

ISSN: 1130-2887 - e-ISSN: 2340-4396
DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.31340>

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN URUGUAY

The Socioemotional Skills and Education of the Body in Current Educational Policies in Uruguay

Paola DOGLIOTTI  paoladogliotti@gmail.com¹
Silvina PÁEZ  silvinapaezalonso@gmail.com¹
Natalia ESTELA  nataliaestela1897@gmail.com¹
Fabiana PINÓN  fabianapborras@gmail.com¹

¹Universidad de la República

Envío: 2023-03-22
Aceptado: 2024-07-10
Publicación: 2024-12-16

RESUMEN: Este artículo analiza las habilidades socioemocionales en las políticas educativas actuales en Uruguay y sus efectos en la educación del cuerpo. Se seleccionan como fuentes documentos de política educativa y orientaciones de organismos y organizaciones internacionales mostrando la configuración de redes de gobernanza transnacional. Se muestra que el discurso de las habilidades socioemocionales pretende totalizar el campo educativo y dominar el campo de la discursividad.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; políticas educativas; cuerpo; medición; Uruguay.

ABSTRACT: The article analyses socioemotional skills in current educational policies in Uruguay and their effects on the education of the body. Educational policy documents and guidelines from international agencies and organizations are selected as sources, showing the configuration of transnational governance networks. We argue that the discourse of socioemotional skills aims to totalise the educational field and dominate the field of discursivity.

Keywords: Socioemotional skills; educational policies; body; measurement; Uruguay.

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone analizar los discursos en torno a las habilidades socioemocionales en las políticas educativas actuales en Uruguay, poniendo especial foco en los efectos en la educación del cuerpo que se desarrollan en este marco. Desde un enfoque crítico, con perspectivas provenientes de la sociología, la filosofía, la educación y la educación del cuerpo, el estudio se apoya a nivel regional en investigaciones argentinas y chilenas que analizan los modos de mercantilización de los afectos en el sistema educativo a partir del análisis de diversas propuestas de educación emocional en documentos y actores de las políticas educativas. Destacamos Palacios-Díaz *et al.* (2023), Bonhomme (2021) y Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023), para el caso chileno; y, para el argentino, los estudios de Sorondo (2023); Feldfeber *et al.* (2020) –este último analiza el lugar central de las competencias socioemocionales y el campo de las neurociencias en las políticas educativas del periodo de gobierno de Cambiemos (2015-2019)–; Abramowski (2017, 2018); Abramowski y Sorondo (2022, 2023) y Terigi (2016) –quienes profundizan el papel de los organismos internacionales para establecer una agenda global que tiende a psicologizar de modo terapéutico a los sistemas educativos a partir de una priorización e instrumentalización de las emociones positivas en el aula–; Rocha *et al.* (2019) y Rocha y Adorni (2021), que abordan esta temática analizando la concepción del cuerpo en estos discursos.

Partimos de afirmar que en las últimas décadas ha habido a nivel mundial una proliferación de discursos que ubican las emociones en un lugar de centralidad. «Hoy se habla de sentimientos o de emoción de una manera creciente» (Han, 2021, p. 57). Algunas teorías atribuyen este fenómeno a la emergencia del neoliberalismo, de la psicopolítica digital (Han, 2021), donde la motivación, la competencia, la optimización y la iniciativa forman parte del empresario de sí, y, en este entorno, el aprendizaje de determinadas emociones a nivel escolar adquiere relevancia. La educación emocional forma parte de un entramado muy sutil desde donde formar sujetos libres, independientes y sólidos emocionalmente para, de ese modo, ser más productivos y eficientes.

Entra en escena la emocionalidad, que corre paralela al sentimiento de libertad, al libre despliegue de la personalidad. Ser libre significa incluso dejar paso libre a las emociones. El capitalismo de la emoción se sirve de la libertad. Se celebra la emoción como una expresión de la subjetividad libre. La técnica de poder neoliberal explota esta subjetividad libre (Han, 2021, p. 62).

La educación emocional invade la vida completa de los individuos (trabajo, familia, relaciones sociales, salud, entre otras). En este marco, no se podría hablar de educación y en forma más específica de educación emocional sin remitir a la educación del cuerpo, donde en la producción de esta subjetividad capitalista de cuidado de sí el cuerpo adquiere relevancia. Incluso la educación emocional ha sido analizada como un dispositivo biopolítico de normalización de las poblaciones (Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022) y aquí el cuerpo se configura en términos biológicos en tanto especie (Foucault, 2009).

A nivel internacional se elaboran una serie de documentos que orientan a los países en política educativa. Diversos organismos han realizado recomendaciones en la línea de trabajar las competencias socioemocionales en las aulas. En Uruguay se han seguido a nivel doméstico las recomendaciones de los organismos internacionales, como la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Algunos de sus supuestos giran en torno a la idea de que es posible medir «de manera válida y confiable» las habilidades sociales y emocionales y a partir de ello realizan un marco comparativo internacional. El foco está puesto en características individuales que impulsan el bienestar y el progreso socioeconómico, y permiten el logro de objetivos, el trabajo con otros y el control de las emociones (OCDE, 2016). Lo acompañan una serie de orientaciones al trabajo docente para el logro de intervenciones efectivas para desarrollar habilidades socioemocionales en las escuelas (BID, 2020).

