales como: documentos que detallan lineamientos internacionales sobre EE (del Banco Mundial y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por ejemplo); documentos legales (incluyendo los diferentes textos vinculados a las leyes y proyectos de ley de EE en Argentina); material de capacitación en EE para docentes (realizados por organismos gubernamentales, ONGs e instituciones privadas); y artículos y entrevistas realizados por distintos medios de comunicación sobre la EE y sus referentes.

especialmente para realizar dinámicas de EE. Cabe destacar el caso particular de aquellas entrevistadas que provenían de la fundación sin fines de lucro "Enseñá por Argentina", asociada al programa multinacional "Teach for All"⁵. Dicha ONG cuenta con acuerdos con el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la Provincia de Buenos Aires, para que sus profesionales –en su mayoría sin formación pedagógica– lleven adelante talleres anuales centrados en el desarrollo de "competencias socioemocionales" en espacios extracurriculares como el de "Jornada Extendida", en escuelas públicas de la CABA. Siguiendo un diseño metodológico de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), el análisis del material empírico pretende aportar elementos para una reelaboración crítica de los enfoques teóricos sobre la racionalidad neoliberal y su ingreso en la educación.

Para exponer los resultados parciales de este trabajo, se presentará sintéticamente el marco teórico de la investigación sobre los conceptos de racionalidad neoliberal (Laval y Dardot, 2013) y su presencia en el campo educativo (Ball y Youdell, 2007; Laval, 2004; Pini, 2009). En un segundo momento, se indagará el vínculo de la EE con la racionalidad neoliberal, considerando la forma en que este discurso refuerza desplazamientos conceptuales y de sentido directamente relacionados con el proceso de endoprivatización (Ball y Youdell, 2007) y de conformación de la escuela neoliberal (Laval, 2004). Para finalizar, se esbozarán unas primeras líneas interpretativas para dar cuenta de la hibridación de lenguajes que puede advertirse en los discursos de los sujetos educativos, como una forma de apropiación y resistencia frente al avance de la racionalidad neoliberal en educación.

2. Neoliberalismo y educación: nuevos sujetos y nueva escuela

Antes de avanzar en el análisis del caso de la EE, resulta imprescindible explicitar la forma en que se entiende la relación entre neoliberalismo y educación en este trabajo. Siguiendo lo que plantean diferentes autores (Laval y Dardot, 2013; Sztulwark, 2019), para comprender el verdadero alcance e impacto del

⁵ Un análisis muy interesante de la relación de este tipo de programas con los fenómenos estudiados aquí puede encontrarse en Friedrich (2014).

neoliberalismo en general, y particularmente en el campo educativo, no alcanza con entenderlo como una propuesta propia de un partido político determinado.

Resulta, en efecto, más relevante comprender al neoliberalismo en tanto tecnología de gobierno y racionalidad, siguiendo la propuesta teórica que Michel Foucault presentó en sus clases sobre biopolítica de 1979, y que el sociólogo Christian Laval y el filósofo Pierre Dardot recuperan en su obra *La nueva razón del mundo* (2013). Allí, los autores profundizan y actualizan el trabajo de Foucault en un análisis del neoliberalismo como una racionalidad que impone técnicas de subjetivación que dan lugar a un nuevo tipo de sujeto: el sujeto-empresa o empresa-de-sí. Al concebir el neoliberalismo como algo más profundo y arraigado que un conjunto de prácticas de política económica, los autores buscan visibilizar hasta qué punto esta nueva racionalidad se impone como un dispositivo global, que afecta todas las esferas de la vida y que impacta en la forma misma en que los sujetos se conciben a sí mismos.

Entendida de esta forma, la racionalidad neoliberal se caracteriza por una exigencia de universalización de la norma mercantil de la competencia, que alcanza directamente a los individuos y las relaciones que establecen con otros y consigo mismos. La razón neoliberal se transforma, así, en una "razón-mundo" (Laval y Dardot, 2013, p.385). Retomando los análisis de Foucault, los autores enfatizan en aquello que la racionalidad tiene de productivo: la mercantilización expansiva que tiene lugar en este nuevo contexto mundial es posible porque configura procesos de normalización y técnicas disciplinarias que administran cuerpos, pero, también, gestionan espíritus (Laval y Dardot, 2013, p.329). El sujeto empresarial es un sujeto competitivo –sumergido en la competición mundial–, que se piensa a sí mismo como una empresa que debe tender a un mayor rendimiento, eficacia y productividad en un contexto marcado por la flexibilización del mercado laboral, la pérdida de derechos y la fragilización de las democracias y del concepto mismo de lo común. En pos de lograr una mayor eficacia y adaptación a la flexibilización, los sujetos internalizan técnicas de *managment* (o gubernamentalidad) para el desarrollo de la persona. Esto incluye técnicas de "managment del alma", para el dominio de sí.

