

# El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia

## Entre lo terapéutico y lo moral



Ana Abramowski

FLACSO/UNGS. Argentina

Correo electrónico: aabramowski@gmail.com

Juana Sorondo

Universidad Autónoma de Madrid. España

Correo electrónico: juana.sorondo@uam.es

*Fecha de recepción: 15 de octubre de 2021*  
*Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2021*

### Resumen

Este trabajo tiene por objetivo indagar las implicancias político-pedagógicas de las intervenciones emocionales propuestas desde la agenda educativa global en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19. A partir del análisis de contenido de documentos producidos entre 2020 y 2021 por Organismos Internacionales —más precisamente, por Unesco, CEPAL, UNICEF y el Banco Mundial—, se identifica el avance y la consolidación del abordaje socioemocional ante problemáticas tales como el abandono escolar o los déficits en el aprendizaje. En este contexto, se destaca el llamado a brindar apoyo socioemocional al estudiantado, la centralidad del discurso del bienestar y la tentativa de instalar, en el currículum de la pospandemia, contenidos vinculados al aprendizaje socioemocional. Sin desestimar el impacto emocional y psicológico de la pandemia provocada por el COVID-19, ni minimizar el papel de la escuela ante esta experiencia, se desarrolla en este artículo la hipótesis de que los lineamientos de los Organismos Internacionales frente a la pandemia se sostienen en una emocionalización y terapeutización de lo educativo. Al mismo tiempo, se advierte un reforzamiento de preocupaciones morales no enunciadas como tales y solapadas en enunciados psico-emocionales, que conduce, en última instancia, a una emocionalización de la ciudadanía.

**Palabras clave:** aprendizaje socioemocional, terapeutización, emocionalización de lo educativo, agenda educativa, ciudadanía emocionalizada.

## The socio-emotional approach in the pandemic's educational agenda. Between therapeutics and morals

### Abstract

This paper aims at examining the political and pedagogical implications of the emotional interventions proposed by the globally structured educational agenda in the context of the pandemic caused by COVID-19. Based on the analysis of the content of documents produced between 2020 and 2021 by International Organizations — more precisely, by UNESCO, ECLAC, UNICEF and the World Bank—, we identify the consolidation of the socio-emotional approach to problems such as school dropout or learning deficits. In this context, it stands out the call to give socio-emotional support to the student body, in order to guarantee their well-being. We observe, also, an attempt to install, in the post-pandemic curriculum, content related to social emotional learning. Without underestimating the emotional and psychological impact of the pandemic caused by COVID-19, neither minimizing the role of the school in facing this experience, we want to stress that the guidelines of the International Organizations in front of the pandemic are sustained in an emotionalization and therapisation of education. At the same time, we notice a reinforcement of moral concerns not stated as such and disguised in psycho-emotional statements, which ultimately leads to an emotionalization of citizenship.

**Keywords:** Social emotional learning, Therapisation, Emotionalization of education, Educational agenda, Emotionalization of citizenship.

### Introducción

En este trabajo nos proponemos indagar en las implicancias del avance y la consolidación de las propuestas de educación socioemocional en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19.<sup>1</sup> Partiendo de la base de que estos lineamientos forman parte de la agenda educativa globalmente estructurada (Dale, 2000), analizaremos una serie de documentos producidos entre 2020 y 2021 por Organismos Internacionales (OI), agentes hoy en día centrales en la definición de políticas educativas. Desde el punto de vista metodológico, presentamos un análisis hermenéutico-crítico de dichos documentos.

En 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) publicó un documento de referencia para la sesión extraordinaria de la *Reunión Global sobre la Educación 2020* (2020a), y, en conjunto con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), una investigación titulada *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19* (2020). Ambos materiales buscan acompañar la reapertura de las escuelas y contribuir a que los sistemas educativos puedan responder a la crisis provocada por la pandemia. La Unesco también desarrolló una nota temática específica sobre aprendizaje socioemocional: *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis* (2020b). Por su parte, el Banco Mundial (BM) ha redactado el informe *COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública* (2020); y, más recientemente, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños* (2021). En ambos casos, se proponen estrategias

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación "Afectos, educación y política. Indagaciones entre el pasado y el presente", dirigido por Ana Abramowski, del área Educación de FLACSO-Argentina.

para “enfrentar la pandemia”, “gestionar la continuidad” y acelerar cambios para la “mejora” de los sistemas educativos. Finalmente, de forma coordinada, Unesco, el BM y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) desarrollaron una guía de diagnóstico, intervención y evaluación, *Misión: recuperar la educación en 2021* (2021).

Todos estos documentos remiten a la pandemia en términos de una crisis multidimensional —económica, social, emocional— que se traslada al ámbito educativo, agudizando una serie de problemáticas preexistentes. La “pérdida” de aprendizajes en las poblaciones más desfavorecidas constituye un tema prioritario en los materiales. A esto se suma la preocupación por el retroceso de los sistemas educativos, en términos de un riesgo de “desvinculación educativa” y de “abandono escolar” (CEPAL-Unesco, 2020: 15). En este escenario, el aprendizaje socioemocional se presenta como un elemento central para dar respuesta, en lo inmediato, a las problemáticas educativas y subjetivas provocadas por la pandemia.<sup>2</sup>

Este llamado a prestar atención al desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) o al aprendizaje socioemocional (ASE)<sup>3</sup> en el ámbito educativo no es novedoso. Cobró presencia, a escala transnacional, a finales del siglo XX, adquiriendo fuerza notoria en el siglo XXI.

Si atendemos a los documentos producidos desde OI que, antes de 2020, abordan esta temática, vemos que la promoción de competencias o HSE y su inclusión en el currículum escolar se justifica, por un lado, como un aspecto clave para la formación de perfiles laborales productivos y capaces de enfrentar situaciones adversas y/o cambiantes (Guerra, Modecki y Cunningham, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016). Por otra parte, el control, la regulación o la gestión emocional se presentan como fundamentales para lograr la adaptación y el éxito individual. Se trata de una educación que persigue formar individuos con “estabilidad emocional” y con capacidad de “establecer relaciones positivas”, con el fin de “empoderarlos” “para enfrentar mejor los desafíos de la vida diaria” (OCDE, 2016: 23). Finalmente, los lineamientos del ASE se inscriben dentro de enfoques preventivos y del cuidado de la salud, buscando “evitar enfermedades físicas y mentales” (ibíd.: 26) y la caída en “comportamientos riesgosos” (ibíd.: 23).

Vale señalar que se incluye dentro del espectro de las “HSE” un conjunto amplio de capacidades, tales como la resiliencia, el autocontrol, la regulación emocional, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la colaboración, la solidaridad, la cooperación, la motivación, la iniciativa, la creatividad, el pensamiento crítico, la mentalidad abierta, la confianza, la perseverancia, la responsabilidad, la ética, el optimismo, la empatía, la tolerancia, la asertividad, la sociabilidad (Guerra *et al.*, 2014; OCDE, 2018). Asimismo, son habilidades consideradas medibles y evaluables y, por lo tanto, sumables a pruebas estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (OCDE, 2018).

Estas perspectivas se nutren de enfoques variados: el cognitivismo; la noción de inteligencia emocional popularizada por Daniel Goleman (1996), que refiere a la utilidad de las emociones y a la capacidad de manejarlas; la psicología positiva y su foco en la felicidad y el bienestar; y, por último, las neurociencias, que ubican a la emoción en el plano neurofisiológico, conductual y cognitivo (Bisquerra, 2000).

<sup>2</sup> Si bien los OI refieren a problemas relativos al financiamiento de los sistemas educativos y al acondicionamiento sanitario de las escuelas, y proponen acciones en múltiples direcciones —incluyendo el apoyo material y económico, y una especial atención a la incorporación de tecnologías y competencias digitales—, nos interesan aquí aquellas medidas referidas a lo emocional.

<sup>3</sup> Los documentos consultados proponen mayoritariamente estas dos denominaciones. En la Argentina, esta perspectiva se conoce como educación emocional. En este artículo adoptaremos la expresión de aprendizaje socioemocional.

Los postulados del ASE han recibido no pocos cuestionamientos. Podrían considerarse, siguiendo a Francisco Jódar (2007), como parte de una “pedagogía optimizadora”, que apunta al desarrollo de competencias para maximizar la flexibilidad y la eficacia. En el contexto de la racionalidad neoliberal, y con una retórica que refuerza la relación entre educación, productividad y desarrollo económico, los documentos de la OCDE y del BM reactualizan la teoría del capital humano reduciendo a la escuela a la función de producir individuos eficientes y empleables en un mercado laboral inestable y en constante mutación. Las críticas también se centran en las limitaciones conceptuales y metodológicas de estos enfoques (*cfr.* Cabanas Díaz y González-Lamas, 2021), así como en su reduccionismo psicologizante de las problemáticas educativas (Abramowski, 2017; Nobile, 2017; Prieto Egido, 2018). No es menor señalar, además, la primacía de un discurso individualista y voluntarista, que centra en la responsabilidad personal la explicación de los éxitos y los fracasos, así como los esfuerzos —explícitos, a partir de la reivindicación de la idea de adaptación— por contribuir a una educación disciplinante y normalizadora (Boler, 1999).

En otro trabajo hemos reflexionado sobre la exitosa penetración de la educación emocional en las escuelas argentinas durante los últimos años, previos a la pandemia. Veíamos allí que el justificativo principal que se esgrimía era el agotamiento de las pedagogías tradicionales y la necesidad de promover un cambio en una escuela que habría sido indiferente a las emociones en pos de la centralidad del intelecto (*cfr.* Abramowski y Sorondo, 2021). La pandemia provocada por el COVID-19 estaría generando las condiciones para dar un nuevo empuje a estas iniciativas.

En este artículo, considerando que los lineamientos del ASE venían teniendo un lugar destacado en la agenda educativa global, buscaremos mostrar la continuidad y la tentativa de afianzamiento de estas propuestas en el contexto de la pandemia. Lo haremos identificando la intensificación de ciertos tópicos estrechamente vinculados a este acontecimiento inédito: el llamado a brindar apoyo socioemocional al estudiantado, la promoción del bienestar emocional y la intervención ante conductas de riesgo. La hipótesis que desarrollaremos es que los lineamientos de los OI frente a la pandemia se sostienen en una emocionalización y terapeutización de lo educativo. Al mismo tiempo, advertimos un reforzamiento de preocupaciones morales no enunciadas expresamente como tales y solapadas en discursos psico-emocionales. Ambos procesos, que entendemos como interrelacionados e interdependientes, remiten a un mismo *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022).

En este punto vale realizar una aclaración. Proponer una lectura crítica del avance del ASE en el marco de la pandemia no implica desestimar que este acontecimiento amerite ser considerado en los términos de su impacto emocional y subjetivo. Es decir, estamos lejos de sugerir que la escuela debería darle la espalda a las múltiples vivencias de la pandemia, teñidas por el miedo, el dolor, el duelo y la incertidumbre, desentendiéndose de la dificultad de significarlas y procesarlas. Sin minimizar, entonces, el papel de las instituciones educativas ante la experiencia ocasionada por la propagación del COVID-19, buscamos aquí examinar las implicancias político-pedagógicas de la intervención emocional propuesta desde el ASE.

El artículo se organiza en dos apartados, cada uno de ellos centrado en una de las tendencias que, sin ser nuevas, consideramos que se han profundizado en el contexto de la pandemia: la terapeutización de problemáticas socioeducativas, por un lado, y la producción de una ciudadanía emocionalizada, por el otro. Por último, cabe agregar que, alrededor de lo emocional, se ha configurado en las escuelas un terreno de intervención en disputa. Daremos cuenta de esto en las conclusiones.

## La terapeutización de las problemáticas socioeducativas

Como ya enunciamos, los documentos analizados insisten en el acrecentamiento, en el contexto de la pandemia, del riesgo de la “desvinculación educativa” de las/os estudiantes de contextos más desfavorecidos (CEPAL-Unesco, 2020). Frente a esta situación, se promueven, entre otras medidas, instancias de “apoyo socioemocional”. En esta sección nos centraremos en los sentidos de este mandato educativo y en sus implicancias ético-políticas para pensar las instituciones educativas, sus sujetos y sus problemáticas.

Para esto, analizamos el corpus seleccionado en su relación con un marco cultural y discursivo que ya hemos definido en otro trabajo como un *ethos* epocal emocionalizado, que tiende a priorizar lo emocional —en un sentido psicológico e individual— como enclave de autenticidad, principio de explicación y legitimación de las identidades, saberes y experiencias personales y colectivos (Sorondo y Abramowski, 2022). Asistimos, desde finales de la década de 1960 y ya de forma consolidada en el siglo XXI, a un proceso de terapeutización<sup>4</sup> —o “giro terapéutico”—, que supone la internalización y naturalización del vocabulario y las ideas de las tradiciones psicológicas, terapéuticas y psiquiátricas para dar sentido a lo cotidiano (Ecclestone y Hayes, 2009). Resulta central para lo que sigue subrayar que este proceso legitima, a su vez, intervenciones en clave terapéutica (Ecclestone y Brunila, 2015; Zembylas, 2016). Es desde estas categorías teóricas, entonces, que nos preguntamos aquí de qué manera podrían inscribirse en este *ethos* la interpretación de las problemáticas educativas y, lo que es más relevante, las acciones educativas que, en el contexto de la pandemia, se promueven desde los documentos analizados.

Observamos, en primer lugar, que los documentos ponen el acento en problemas escolares que no son nuevos, sino que han sido identificados y abordados desde los inicios de la escuela de masas y, especialmente, desde finales de la década de 1960, por la sociología de la educación: el abandono, las desigualdades y la integración en las escuelas. Los OI advierten, no obstante, que estos problemas se agudizan en el contexto de la pandemia:

Una situación particular que ha de atenderse es el riesgo de desvinculación educativa y abandono escolar de estos grupos más vulnerables a los efectos de la pandemia y la consecuente crisis sanitaria, social y económica. (CEPAL-Unesco, 2020: 15)

Ahora bien, a diferencia de los abordajes sociológicos críticos, se propone aquí una comprensión de estas problemáticas que parecería poner el acento en sus aspectos psicológicos y emocionales:

(...) el riesgo de deserción escolar aumentará, pues el apego de los estudiantes vulnerables a la escuela se puede reducir ante la falta de exposición a docentes que los motiven. (BM, 2020: 5)

El fragmento citado es significativo en tanto que introduce un vocabulario de la psicología —el “apego”— para explicar una problemática educativa: la deserción. La importancia acordada a la motivación tampoco debe ser pasada por alto: en consonancia con los lineamientos actuales de la agenda educativa global, habla de una exigencia —dirigida a las instituciones y, especialmente, a las/os docentes, como veremos— de hacer la cultura escolar más “seductora” en términos de compromisos subjetivos e

4 Ecclestone y Brunila (2015) distinguen entre terapeutización y psicologización —definida como un proceso por el cual el vocabulario psicológico es trasladado de forma explícita a una diversidad de escenarios, con capacidad para identificar y explicar problemas y soluciones—. La terapeutización va más allá, pues conforma una “sensibilidad cultural” con un gran poder discursivo, que excede la especificidad de intervenciones profesionales de psicólogos o terapeutas.

individuales (Dubet, 2010). Podemos hablar, en definitiva, de una tendencia a trasladar la comprensión de estas problemáticas educativas de un nivel macro-estructural a un nivel micro (Zembylas, 2016). En efecto, las explicaciones acerca de los riesgos de la deserción se centran en los individuos y sus compromisos subjetivos con la institución —manifiestos en el apego o desapego, la motivación o desmotivación—.

Es cierto que la pandemia es presentada, en los documentos, en un sentido multidimensional, teniendo en cuenta sus impactos materiales. Sin embargo, la centralidad acordada a esta dimensión psicológica del abandono escolar tiende a dejar de lado explicaciones socioeconómicas y macro-estructurales de este problema, despolitizando, de esta forma, su abordaje. Podríamos, incluso, notar una inversión de las relaciones causales con respecto a modelos explicativos sociológicos: lo emocional se presenta discursivamente como el factor más relevante para analizar estas problemáticas socio-educativas. Esto repercute, a su vez, en el tipo de intervenciones que son legitimadas y priorizadas.

Esta comprensión de la problemática en términos emocionales contribuye a construir, al mismo tiempo, una determinada representación de las/os estudiantes. Tal como lo señalan Ecclestone y Brunila (2015) y Zembylas (2016), el discurso terapéutico produce identidades vulnerables desde el punto de vista emocional. El diagnóstico de los impactos socioemocionales de la pandemia en las/os estudiantes es un punto nodal en los informes analizados. Utilizando un vocabulario psicologizado, se insiste en los “efectos traumáticos de la crisis” y en los sufrimientos ocasionados por las medidas de aislamiento preventivo, señalando un aumento de estados emocionales interpretados como inherentemente negativos: “temor”, “estrés”, “ansiedad”, “depresión” y “aflicción” (BM, 2020: 16). Así, el énfasis acordado a la dimensión emocional del bienestar se concretiza en la medición de regularidades e irregularidades en la vida afectiva de las/os estudiantes, contribuyendo a producir una imagen de vulnerabilidad psicológica a la vez que se refuerzan reglas sobre los sentires normales y patológicos (Ecclestone y Brunila, 2015; Zembylas, 2016).

A esto se suma una representación de las desigualdades sociales y educativas también en términos de vulnerabilidades psicológicas:

Para algunos niños y jóvenes, dejar de asistir a la escuela podría causar desvinculación y limitar su perseverancia en relación al proceso educativo. Los niños que ya mostraban de por sí un vínculo frágil con la escuela podrían sentirse más desmotivados y convertirse en un grupo especialmente vulnerable de abandonar la escuela cuando el impacto económico golpee. (BM, 2020: 14)

Es interesante notar que las desigualdades estructurales —agudizadas por la pandemia— que explican el abandono escolar son emocionalizadas y psicologizadas, al presentarse como eventos traumáticos que producen vulnerabilidad y fragilidad. Siguiendo a Ecclestone y Brunila (2015), encontramos aquí un signo del proceso de terapeutización que transforma, además, esta vulnerabilidad en un terreno de intervención terapéutica.

El problema de la “desvinculación” se presenta, por otro lado, en el marco de lo que se entiende como la pérdida de la escuela como espacio de contención social y apoyo a la comunidad educativa (BM, 2020: 5). Tal como plantean Ecclestone y Hayes (2009), desde los postulados del giro terapéutico se solicita a la escuela no tanto garantizar de forma prioritaria la transmisión cultural, sino promover el bienestar psicológico y emocional:

En situaciones de emergencia, las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias. (...) Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. (CEPAL-Unesco, 2020: 14)

Esto se traduce, a su vez, en una exigencia de medición y evaluación. En efecto, con la vuelta a la presencialidad, los documentos instan a que se evalúe el “estado emocional” de las/os estudiantes, para luego ayudarlas/os a “lidiar con sus sentimientos” (Unesco, 2020a: 12). En una línea similar, el BM señala que “las herramientas de evaluación socioemocional podrían ayudar a evaluar el estado de los/as niños/as y establecer sistemas de apoyo, según convenga” (BM, 2021: 13). Este rol de la escuela como entidad terapéutica, clave para el diagnóstico del bienestar emocional de las/os estudiantes, le confiere, así, una nueva legitimidad asociada a la posibilidad de aportar una “verdad” sobre los jóvenes y sus “vulnerabilidades” (Brunila, 2014).

Sobre la base de lo anterior, es posible identificar, en los documentos, la promoción de una modalidad de intervención pedagógico-terapéutica relativamente novedosa en la agenda global del ASE: el “apoyo socioemocional”, presentado como una respuesta a las problemáticas educativas que venimos trabajando aquí.

Por un lado, el “apoyo psicosocial y de salud mental” se piensa como necesario para “mitigar los impactos secundarios de la pandemia” (BM, 2021: 13). Haciendo un uso explícito del lenguaje psicológico-psiquiátrico, se habla, incluso, de la necesidad de promover y acelerar, desde las escuelas, “el proceso de recuperación y remediación de los dramáticos efectos negativos de la pandemia” (BM, 2021: 7). Este tipo de intervenciones, centradas en la medición y la promoción del bienestar socioemocional de los individuos y grupos, puede leerse, como propone Zembylas (2016), como una tecnología biopolítica que normativiza, regula y controla la vida afectiva de la comunidad educativa, especialmente de docentes y estudiantes.

Es interesante notar, por otro lado, que si bien los impactos emocionales de la pandemia se conciben vinculados a factores socioeconómicos, la promoción del bienestar socioemocional parecería transformarse en una forma de justicia social en sí misma, tal como ya lo habían advertido Ecclestone y Brunila (2015). En este sentido, y en el marco del *ethos* epocal emocionalizado, lo psicológico y lo emocional parecen erigirse como una esfera separada y relevante en sí misma, desatendiendo aspectos estructurales y estructurantes de la vida afectiva. Este sobredimensionamiento de lo emocional regula, a su vez, la forma en que pensamos las desigualdades sociales y lleva a priorizar respuestas terapéuticas centradas en aspectos psico-emocionales del yo, donde la reparación de las crisis socioeconómicas recae, en última instancia, en los individuos (Béjar, 2011; Ecclestone y Brunila, 2015).

El apoyo socioemocional también se justifica como una herramienta para abordar la problemática específica de la “desvinculación educativa”, que, como vimos, es entendida como manifestación de una vulnerabilidad socioemocional. Al respecto, CEPAL y Unesco señalan:

Para evitar la interrupción definitiva de las trayectorias escolares se deben implementar medidas en el corto y mediano plazo. En el corto plazo, es preciso promover la continuidad del vínculo de niños, niñas y adolescentes con mayor probabilidad de desvinculación educativa y agotar los medios posibles para favorecer la continuidad en el aprendizaje. En el mediano plazo, es necesario generar mecanismos que aseguren

que no exista un perjuicio pedagógico ni en la promoción en el caso de estudiantes que no han logrado una continuidad en los aprendizajes en este período. Ello implica articular medidas como la eliminación de la repetición, establecer mecanismos de continuidad curricular flexibles junto con estrategias de apoyo para la recuperación y aceleración de aprendizajes. Estas medidas pedagógicas deberán complementarse con medidas de apoyo socioemocional y de seguridad social y financiera para los estudiantes y sus familias. (CEPAL-Unesco, 2020: 15)

Aquí, el trabajo emocional aparece como una instancia de una educación personalizada e individualizada —en línea con los principios generales de la agenda educativa global (Dale, 2000)—, que es instrumentalizada en el marco de objetivos de recuperación de aprendizajes. Lo vincular se entiende, así, como un lazo individualizado del/de la estudiante con la escuela, y no como algo colectivo y socialmente condicionado.

Queremos finalizar este apartado considerando cuáles son las implicancias ético-políticas de esta terapeutización de las problemáticas educativas en el rol y la subjetividad de las/os docentes. De la individualización del lazo de las/os estudiantes con la escuela se sigue una comprensión psicologizada y emocionalizada del vínculo pedagógico. Ya habíamos advertido más arriba que la explicación del abandono escolar en términos de “desmotivación” suponía una exigencia hacia las/os docentes, que debían “motivar” a sus estudiantes para evitar la “desvinculación” (*cf.* BM, 2020: 5).

La pandemia parece haber acelerado, efectivamente, una tendencia del campo a la terapeutización de la tarea educativa. La centralidad de lo terapéutico como mandato que regula la tarea docente queda en evidencia en el siguiente fragmento:

Los servicios de terapia son indispensables no solo para quienes se han visto afectados directamente por la pandemia, sino también para los niños y jóvenes que podrían haber desarrollado ansiedad o depresión al vivir estos eventos tan terribles. (...) en el caso de aquellos países cuyas escuelas no cuentan con (o cuentan con pocos) terapeutas, los maestros podrían tener que asumir la responsabilidad de brindar a sus estudiantes cierto apoyo psicológico. (BM, 2020: 32)

Y, en la misma línea:

El profesorado y el personal educativo ha debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia. (CEPAL-Unesco, 2020: 10)

Esta dimensión terapéutica de la práctica educativa implica, a su vez, una exigencia para la formación de las/os educadoras/es en competencias “blandas” que refieren más a sus personalidades y carismas que a la enseñanza de un determinado contenido (Jódar, 2007; Ecclestone y Hayes, 2009).<sup>5</sup> Se habla, en ese sentido, de la necesidad de brindar apoyo para el bienestar de las/os docentes y, al mismo tiempo, de promover “el desarrollo de competencias para la enseñanza en materia de habilidades socioemocionales a las/os estudiantes y sus familias” (CEPAL-Unesco, 2020: 13).<sup>6</sup> El desarrollo

<sup>5</sup> Ubicamos este desplazamiento en un proceso más amplio de “aprendificación”, que traslada el peso de lo educativo de la enseñanza al aprendizaje (Biesta, 2016). Con esto, las/os docentes son relegadas/os al rol de “facilitadoras/es” en la adquisición de competencias, se desdibuja su función de mediadoras/es culturales y se desatiende el sentido político de la educación.

<sup>6</sup> Estas nuevas exigencias refuerzan la legitimidad de nuevos actores que comenzaron a tomar relevancia en la última década. En el actual contexto, el BM llama, por ejemplo, a que los gobiernos inviertan “en programas de entrenamiento (*coaching*), con entrenadores con experiencia que ayuden a los maestros a adecuar las prácticas pedagógicas y mejorar el manejo de los salones de clase” (BM, 2020: 35).



de estas competencias por parte de las/os docentes se construye discursivamente como una clave para dar respuesta al problema de la deserción:

Los programas de capacitación deberían apuntar explícitamente a mejorar las capacidades de los maestros para abordar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, especialmente en escuelas con un alto porcentaje de estudiantes en riesgo. (BM, 2020: 35)

Una vez más, vemos aquí cómo la respuesta frente al “riesgo” del abandono escolar es psicoterapéutica, centrada en el individuo y sus HSE.

Podemos advertir, en este sentido, un aspecto de lo que Dubet (2010) reconoce como el declive del programa institucional escolar: el régimen de justificación de la escuela recae cada vez más en la subjetividad de las/os docentes y sus capacidades para motivar a las/os alumnas/os para permanecer en las instituciones a pesar de la crisis. En efecto, una de las consecuencias de la terapeutización de las problemáticas educativas analizadas aquí es el traslado de la carga del trabajo de retención desde la institución hacia las/os docentes. Son ellas/os quienes deben poner en juego sus propias competencias socioemocionales para “convencer” a las/os estudiantes del sentido de la acción educativa y de la permanencia en las instituciones escolares.

Es verdad que la mayoría de los documentos señala la importancia de apoyar a las/os docentes desde las instituciones para que puedan llevar adelante esta tarea. No obstante, como vimos, este apoyo se reduce a promover la adquisición o mejora de una serie de capacidades socioemocionales que deberán poner en práctica para atraer y retener a las/os estudiantes en “riesgo” de abandonar las escuelas. Así, la responsabilidad recae, en última instancia, en la capacidad de las/os docentes de constituirse subjetivamente como actores/as competentes y cualificados/as para hacer frente a las problemáticas abordadas más arriba.

## La producción de una ciudadanía emocionalizada

En este apartado nos interesa explorar, en el marco del avance del ASE en el contexto de la pandemia, un asunto que sobrevuela los materiales analizados: se trata del abordaje psicoterapéutico y emocional de problemáticas vinculadas con conductas “riesgosas” del estudiantado. Este asunto nos llevará a indagar distintas maneras de concebir la relación entre lo psico-emocional y la moral.

La bibliografía específica sobre este tema plantea como hipótesis que los procesos de individualización contemporáneos, que vienen dotando de centralidad a la cultura psicoterapéutica referenciada en el apartado anterior, estarían provocando un desplazamiento de la cuestión moral hacia la intervención psicológica (Furedi, 2009). El “progreso del psicologismo” y el “emotivismo”, con el consecuente realce de la autonomía, la autorreferencia y la autosuficiencia, dejarían en un segundo plano, “adelgazada” y “destronada”, a la moral. Dicho de otro modo, las consideraciones acerca de “la vida buena” se estarían nutriendo del lenguaje de la psicología (Béjar, 2011).

Este fenómeno también puede leerse a partir de la diferenciación conceptual realizada por Eva Illouz entre el *alma* y la *psique*, entendiendo que esta última, “radicalmente individual e inmanente” (2014: 11), es reticente a dejarse evaluar según jerarquías morales. El hecho de que las *psiques* encarnen proyectos “hedonistas y utilitarios” (ibíd.: 15) hace que se desdibujen las exigencias de la vida social, en la que importan la interrelación y la interdependencia y se realzan valores tales como “el compromiso,

la dedicación, la renuncia y el sacrificio” (Béjar, 2011: 350). En este sentido, los proyectos trascendentales o la pugna entre los deseos personales y los requerimientos de la sociedad han dejado paso a una búsqueda interior motivada por ideales de auto-realización (Illouz, 2014).

Ecclestone lleva estas ideas al terreno escolar y se pregunta si acaso esta confusión entre la psicología y la moralidad disminuirá la capacidad de las escuelas para comunicar un sistema de significados compartidos. Luego sostiene que los discursos del bienestar buscan fundir las virtudes y los valores morales en constructos psicológicos capaces de ser entrenados sin requerir compromiso. Esto —afirma la autora— “es amoral” (2012: 476).

Esta hipótesis respecto de la relación, en clave de desplazamiento, entre la moral y lo psico-emocional es atendible, pero no es la única. Siguiendo a Thomas Dixon, deberíamos también tener en cuenta que en la tendencia actual a reemplazar la educación moral por la promoción, en el currículum, del desarrollo socioemocional, hay una adhesión tácita a una filosofía moral particular y su correspondiente visión de la buena vida (2012: 491). Si a esto le sumamos el carácter fuertemente normativo de los comportamientos psico-emocionales promocionados como saludables desde los lineamientos del ASE, tales como la autoestima, la resiliencia o la conversión de emociones negativas en positivas, estaríamos asistiendo, no a la retracción del imperativo moral escolar, sino a su reconfiguración emocionalizada.

Por otra parte, el corpus documental seleccionado revela, expresamente, preocupaciones de índole moral respecto del comportamiento del estudiantado. Por ejemplo, se sostiene que el aislamiento social suscitado por la pandemia ha afectado

la salud física, mental y emocional de los alumnos, así como su vulnerabilidad para involucrarse en comportamientos de riesgo (...). El cierre de las escuelas también puede asociarse con un mayor involucramiento en actividades delictivas, violencia sexual y fertilidad adolescente (BM, 2021: 47).

La desvinculación con los establecimientos educativos y la deserción escolar harían “más probable que los estudiantes también abusen de sustancias como una manera de lidiar con el estrés crónico y la pérdida de seres queridos” (BM, 2020: 16).

Pero no se trataría, exclusivamente, del problema del cierre temporal de las escuelas —entendidas, como ya se mencionó, como espacios seguros y de contención emocional y psicológica— sino también del impacto económico de la pandemia:

(...) [la] caída en las perspectivas económicas podría causar, a su vez, un aumento en las actividades delictivas y en los comportamientos peligrosos. El malestar social entre los jóvenes también podría aumentar: en muchos países de ingreso bajo y de ingreso mediano, la combinación de una masa de población joven con perspectivas de pobreza puede ser explosiva. Estos efectos adversos pueden mantenerse durante mucho tiempo, ya que el menor capital humano en la actual cohorte de estudiantes (concentrada entre los más desfavorecidos) perpetúa el ciclo vicioso de pobreza e inequidad. (BM, 2020: 6)

Los enunciados acerca de los peligros morales asociados a la infancia y a la juventud empobrecidas, marginales y desescolarizadas no son novedosos. Solo tenemos que retrotraernos a las últimas décadas del siglo XIX, momento de configuración de los sistemas educativos, para encontrar visiones criminalistas y lombrosianas que abonaban la idea de la peligrosidad de la naturaleza infantil. Se trataba no solo de frenar los

malos instintos de los menores a través de la educación y de la construcción de barreras morales, sino también de evitar su exposición a las tentaciones de la calle, fuente de vicios y delincuencia (*cfr.* Carli, 2012).

Asimismo, es preciso advertir que, muy tempranamente, la escuela se valió de lo emocional para intentar fijar ciertas pautas morales. Es decir, las emociones estaban al “servicio de” la moral. Así lo manifestaba en el siglo XIX el filósofo inglés Herbert Spencer, quien sostenía que cualquier moralidad beneficiosa iba a provenir de “una educación que fuera emocional”, pues era importante que los niños no solo entendieran sino que sintieran la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto. Y agregaba que “solo despertando repetidamente la emoción apropiada se puede cambiar el carácter” (Spencer, en Dixon, 2012: 486).

Trazando una línea de continuidad temporal, Kathryn Ecclestone afirma que los temores contemporáneos respecto del impacto de la crisis socioeconómica en las conductas juveniles son similares a aquellos de fines del siglo XIX que motivaban el llamado a intervenir activamente en la formación del carácter (2012: 469). Siguiendo este hilo, podemos leer en los documentos analizados la reactualización de preocupaciones asociadas a un carácter estudiantil debilitado, dado que la pandemia habría profundizado las condiciones para la multiplicación de comportamientos peligrosos, como la delincuencia, el consumo de drogas o los embarazos adolescentes.

Como venimos indicando, no sería la primera vez que, en las escuelas, se levantan señales de alarma de este tipo, pero importa aquí resaltar, por un lado, de qué modo se emocionaliza y terapeutiza la descripción del escenario de la pandemia (como veremos a continuación, se trata de “ansiedad social” y de “convulsión emocional”) y, por el otro, se propone una intervención que apunta a la adaptación al entorno a partir del fortalecimiento emocional:

Para abordar y contrarrestar la ansiedad social, la convulsión emocional y la atemorizante inseguridad que ha desatado el COVID-19, es urgente que las familias y las comunidades desarrollen habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. Las habilidades socioemocionales son prácticas bien establecidas y con base empírica que se pueden adaptar con el fin de entregar a niños, niñas, jóvenes, padres, madres y docentes las herramientas, habilidades, actitudes y conductas necesarias para mantenerse sanos y positivos, explorar sus emociones, practicar un compromiso consciente, exhibir una conducta prosocial y lidiar con los desafíos diarios. (Unesco, 2020b: 2)

Unos párrafos más adelante, el mismo documento plantea:

[La] conducta prosocial [se refiere al altruismo] no solo activará circuitos de recompensa en el cerebro que ayudarán a convertir las emociones negativas, como el miedo y la ira, en emociones positivas, como la esperanza y la seguridad (Willard *et al.*, 2019), sino que también permitirá a las personas mismas calmarse cuando se enojen, resolver conflictos de forma respetuosa y hacer elecciones éticas y seguras. (Unesco, 2020b: 2)

La recomendación para enfrentar los embates de la pandemia es que las personas se mantengan “sanas y positivas”, logren permanecer en “calma” y realicen “elecciones éticas y seguras”. Si bien la autorregulación de los comportamientos forma parte —siguiendo a Norbert Elias (1993)— de los procesos de subjetivación modernos, es preciso distinguir entre el autogobierno del liberalismo clásico, realizado en nombre de imperativos ético-morales, y la solicitud neoliberal de autocontrol, asentada en el

cuidado de una/o misma/o e indiferente a valores o virtudes ajenas a las necesidades inmediatas del yo (*cfr.* Cabanas, 2019). Resulta oportuno destacar, además, que se ubica exclusivamente en cada individuo (en su fortaleza, su calma, su positividad) la responsabilidad de “contrarrestar” la “atemorizante inseguridad” producida por el COVID-19.

Frente a este señalamiento, podría contraargumentarse que en los documentos de los OI se enumeran conductas prosociales: el altruismo, la empatía, la tolerancia, el respeto, el compromiso, la solidaridad, el cuidado de las/os otras/os. Asimismo, se menciona la promoción de la ciudadanía, la igualdad de género, los derechos humanos, la convivencia, la cohesión social y la necesidad de “fundar acciones colectivas” (CEPAL-Unesco, 2020: 17). Pero, precisamente, se habla de “conductas” a ser adquiridas a partir del ASE, poniendo al amplio espectro de la educación ciudadana bajo la órbita de lo emocional. Además, los comportamientos alentados están manifiestamente animados por el objetivo de evitar y neutralizar cualquier antagonismo o conflictividad y por un interés que es, en última instancia, utilitarista: al yo le conviene establecer vínculos armónicos con el ambiente que lo rodea.

Párrafo aparte merece el papel jugado por el cerebro en la argumentación ofrecida por el documento de Unesco. Serían los circuitos neuronales los que intervendrían en la fijación de las conductas deseables. Slavoj Žižek propone el nombre de “biomoralidad” para dar cuenta de este enfoque psicológico, emparentado con las neurociencias, “que combina la investigación científica de tipo cognitivo con incursiones ocasionales en la sabiduría meditativa de la Nueva Era” (Žižek, 2011: 52), y que busca medir con exactitud los procesos cerebrales que acompañan a los sentimientos. Explicar —como sucede en el informe— la importancia de asumir una conducta prosocial por su capacidad de producir recompensas a nivel biológico es el indicio más cabal de una perspectiva poco o nada interesada en comulgar con el concepto de sujeto reflexivo y volitivo que supo construir la Modernidad. En este punto, se comprenden las posiciones que presentamos al comienzo de este apartado, que advertían respecto de la desmoralización asociada al avance de la terapeutización. Pero también cobra relevancia la crítica de Helena Béjar a la prédica actual de “autosuficiencia *des-etizada*” (2011: 358). En esta línea, es oportuno, antes que promover una reivindicación de la moral que corra el riesgo de ser leída en los términos de una restitución conservadora, resituarse en una reflexión en clave ética que permita problematizar los mandatos naturalizados.

En resumen, podríamos considerar que los materiales del ASE producidos en el contexto de la pandemia ponen de relieve una preocupación moral respecto del alumnado no nombrada expresamente como tal y revestida de argumentos psicológicos, emocionales y neurocientíficos. Sobre esto, Dixon sostiene que “las creencias morales están ahora contrabandeadas en las aulas como parte de unos programas científico-pedagógicos y supuestamente libres de valores, antes que como componentes de un entrenamiento explícitamente moral (Boler, 1999: 79-107)” (Dixon, 2012: 491). Dicho de otro modo, las políticas del ASE suponen una moral reforzada, camuflada detrás de un dispositivo psico-emocional.

Esta hipótesis obliga a reflexionar acerca de las consecuencias de psicologizar y emocionalizar asuntos que, en los orígenes de la escuela, habrían sido de incumbencia moral. Una de ellas es, como venimos señalando, la fuerza redoblada de los mandatos. Esto es, bajo una aparente despreocupación por la valoración moral, y con un vocabulario “blando”, no cesarían las constricciones y la voluntad de encauzar adaptativamente la conducta de niños/as y jóvenes. Aunque suene a primera vista paradójico, estaríamos ante una moralidad que, en su adelgazamiento y psicologización, estaría retornando robustecida. Pero no solo eso: las emociones, una vez liberadas de la asfixia de la moral, habrían tomado su relevo erigiéndose en un nuevo imperativo.

Otra consecuencia de estos desplazamientos radica en la concepción de ciudadanía. Como decíamos, los documentos de los OI que abordan la situación educativa provocada por la pandemia no son ajenos a la preocupación por la convivencia y por el fortalecimiento de relaciones sociales (CEPAL-Unesco, 2020: 17). El asunto es que canalizan estas inquietudes en la promoción de habilidades emocionales, buscando producir una ciudadanía emocionalizada o *psiudadanos* (Cabanas, 2019). En otras palabras, a partir del ASE se procura una adaptación armoniosa al medio, que logre eludir los conflictos, el disenso y los desacuerdos de la vida en común.

## Conclusiones

El análisis de la agenda global del ASE en el contexto de la pandemia pone en evidencia la consolidación de un proceso de emocionalización y terapeutización de las problemáticas educativas, que legitima intervenciones centradas en la remediación terapéutica y la promoción del bienestar subjetivo. Al mismo tiempo, estas iniciativas expresan la preocupación por regular y controlar los comportamientos disfuncionales de la comunidad escolar en su conjunto, erigiéndose como una versión *aggiornada* de la educación moral escolar (Abramowski, 2017).

Es importante notar que, en la argumentación de los OI, las medidas de apoyo socioemocional y ASE promovidas en estos tiempos de crisis deben ser institucionalizadas en políticas públicas y reformas curriculares. La pandemia es percibida, en este sentido, como una “oportunidad” para “reconstruir los sistemas educativos para lograr que sean más efectivos, equitativos y resilientes” (BM, 2021: 7). Podríamos reconocer, aquí, una táctica propia del capitalismo contemporáneo, que Naomi Klein (2012) ha denominado la “doctrina del *shock*”: el aprovechamiento de una crisis traumática para lograr reformas que sean percibidas —y aceptadas— como inevitables y que, lejos de mantenerse como meros “parches”, puedan instituirse en el largo plazo, como cambios estructurales y permanentes. Así, como primera conclusión del análisis, nos interesa llamar la atención sobre la avanzada de ciertos cambios curriculares que pueden pasar desapercibidos en el contexto de crisis actual.

Mientras que los análisis críticos de los postulados del ASE previos a la pandemia enfatizaban su funcionalidad a los intereses del mercado (Sorondo, 2020), en el actual contexto, la preocupación por la productividad laboral y la promoción de habilidades blandas se desdibuja y cede su lugar a la idea de bienestar. Este es el segundo aspecto que quisiéramos remarcar: el desplazamiento del rol de la escuela hacia la realización de diagnósticos e intervenciones psicológicas centrados en el bienestar emocional (Brunila, 2014). Podemos identificar, aquí, una tendencia epocal a considerar nuevas dimensiones del bienestar, ya no solo en términos materiales y objetivos, sino también en su aspecto subjetivo (*cf.* Bericat, 2018). Sin que los cuestionamientos vertidos en este artículo se interpreten como una celebración del malestar o del sufrimiento, es necesario advertir sobre el riesgo de convertir a la felicidad en un nuevo mandato normalizador que, lejos de posibilizar la problematización del orden actual, lo refuerce (Ahmed, 2019).

A su vez, y como hemos argumentado, el sobredimensionamiento de lo emocional como principio explicativo y, al mismo tiempo, como terreno de intervención, lleva a considerarlo como un ámbito relevante en sí mismo, como fin último de reclamos y prácticas. Asistimos, en este sentido, a un desplazamiento de la agenda educativa hacia un terreno cada vez más individual y psicologizado, donde tienden a desaparecer,

entre otros, los debates sobre los conocimientos que debería priorizar la escuela, los sentidos políticos y pedagógicos de la acción educativa y las discusiones respecto del mundo por venir.

Por último, es oportuno, en este cierre, retomar algo que mencionamos al inicio. La crítica al abordaje de la pandemia en los términos del ASE no supone negar los efectos emocionales de este acontecimiento ni afirmar que la escuela debería darles la espalda. En este sentido, en este contexto, han surgido posiciones que se ubicarían en las antípodas de los lineamientos de la agenda global en general, y del ASE en particular, remarcando la importancia del apoyo y el acompañamiento a estudiantes y familias, abogando por la revinculación con la escuela, la hospitalidad y el cuidado de las trayectorias formativas (*cf.* Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Podríamos hablar, entonces, de una zona de disputa de sentidos en torno a la dimensión afectiva de lo educativo. Sin embargo, los riesgos de caer, desde vertientes críticas al ASE, en las trampas de la emocionalización y la terapeutización no son pocos si la pulseada pierde el foco de una agenda que, ante todo, necesita reposicionar en el debate público la tarea de educar. En este sentido, un abordaje político-pedagógico crítico que no eluda la dimensión de lo sensible (Amsler, 2011) deberá tener en cuenta los efectos emocionales de la pandemia pero sin ubicarlos en el centro de la escena, sino considerándolos de manera situada (Slaby, 2019). Esto posibilitará comprender las vivencias afectivas suscitadas por este acontecimiento no como estados individuales aislados sino como parte de una experiencia colectiva y compartida, enraizada en coordenadas precisas.

## Bibliografía

- » Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En Abramowski, A. y Canevaro, S. (comps.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades*, pp. 251-270. Los Polvorines, Ediciones UNGS.
- » Abramowski, A. y Sorondo, J. (2021). El ingreso exitoso de la Educación Emocional en las escuelas. Una oportunidad para problematizar el discurso de la crítica en el campo educativo [manuscrito presentado para su publicación].
- » Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Caja Negra.
- » Amsler, S. (2011). From 'therapeutic' to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy. *Critical Studies in Education*, 52(1): 47-63.
- » Béjar, H. (2011). Cultura psicoterapéutica y autoayuda. El código psicológico-positivo. *Papers*, 96(2): 341-360.
- » Bericat, E. (2018). *Excluidos de la felicidad. La estratificación social del bienestar emocional en España*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- » Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44: 119-129.
- » Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, Wolters Kluwer.
- » Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Nueva York, Routledge.
- » Brunila, K. (2014). The rise of survival discourse in the era of therapisation and neoliberalism. *Education Inquiry*, 5 (1): 7-23.
- » Cabanas, E. (2019). Psiudadanos, o la construcción de individuos felices en las sociedades neoliberales. En Illouz, E. (comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*, pp. 233-263. Madrid, Katz.
- » Cabanas Díaz, E. y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la "educación positiva". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2): 65-85.
- » Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1995*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a "Common World Educational Culture" or locating a "Globally Structured Educational Agenda"? *Educational Theory*, 50(4): 427-448.
- » Dixon, T. (2012). Educating the emotions from Gradgrind to Goleman. *Research Papers in Education*, 27 (4): 481-495.
- » Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2): 15-25.
- » Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioral science and "vulnerability". *Research Papers in Education*, 27 (4): 463-480.

- » Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and “therapization” of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23 (4): 485-506.
- » Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Londres, Routledge.
- » Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Furedi, F. (2009). *Wasted. Why education isn't educating*. Londres, Continuum
- » