XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

# Regulación de lo social y educación emocional en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de cambiemos (2015-2019).

Nora Gluz y Lucía Caride.

Cita:

Nora Gluz y Lucía Caride (2023). *Regulación de lo social y educación emocional en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de cambiemos (2015-2019). XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/648

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

**Regulación de lo social y educación emocional en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de cambiemos (2015-2019)**

Nora Gluz (ngluz@campus.ungs.edu.ar UNGS-UBA), Lucía Caride (caridelu@gmail.com UBA-UNLP)

**Resumen**

En esta ponencia presentamos resultados preliminares del PICT 2020 "*La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI" (UNGS, UBA y UNCo*). Nos proponemos analizar los procesos de individualización de lo social impulsados por una serie de políticas que, fundadas en la relevancia de incorporar la educación emocional al campo escolar, pusieron en marcha una serie de intervenciones específicas hacia los grupos más vulnerados. Nos interesa dar cuenta de nuevos modos de producción de los individuos a través de una serie de intervenciones sociales que tienen como horizonte la fabricación de sujetos activos y responsables, tecnologías del yo que se difuminan en el todo social y que exceden a las políticas consideradas de modo discreto, atraviesan las actuaciones de gobiernos de distinto signo político y configuran una forma de vinculación con uno mismo que caracterizan el presente.

El trabajo reconstruye las orientaciones y los dispositivos para la autorregulación emocional que se impulsaron a través de una de las políticas de intervención sobre los grupos más vulnerados en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires durante la gestión de la Alianza Cambiemos: la Red de Escuelas de Aprendizaje (REA). La REA se propuso fortalecer las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los equipos directivos; mejorar el clima escolar; elevar el rendimiento (centralmente en las áreas de prácticas del lenguaje y matemática) y optimizar los indicadores de eficiencia interna. La adquisición de habilidades socioemocionales como eje transversal a las líneas de acción fue considerada complemento indispensable para estos propósitos y una de las líneas priorizadas en la formación docente. Se promovieron prácticas y rutinas que articularon lo afectivo con el autoescrutinio y la autorregulación. Tal como mostraremos, la REA constituyó un ejemplo elocuente de las políticas de individuación que a través de tecnologías de regulación de sí responsabilizan a los sujetos por el acceso al bienestar y las posiciones sociales alcanzadas, a la vez que se articulan con dinámicas de privatización "en" la educación mediante la delegación de actividades otrora asumidas por el Estado hacia actores privados.

## 1- Introducción

Atravesamos un período donde los procesos de individuación se intensifican y el tratamiento de la cuestión social deviene en políticas de activación y responsabilización de los sujetos que atraviesan diversas áreas sociales y gobiernos de distintos signos políticos. Con mayor o menor intensidad este rasgo epocal comparte la escena con una creciente demanda de libertad individual que tiene lugar en condiciones de profundización de las desprotecciones sociales. En este marco se consolidan discursos, se expanden espacios de formación y se diseñan estrategias y políticas fundadas en la educación emocional que impulsan nuevas rutinas, introducen estrategias terapéuticas y tecnologías de autorregulación que acompañan y legitiman un nuevo régimen de desigualdades producto de políticas de individuación que caracterizan las sociedades actuales.

Tal como señala Merklen (2013) la paradoja epocal reside, en que esta demanda de vinculación con uno mismo en vistas a la activación es un discurso que genera exigencias biográficas hacia los grupos más débiles, aquellos con menores posibilidades de satisfacerlas. Dicho de otro modo, si bien los mandatos de individuación encarnan en una exigencia generalizada de activación de la voluntad individual, la exposición al riesgo es desigual, “como desiguales son los recursos de los que dispone cada cual para protegerse de él” (Merklen, 2013, p.52). Este proceso es impulsado por una serie de políticas que en distintas áreas de lo social, van construyendo nuevas y más individualizadas categorías sociales en las que la intervención sobre “los otros” genera nuevos dispositivos de control que tienen lugar a la par que esos mismos grupos quedan librados a su suerte.

En el campo escolar estas dinámicas asumen su propia fisonomía en función de la historia y las tradiciones del sistema, la cultura escolar que se trama en los elementos comunes y peculiares de las instituciones y las disputas de los diferentes actores. Pero también contiene elementos comunes a otras áreas de lo social, configurando un modo de sociabilidad, un modelo de sociedad y condensando una subjetivación colectiva que materializa el ejercicio del poder (Foucault, 2005) en el capitalismo actual. Las propuestas de educación emocional adquieren inteligibilidad en esta trama de sentidos, siendo expresión de las políticas de individuación que responsabilizan a los sujetos por sus trayectorias, a la par que se desestabilizan las condiciones que las sostienen y se profundiza la desigualdad en los recursos necesarios para hacer frente a la incertidumbre, a la ruptura de las temporalidades vitales socialmente estructuradas y al debilitamiento de las protecciones sociales frente a los riesgos que impone la modernización neoliberal. Para estos grupos sociales se asiste simplemente a la atomización social y a nuevos modos de

control más que a una ganancia de libertades individuales de la que solo gozan, como contracara, los grupos más aventajados.

Si bien la educación emocional es una propuesta que se pretende universal, dado que la política se circunscribió a los sectores más vulnerados, nos preguntamos por las categorías a las que recurren para definir tanto los problemas que afectan a estos sectores como a los sujetos a quienes incluyen en esas categorías, así como a través de qué tecnologías y procesos para ejercer el poder se desplegaron las diferentes líneas de acción, desde qué saberes y prácticas, por medio de qué distribución de recursos y de poder entre los actores en el marco de la gestión de las llamadas nuevas derechas. Analizamos las políticas en términos de su inscripción en la trama de los procesos de dominación simbólica y en la capacidad estatal de inculcar las categorías con que pensamos el mundo a través de prácticas, discursos y tecnologías que moldean la subjetividad (Bourdieu, 1996; Shore, 2010). Se trata de indagar en los modos de instrumentalización de ciertas políticas de individuación en el campo escolar que en el marco de los gobiernos de derecha adquieren nuevo impulso, a través de la rearticulación de discursos, de una serie de tecnologías del yo focalizadas en los sectores de mayor vulnerabilidad; instaurando procedimientos y rutinas que orientan las conductas y que persisten más allá de los gobiernos que las diseñan.

El estudio que sirve de base a estas reflexiones se centra en el nivel secundario y toma como ámbito la provincia de Buenos Aires, una de las jurisdicciones en que la Alianza Cambiemos, primera alianza de derecha que accede a la presidencia por la vía electoral lo hace también a escala local ampliando su radio de influencia (2015-2019). Se trata asimismo de la provincia de mayor peso demográfico y por ende, de gran injerencia electoral ya que concentra el 40% del electorado. Allí se localiza el sistema educativo más grande de Latinoamérica.

El trabajo de campo desarrollado al momento, involucró el relevamiento y análisis de las principales regulaciones de política educativa para el nivel secundario en general y de la Red de Escuelas de Aprendizaje (REA), los dispositivos de formación de facilitadores y referentes en educación emocional (figuras diseñadas por la política para una capacitación en cascada), las producciones de las principales ONGs y fundaciones que operan a escala jurisdiccional promoviendo esta perspectiva y entrevistas a sus responsables; el relevamiento y análisis de los proyectos de ley y declaraciones presentadas así como entrevistas a legisladores y/o asesores en la cuestión[1].

[1] Se desarrollaron entrevistas a la coordinadora de la REA, a un asesor de la Dirección de Educación superior de la Provincia de Buenos Aires, a dos coordinadoras de la línea de capacitación en

A partir de la información relevada es posible afirmar que el año 2017 constituye un punto de inflexión en la etapa bajo estudio, en tanto se ponen en marcha una serie de intervenciones que pretenden instaurar políticas específicas basadas en la perspectiva de la educación emocional, a la vez que se intensifica la presentación de proyectos de ley que proponen incluirla en las bases legales del sistema educativo. Entre la cámara de Diputados y de Senadores se presentaron 15 proyectos que desde distintos bloques políticos impulsan leyes y regulaciones sobre el tema que aunque no logran estado parlamentario dan cuenta de una agenda activa sobre el tema. Nueve de ellos son presentados en la Cámara de diputados por parte de la alianza cambiemos (2017-2022), con la intención de modificar la Ley Provincial de Educación N°13.688 incorporando a la enseñanza las habilidades socioemocionales de manera obligatoria para todo el sistema educativo bonaerense, y/o la capacitación a docentes ya sea por la propia autoridad pública educativa o por la vía de la intervención de las fundaciones empresariales.

Cabe destacar que el tema se reaviva en la post pandemia del COVID 19, incorporando las preocupaciones por el padecimiento afectivo del aislamiento social para evitar los contagios. En el mismo año, se crea la Red de Escuelas de Aprendizaje (REA) que resulta un caso pionero en la cuestión. Se trata de una política diseñada también en 2017 pero implementada entre 2018 y 2019 sólo en esta provincia. Funcionó por adhesión voluntaria de las escuelas, y se priorizaron aquellas que atendieran población con alta vulnerabilidad socioeducativa, la que fue operacionalizada según los bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas e indicadores de eficiencia externa, su pertenencia al programa Nacional Escuelas Faro en que se inscribió esta política, el compromiso directivo y la distribución equitativa en el territorio bonaerense.

El trabajo presentado focaliza en la REA y se articula en cuatro partes. En la primera, situamos las orientaciones de política del período y su confrontación con el ciclo previo; en la segunda analizamos la trama de sentidos, los actores y las tecnologías a través de las cuales se materializan como política de individuación, la educación emocional en la REA; en la tercera indagamos en las estrategias específicas a través de las cuales en la línea de capacitación en educación emocional se avanza en procesos de privatización en la educación y las particularidades que asume; para cerrar con una serie de reflexiones sobre las subjetividades neoliberales.

---

educación emocional de la REA, a tres legisladores y un asesor que presentaron leyes en la legislatura bonaerense y a siete referentes de fundaciones con injerencia en la jurisdicción.

**2- Nuevas derechas, menos derechos.**

La segunda década del siglo XXI fue testigo del declive del Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo (CINAL) y del recrudecimiento de movimientos y partidos de derecha que, en toda América Latina pero también en otras latitudes, cuestionaron los derechos conquistados por movimientos sociales, sindicales y feminismos (Ouviña y Thwaites Rey, 2018; Gluz, Rodrigues, Elias, 2021). Argentina había experimentado una reconstrucción de las protecciones, al igual que otros países de la región como Brasil o Uruguay, en un proceso más amplio de políticas desplegadas por los gobiernos progresistas o democrático-populares que se orientaron a recomponer la capacidad regulatoria y de inversión del Estado. Las agendas de política educativa incorporaron como preocupación la superación de las desigualdades a través de las llamadas “políticas de inclusión”, en muchos casos sustentadas en un horizonte de igualdad basado en un enfoque de derechos.

Entre otros procesos, se amplió el campo político incluyendo como interlocutores a los sindicatos docentes, movimientos populares, se impulsaron los centros de estudiantes en el nivel secundario; se desplegaron políticas universales como el conectar igualdad, el plan nacional de lectura; se amplió el régimen de asignaciones familiares condicionados a educación mejorando las condiciones materiales de los hogares para la educación cuya obligatoriedad se extendió a toda la secundaria con la Ley de Educación Nacional (N°26206/06); se mejoraron las condiciones salariales y laborales docentes a través de las paritarias y las de escolarización a través de las políticas socioeducativas que acompañaron las trayectorias de los grupos más vulnerados a la vez que estructuraron nuevas tramas para el retorno a la educación de jóvenes que no asistían; se cuestionó el carácter selectivo de la escuela secundaria y se desarrollaron distintas políticas para transformar el modelo organizacional.