Este análisis de Laval y Dardot (2013) es radicalizado por la filósofa brasilera Marilena Chauí (2019a y 2019b), que habla del neoliberalismo como una nueva forma de totalitarismo. Haciendo foco en la colonización del lenguaje que tiene lugar con el neoliberalismo, la filósofa denuncia la imposición de un lenguaje único y totalitario, en detrimento de la lengua propia. Este lenguaje es asimilado por Chauí a lo que Marcusse denominaba el "lenguaje del totalitarismo", caracterizado por la reducción del lenguaje a su uso denotativo, la expulsión de la polisemia y de los conflictos en el lenguaje gracias a la eliminación de la connotación, y la banalización de la violencia por parte de un discurso totalitario que imposibilita la resistencia.

Esta dominación neoliberal ejercida a través del lenguaje se advierte de forma casi palpable en el campo educativo, donde se impone el lenguaje gerencial (Pini, 2009). Se asiste, así, a una "colonización simbólica del discurso educativo por el discurso neoliberal" (Pini, 2009): el discurso gerencial se instala como matriz discursiva única para nombrar y pensar los procesos y sentidos de la educación. Este fenómeno también puede abordarse desde el concepto de "endoprivatización", introducido por Stephen Ball y Deborah Youdell en su obra *Privatización encubierta de la educación pública* (2007). La "endoprivatización" (o privatización en la educación) refiere 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).

Esta imposición de discursos dominantes en el campo educativo supone profundos cambios en cómo se entiende la educación, la enseñanza, el aprendizaje y a los propios sujetos educativos. La "escuela neoliberal", concebida como "empresa educativa" (Laval, 2004), está marcada por la lógica de la competencia: asistimos a un redireccionamiento de la función de la escuela hacia la formación de capital humano –recurso económico para las empresas–, y, también, de consumidores (2004, p.34). La educación se transforma, así, en un proceso que apunta a la subjetivación de los y las estudiantes en tanto empresas-de-sí (Laval y Dardot, 2013): flexibles, adaptables y emprendedores.

La racionalidad neoliberal y los cambios que introduce en el campo educativo son abordados en el marco de este trabajo desde una perspectiva ético-política

crítica, que entiende al neoliberalismo como una forma antidemocrática y excluyente de vincularse con otros y de actuar en el mundo. Al anteponer el mercado y la lógica de la competencia como principios de justicia y eticidad, en detrimento de los derechos que garantizan la dignidad humana, el neoliberalismo impone un modo de vida único que estandariza los deseos, los proyectos de vida y las prácticas (Sztulwark, 2019). En este marco, la tarea de investigación requiere del compromiso ético-político con la posibilidad de existencia de otras formas de ser, pensar y hacer.

3. El discurso de la Educación Emocional, nueva lengua del neoliberalismo

Lo descrito hasta aquí sobre los avances de la racionalidad neoliberal en el campo educativo puede complejizarse al analizar el fenómeno particular de los discursos sobre y de la EE. De hecho, la manera en que la EE introduce y legitima la racionalidad neoliberal en el campo educativo resulta sumamente interesante para avanzar en la comprensión de los procesos de endoprivatización (Ball y Youdell, 2007). La EE resulta, en efecto, un discurso particularmente eficaz a la hora de introducir la lógica neoliberal en las vidas de los sujetos. El lenguaje de las emociones funciona en la EE como un instrumento cautivador y en apariencia inocuo, que conlleva no obstante la expulsión de la polisemia desde el pensamiento único neoliberal (Chauí, 2019a y 2019b).

La particularidad de la EE como "portadora" de la racionalidad neoliberal dentro del campo educativo se analizará considerando, en un primer lugar, la forma en que ésta entiende y nombra las emociones; y, en un segundo lugar, en los nuevos sentidos que introduce para pensar la educación, la escuela y a los sujetos educativos.

3.1. Nombrar las emociones: lenguaje y control

Para un análisis de la especificidad de la EE como discurso endoprivatizador, resulta necesario partir de una revisión crítica del concepto de emoción que sostienen sus referentes. En esta línea, desde una perspectiva que entiende los afectos como un significado cultural, autoras como Ana Abramowski (2017 y 2018) y Mariana Nobile (2017) advierten que estas propuestas localizan la emoción en el

individuo, en tanto que natural y parte de la experiencia privada. Ambas autoras también coinciden en la necesidad de revisar las explicaciones individualistas, psicologizantes, ahistóricas y descontextualizadas que la EE promueve para las problemáticas escolares, socioculturales y políticas.

En su artículo "Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional" (2017), Ana Abramowski analiza el proyecto de ley de EE y sus bases teóricas, y reconstruye el concepto de emoción subyacente: la EE entiende a las emociones como "portadoras de una verdad auténtica y natural ubicada en la interioridad de las personas" (2017, p.257). Las dicotomías que la EE utiliza para hablar de lo emocional –particularmente, la de emociones "positivas" y "negativas"– tienden a simplificar, cosificar y naturalizar las emociones. En efecto, Abramowski advierte que, al adjudicarle transparencia al mundo emocional, la EE disuelve ideologías, impugnaciones, contradicciones y relaciones de poder (2017, p.258), y excluye emociones "feas" que podrían tener una gran potencia para la resistencia, como la vergüenza o el odio. En definitiva, se trata de una perspectiva reduccionista para entender el sentir, que cosifica y desambigua el mundo afectivo desde una concepción que no reconoce su inefabilidad y opacidad. Rafael Gagliano también hace eco de esta crítica en su artículo "Pedagogía, imaginarios médicos y educación 'emoji-onal'" (2019)⁶, donde habla de una reducción de la emoción al "emoji" que se da en muchas de las dinámicas educativas propuestas por la EE. Esto redundaría, para Gagliano, en una simplificación del sentir que lleva a la "normalización de la comunicación afectiva a través del uso indiscriminado de emoticones" (2019, p.3).