A nivel local, las principales usinas de elaboración de políticas educativas, entre las que destacamos el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), muestran dentro de sus principales aspectos a evaluar las habilidades socioemocionales, junto a lengua, matemáticas y clima escolar. En Uruguay en los últimos años, y principalmente en el tercer período de gobierno del Frente Amplio (2015-2019), ha habido una proliferación de discursos y propuestas en torno a la educación emocional en diversas instituciones educativas, un tanto dispersas y fragmentarias. Sin embargo, a partir del nuevo gobierno, que asume el primero de marzo de 2020 con una coalición en la que convergen partidos políticos desde el centro del espectro político hasta la extrema derecha (Martinis, 2022), emerge explícitamente en los documentos de política educativa el discurso de la educación emocional. A modo de ejemplo, a partir del 2021 se implementan los Centros María Espínola (CME) en poblaciones «desfavorecidas» con una propuesta de extensión del tiempo pedagógico que «procura cambiar la matriz de la organización de la educación media básica» y en las bases de su propuesta se señala como uno de los aspectos centrales «el acompañamiento socio-emocional-educativo» (ANEP, 2020b, p. 7). Se define la concepción de calidad incluyendo no solo aspectos académicos, sino psicosociales y ciudadanos, definición que el documento extrae del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL en ANEP, 2020b, p. 7).

En síntesis, este artículo sostiene como hipótesis principal la centralidad que ha adquirido el discurso de las habilidades socioemocionales en las políticas educativas uruguayas en los últimos años y sus efectos en una educación del cuerpo normalizado centrado en sustratos orgánicos y médicos. Esto es parte de una agenda global con intercambios con las principales usinas de agentes, ideas y propuestas internacionales que articulan el nivel político y académico a través de una red de gobernanza transnacional que se sustenta en las neurociencias, la inteligencia emocional y la psicología positiva como un discurso que intenta totalizar el campo de la educación, el currículum y la enseñanza.

II. MÉTODO

A partir de la consideración de que lo global y lo local están en permanente articulación (Haraway, 2022), el trabajo muestra las conexiones y los tránsitos entre los discursos de la educación emocional esgrimidos por las principales orientaciones de los organismos y las organizaciones internacionales y los expresados en los documentos uruguayos. Se demostrará a lo largo del trabajo que a partir de la circulación de agentes, ideas y objetos en torno a la educación emocional se tejen redes de gobernanza transnacional en la temática, tanto a nivel prescriptivo como de las prácticas educativas. La gobernanza «ha llegado a los asuntos

políticos convirtiéndose en el modelo de gestión pública por excelencia, ella trata que el gobierno reducido a su mínima expresión guíe a una sociedad civil que adquiere un papel importante en la creación y seguimiento de las diferentes políticas» (Dufour, 2009, p. 27). Rizvi y Lingard (2013) analizan críticamente el concepto de gobernanza como un giro respecto al del gobierno en términos de transformaciones a partir de la globalización en sus formas y estructuras. El discurso de la gobernanza cuestiona el carácter centralizado, burocrático e ineficiente de los gobiernos nacionales y se construye a partir de redes conformadas por organizaciones públicas y privadas, nacionales e internacionales configurando una gobernanza global (Bordoli y Márquez, 2019), que para nuestro caso opera en el establecimiento del discurso de las habilidades socioemocionales que incluye tanto el nivel de la prescripción y el diseño de la política como el de las prácticas.

Con base en este punto de partida teórico-metodológico, este trabajo tomará como principales fuentes de análisis tanto los documentos de organismos y organizaciones internacionales como los documentos de política educativa nacional.

Entre los organismos internacionales seleccionamos los siguientes:

- OCDE (2016),
- BID (2020) y
- Unesco[1] (2003).

Entre las organizaciones internacionales se destacan:

- Fundación Botín (2008, 2013),
- Gurises Unidos y ReachingU (2018) y
- la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar[2].

Entre los nacionales se destacan:

- el Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo (ANEP, 2020a),
- la propuesta de Centros Educativos María Espínola (ANEP, 2020b),
- Anteproyecto de Ley de Educación Emocional (Cámara de Representantes, 2021) y
- documentos elaborados por el INEEed (2018, 2019 y 2020).

Si bien estos últimos no fueron todos elaborados en el período del nuevo gobierno, son incluidos en este trabajo ya que se constituyen en una base diagnóstica que configura una nueva matriz discursiva que legitima la proliferación de este discurso en los principales documentos de política educativa del actual Gobierno. En definitiva, afirmamos que la discursividad que pone en el centro al individuo y a las emociones trasciende las lógicas de los gobiernos de derecha e izquierda, conservadores y progresistas, y configura una visión que pretende hegemonizar el campo educativo en vínculo con el auge del neoliberalismo y su impacto en la educación (Sorondo, 2023).

[1] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

[2] <https://rieecb.com/>

Proponemos un análisis crítico de los discursos en torno a la educación emocional presentes en los principales documentos de política educativa nacionales en su articulación con los documentos internacionales mostrando una red de gobernanza transnacional. Para esto se recupera metodológicamente la definición de discurso que elabora el Análisis Político de Discurso, a partir de los aportes de Foucault con el concepto de «formaciones discursivas» (Foucault en Laclau y Mouffe, 2015). Nos interesa hacer foco en la idea de «regularidad en la dispersión» (Foucault en Laclau y Mouffe, 2015, p. 143) en la que una formación discursiva, sin constituir un principio subyacente que explique el funcionamiento de lo social, puede ser significada como totalidad desde su exterior. Pero ninguna discursividad escapa a la inestabilidad que impide su sutura última. En palabras de los autores: «... si la contingencia y la articulación son posibles es porque ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, y porque, por tanto, la fijación de elementos no es nunca completa» (Laclau y Mouffe, 2015, p. 144). A partir de estos aportes, hipotizamos que el discurso de las habilidades emocionales en los documentos de política educativa a analizar intenta totalizar el campo educativo y «dominar el campo de la discursividad» (Bordoli y Márquez, 2019, p. 41).

III. CENTRALIDAD EN EL INDIVIDUO Y EL CUERPO COMO ORGANISMO

Las propuestas de educación emocional tienen dentro de sus pilares el conocimiento de uno mismo, el aprovechamiento productivo de las emociones y el desarrollo de habilidades como autoconciencia, autorregulación, autoeficacia y autoestima (Abramowski, 2018). De este modo, estas perspectivas no se sostienen sino en una noción de sujeto como individuo. Estas propuestas sientan sus bases en los discursos de las neurociencias, la teoría de las inteligencias múltiples y la psicología positiva (Sorondo, 2023).