Asimismo, se reconocieron los derechos de las diversidades sexuales en el campo escolar y se promulgó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150/06); se mejoraron las condiciones para la continuidad de las y los adolescentes madres/madres. Estas y otras medidas fueron interrumpidas, desfinanciadas o reconfiguradas con el triunfo de la Alianza Cambiemos. La asunción del gobierno del presidente Mauricio Macri (2015-2019), marca el inicio de un nuevo ciclo de transformaciones económicas, políticas y sociales; en el que se constituyó una nueva agenda educativa como plafón de una serie de transformaciones simbolizadas como fundacionales a través al categorizarlas como parte de un proceso de “revolución educativa”. (Feldfeber y Gluz, 2019).

La supuesta revolución se fundamentó como respuesta a lo que tipificaron como “fraude educativo”, rótulo que incluyó las líneas de acción clasificadas por la gestión anterior como de inclusión, por no corresponderse la incorporación de grupos anteriormente excluidos con la mejora en los resultados de las evaluaciones estandarizadas (Gluz y Feldfeber, 2021). La evaluación se erigió como principio y fin de las intervenciones (como fundamento del hacer y como medida de juicio sobre lo hecho) y se *reaggiornaron* principios meritocráticos acorde a la formación del neosujeto o sujeto de competencia (Laval y Dardot, 2013). En este período las orientaciones de política plasmadas en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, implican desplazar el derecho a la educación hacia el derecho al aprendizaje así como la desarticulación de las preocupaciones por las condiciones laborales docentes y las condiciones institucionales del acto pedagógico necesarias para la incorporación de nuevos grupos sociales.

La oposición inclusión-aprendizaje se constituye como discurso central para desestimar las políticas previas y progresivamente desfinanciar en algunos casos y desmantelar en otros, las políticas socioeducativas del ciclo gubernamental precedente; y se reemplaza el foco en cerrar las brechas de desigualdad por “la brecha entre las propuestas pedagógicas que presentan las escuelas y la vida de los/las estudiantes" (que) se amplía cada vez más” (Resolución CFE 330/17). Las políticas universales destinadas a fortalecer el trabajo pedagógico institucional como el Plan de Mejora Institucional que asignaban horas pagas para el acompañamiento a las trayectorias se vuelve una asignación competitiva entre proyectos (Gluz, Karolinski y Diyarian; 2020); programas de asignaciones monetarias condicionadas a educación como el PROGRESAR se constituyen en becas e incorporan premios al rendimiento (Gluz y Ochoa, 2018), entre otras medidas que van incorporando lógicas meritocráticas de actuación.

Depreciada la desigualdad como cuestión, la innovación será el eje de las preocupaciones de la agenda gubernamental. Entre sus dimensiones emerge el discurso de la necesaria integralidad de la educación, fundamentada en una supuesta desconsideración de lo emocional frente a la sobreestimación de lo racional (Abramowski y Sorondo, 2022) y se estructuran nuevos discursos y prácticas que se institucionalizaron a través de políticas educativas fundadas en la educación emocional que buscaron estructurar novedosas formas de regulación del campo escolar (Gluz, Feldfeber, Caride y Rodrigo, 2021) y que profundizaron la subjetivación neoliberal. Estas formaron parte de un proceso más amplio en el que se interrumpieron las perspectivas de derecho como fundamento de las políticas, para avanzar en políticas de individuación basadas en lógicas de contractualización en la que cada cual, se compromete a través de las contrapartidas a avanzar en su propia autonomía.

**3. La educación emocional como política de individuación en el nivel secundario**

La educación emocional como perspectiva orientada a la formación de los sujetos en diferentes ámbitos de lo social no constituye una invención de la Alianza Cambiemos sino que viene siendo promovida por diversidad de actores y agencias. Entre los más influyentes, se encuentran los distintos organismos internacionales que como el Banco Mundial y la OCDE[2] tienen una importante incidencia en nuestros países. En un documento del año 2015 titulado "*Developing social-emotional skills for the labor market*" (Desarrollo de habilidades socio-emocionales para el mercado de trabajo) el Banco Mundial propuso presentar investigaciones y estudios que proporcionen a los países "un marco coherente de habilidades socioemocionales que orienten políticas y programas, integrando la psicología, la economía y la educación". Define a las habilidades socioemocionales como una amplia y maleable gama de habilidades que permiten a los sujetos transitar situaciones interpersonales y sociales "de manera efectiva" (p.3). Un desarrollo amplio de las *social-emotional skills* se desagrega en las habilidades específicas: autoconsciencia, auto regulación y determinación, pensamiento crítico y creatividad, sociabilidad y conducta social. Ese mismo año la OCDE publicó el documento "Skills for social progress: the power of social and emotional skills" (Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades socio-emocionales), en el que destaca la necesidad de "desarrollar un niño completo dotado de una serie equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que le permitan enfrentar mejor los desafíos del siglo XXI" (p.27); y establece relaciones entre el desarrollo de estas habilidades con el progreso económico y social de los países. En ambos casos, los logros futuros se vuelven dependientes de esas competencias personales no asociadas linealmente a saberes técnicos o específicos para ciertos puestos laborales. Un año más tarde, en otro documento alerta que las habilidades "pueden verse negativamente afectadas cuando estos [sujetos] crecen en contextos de aprendizaje desfavorecidos" (OCDE, 2016, p. 98) por lo que enfatiza la importancia de invertir en estos grupos sociales.

Dando lugar a una continuidad en la preocupación por los estudiantes de sectores vulnerados, en el año 2020 el BID publicó el informe "Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes", donde sostiene que "los niños,

[2] Por ejemplo, el programa *Social and emotional aspects of learning* [Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje] (SEAL), inspirado en la obra de Daniel Goleman e introducido en las escuelas primarias de Gran Bretaña en 2007 apunta a enseñar a los alumnos cómo "manejar sus emociones", "sentirse optimistas acerca de sí mismos" y "aprender a sentirse bien consigo mismos", afirmando que esas y otras técnicas deberían ser incorporadas a los planes de estudio (Cabanas, 2019). Por su parte, el *Penn resiliency program* (PRP) se dirige a estudiantes de secundaria y de los últimos años de primaria con el objetivo de enseñarles herramientas para "detectar pensamientos inexactos", "cuestionar creencias negativas considerando interpretaciones alternativas" y "enfrentar situaciones y emociones difíciles".

niñas y jóvenes necesitan desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales para tener éxito personal y profesional en el siglo XXI y alcanzar su máximo potencial" (p. 5). Allí plantea que el desarrollo de HSE resulta clave "especialmente en el cierre de las brechas entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos", dando lugar a la preocupación específica por la atención a los grupos más vulnerados. El BID define a las HSE como "aquellas que ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás, tales como el compromiso, la empatía o la habilidad de trabajar en equipo" (BID, 2020:5). Las reconoce como parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (ibídem).