Las prácticas de EE relatadas por las personas entrevistadas en el marco de este trabajo parecen confirmar estos análisis. A modo de ejemplo, una entrevistada que lleva adelante un proyecto de EE para todos los niveles educativos en una escuela privada de CABA, comenta la siguiente dinámica:

⁶ Si bien no es éste el lugar para analizar todos los antecedentes teóricos sobre esta temática, sí cabe mencionar que este artículo de R. Gagliano forma parte de una serie de publicaciones críticas de la EE realizadas en el 2019 en el marco del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd), del Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Y sí hay una introducción a la alfabetización emocional, como que vamos presentando las emociones básicas, como para que podamos registrarlas. Porque si no, cómo vas a contar.... Porque siempre que hay un conflicto o algo, nosotros preguntamos "¿cómo te estás sintiendo?", no "¿qué te pasó?": "¿Qué sentís?". "Bronca", "Estoy enojado", "Estoy triste"... que puedan registrar lo que están sintiendo. Y les explicamos... hacemos ejercicios por ejemplo, les damos carteles con emociones y decir dónde las pondrían: positivo, negativo o en el medio. Y los que ya están hace mucho te las ponen a todas en el medio, porque dicen "no son ni positivas ni negativas", porque decimos "lo positivo o lo negativo es lo que hago con la emoción, la emoción viene, yo no la puedo dominar". Entonces, viene el enojo: viene. No puedo decir "no estoy enojada" si adentro lo que siento es enojo. Lo que sí puedo elegir es qué hago con esa emoción (Entrevistada 01: docente de inicial en escuela privada de CABA, a cargo de coordinar un programa extracurricular de EE para todos los niveles).

Se advierte aquí que la emoción se concibe como algo que "viene" de "adentro", que no se puede "dominar": no es algo que surge de un determinado contexto social e histórico, sino que se presenta como un impulso interno que se exterioriza y que es necesario aprender a controlar. Este trabajo sobre la emoción implica un reconocimiento y clasificación a través del lenguaje como un primer momento imprescindible para lo que, desde la EE, se denomina "autorregulación". Los procesos de normalización a los que hacía referencia Gagliano (2019) se evidencian tanto en esa primera etapa vinculada al decir, como en el momento del hacer: el énfasis en la capacidad de elegir "qué hacer con las emociones" sugiere el peso de la normatividad en la valoración de conductas, en función de un determinado *deber ser*.

Puede verse, así, en el caso de la EE, la expulsión de la polisemia a la que hacía referencia Marilena Chauí al hablar de la nueva lengua neoliberal (2019a y 2019b). Desde una perspectiva decolonial (Grosfoguel, 2009), que entiende el poder del lenguaje como lugar de control y dominación a través de la imposición de categorías que jerarquizan y excluyen, se advierte aquí un uso violento del lenguaje,

que normaliza el sentir, a la vez que se patologizan y excluyen otras formas de experimentar y expresar las emociones.

De este modo, y volviendo al análisis anterior sobre la pregnancia del discurso neoliberal en el campo educativo, la EE parecería aportar técnicas de *management* del alma que marcan una diferencia entre discursos “competentes” y “no competentes” a la hora de reconocer, nombrar y expresar las emociones (en la escuela y, más adelante, en el mercado). Siguiendo el análisis de Marilena Chauí en su libro *Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas* (1981), la EE permitiría realizar una distinción entre quienes llevan adelante un “discurso competente” y son, por lo tanto, reconocidos y legitimados como interlocutores válidos, con derecho a hablar, y aquellas voces “incompetentes”, desautorizadas para expresarse y actuar, excluidos del dominio de lo público.

Esto se expresa, en las instituciones educativas, y, particularmente, en los registros analizados, con la patologización de aquellos estudiantes que no siguen la norma esperada de comportamiento, no logran expresar “adecuadamente” lo que sienten y son, por lo tanto, considerados como un obstáculo para el buen funcionamiento de los grupos y para el desarrollo de la tarea docente en las aulas. Algunos ejemplos de esto son:

Si tenemos problemas de autocontrol, digamos... un pibe tiene derecho a tenerlo... el tema es que tenemos que hacer algo con él. Cuando eso no se da, lo tenemos que corregir (Entrevistado 02: docente contratado como asesor externo en una escuela privada de GBA, con formación en *coaching*). [...] la falta de ellos del conocimiento de estas habilidades [socioemocionales] hace que las normas se rompan todo el tiempo. Entonces, cuando les das un espacio abierto, de repente piensan que pueden hacer lo que sea, ¿no? Como saltar, brincar, subirse a todos lados, tirarse en el piso, golpear al compañero, escupir... (Entrevistada 04: tallerista de ONG en espacios extracurriculares en escuelas públicas de CABA).