Desde un enfoque funcionalista, el discurso de las habilidades socioemocionales conceptualiza a la sociedad como un conjunto de individuos que deben ser capaces de controlar individualmente sus impulsos y adaptar sus conductas para la convivencia en sociedad. Desde esta conceptualización, el documento internacional de la OCDE sostiene: «Las habilidades cognitivas son importantes, pero las habilidades emocionales y sociales, como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia son de igual importancia. Es preciso fomentar todas estas habilidades para que los individuos y las sociedades prosperen» (OCDE, 2016, p. 14). El foco se encuentra en el bienestar individual y en el control y la regulación de los impulsos, lo que hace a un individuo adaptable a las nuevas exigencias del mundo moderno. Las emociones constituyen aspectos centrales en estas propuestas, pero no para ser exploradas o interrogadas, sino para ser controladas, medidas y cuantificadas. El objetivo de someterlas al control es que los individuos se adapten a las exigencias del sistema educativo y al mundo laboral, lo que se expresa en resultados o logros positivos (Abramowski, 2018).

Como explica el documento de la OCDE (2016), los desafíos actuales ante los que es necesario fortalecer al individuo son, entre otros, el empleo, el riesgo medioambiental, el *bullying*, la escasa participación cívica y social o la obesidad. Se presenta el concepto de vida ligado a la biopolítica (Foucault, 2009) al mostrar la obesidad como contracara de la vida activa, la articulación de aspectos corporales como obesidad con aspectos de orden ambiental, laboral y disfuncionalidades sociales como el *bullying*. Se articulan estos significantes para dar

cuenta de un entramado de esferas que bajo la educación emocional remite a un cuerpo orgánico y biológico «saludable». De un modo dicotómico, esto permitiría combatir los «males» cotidianos mostrando la virtud de la educación emocional desde una psicología que se autodenomina «positiva». La psicología positiva se introdujo en 1998 a partir de las orientaciones del presidente de la Asociación Americana de Psicología, Martin Seligman, de trasladar la investigación en psicología hacia los aspectos vinculados con la vida saludable. El poder y la credibilidad de la psicología positiva reside «en negar ese trasfondo y esos postulados ideológicos: es presentándose como una disciplina objetiva, neutral y, por tanto, apolítica, el modo en que la psicología positiva se vuelve verdaderamente útil y efectiva como herramienta política» (Cabanas e Illouz, 2019, p. 89). La articulación entre la psicología positiva y el sistema educativo a escala global se visualiza en el programa Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)[3], entre los principales. Aquí se elaboran programas y servicios educativos que apuntan al desarrollo de estas habilidades, para su comercialización a nivel internacional, donde Uruguay está inserto.

Remitiendo nuevamente a las citas del documento de la OCDE (2016), prima la idea de productividad y refiere a una noción de individuo «empresario de sí mismo» (Rodríguez Giménez, 2021), entendido como una interioridad plena, capaz de autorregularse y satisfacer su propio placer, pero, sobre todo, ligado a la economía política que coloca al cuerpo como propiedad (Seré en Rodríguez Giménez, 2021). La noción de cuerpo como propiedad, desde una visión biologicista, prioriza su cuidado, su protección, en definitiva, el mantenerlo sano. Se configura en este entramado discursivo lo que De Marinis (1999) denomina «homo prudens», que ubica la responsabilidad del individuo en la «autogestión» de su salud. Esta referencia al cuerpo como organismo también se constata en la Fundación Botín[4], que tiene entre sus cometidos generar y difundir informes sobre el estado de la educación emocional y social en diversos lugares del mundo: «Apuesta por una educación que promueva el crecimiento saludable de niños y jóvenes potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices. Una educación que genere desarrollo y contribuya al progreso de la sociedad» (Fundación Botín, 2013, p. 6).

Desde una lógica similar, la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar[5] explicita, como parte de su «misión»: «contribuir a hacer posible que las competencias emocionales formen parte de la práctica educativa en todo el mundo. Como ejemplo proponemos que la regulación de la ira para la prevención de la violencia figure entre las competencias básicas de la educación formal»[6].

[3] <https://casel.org/>

[4] «Educación Responsable» es un programa pionero en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y de la creatividad en centros educativos. Fue desarrollado por la Fundación Botín, en conjunto con la Universidad de Cantabria (España), Universidad de Yale (EE. UU.) y expertos internacionales. Desde su creación en el año 2006, funciona en más de 280 centros educativos en España, Uruguay y Chile, y ha alcanzado a más de 10.000 docentes y 70.000 niños y adolescentes (recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/experiencias/educacion-responsable.html>).

[5] La RIEEB es una asociación sin fines de lucro que apoya y alienta el desarrollo de la educación emocional con delegados en Uruguay (recuperado de <https://rieeb.com/>).

[6] Recuperado de <https://rieeb.com/>

Este entramado de organizaciones con carácter internacional forma parte de una red de gobernanza transnacional que sostiene experiencias en diversos países de la región y del mundo. Esta se articula a nivel doméstico, con una serie de propuestas de educación emocional implementadas en forma fragmentaria desde el año 2017 en algunas escuelas públicas (nivel primario) del país. Así lo expone la delegada por el Espacio Proyecto Educación Emocional, magíster Carmen Albana Sanz[7], en el marco de la presentación del Anteproyecto de Ley de Educación Emocional para Uruguay en la Cámara de Representantes en octubre de 2021. Afirma que:

... han pasado por nuestras manos más de once mil niños uruguayos. [...] En el año 2019 trabajamos con cuarenta centros educativos y realizamos dos conferencias públicas en Uruguay en las que el nivel de maestros, profesores y educadores que asistieron fue muy voluminoso. (Cámara de Representantes, 2021, p. 4)

Respecto a las redes que sostienen esta experiencia, se articula con una universidad del sector privado: «Desde el año 2017 comenzamos a trabajar con algunos directores de escuela dentro de un posgrado para directores de excelencia, que se llevaba a cabo en la Universidad de Montevideo» (el resaltado es nuestro) (Cámara de Representantes, 2021, p. 4).