Sin lugar a dudas, lo que se promueve desde estos organismos es una perspectiva sobre las mismas en tanto entidades objetivables, aislables, finitas, cuantificables, convertibles en habilidades y destrezas pasibles de ser no sólo enseñadas sino también reguladas y aprovechadas de forma voluntaria y consciente. A través del gerenciamiento personal de las mismas, se intenta producir la optimización personal necesaria para el incremento del rendimiento y la productividad. A decir de Cabanas e Illouz, "la aptitud del individuo para mostrarse flexible ante cualquier posible eventualidad se ha convertido en un importante factor de productividad, de manera que las técnicas psicológicas destinadas a mejorar esa capacidad son especialmente apreciadas y buscadas" (2019:109). Para ello se propone el despliegue de una serie de tecnologías de gobierno en las que los individuos son llamados a desarrollar un trabajo sobre sí, nuevas experiencias de vinculación con uno mismo, "resultado del entrecruzamiento, en un dispositivo pedagógico, de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (básicamente narrativas) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación" (Larrosa, 2007:8).

Estos y otros documentos producidos por organismos internacionales como el BID, UNESCO o el Banco Mundial han insistido en la promoción de competencias o habilidades socioemocionales y su inclusión en el currículum escolar, por un lado, como un aspecto clave para la formación de perfiles laborales productivos y capaces de enfrentar situaciones adversas y/o cambiantes; así como también para el control, la regulación o la gestión emocional que se presentan como fundamentales para lograr la adaptación y el éxito individual (Abramowski y Sorondo, 2022). Particularmente los estudios de Sorondo (2020) se han dedicado a indagar y documentar los modos en que estas perspectivas han especificado dichas orientaciones para la educación secundaria, así como su circulación en el caso argentino; vinculados con procesos tales como la atención de la conflictividad o el

abordaje de situaciones de violencia, la prevención de adicciones o conductas de riesgo, la reorientación del currículum del nivel hacia el desarrollo de habilidades *blandas* que serían consideradas valiosas en un futuro laboral, entre otros.

En sintonía con estas perspectivas, un conjunto de fundaciones como Fundación Educación Emocional, Fundación Terras e incluso organismos provinciales como es el caso del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Santiago del Estero[3], han impulsado un conjunto de propuestas orientadas a promover el desarrollo de la educación emocional en el campo educativo y, particularmente, en el nivel secundario. Este tipo de iniciativas se constituyeron en políticas públicas que tuvieron especial protagonismo en el marco de los proyectos político educativos del gobierno de la Alianza Cambiemos, se alinearon con estos organismos y fundaciones bajo el slogan de "volver al mundo", un mundo circunscrito a Europa y Norteamérica, distante del proyecto de Patria Grande Nuestroamericana del periodo anterior (Gluz y Feldfeber, 2021).

Los proyectos nacionales y de la jurisdicción sostuvieron estas orientaciones imprimiéndole sus propios matices. En el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, la preocupación por el rendimiento escolar tuvo entre sus expresiones, la regulación emocional y acorde a los organismos externos focalizó esta línea en las escuelas de grupos más vulnerados. Ello no significa que se haya reducido a ellos y ni siquiera a las escuelas. El avance de la EE excede al ámbito educativo y refiere a un proceso más amplio que ha sido llamado *emocionalización de lo social* y que tiene que ver con la explosión o boom de lo emocional en nuestras sociedades. Como muestra Eva Illouz (2019), desde la segunda mitad del siglo XX la vida personal y la satisfacción emocional han llegado a ser preocupaciones y actividades centrales de los sujetos. La emocionalización de lo social ensalza ese yo sintiente a la vez que responsabiliza a los sujetos por sus éxitos y fracasos.

Estas perspectivas interpelan al campo pedagógico y en especial a los trabajadores de la educación en su condición de "agentes de cambio", constructores de un nuevo paradigma donde la búsqueda de una "educación transformada" (Lewin, 2018) o al menos una escuela más disponible para dar la discusión sobre el bienestar y la felicidad (suya y de los estudiantes) (Thisted y Caride, 2018), se liga en ocasiones al rendimiento y en otras al clima de trabajo institucional en especial a la violencia. Bajo esta prédica, docentes y directivos de la REA son convocados a capacitaciones y trabajo en red en vistas a que ellos mismos generen las condiciones para superar sus desventajas "de rendimiento escolar" centralmente. Si bien quienes impulsaron la política han ido reformulando sus discursos, los

[3] Jornadas "Soy parte" organizadas por la Dirección de Abordaje Integral de las Adicciones.

Módulos de Formación para Referentes y facilitadores resultan altamente prescriptivos y ponen en la falta de regulación emocional y de las propias acciones como causal del bajo rendimiento.