La EE se presenta, aquí, como un instrumento para “corregir”, para establecer “normas” y para generar un clima de (auto)control necesario para el buen funcionamiento del aula. La capacidad de nombrar, reconocer y expresar adecuadamente las emociones conforma un conjunto de competencias individuales

que optimizan el aprendizaje y al propio alumnado, en tanto que conformado por empresas-de-sí, como se verá más detalladamente a continuación.

3.2. La educación emocional y los sentidos sobre lo educativo

Lo expuesto hasta aquí puede profundizarse al considerar la forma en que el discurso neoliberal de la EE contribuye a socavar los sentidos sobre lo educativo y a mercantilizar los vínculos pedagógicos.

El campo lexical que atraviesa el discurso de la EE, que incluye términos como “productivo”, “gestión”, “adaptación” y “regulación”⁷, remite directamente al discurso gerencial (Laval y Dardot, 2013), y puede entenderse como una trasposición de la lógica neoliberal a la forma en que concebimos la educación y los procesos educativos. Este campo lexical se articula, además, con un conjunto de discursos comerciales “de moda”, que prometen a los actores educativos “mejorar sus prácticas”. En este encuentro se conforma lo que Daniel Brailovsky (2019) denomina el “(pseudo)escolanovismo del mercado”: “un arsenal propositivo que reedita parte del eficientismo más tradicional, en cóctel con nuevos movimientos emergentes como las neurociencias, la educación emocional, las prescripciones de los organismos internacionales y con el propio lenguaje del ámbito de la gestión empresarial, el coaching y hasta la autoayuda” (2019, p.39-40).

Como parte de este “(pseudo)escolanovismo del mercado”, la EE favorece ciertos desplazamientos en el significado de conceptos clave dentro del campo educativo. En efecto, la defensa de la EE que se puede analizar en los discursos de las personas entrevistadas viene aparejada a una determinada forma de entender la educación que traslada el peso de la “enseñanza” al “aprendizaje” (Biesta, 2016), del “docente” al “facilitador”, de los “contenidos” a las “competencias”:

Sobre todo por los trabajos que vienen, que como no se saben cuáles son, las habilidades que tienen que desarrollar los chicos son otras, son

⁷ La presencia de este vocabulario puede advertirse tanto en los documentos de la EE (proyectos legislativos, textos académicos, recursos didácticos, etc.) como en los discursos de las personas entrevistadas en el marco de esta investigación. Un entrevistado habla reiteradamente, por ejemplo, de “gestión”, “feedback”, “performance” e, incluso, de “gerente responsable de la alegría” para hacer referencia a la práctica docente (Entrevistado 03: *coach* ontológico que realiza intervenciones de EE en empresas y en una escuela privada confesional en CABA).

habilidades más interpersonales e intrapersonales, más que el contenido (Entrevistada 01).

[...] no tenés que preocupar tanto por enseñarle, porque que, bueno, "busquen en Google, hay un video que te lo explica paso a paso...". O sea, para lo que quieras... hay plataformas, hay gente gratuita que te explica... (...) Esto requiere que el docente tenga una... tenga ganas también él de trabajar más, de conquistar a la audiencia. (...) porque todavía no entendieron que lo importante es que los chicos aprendan, no que ellos enseñen. ¡¿Qué me importa que enseñes?! (Entrevistado 03: *coach* ontológico que realiza intervenciones de EE en empresas y en una escuela privada confesional en CABA).

La flexibilización del mercado laboral y las exigencias planteadas por las nuevas tecnologías se presentan aquí como escenarios que llaman a transformar el campo educativo. Se construye, así, la idea de que los contenidos son "una excusa", y que lo importante es el aprendizaje de "competencias" (en este caso, socioemocionales). Estas construcciones discursivas pueden comprenderse en el marco de lo que Gert Biesta (2016) denomina la "aprendificación del discurso educacional", marcada por una preeminencia del lenguaje del aprendizaje que resta importancia al rol docente y niega el carácter teleológico del acto educativo –su direccionalidad ético-política–. Este discurso favorece, en última instancia, una pedagogía optimizadora (Jódar, 2007), que construye una forma de ser alumno/a siguiendo el modelo del empresario de sí. Se priorizan, así, procesos de optimización permanente de los individuos a partir del desarrollo de competencias individuales, centradas en la autonomía, la iniciativa, el emprendedurismo, el liderazgo y la adaptación frente al cambio (Jódar, 2007).

El discurso de la EE interviene aquí postulando las competencias emocionales como una clave para este proceso optimizador: la amplia mayoría de las personas entrevistadas coinciden en pensar las habilidades (socio)emocionales como un instrumento para lograr una mayor autonomía, eficacia y adaptación a la vida con otros y al mercado. A continuación, se reproducen claros ejemplos de esto:

[...] para poder tener una comunicación no violenta, (...) una comunicación asertiva, diplomática, pacífica, poder comunicarse sin agredir... como

herramienta para la vida, más allá de poder mejorar el ambiente en el colegio, creemos que es una habilidad que tienen que desarrollar para los trabajos que se piden ahora... (Entrevistada 01).