Observamos cierta mirada con centro en la eficiencia y excelencia como formas de asegurar el éxito educativo. Además, se articula con organizaciones españolas que nuevamente proponen una lógica aplicacionista:

Nosotros tenemos un registro y una evidencia de datos del año 2019 que dice que setecientos cincuenta y seis docentes uruguayos han participado de las formaciones totalmente altruistas de nuestra parte –hemos formado un equipo en Barcelona para Uruguay–, y también nos dice cómo ellos han aplicado los programas de educación emocional. (El resaltado es nuestro) (Cámara de Representantes, 2021, p. 6)

Con respecto al contenido de este anteproyecto, Carmen Albana Sanz sostiene:

Después de aplicar tres años la educación socioemocional no solo han disminuido los niveles de deserción escolar, sino también todos los comportamientos disruptivos. [...] ¿A qué me refiero con comportamientos disruptivos? A todos aquellos comportamientos de riesgo social como la violencia, la falta de respeto, el coqueteo con sustancias nocivas, la agresividad, el *bullying*, el *ciberbullying*, los embarazos precoces, las ansiedades, las depresiones y hasta el suicidio. Todo esto, que en la base tiene una mala gestión emocional, de alguna manera puede ser prevenido por la educación socioemocional o la educación emocional. (Cámara de Representantes, 2021, p. 4)

[7] Carmen Albana Sanz es maestra uruguaya, residente en España y nominada para los Premios Educa Abanca «también llamados los Goya de la Educación» (página web de la Iglesia católica de Montevideo, 21 de agosto de 2021. Educación emocional en Uruguay. Diálogo con Carmen Albana Sanz. Recuperado de <https://icm.org.uy/educacion-emocional-en-uruguay/>).

Se presenta un discurso de la educación emocional centrado en la gestión y en una lógica de entender lo social centrado en el «riesgo» y como disfuncional. Mediante determinadas técnicas que el docente aplica en el aula se evitarían una serie de comportamientos «disruptivos» de diversa índole que se enumeran de modo articulado. La educación emocional se basa en una creencia dicotómica entre producir emociones positivas y reprimir y contener las negativas o disfuncionales y en la construcción del otro desde un punto de vista deficitario al que es necesario diagnosticar y contener (Palacios-Díaz *et al.*, 2023). Se produce así un sujeto de la carencia emocional. «El discurso terapéutico produce identidades vulnerables desde el punto de vista emocional» (Abramowski y Sorondo, 2022, p. 68). El diagnóstico del riesgo y de los aspectos negativos o traumáticos de la vida social son un «punto nodal» en estos discursos que refuerzan reglas sobre los «sentires normales y patológicos» (p. 68). La educación emocional se erige como un discurso total que con un gran efecto de seducción pretende suturar el campo conflictivo de lo social. Por otra parte, en la iniciativa convergen representantes de diferentes partidos políticos y la delegada aclara que estas propuestas ya estaban presentes en la administración del Gobierno anterior:

Desde Primaria, en la anterior Administración, Irupé Buzzetti[8] fue la que nos dio la posibilidad de avanzar con las escuelas, y ella ya lo sabe. A Adriana Aristimuño[9] la conocí porque fue mi profesora en la Universidad Católica, pero no he tenido contacto con ella. Sí he tenido contacto con Robert Silva[10], presidente del CODICEN, él lo sabe, y Da Silveira[11] también. (Cámara de Representantes, 2021, p. 9)

Entendemos que la articulación del discurso de la educación emocional en el sistema educativo presenta ciertos elementos de indistinción en representantes de partidos políticos de izquierda, centro y derecha. Ello se debe en parte a la centralidad que adquiere la idea de «lo positivo» como fundamento de la educación emocional, como se expresa en el siguiente fragmento de CASEL, que describe las «habilidades de relación»:

La capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Esto incluye comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, resistir la presión social inapropiada, negociar conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario[12].

Lo analizado puede vincularse al diagnóstico que realiza Mouffe (2011) sobre el actual clima pospolítico, en el que se niega lo político en tanto no se reconoce la dimensión

[8] Presidenta del Consejo de Educación Inicial y Primaria en la administración (2015-2019) en el período de gobierno del Frente Amplio.

[9] Actual directora sectorial de Planificación Educativa del CODICEN (período 2020-2024). Ha sido consultora de organismos internacionales como Banco Mundial, BID y Unicef.

[10] Actual presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (período 2020-2024).

[11] Actual ministro de Educación y Cultura (período 2020-2024).

[12] https://casel.org/caselcaregiver_spanish/

antagónica constitutiva de lo político y la dimensión conflictual de la vida social en aras del consenso.

Por otro lado, entendemos necesario mostrar una aparente ambivalencia al encontrar categorías como las de comunidad y participación, pero que, sin embargo, continúa ubicando al individuo como el responsable en última instancia. De este modo se señala:

El objetivo primordial es la difusión y el trabajo coordinado para que, poco a poco, la Educación Emocional y Social se integre en la labor educativa cotidiana, [...] siendo asumida y compartida por toda la comunidad educativa [...], para promover el desarrollo académico y el bienestar de los individuos, tanto en su faceta personal como en su participación y aportación activa, solidaria y responsable a la sociedad. (Fundación Botín, 2008, p. 14)

Sin embargo, cabe preguntarse por la noción de participación que presentan estas afirmaciones y por el interés individual que da origen a la asociación (Seré, 2017). Esta doctrina funciona como base para el pensamiento liberal que establece una ruptura con el ámbito de lo político. Aunque no prescinde de lo político, lo que sucede es que «nega o político enquanto afirma a individualidade como eixo estruturante de sua configuração» (Seré, 2017, p. 108).

En la publicación elaborada por Gurises Unidos[13] en alianza con ReachingU en el marco del proyecto educativo «Siento luego aprendo (2016-2017)» para Uruguay, se focaliza en el trabajo de la educación emocional para poblaciones en situación de pobreza.

ReachingU realiza acciones de trabajo directo para cambiar las condiciones en las que viven los más vulnerables. Es una organización sin fines de lucro que moviliza recursos de empresas y donantes para financiar proyectos dirigidos a poblaciones vulnerables. La misión de ReachingU es promover iniciativas que den oportunidades de educación para que cada uruguayo en situación de pobreza desarrolle plenamente su potencial. (Gurises Unidos y ReachingU, 2018, p. 11)

Se observa cierta construcción de sentidos en torno a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, a partir de la que, modificar tal situación también dependería del desarrollo de potencialidades individuales. Las habilidades sociales y emocionales (que se desarrollan individualmente) serían un factor relevante en la correlación con resultados educativos y trayectorias de vida saludables. «El sujeto vulnerable (Brown, 2017; Ecclestone & Rawdin, 2016) [...] debe asistir a talleres de regulación emocional que remediaría sus carencias afectivas, entendidas como efectos marginales de una escuela que es necesariamente sana y bien organizada» (Palacios-Díaz *et al.*, 2023, p. 4). Esta articulación discursiva entre educación emocional y pobreza que se funda en el mito «dos sujetos que viven en situaciones de pobreza requieren de diseños curriculares y de prácticas de enseñanza específicos» (Conde *et al.*, 2020, p. 25), también se muestra en el documento de la OCDE.

[13] «Gurises Unidos» (1989) es una organización de la sociedad civil comprometida en la defensa de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. Surge a partir de la preocupación sobre la situación de las generaciones más jóvenes en Uruguay (Gurises Unidos y ReachingU, 2018, p. 11).

Las habilidades son también claves para comprender el desarrollo de las desigualdades sociales y económicas. En los países de la OCDE y las economías asociadas en todo el mundo, las brechas de escolaridad entre los distintos grupos étnicos y de ingresos están más relacionadas con déficits en habilidades que con la capacidad económica de la familia durante los años de escolaridad (Cunha y Heckman, 2007). El aumento de las habilidades cognitivas incrementa la probabilidad de una serie de resultados positivos, como por ejemplo completar la educación terciaria, conseguir empleo y tener un buen sueldo. Si bien estas habilidades predicen éxito en algunos aspectos de la vida, las habilidades sociales y emocionales muestran un poder de predicción mayor para una diversidad más amplia de aspectos sociales. (Heckman, Stixrud y Urzua; Kautz *et al.* en OCDE, 2016, p. 33)

Se presenta cierta desarticulación de los discursos críticos reproductivistas que, si bien tematiza los factores o causas que intervienen en las desigualdades sociales y económicas, ubica el problema en un plano individual, en las habilidades emocionales que posea o pueda obtener mediante la educación un individuo. Estos documentos apoyados en los desarrollos científicos de la psicología positiva se basan «en la creencia de que los factores emocionales y psicológicos suponen facilitadores o barreras más importantes para el aprendizaje que los factores sociológicos» (Cabanas e Illouz, 2019, p. 83). Encontramos cierto desplazamiento discursivo en relación con los presentados en la década de los 90 a nivel de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la reforma educativa liderada por Germán Rama: de la capacidad económica de la familia y el nivel educativo de la madre a las habilidades emocionales consideradas individualmente. Este discurso es lo que fundamenta la importancia de incorporar la medición de las habilidades emocionales en las pruebas estandarizadas que, en los estudios de CEPAL (1990 y 1991), solo cruzaban nivel socioeconómico y nivel educativo de la madre con resultados en matemática y lengua. A partir de esta articulación la nueva vedette a incorporar en las mediciones estandarizadas en el país son las habilidades emocionales como «predictoras» del éxito educativo.

Dentro de los documentos oficiales que forman parte de la política educativa nacional, destacamos el documento «Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de primaria» del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2018), que propone la evaluación de diferentes dimensiones del sistema educativo, entre las que se mencionan el contexto y el entorno escolar, las habilidades socioemocionales de los estudiantes, la convivencia en los centros escolares (INEEd, 2018). Se afirma que «las habilidades socioemocionales presentan un potencial para la compensación o superación de determinadas situaciones adversas, desafíos y obstáculos en el entorno del estudiante, que suelen asociarse con bajos desempeños académicos» (Munist y Suárez Ojeda, 2007 en INEEEd, 2018, p. 9). Vuelve a establecerse la vinculación entre educación emocional y pobreza, citadas como «situaciones adversas» y «obstáculos» en el entorno del estudiante. A partir de mostrar estudios a nivel regional y mundial se fundamenta no solo la relevancia de la incorporación de las habilidades socioemocionales a la evaluación, sino, a su vez, se dispone en la página web del INEEEd de un Espacio Socioemocional «para promover la colaboración entre diferentes experiencias de evaluación e intervención en educación socioemocional». A través de un «Banco de Experiencias» se busca conformar una base de datos de libre acceso donde se presentan diferentes experiencias de evaluación e intervención en educación socioemocional. Este organismo es

un ejemplo clave de la articulación, por un lado, entre el discurso científico (que fundamenta la política educativa) y la política educativa (a través de acciones concretas de medición y evaluación de las habilidades socioemocionales) y, por el otro, ejemplo de difusión de propuestas educativas concretas y de circulación transnacional de ideas, agentes y objetos (materiales y guías didácticas) de diversos organismos internacionales y organizaciones nacionales conformando una red de gobernanza transnacional.

IV. DISCURSO NEOLIBERAL Y ECONOMICISTA: GESTIÓN, CONTROL Y MEDICIÓN EDUCATIVA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

El contexto educativo latinoamericano ha estado caracterizado de forma hegemónica por la privatización y la mercantilización propias de un discurso neoliberal, imponiendo sus lógicas instrumentales tanto a un nivel procedimental como pedagógico (Gómez Sollano y Adams, 2019). El sistema educativo privilegia el aprendizaje de habilidades necesarias para el mercado laboral, mientras que las evaluaciones tienden a ser de corte cuantitativo y medible. El discurso de la responsabilización individual prolifera en vínculo con el fortalecimiento de políticas neoliberales a escala mundial para «... formar individuos cada vez más eficaces –en términos de mercado asumiendo que los recursos se encuentran en ellos mismos. “Si quiero puedo”, “Si no puedo, es porque no logro sacar de mí los pensamientos que funcionan como freno”» (Rocha *et al.*, 2019, p. 6).

A esto lo acompañan una serie de orientaciones sobre el trabajo docente por parte del BID para el logro de intervenciones efectivas para desarrollar habilidades socioemocionales en las escuelas (Arias *et al.*, BID, 2020).

Los programas exitosos ocurren en contextos donde las relaciones docente-estudiante son cálidas y los docentes apoyan a los estudiantes. En un contexto de aprendizaje positivo los docentes tienen una mejor gestión del aula y fomentan el aprendizaje cooperativo. Además, las relaciones entre los estudiantes son saludables y permiten reforzar el desarrollo de las habilidades socioemocionales. (Durlak *et al.*, en Arias *et al.*, BID, 2020)

Se insiste nuevamente en la articulación entre habilidades socioemocionales y cuerpos sanos. Para el caso uruguayo, la ya mencionada Carmen Albana Sanz propone la formación en educación emocional para subsanar el malestar docente, asociado al sufrimiento del síndrome del burnout (Cámara de Representantes, 2021, p. 10). Al tiempo que estas políticas focalizan en el cultivo de la interioridad, no cambian las condiciones materiales de trabajo de los docentes (Abramowski, 2018). Se presenta una articulación entre significantes: éxito, positivo, gestión, cooperación, salud y habilidades socioemocionales. Lo individual, el cuerpo orgánico y lo productivo articulan a todos estos significantes en el marco de un discurso funcional al neoliberalismo.

Según la Unesco, en uno de sus textos («folletos») con recomendaciones a los países se señala:

Mucho se ha estudiado acerca de cómo mejorar los aprendizajes académicos y socio-emocionales que ofrezcan mayores posibilidades de un funcionamiento óptimo. Este folleto proporciona principios que han probado ser exitosos. Contiene directrices para la construcción de habilidades académicas y socio-emocionales y secciones, en cada capítulo, con sencillas aplicaciones prácticas para el salón de clase. (Eliás, Unesco, 2003, p. 5)

El contexto internacional de circulación de ideas, agentes, proyectos y objetos tiene consecuencias y provoca articulaciones entre lo global y lo local. Se presentan en la formulación de las políticas educativas nacionales y por ende en su aterrizaje en los planes y programas educativos a implementar, recogiendo «sencillas aplicaciones prácticas para el salón de clase». El principal documento orientador para la implementación del Plan de Desarrollo Educativo de la actual administración define como lineamiento estratégico «Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social» (ANEP, 2020a, p. 180). Para su cumplimiento identifica como aspecto clave «el logro de aprendizajes socioemocionales», adquiriendo mayor jerarquía en un documento central de política educativa. Señala que los centros educativos se constituyan como

... organizaciones vigentes y eficientes en su funcionamiento a fin de cumplir con su cometido, es decir, brindar una educación de calidad entendida como inclusión de todos los estudiantes, atención a la diversidad y formación integral en cuanto al logro de aprendizajes socioemocionales, académicos, culturales, entre otros, para desempeñarse en la vida escolar, social y, cuando corresponda, laboral [...] La idea es que el centro, como comunidad educativa, programe su mejora en base a herramientas e instrumentos de gestión y de rendición de cuentas. (ANEP, 2020a, p. 200)

En este marco pareciera ser que los problemas de la educación se resuelven con herramientas de la gestión, desde un discurso tecnocrático y economicista con centro en la eficiencia, que se desliga de lo pedagógico. Desde esta perspectiva y bajo la idea de la necesidad de un «transformación educativa», emergen dos propuestas curriculares específicas donde ocupa centralidad el discurso de las habilidades socioemocionales: los planes focalizados Luisa Luisi que jerarquizan la enseñanza en lengua y matemática en educación primaria y las habilidades socioemocionales en educación media básica (Circular n.º 73/2021, CODICEN en Conde *et al.*, 2022) y los centros educativos modelo en la educación media llamados Centros Educativos María Espínola (CME). Los centros educativos gratuitos de gestión privada se toman como base modélica de esta iniciativa que se presenta como ensayo de los principales lineamientos de política educativa: autonomía^[14], gestión y rendición de cuentas (Conde *et al.*, 2022). Se destaca la importancia de emplear técnicas de diagnóstico como punto de partida «realista» para la elaboración de los proyectos institucionales y los planes de mejora

[14] Entendida desde una lógica que responsabiliza a comunidades, centros educativos, direcciones y docentes. Se vincula a la idea de liderazgo y descentralización en un proceso de transferencia de las responsabilidades del Estado a las comunidades y centros, aumentando el riesgo de la desigualdad social (Conde *et al.*, 2022).

(ANEP, 2020b). A su vez, en el Plan de Desarrollo Educativo de ANEP se alude a los CME y para concretar la transformación se destaca la necesidad de formación en gestión: «En estos centros se pondrá especial énfasis en la formación de los gestores y docentes en temas como el ABP[15], la evaluación institucional, la construcción de indicadores y metas para la gestión institucional, la gestión de personas, la prevención de conflictos y el manejo de adicciones» (ANEP, 2020a, p. 181).

Los CME, programa focalizado en la pobreza, diverso al establecido anteriormente en la educación pública uruguaya, incorpora un eje discursivo que articula conservadurismo y neoliberalismo (Martínis, 2021). A su vez, el presentar «formas de gestión y significantes propios del ámbito empresarial privado dan la pauta de un momento de avance significativo, ahora desde la gestión del propio sistema educativo público en los procesos de privatización endógena» (p. 157).

El discurso de lo emocional se articula con el de la gestión, el liderazgo y el monitoreo, provenientes del ámbito económico. Se trasladan lógicas del ámbito empresarial y privado a la educación pública mediante mecanismos de privatización endógena (Ball y Youdell, 2008), predominante para el caso uruguayo frente al de privatización exógena (Martínis, 2020)[16]. Se trata de desentrañar los modos en que operan estas formas de privatización endógena o encubierta, que se operacionalizan en formas no tan evidentes de privatización y que son frecuentes para el caso de las reformas en los sistemas educativos que proclaman «responder a los tiempos actuales». Estos cambios en la forma de gestionar los centros escolares se introducen sin previo aviso y tienen una orientación cada vez más mercantilista, competitiva y consumista de nuestras sociedades (Ball y Youdell, 2008).

En esta línea, el monitoreo se torna un instrumento fundamental. En el documento del INEEEd (2018) se señala el creciente consenso en cuanto a la necesidad de incorporar la evaluación en habilidades socioemocionales. Citan el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés), desarrollado por la OCDE desde el año 2000, que comenzó a incorporar gradualmente algunas dimensiones como la motivación intrínseca e instrumental y las creencias y las actitudes hacia el aprendizaje (INEEEd, 2018). Se produce como efecto del dispositivo de las pruebas PISA, en contraposición al discurso pedagógico articulado históricamente en enseñanza secundaria, la dislocación de sentidos en torno a la enseñanza y las posiciones docentes y la «sutura temporaria de la identidad docente asociada a un técnico-ejecutor que se ubica en una posición en la que hay una disociación del acto integral del enseñar» (Bordoli y Márquez 2019, p. 40). Esto sucede a través de las formas de evaluación, medición y control de las habilidades socioemocionales externas a las prácticas de enseñanza cotidianas de los docentes.

[15] Aprendizaje basado en proyectos.

[16] En Uruguay se identifican dos etapas de privatización, una que abarca al gobierno progresista (2005-2019) «de “privatización latente” (Verger *et al.*, 2017). Estos autores sostienen que Uruguay, país reconocido por el peso hegemónico de la educación pública, ha ingresado en las primeras décadas del siglo XXI en procesos velados y paulatinos de privatización. A la segunda de las etapas mencionadas, actualmente en curso, la definiremos desde la noción de privatización impuesta, mediante la cual buscamos dar cuenta de iniciativas a partir de las cuales el nuevo gobierno pretende profundizar procesos de privatización educativa» (Martínis, 2021, p. 7).

En este marco, con el apoyo de Unicef desde 2014, el INEE (2018, 2020) se propuso la construcción de un instrumento propio de evaluación de habilidades socioemocionales, aplicable a gran escala. Aquí se produce un *washback effect* (McKinley y Thompson, 2018 en Conde *et al.*, 2020) al adaptarse las prácticas de enseñanza de los docentes a las lógicas y las demandas de las pruebas. Se invierten el sentido y el eje del acto pedagógico, ubicando el producto en el centro y desdibujando la enseñanza y el rol docente. Gestión de los centros y medición se articulan en una red de sentidos que se basa en el paradigma de la calidad educativa desde una perspectiva con fundamentos económicos y no pedagógicos. El rol aplicacionista del docente y la responsabilización individual de los logros educativos constituyen los principales riesgos de esta perspectiva.

V. CONSIDERACIONES FINALES

El discurso de la educación emocional se presenta en las políticas educativas uruguayas en articulación con una red internacional de ideas, instituciones, actores y objetos donde se combina el nivel científico y político. Organismos internacionales, redes de académicos, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones, entre los más relevantes, configuran una red de gobernanza transnacional que penetra e interactúa con gran fuerza a nivel de las políticas educativas tanto a nivel macro como micro —experiencias educativas en el cotidiano escolar con propuestas de ejercicios, guías didácticas, etc.—. Operan en un registro instrumental y operativo, con gran capacidad de concreción práctica, con soluciones rápidas a través de instrumentos claves como manuales y guías para maestros, cuadernos escolares con ejercicios prácticos, que se convierten en «recetas de fácil aplicación» y gran diseminación en el cotidiano escolar.

El discurso de la educación emocional ubica en el centro al individuo, al cuerpo como organismo y al éxito o fracaso educativo en la responsabilidad individual. Lo social y la comunidad es entendida como equilibrio y la educación emocional cumple un rol clave en su mantenimiento a través de técnicas de autorregulación, autoconocimiento y meditación que permiten adaptar el individuo a la sociedad. La construcción de sujeto que subyace en esta perspectiva es psicológico, evolutivo y volitivo en oposición al sujeto del psicoanálisis y a un cuerpo atravesado por el inconsciente, por el lenguaje y situado en un contexto histórico y social.

El discurso de las habilidades socioemocionales se presenta como un discurso biopolítico que ubica en el centro la vida en términos biológicos. Frente a las habilidades cognitivas instrumentales o básicas (matemática, lengua, etc.) adquieren igual importancia la adquisición de competencias socioemocionales para el mantenimiento de esa vida biológica, la salud, el empleo. Y en este entramado el cuerpo queda reducido al organismo, soslayando los aspectos culturales, materiales y estructurales que lo configuran. Se jerarquiza la relevancia de la medición de las habilidades socioemocionales en pruebas estandarizadas y con indicadores y test a nivel internacional. La articulación entre ciencia y política en este marco es clave. Así se niegan e invisibilizan las estructuras sociales y condiciones materiales y simbólicas que estructuran el orden social, las relaciones de poder, y la construcción de hegemonía que opera y configura posiciones de sujeto, y modos de educación de los cuerpos y, en definitiva, a lo social. La educación del cuerpo articula con el discurso de las habilidades socioemocionales

y se torna un entramado difícil de desarmar. La educación como un acto político y el cuerpo atravesado por el lenguaje y el inconsciente se presenta como el gran ausente en el discurso de la educación emocional. A su vez y como efecto, los docentes son ubicados en el lugar de ejecutores de técnicas y manuales elaborados externamente, lo que redundará en otro borramiento, el de la centralidad de la transmisión de conocimiento en la educación.

A modo de cierre, es preciso advertir que a nivel de las prácticas educativas la educación emocional y específicamente sus correlatos en la educación de los cuerpos no opera de modo homogéneo y lineal desde la prescripción a las prácticas concretas ni en términos de relación causa-efecto de una racionalidad neoliberal. Muy por el contrario, en el abordaje de estas dinámicas, ejercicios y técnicas del yo, múltiples y complejas son las formas de recepción y producción subjetivas.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes*, 9-17.
- Abramowski, A. L. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. L. Abramowski y S. Canevaro (comps.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. L. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista IIICE*, 51. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). El ingreso exitoso de la Educación Emocional en las escuelas. Una oportunidad para problematizar el discurso de la crítica en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2020a). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo*, tomo 1. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2020b). *Centros educativos María Espínola*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/campanas/Fundamentos%20de%20la%20propuesta%20Centros%20Mari%CC%81a%20Espínola.pdf>
- Arias Ortiz, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). Hidden privatisation in public education. *Educación Internacional*. https://www.researchgate.net/publication/228394301_Hidden_privatisation_in_public_education
- BID (2020) La referencia es esta y está citada en referencias con los nombres de los autores (Arias, Hincapié y Paredes, quizá se puede sustituir Bid, 2022 por los apellidos de los autores y con BID, como está citado en otras partes del texto) <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 85-100. <http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Bonhomme, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>

- Bordoli, E. y Márquez, M. (2019). Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: Dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico. *Foro de Educación*, 17(26), 25-44. <https://doi.org/10.14516/fde.707>
- Brown, K. (2017). *Vulnerability and young people: Care and social control in policy and practice*. Bristol University Press.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happyrracia: cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Cámara de Representantes. (2021). *Secretaría. Comisión de Educación y Cultura. Espacio Anteproyecto de Ley de Educación Emocional*. <http://www.diputados.gub.uy/wp-content/uploads/2021/11/0661.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (1990). *Enseñanza primaria y Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay*. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (1991). *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. CEPAL.
- Conde, S., Falkin, C. y Rodríguez, G. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. FENAPES. <http://fenapes.org.uy/node/657>
- Conde, S., Falkin, C. y Sánchez, C. (2022). Expresiones de la reforma en educación media: Desconfianza hacia los colectivos docentes y escasa participación en la construcción de la política educativa. En P. Martinis (Coord.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 39-62). Sujetos.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En R. Ramos Torre y F. García Selgas (Eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dufour, D.-R. (2019). Gobernanza versus gobierno. *Cuadernos de Administración*, 41, 27-37.
- Ecclestone, K., & Rawdin, C. (2016). Reinforcing the 'diminished' subject? The implications of the 'vulnerability zeitgeist' for well-being in educational settings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1120707>
- Elías, M. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Serie Prácticas Educativas. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414_spa
- Feldfeber, M., Caride, L. y Dualde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. CTERA.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Fundación Botín. (2008) *Educación emocional y social. Análisis Internacional*. https://www.researchgate.net/publication/230887060_Educacion_emocional_y_social_Analisis_internacional
- Fundación Botín. (2013) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oa/esp/descargar.aspx?id=4043&tipo=documento>
- Gómez Sollano, M. y Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação Unisinos* 23(1), 124-140. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.16747>
- Gurises Unidos, ReachingU. (2018). *Siento luego aprendo. Un modelo de intervención en educación emocional*. <https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>
- Han, B.-C. (2021). *Psicopolítica*. Herder.
- Haraway, D. (2022). *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre Ciencia, Naturaleza y Otros Inadaptables*. Holobionte Ediciones.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de primaria*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2019). Espacio socioemocional, un ámbito de difusión e intercambio. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/index.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/aristas-2018-informe-de-resultados-de-tercero-de-educacion-media.html>
- Laclau, E. y Mouffé, C. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Martinis, P. (2020). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educación en Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77559>
- Martinis, P. (2021). Las disputas sobre el sentido de lo público en la educación uruguaya: De los liceos públicos de gestión privada a la reforma conservadora (2010-2021). En N. Gluz, R. Elías y C. Rodríguez (coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: Una mirada norteamericana* (pp. 133-176). CLACSO.
- Martinis, P. (2022). Presentación. En Martinis, P. (coord.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 9-22). Sujetos.
- Mouffé, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Morata. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Palacios-Díaz, D., Dufraix-Tapia, I., Sisto-Campos, V. y Ramírez-Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivos de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisas*, 53. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rocha, L. y Adorni, M. (2021). Neurociencias y educación en la escuela: del capital mental y la educación emocional a la enseñanza. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-13.
- Rocha, L., Pagola, M., Portos, M., Cabrera, C. y Adorni, M. (2019). Prácticas corporales y Educación del cuerpo: el discurso Neurocientífico como imposible para la enseñanza. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12819/ev.12819.pdf
- Rodríguez Giménez, R. (2021). La mercantilización de lo viviente: a propósito de la autoproducción y el neoliberalismo. *Memoria Académica*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14824/ev.14824.pdf
- Seré, C. (2017). *Propriedade do corpo: Sujeito, direito e trabalho* [Tese doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185558>
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 2(46), 50-64.
- Verger, A. Moschetti, M. y Fondevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Brussels: Education International.
- Yuing-Alfaro, T. y Apablaza, M. (2022). Normalidad, rendimiento y subjetividad en el contexto escolar chileno: análisis desde la gubernamentalidad. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244891esp>