A través de la formación continua como principal línea de acción en las 490 escuelas secundarias que adhirieron al programa, se capacitó a través de la figura de “facilitadores” a un docente por escuela por área priorizada por el programa: Lengua, Matemática, Aprendizaje Basado en Proyectos, Clima escolar y Educación emocional; además de temas vinculados con la gestión institucional para directivos. Éstos docentes fueron considerados “referentes” y asumieron la responsabilidad de transmitir lo aprendido (contenidos, actividades y estrategias), al resto de los colegas de sus instituciones bajo el supuesto de liderazgo distribuido (Red de Escuelas de Aprendizaje: Informe 2019). Apoyándose conceptualmente en el campo de las neurociencias, ya que para éstas “el aprendizaje se lleva a cabo en nuestro cerebro, mediante complejos circuitos y procesos cerebrales y comprende tanto aspectos racionales o cognitivos como emocionales” (Módulo I Facilitadores, 2019:11), posicionó el trabajo sobre las propias emociones como dimensión transversal destinada a mejorar el “clima escolar” a partir de la construcción de relaciones “sanas” con los demás que, por su intermedio, impacten de manera positiva sobre el rendimiento académico. Se esperaba de este modo, mejorar los resultados en las evaluaciones estandarizadas de matemática y prácticas del lenguaje, disminuir las tasas de abandono y repitencia, aumentar el egreso de las y los estudiantes y fortalecer las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los equipos directivos y docentes a partir del acompañamiento a los proyectos institucionales (DGCyE, 2019).

A tal efecto, la REA articuló un conjunto de instrumentos de política específicos que combinaron viejos instrumentos de control, medición y punición de las conductas con otros propios del gobierno de la población en los que se articulan saberes procedentes del campo terapéutico con el de las neurociencias en vistas al fortalecimiento del autogobierno en su dimensión a la vez moral y productiva propias de la actual fase del capitalismo neoliberal. Las tecnologías consustanciales a este nuevo régimen que caracterizan el corazón mismo de las propuestas de educación emocional fueron diseminadas a través de actividades propuestas en las capacitaciones para las instituciones, las aulas y la vida cotidiana de los agentes escolares, junto con fundamentos pseudocientíficos acerca de su relevancia.

El punto de partida es que “la capacidad de regular las emociones facilita la generación de vínculos positivos y el aprendizaje” (módulo III de formación de referentes, 2019:5). Estas interpretaciones reponen nuevas formas de producir clasificaciones y jerarquizaciones de las

experiencias de niñxs y jóvenes, reactualizando visiones patologizantes. Ya sea refiriéndose a problemas de aprendizaje, de comportamiento o ambos, se van haciendo cada vez más visibles pero sobre todo crecientes dentro de la población escolar las clasificaciones según perfiles, síndromes o trastornos diversos (atención deficitaria, hiperactividad, conductas no cooperativas, desafiantes o negativas vinculadas al aprendizaje y/o a lo que conciben como conductas de riesgo), cuyas explicaciones son inscriptas en el funcionamiento del cerebro, donde, como señala el mismo material de formación, se produce el aprendizaje.

Consecuentemente, desde la REA sostienen que existen emociones cuyo impacto negativo puede afectar el aprendizaje, es por ello que proponen "generar estrategias de afrontamiento […] para afrontar emociones de impacto negativo. Las emociones, como puede ser el enojo no deben ser suprimidas ni expresadas de forma reactiva" y es allí donde "el docente debe enseñar las estrategias para encauzar y manejar el enojo" (Módulo IV de formación para referentes, 2019, p.5). En consecuencia, la formación en habilidades socioemocionales asume como propósito habilitar cambios actitudinales a nivel individual, modos de ser y permanecer que se condicen con pautas morales de conducta en vistas a la mejora del rendimiento académico, medido en las pruebas estandarizadas de aprendizaje. Esta lógica moralizante se expresa por ejemplo en aquello que conciben como "Fortalezas del carácter: Son los rasgos positivos que construyen los fundamentos de nuestra identidad. Ej.: perseverancia, gratitud, prudencia, humor, esperanza, creatividad, curiosidad, justicia…", volviendo estos modos de ser una prescripción (REA, s/f). Las tecnologías que proponen para lograrlo se alejan de las convencionales prohibiciones externas que al internalizarse van normalizando las conductas. Más bien se aproximan a las lógicas del nuevo capitalismo interviniendo sobre el deseo, modulando las conductas de acuerdo a mandatos del mercado (Deleuze, 1991). Se trata de formas de acción a distancia que bajo la apariencia de relajamiento de las antiguas estructuras coactivas externas, no hace más que reconstruir las formas de autogobierno bajo un halo de libertad. Dos técnicas se reiteran bajo distintas modalidades en las actividades propuestas por la REA: el autoescrutinio y la automodulación.

A través de las distintas actividades que estructuran las capacitaciones y se ofrecen como modelos de trabajo en las aulas, cada sujeto es llamado a autoevaluar sus debilidades y sus fortalezas para "superarse", o lo que es lo mismo, activarse para posteriormente responsabilizarse tal como lo analiza Merklen (2013) para entender los nuevos patrones de individuación. De allí, la relevancia del autoescrutinio como técnica central y continua destinada de modo simultáneo a la transparencia y la subsecuente la automodulación de las conductas. Ya no es la microfísica normalizando las pequeñas desviaciones, sino el

despliegue de la gubernamentalidad neoliberal donde se habilita cierta libertad eliminando toda posibilidad de cuestionamiento del ordenamiento social general. En términos de Han (2014) el sujeto ha sido reducido a un proyecto inconcluso y por ende de creación permanente, que se autopercibe como libre pero que en el fondo es un esclavo, en el que los sujetos asumen las demandas y necesidades del capital como propias.

Mostrarlo todo y someterse al credo de la transparencia es lo “que permite intervenir en la psique y condicionarla a un nivel prerreflexivo” (Han, 2014:14), comprometiendo a cada cual en esta tarea. A decir de Grinberg, “se trata de sujetos responsables, que se monitorean a sí mismos y corrigen el rumbo trazado, la sensación de una mirada vigilante se disipa en las lógicas de la revisión de sí” (2015:167). Un docente emocionalmente educado se ha “de convertir” en un motivador, con lo cual solo necesita aprender a ser “realista”, para lo que ha desarrollado un autocontrol de las emociones, automotivándose y ejerciendo un control sobre otros agentes escolares, sin dar lugar a pensamientos negativos o posiciones críticas.

Tal como se despliega en el Módulo 2 de formación de referentes, esta revisión y trabajo sobre uno mismo posibilitará el autoconocimiento. Se trata de adquirir conciencia de las propias emociones, para, de modo secuencial, ser capaz de identificarlas, aceptarlas, nombrarlas -y de este modo, exteriorizarlas-, y finalmente regularlas. El autoconocimiento tiene entonces como fin último el manejo de las emociones entendida como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o inhibir un estado afectivo en curso” (Módulo 2). El escaneo corporal o la bitácora son actividades prototìpicas para alcanzar ese autoconocimiento. La bitácora por ejemplo, propone establecer como rutina el registro diario de los efectos de alguna de las actividades de atención plena propuestas, como por ejemplo realizar el llamado “escaneo corporal” para fortalecer la conciencia de las sensaciones y entrenar la mente para permanecer concentrado durante un período de tiempo más largo en una tarea en el tiempo presente. Se elige para ello uno de los cinco sentidos y se toman notas diarias sobre las sensaciones.

En estas propuestas se presupone un acceso directo a las emociones, una concepción del sujeto no sólo transparente a sí mismo y hacia los otros, sino con la capacidad de transformarse de acuerdo a aquello que considere más valioso para sí. Así, la regulación total y constante y el manejo eficiente de cogniciones y emociones son, bajo este modelo, aspectos presupuestos y centrales a movilizar desde las políticas públicas educativas definidas para la atención de escuelas atravesadas por múltiples procesos de vulneración. El conocimiento de uno mismo recién presentado es la base para la autotransformación ya que

el monitoreo constante es un modo de generar las condiciones para notificar y activar la necesidad de intervención.

A decir de Grinberg (2011) “la educación se presenta como espacio en el que estas lógicas se producen y reproducen; en el que los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse así como la escuela que reinterpretada como institución de la comunidad queda en un vaivén sin hamaca librada a la gestión de sí” (p.6). La construcción de un futuro mejor se asienta en transformaciones individuales evitando referir a los mecanismos sociales que producen y reproducen las desigualdades. A través de actividades que proponen desarrollar de modo cotidiano, se regulan las conductas no ya como en las viejas sociedades de control donde el autogobierno fabricaba sujetos ajustados al patrón de normalidad, sino de modo gerencial, donde cada cual deviene “empresarios de sí”, deviniendo el yo activamente autorresponsable no sólo ni tanto de los propios actos, cuanto de sus resultados. Se trata de sociedades en las que ya no hay un molde que construya un sujeto prefijado, sino un trabajo de modulación sin fin sobre el propio yo.

Bajo el tópico de que cada quien es tan responsable y protagonista de su propio aprendizaje como de su propia vida y de que antes que las condiciones materiales lo relevante serían las competencias socioemocionales, la educación emocional expresa un proyecto político orientado a la fabricación de un individuo apartado del espacio de lo público e impone a la escuela la labor principal de producir subjetividades sumisas. En esta línea, los documentos de la REA plantean una fuerte correlación entre bienestar emocional y aprendizajes; siendo éstas no sólo requisito para el rendimiento, sino además modulables a voluntad. Ello se expresa en las actividades propuestas para trabajar con los estudiantes las fortalezas con que cuentan para “hacerse a sí mismos”. En ellas proponen, por ejemplo:

> “acercarles a los alumnos la biografía de personas como Teresa de Calcuta, Michael Jordan, Michael Phelps, Einstein, Los Beatles, Rigoberta Menchú u otras personalidades de estas características. Encontrar qué tienen en común. Acompañar a los alumnos a que puedan nombrar esas fortalezas, mostrar el gráfico de fortalezas de carácter. (...) Luego el proceso sería reconocer dónde me siento fuerte y qué acciones me identifican. Algunas preguntas para guiar la reflexión: ¿cómo soy realmente? ¿cómo quiero ser? ¿qué estoy dispuesto a hacer para alcanzar aquello que quiero para mí?” (p.29).

Tal como sostiene Cabanas Díaz (2013), los sujetos modelados por estas prácticas se presentan como ciudadanos autogobernados cuyos comportamientos y aspiraciones tienen como base y como principal vínculo y limitación sus propias personalidades, gustos,

decisiones, motivaciones, emociones, creencias, objetivos, sueños y proyectos de vida, “considerados todos ellos aspectos inherentes a la psique que pueden ser satisfechos, desarrollados y dominados mediante actos de elección y consumo” (ibídem). En este sentido, los recursos necesarios para el cambio son internos y por ende, sortear obstáculos es a la vez una auto-exigencia, pero también en una auto-culpabilización, en tanto únicos responsables de nuestros destinos.

Si el problema no es el mundo sino cómo lo vemos, y si podemos entonces hacerlo desde infinitas posiciones que cada quien decide asumir; pues entonces estaríamos frente a la posibilidad ilimitada de producir interpretaciones de mundo: “se trata entonces de la postulación constante de la ausencia de límites efectivos que imposibiliten o trunquen de alguna forma la capacidad de transformarse o reconvertirse” (Álvaro, Rosell, Speziale y Muniagurria, 2021, p.188). El cambio queda entonces reducido a un cambio de posición en los modos de ver. La tarea del perfeccionamiento de sí se vuelve entonces inconclusa desde el principio, desde su propia formulación. En La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal Laval y Dardot plantean que “la gestión neoliberal de sí mismo consiste en fabricar un yo capaz, que se exige cada vez más y cuya autoestima crece, paradójicamente, con la insatisfacción que puede experimentar con los logros ya obtenidos” (2010: 349).

La emoción resulta, de tal forma, un medio de control social y político de los individuos para mantener un cierto orden desde el aula hasta la sociedad, incluyendo los aspectos aparentemente más banales: “La educación emocional tiene mucho que decir en la estética del colegio: si todo está en orden, pulcritud y colores vivos, nos sentimos mejor” (Módulo I formación de referentes: 47).

Bajo la presión del rendimiento, y sin que el sujeto lo perciba como prohibición, coerción o sanción, se inhibe y caracteriza como negativa, irracional o pesimista cualquier expresión de crítica, malestar o disconformidad respecto de decisiones, contenidos o situaciones ya sea en el trabajo, en la escuela o en otros ámbitos de la vida social. Estas tecnologías del yo invisibilizan y obturan la expresión de esas emociones que podrían ser fuente de resistencias en un contexto político de vulneración de derechos y pérdida de condiciones de trabajo de los docentes, de vulneración del derecho a la educación y de condiciones dignas de vida para la población en general para tramitarlas como problemas emocionales. Lejos de ello y dando un giro a las concepciones sobre la acción colectiva, considera que “Los activistas deben tener una práctica espiritual para ayudarles a sufrir menos, para alimentar la

felicidad y para manejar el sufrimiento, de modo que sean eficaces en ayudar al mundo. Con rabia y frustración, no se puede hacer mucho" (Modulo formación de facilitadores VI, p.12).

**3. La individualización de lo social en el marco de los procesos de privatización en y de la educación.**

La penetración de la perspectiva de la educación emocional en el campo político educativo no puede ser pensada por fuera de las dinámicas en las que distintas áreas gubernamentales celebran convenios con fundaciones y ONG's empresariales ampliando su incidencia en la definición de la agenda educativa y en la implementación de políticas como parte de un cada vez más intenso proceso de privatización de y en la educación, caracterizado por la progresiva ampliación de la participación de actores privados en la definición de lo público y en la asunción de actividades otrora asumidas por el estado y definidas bajo las reglas de lo público (Verger y Normand, 2015).

En relación a los actores, la puesta en marcha de la REA en la jurisdicción implicó la participación en cargos de responsabilidad política y en la definición de líneas de capacitación a actores que reforzaron la magnitud de la "puerta giratoria" en el campo educativo, en términos del paso de algunas personas por altos cargos en el sector público y privado en diversos momentos de las trayectorias laborales (Castellani, 2016; CTERA, 2016).Quienes desempeñaron roles de coordinación o dirección en la REA compartían lazos previos y un recorrido común en el sector privado (universidades, ONGs y Fundaciones), que tanto en vinculación directa con las instituciones como a través de convenios con ministerios de educación de las provincias, venían trabajando desde la perspectiva de la educación emocional en la formación docente en discrepancia con los contenidos que promovidos por el Programa Nacional de Educación sexual integral creado por Ley (Maltz, 2019).

La participación del sector privado en la REA no se restringió exclusivamente a las trayectorias de algunos de sus principales responsables, sino que implicó también aspectos vinculados con el propio financiamiento del programa que combinó recursos nacionales, provinciales y donaciones del sector privado. Las alianzas para financiar las capacitaciones desde la Universidad de San Andrés (institución privada), son elocuentes en este sentido. Según su coordinadora, este programa

> lo financió en gran parte la provincia pero también una buena parte Nación y hubo una pequeña parte también financiada por el sector privado, que es el caso de la capacitación. Yo renuncié formalmente a la Universidad de San Andrés antes de entrar

> al gobierno (...) Y me interesaba que los directores se capaciten con el programa de la Universidad porque claramente creo mucho en ese programa, y entonces no quise que lo financie el gobierno. Entonces lo que hicimos fueron algunas alianzas con el sector privado que el sector privado lo pagó directamente a la Universidad que es una fundación. Con lo cual para mí esto era importante porque implicaba transparencia absoluta en el origen de esos fondos.

Oponen lo público a lo privado haciendo tributario a este último sector de la transparencia en continuidad con los discursos sobre el fraude educativo en que habrían incurrido según sus diagnósticos las políticas públicas.A ello se suman nuevas lógicas que sorteando los mecanismos públicamente establecidos que garantizan procedimientos comunes para la selección de cursos de formación en los territorios, por contrataciones directas que desplazan lo público. La provincia de Buenos Aires cuenta con una trama institucional para el trabajo en territorio cuyas agencias consolidadas en la arquitectura estatal son los Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE). Allí los capacitadores concursan sus proyectos. No obstante, en el caso de la REA y por fuera de las reglas de juego allí establecidas impulsaron líneas de acción directamente establecidas desde el programa. Ello derivó en algunos casos en procesos de contratación por fuera de los espacios institucionalizados, en otros en el uso de estos espacios, pero bajo otras reglas de juego, y, sólo para algunas áreas como las disciplinares, una articulación conflictiva. En términos de un asesor de la Dirección Provincial de Educación Superior:

> Es cierto que la agenda de capacitación CIIE es muy lo que los capacitadores hacen; hay una configuración, te diría, muy de abajo hacia arriba, en algún sentido, inclusive en capacitadores que nosotros, decíamos en broma, que tienen sus seguidores, hay capacitadores que son como muy conocidos y muy valorados en los distritos y convocan a cursos y llenan balcones, y vos ves a docentes que los siguen en distintos cursos, por distintas localidades, y por supuesto que sus propuestas y sus proyectos encuadran dentro de las prioridades y las líneas, pero [...] ves una cosa de mucha singularidad construida, en una historia profesional [...] [en] relación con los docentes. Pero, entonces, ¿a qué te estoy respondiendo con esto? No fuimos convocados, como dirección, a hacer una propuesta de capacitación para Red de Escuelas; fuimos convocados para colaborar con recursos (Entrevista a coordinador CIIE).

**4- Reflexiones finales**

Dos sentidos sobre la individualización de lo social pueden leerse en la REA como parte del clima de época al cual contribuyen en sus lógicas de acción. Por un lado y desde la

perspectiva de Merklen (2013) el llamado a activarse y autoresponsabilizarse, propio del capitalismo flexible que nos llama al cambio incesante y a una producción/adaptación permanente a la demanda, donde la acumulación requiere más la conquista de mercados que el incremento de la productividad a menor costo y "el autogobierno y autoinversión en sí mismo actúan como eficaces modelaciones de la subjetividad impulsada por el ethos empresarial" (Cabanas Díaz, 2013).

Esto es lo que permite comprender la emergencia de lo que se denomina la industria de la conciencia, en la que "el autocuidado y la autoinversión resultan las claves a partir de las cuales se establece el éxito y el fracaso de individuos inmersos en una competencia constante en aras de garantizar la propia autorrealización en un mundo que aparece representado como un juego de competencias ilimitado, en el que los sujetos intervienen de acuerdo con sus propias capacidades y deseos" (Cabanas Díaz, 2013). Deseos íntimos que se exponen voluntariamente siendo objeto de una vigilancia más invisible (Han, 2014). Una segunda vertiente de la individualiziòn vinculada a la primera, aquella que Svampa (2005) denuncia en términos de corrimiento del Estado de actividades otrora bajo su responsabilidad y que en el marco de esta política se expresa en los mecanismos más invisibles de privatización en los que se transforman las reglas de juego de la política y de lo pùblico a la par que se abre el juego a las fundaciones y universidades privadas. En su conjunción, se da paso a una de-socialización del acceso al bienestar, del goce del derecho a la educación.

El carácter de práctica cultural y en contexto de las emociones, su matriz histórica y socialmente determinada, se desdibuja en la REA frente a una reducción de las mismas al espacio intersubjetivo local (Illouz, 2007), a la vez que se desconocen las condiciones sociales y territoriales en las que desarrollan sus tareas las escuelas con vulnerabilidad socioeducativa. Actividades que toman como ejemplos elocuentes, disfrutar el presente, "darse" un momento gratificante y""Para recordarlo durante el día, se podría agregar un cartel en la cocina, en tu oficina o espacio de trabajo que te recuerde detenerte un momento a saborear el momento presente" integran las propuestas de los módulos. Integran así a la vida escolar perspectivas de la educación emocional que vienen impulsándose a través de las fundaciones y ONGs, consistentes con formas de sociabilidad que en nombre de la libre elección del propio futuro a partir del abanico de opciones que se presenta como indefinido, niega las condiciones sociales de producción de las desigualdades y las diferenciales estructuras de oportunidades que organizan la vida y el desarrollo de distintos grupos sociales no sólo en términos de sus capitales desiguales sino de la cristalización territorial de dichas desigualdades.

Superar y superarse, ubicarse en una escala de emociones tipificadas, nombradas y nombrables, más o menos “correctas” o necesariamente transformables por vía de la autorregulación supone la competencia como mandato de conducta, como modo de gobierno, donde el autodominio expresa una versión adaptada de cada cual a las demandas del capitalismo neoliberal. En coincidencia con Laval y Dardot (2013), los principios que están en la base de estas nuevas formas de subjetividad son la generalización de la competencia y de la conducta basada en el modelo del individuo-empresario.

**Bibliografía**


Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022), El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *En Revista Del IICE*, (51, 63-79).

Alvaro, D., Jacky Rosell, E., Speziale, T., Muniagurria, M. (coord.)(2021). *Vidas diseñadas. Crítica del coaching ontológico*. Buenos Aires: Ubu Ediciones.

BANCO MUNDIAL (2015). *Developing social-emotional skills for the labor market*. Washington, EEUU.

BID (2020) *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Disponible en: https://publications.iadb.org

Bourdieu, P. (1996). Espíritus de Estado.*Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, N° 8, 5-29.

Castel, R. (1998) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.* Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós

Cabanas Díaz, E. (2013) La felicidad como imperativo moral. Origen y difusión del individualismo “positivo” en el capitalismo neoliberal y sus efectos en la construcción de la subjetividad. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

Castellani, A. (Coord.). (2016). *Radiografía de la elite económica argentina. Estructura y organización en los años noventa*. Buenos Aires: UNSAM Edita.

CTERA (2016) *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CABA.

Deleuze, G. (1991). Postdata sobre las sociedades de control. FERRER, C. (comp.). *El lenguaje literario, No. 2*, Ed. Nordan, Montevideo.

DGCyE (2019) Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Feldfeber, M. (2004). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019) Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas Año 7 Nº 13* (19-38)

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gluz, N.; Rodrigues, C. y Elías, R. (coords.) (2021) *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana,* Buenos Aires:CLACSO.

Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021) "La democratización como horizonte y las políticas de *inclusión"* en el campo educativo*.* En *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015).* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Gluz, N.; Feldfeber, M.; Caride, L. y Rodrigo, L. (2021). Individualización de lo social en el campo escolar. Las políticas educativas de la Nueva Derecha en Argentina (2015-2019). Actas V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe.

Gluz, N., Diyarian, M. y Karolinski, M. (2020) Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Revista de la Carrera de Sociología vol. 10 núm. 10*, 92 - 131.

Gluz, N. y Ochoa, M. (2018). Los cambios en el Progresar: ni aumento económico ni mejora educativa. INFOBAE. 5-2-18.

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 8, Nº 2,* 155-172.

GRINBERG, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento: Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Plata, Buenos Aires.

HAN, B. C. (2014). Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder .

ILLOUZ, E. (2017). *Intimidades congeladas Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz .

Cabanas, E. e Illouz, E. (2019) Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas. Barcelona: Paidós

Larrosa, J. (ed) (2007). Escuela, poder y subjetivación. Ediciones La Piqueta, Madrid.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Lewin, L. (2018). *La educación transformada. Claves para pensar la escuela del siglo XXI paso a paso.* Buenos Aires: Editorial Santillana.

Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En Castel, R.; Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires, Editorial Paidós.

OCDE (2016) *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales.* París: UNESCO Institute for Statistics, .

OCDE (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, Paris: OECD Skills Studies, OECD Publishing, .

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Revista Antípoda, núm. 10*, 21-49. .

Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 9-32

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus

Thisted, S. y Caride, L. (2018). Trabajo docente en los discursos pedagógicos sobre desigualdades y diferencias sociales en la escuela obligatoria. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. UNTREF.

Thwaites Rey, M. y Ouviña, H. (comps.) (2018) *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina.* Buenos Aires: El Colectivo, .

Verger, A. y Normand, R. (2015) Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. En *Educação & Sociedade*, 36 (132)

**Normativa**

Ley Provincial de Educación N°13.688/07

Ley de Educación Nacional N°26206/06

Resolución CFE 330/17, Lineamientos para la Secundaria Federal 2030.