[...] autoconfianza, autoestima, que tiene que ver con la valoración que hago yo de lo que tengo para ofrecer al mundo.... y eso tiene relación con los demás... uno tiene que tener una... una capacidad de presentación de lo que tiene para ofrecer... Y el otro punto es autorrespeto... tiene que ver con... en qué medida yo soy confiable, la gente puede confiar en que yo voy a cumplir con lo que me comprometo... y una habilidad emocional muy grossa para mí en esta época, que es la de autogeneración: la valoración de que soy capaz... de responder a situaciones cambiantes (Entrevistado 02).

Se configura, así, un discurso donde la educación se concibe como un proceso cada vez más individualizado y susceptible de ser sometido a procesos de *accountability*. En efecto, el foco puesto en las competencias, como aquello que puede ser medible y cuantificado, también debe entenderse en el marco de la instauración de mecanismos de rendición de cuentas en el discurso educativo (Fernández-González y Monarca, 2018).

Resulta significativo notar que estos desplazamientos conceptuales se dan en el escenario de una "escuela en crisis". Las personas entrevistadas subrayan continuamente las falencias de esta escuela denominada "tradicional", que describen como basada en modelos autoritarios, desactualizada frente a los cambios tecnológicos e incapaz de motivar a sus estudiantes –denominados de forma homogénea como las "nuevas generaciones" o los "millenials"–. La EE se presenta como un distintivo que permitiría subsanar las faltas de esta "escuela tradicional":

[...] al alumno, lo mismo, vos podés llevarlo a un aula, y tenerlo encerrado seis horas, de ahí que aprenda... lo tenés que motivar. Y la motivación tiene que ser emocional, porque el tipo ya está, ya cumplió, ya está ahí estacionado y está esperando a que vos le despiertes la atención con algo, le descubras su...parte de curiosidad y que quiera aprender, que tenga hambre, que algo le dispare (Entrevistado 03).

Tal como puede leerse entre líneas en los párrafos citados hasta aquí, puede reconstruirse también una enunciación particular de la figura docente. Como se

mencionó más arriba, muchos de los agentes que llevan prácticas de EE a las escuelas lo hacen desde afuera: asesores externos, *coachs* ontológicos o profesionales de programas educativos no gubernamentales, como es el caso de "Enseñá por Argentina". Estos entrevistados construyen discursivamente a los docentes –grupo al cual ellos mismos dicen no pertenecer– como autoritarios, reticentes al cambio, miedosos, cómodos, despreocupados por los intereses reales de sus estudiantes, y desvinculados entre sí. Este grupo de personas entrevistadas defienden los espacios extracurriculares en los que llevan adelante sus prácticas de EE como ámbitos privilegiados para construir otras lógicas, dinámicas y vínculos con los y las estudiantes. En el caso de las entrevistas a docentes, se advierte una construcción similar de "los otros docentes": aquellos que no reconocen la importancia de sumar la EE a las prácticas en el aula, de generar vínculos significativos con el alumnado o de motivar los aprendizajes con nuevas estrategias y recursos didácticos. En todos los casos, aquellos que llevan adelante las prácticas de EE pretenden construir su autoridad y legitimar sus prácticas a partir del contraste del "yo" (o el "nosotros", en algunos casos) con un "otro", ya sea "los docentes" en general, o de "los otros docentes" o "docentes tradicionales". Todo esto contribuye, en definitiva, a vaciar la escuela de contenido y agencia, desplazando su sentido político y transformador en pos de pensarla como un servicio de consumo que debe ser competitivo e innovador. Se produce, así, un corrimiento del sentido político del acto educativo a una versión mercantilizada que se centra en una visión del aprendizaje que proviene de las neurociencias, y que descontextualiza y despolitiza los vínculos pedagógicos (Brailovsky, 2019).

Desde una perspectiva intercultural y decolonial de la educación, estos desplazamientos pueden leerse como una pérdida del sentido colectivo del acto educativo. En efecto, en una educación centrada en los resultados y en el desarrollo individual e individualizado de competencias, no queda lugar para el diálogo como acontecimiento que permite la co-construcción de saberes (Santos, 2011). Las ideas de "empatía" y "tolerancia" que atraviesan los discursos sobre EE no priorizan el diálogo con otros como anterior a la construcción de la propia subjetividad y visión

del mundo, sino como una instancia posterior, que debe ser gestionada y optimizada desde el yo, como mónada cerrada a la intersubjetividad.

De esta forma, la colonización simbólica del discurso educativo por el discurso neoliberal (Pini, 2009) que se da de la mano de la EE introduce una forma de nombrar y pensar lo educativo que obtura posibilidades de diálogo y acción con los otros. Niega, así, el verdadero sentido ético-político del acto educativo, y promueve una forma mercantilizada de la educación como adaptación para el mercado globalizado, flexible e imprevisible, donde cada individuo, por su cuenta, deberá optimizarse para sobrevivir.

4. Lenguajes híbridos: la educación emocional y sus "otras lenguas"

Lo trabajado hasta aquí permite identificar a la EE como una estrategia aún poco estudiada de formación de subjetividad neoliberal en el campo de la educación. A partir de esto, es posible reflexionar sobre las estrategias discursivas de la privatización en la educación y la colonización simbólica del discurso educativo por el discurso gerencial (Pini, 2009), y su articulación con otras lógicas o sentidos que pueden resultar funcionales o no a la racionalidad neoliberal.

Efectivamente, la recolección y análisis inicial de datos para la investigación de este fenómeno permite formular, como hipótesis interpretativa tentativa, que el vocabulario técnico-economicista del discurso neoliberal nunca se presenta de forma pura, sino que entra en tensión y se hibrida con otras lógicas que dan cuenta de las apropiaciones y resistencias que tienen lugar en la arena del lenguaje y de las prácticas concretas. De hecho, los sujetos educativos fagocitan (Kusch, 1962) los sentidos de la nueva lengua neoliberal (Chauí, 2019a y 2019b). Se advierten, así, márgenes para la resistencia en la tensión entre el discurso neoliberal y sus "otras lenguas" (Chauí, 1981). Se presentarán, a continuación, algunas categorías de análisis en esta línea, que emergieron de una primera aproximación a los datos obtenidos de las entrevistas, y que deberán seguir profundizándose en el futuro.

Una primera hibridación en estos discursos ya había sido advertida por Ana Abramowski (2017 y 2018), al indagar en las razones por las que las propuestas de la EE "gustan tanto". Abramowski advierte sobre la convivencia del lenguaje

gerencial con un discurso que busca priorizar lo emocional, a tono con un vocabulario *new age* y amoroso (Abramowski, 2017). La disonancia de estos lenguajes pasa inadvertida en los documentos y textos académicos de la EE, así como en los discursos de los sujetos educativos entrevistados. Así, la EE se articula con prácticas de *Mindfulness* y ejercicios de respiración (es el caso de las experiencias relatadas por la Entrevistada 01). También resulta de interés revisar la asociación de la EE al uso de dinámicas teatrales y lúdicas que apuntan a un "aprendizaje vivencial", "interpelante" y "significativo", centrado en un compromiso palpable al "poner el cuerpo". En muchos casos, las personas entrevistadas asocian estas dinámicas con el abordaje de temáticas propias de la Educación Sexual Integral (ESI)⁸:

Yo creo que la ESI hay que abordarla más por el lado emocional, de "qué me pasa si...", "en qué me afectan estas cosas...", que... lo físico también, cómo me afecta la droga, cómo me afecta el alcohol, sí. Pero también, cómo me afecta al comportamiento, cómo me afecta socialmente... para mí van re de la mano (Entrevistada 01).

[...] esto del autoconocimiento también es parte de la ESI, pienso yo. No lo mencionamos como tal, como si fuera educación sexual integral. Lo tenemos como más integrado dentro del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Que, en realidad, también tendría relación, ¿no? Conocer a ti mismo no es sólo conocer tu cuerpo físicamente, sino conocer... eso, lo que te decía, cómo... tus emociones, cómo funcionan, cómo funcionas vos cuando estás enamorado, triste y feliz... (Entrevistada 04).

Este solapamiento en los objetivos y propuestas de la EE y la ESI que se da en la construcción discursiva que se desprende de los registros plantea algunos interrogantes a la hora de interpretar los discursos, sobre todo si se consideran las tensiones entre los marcos teóricos de ambas propuestas. En efecto, al distinguir la forma de abordar las emociones en la ESI y en las propuestas de EE, Liliana Maltz

⁸ En Argentina, la Ley de Educación Sexual Integral, sancionada en el 2006, establece el derecho a recibir educación sexual integral en todos los niveles educativos. En el marco de la ley, se entiende por "educación sexual integral" aquella educación que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

(2019) señala que, mientras la ESI propone pensar las emociones para fortalecer los lazos comunitarios, la EE las cosifica, las capta y las mercantiliza. Esta tensión no es percibida por las personas entrevistadas. Se advierte, de hecho, el uso reiterado en las entrevistas de expresiones propias del vocabulario de la ESI y de las pedagogías críticas, feministas y decoloniales para hacer referencia a prácticas de EE. Un ejemplo significativo de esto es el empleo de la expresión “poner el cuerpo”. Las prácticas pedagógicas feministas (relatadas, por ejemplo, por Maceira Ochoa, 2007) apuntan a que los compromisos ético-políticos de los feminismos se “pasen por la piel” a la hora de llevar adelante proyectos educativos. ¿Cuál es la diferencia concreta entre el “poner el cuerpo” de las prácticas de EE relatadas, y el reconocimiento del cuerpo como territorio en el marco de las pedagogías feministas? Si bien se podría responder que es el sentido ético-político detrás de la selección de una determinada estrategia didáctica el que marca la diferencia, cabe notar que, en los discursos analizados, la EE es pensada como una herramienta para propiciar el diálogo y una participación más democrática en los y las estudiantes, fortalecer prácticas de cuidado (Maltz, 2019) y generar vínculos más significativos entre los sujetos educativos. ¿Es el discurso neoliberal el que fagocita (Kusch, 1962) el discurso de las pedagogías críticas? ¿O son las pedagogías críticas las que encuentran un margen de acción en un contexto marcado por la hegemonía del pensamiento neoliberal? ¿O bien se producen, simultáneamente, ambas operaciones? En su escrito “El alumno postdisciplinario”, Jódar (2007) propone una vía de análisis para dar respuesta a estos interrogantes: la racionalidad neoliberal lleva adelante una reapropiación de los lenguajes y deseos propios de los colectivos sociales que, en las décadas de 1960 y 1970, presentaron críticas al orden escolar disciplinario. Algunas consignas de las pedagogías críticas que surgieron en esos contextos, centradas en “ablandar la rigidez del orden escolar disciplinario y promover una escuela creativa y de sujetos flexibles no sometidos a la norma” (Jódar 2007, p.182), son hoy puestas al servicio de la legitimación del orden neoliberal que “erosiona el suelo de la labor educativa” (2007, p.183). Sin embargo, la complejidad de los solapamientos descritos más arriba da cuenta de la hibridación de los discursos, muchas veces en ambas direcciones, y llama a detener la mirada

en el *telos* de la práctica docente, los propósitos y fines de la educación (Biesta, 2016), pero también en el sentido común pedagógico que se teje incorporando tanto la jerga de las pedagogías críticas como el vocabulario gerencial. La porosidad de las fronteras entre marcos teóricos, prácticas y sentidos del discurso neoliberal y del discurso crítico puede, en este marco, también ser concebida como una oportunidad para la resistencia.

La tensión entre discursos también puede advertirse en relación a los conceptos de "agencia" y "empoderamiento", que aparecen numerosas veces en los registros analizados. En efecto, en muchas ocasiones, el trabajo desde la EE se presenta como una forma de fortalecer a los y las estudiantes en la toma de decisiones: se trabaja, por ejemplo, sobre la capacidad de "decir que no" (Entrevistada 01), en la posibilidad de "pensar proyectos de vida" y "defender los propios derechos" (Entrevistada 09, tallerista de ONG en espacios extracurriculares en escuelas públicas de CABA), y para el "empoderamiento" basado en la valoración de la propia identidad frente a situaciones de xenofobia (Entrevistada 04). También se asocia la EE con la participación del alumnado en más instancias de diálogo dentro de las escuelas: dos entrevistas relatan situaciones dentro de una misma escuela privada confesional en CABA, donde la "gestión de las emociones" habría permitido una mayor escucha para la generación de nuevos acuerdos entre docentes y estudiantes (Entrevistado 03), y una mayor participación de los y las estudiantes en la gestión de la escuela (Entrevistada 05, directora de la escuela). ¿Qué sentidos de agencia y empoderamiento se construyen en estos discursos, donde el lenguaje neoliberal de la EE parece convivir con la matriz discursiva de los derechos? ¿Qué discurso predomina?

Aquí se plantea, nuevamente, la pregunta sobre la relación entre los discursos en tensión. En una línea similar a la propuesta por Jódar (2007), Brailovsky da una respuesta a esta problemática en su libro *Pedagogía (entre paréntesis)* (2019), donde advierte sobre la tendencia del "(pseudo)escolanovismo de mercado" de apropiarse de *topos* de las pedagogías críticas –como son el empoderamiento, la agencia, el rol central del cuerpo en los procesos educativos y la crítica a la "escuela tradicional" mencionada más arriba–, y de resignificarlos desde una visión

mercantilista de lo educativo. Desde esta perspectiva, las hibridaciones de matrices discursivas descritas en este apartado resultarían funcionales a la conformación de la escuela neoliberal y de los nuevos sujeto-empresa (Laval, 2004; Laval y Dardot, 2013). Cabe preguntarse, no obstante, si no se dan aquí, también, apropiaciones contrahegemónicas, desde la resistencia y no desde las subjetividades del mercado.

Sería necesario rastrear, para responder esta pregunta, las tensiones entre lo individual y lo colectivo que también subyacen a los discursos de las personas entrevistadas. Aquí puede advertirse una fuerte diferencia en los discursos de quienes trabajan en escuelas privadas y públicas. En efecto, mientras que quienes se desempeñan en escuelas privadas tienen un discurso marcado por la centralidad del individuo, donde la EE apuntaría a "gestionar" u "orquestrar" el vínculo con los otros; aquellos que trabajan en escuelas públicas parecerían sostener un sentido más intersubjetivo de la relación yo-otros. Estos últimos hablan, por ejemplo, del desarrollo de habilidades socioemocionales como una forma de generar espacios colectivos de trabajo y diálogo, vínculos de afecto y cuidado entre docentes y estudiantes, y nuevas formas de estar en la escuela. Mientras que el "empoderamiento" sostenido por el primer grupo se entiende como una capacidad individual basada en la autonomía para la toma de decisiones, el segundo grupo claramente sostiene una concepción de "empoderamiento" y "agencia" colectivos, vinculados a la ampliación de derechos.

Aún en el comienzo del estudio de estas tensiones, es posible advertir que el discurso de la EE nunca se presenta en estado "puro", sino que se encuentra en constante hibridación en las prácticas discursivas. De hecho, y tal como lo demuestran los discursos analizados, muchas veces la EE se suma como una pieza más en la búsqueda de los propios sujetos educativos por construir nuevas formas de educar, y dialoga, por lo tanto, con herramientas que provienen de matrices discursivas muy diferentes –como es el caso, por ejemplo, de la ESI–.

Los sentidos configurados por la EE no son, por lo tanto, unívocos, sino que existe un margen para la emergencia de la polisemia que la lengua neoliberal intenta negar e invisibilizar (Chauí, 2019a y 2019b). En ese sentido, la escuela pública parecería ser un espacio de disputa privilegiado, donde la racionalidad neoliberal no

llega a eliminar los otros lenguajes, y donde el discurso de la educación como derecho –y no como servicio de consumo– resiste y fagocita (Kusch, 1962) las propuestas que apuntan a la configuración de la escuela-empresa.

4. Conclusiones

Este trabajo se basa en el análisis de entrevistas a docentes, directivos/as y otro personal que realizan actividades de EE en escuelas medias de CABA y GBA, Argentina. En consonancia con los antecedentes teóricos sobre el tema, es posible inscribir la EE en un proceso más amplio de conformación de la escuela neoliberal (Laval, 2004), marcada por procesos de endoprivatización (Ball y Youdell, 2007) o de colonización simbólica del discurso educativo por el discurso neoliberal (Pini, 2009). A su vez, queda en evidencia que se trata de un discurso eficaz para el ingreso de la lógica neoliberal en educación: su aparente inocuidad, sumada al hecho de que hace eco de críticas a la escuela arraigadas en el sentido común pedagógico, hacen de la EE una propuesta exitosa y atractiva para los actores educativos.

Un estudio exploratorio de la forma en que el discurso de la EE ingresa en las escuelas permite, no obstante, comprender que el discurso neoliberal nunca se presenta en estado “puro”, sino que se hibrida con otras lógicas y sentidos que es necesario analizar en profundidad. En efecto, para entender el verdadero alcance de la racionalidad neoliberal en el campo educativo, resulta imprescindible detener la mirada en la complejidad de las tensiones, contradicciones y fagocitaciones de las prácticas discursivas de los sujetos educativos. El proceso de endoprivatización (Ball y Youdell, 2007) es mucho más complejo y sutil si se consideran estas tensiones discursivas que, por momentos, resultan funcionales al ingreso de la racionalidad neoliberal en educación. A su vez, este análisis también permite comprender y valorar los márgenes para la resistencia en las políticas, prácticas y discursos. Los sujetos educativos, así como los inquilinos que se apropian de los espacios ajenos, introduciendo nuevos movimientos y acontecimientos en un sistema que se pretendía cerrado y estático (Certeau, 1980), llevan adelante tácticas

que reorganizan los sentidos del discurso de la EE, poniéndolo al servicio de otras lógicas, otras voces y otras formas de entender la escuela.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.), *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, (10), 9-1. Disponible en <https://bit.ly/3aGKdyF>
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. V Congreso internacional de la Educación. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Biesta, G. J.J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Certeau, M. de (1980). *La invención de lo cotidiano, Vol.1. Artes de hacer* (1º Reimpresión en español). México D.F, México: Universidad Iberoamericana.
- Chauí, M. (1981). *Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas*. San Pablo, Brasil: Cortez Editora.
- Chauí, M. (2019a, octubre). Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo. *A terra é redonda*. Disponible en <https://bit.ly/3cIECZP>
- Chauí, M. (2019b, noviembre). Mutación histórica: el neoliberalismo como una nueva forma de totalitarismo. Conferencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, UNSAM. Gral. San Martín, Argentina.

- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Friedrich, D. (2014). Microempréstito global: na reforma educacional: *Enseñá por Argentina* e a neoliberalização dos movimentos de base. *Revista Teias*, 15(39), 214-240.
- Gagliano, R. (2019). Pedagogía, imaginarios médicos y Educación 'emoji-onal'. En *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd). Buenos Aires, Argentina: FFyL-UBA. Disponible en <https://bit.ly/2KxIFMu>
- Grosfoguel, R. (2009). Apuntes para una metodología fanoniana para la decolonización de las ciencias sociales. En F. Fanon (2009). *Pieles negras, máscaras blancas*. Madrid, España: Akal.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona, España: Laertes Editorial.
- Kusch, R. (1962). América Profunda. En R. Kusch (2007) *Obras Completas, Tomo II*. 3-254. Rosario, Argentina: Ed. Fundación Ross.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, España: Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Maceira Ochoa, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas. En *I Coloquio Nacional Género en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro, AC. México, DF.
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?. *Revista Deceducando, Edición Digital*, 6: *Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar*.
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-23.
- Odarda, M. (2018). *Proyecto de Ley del Programa Nacional de Educación Emocional*. Disponible en <https://bit.ly/2VBrZKC>

- Pini, M. E. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En M. E. Pini (comp.) (2009), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico*. San Martín, Argentina: UNSAMEdita.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires, Argentina: Caja negra.

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2020

Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2020



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)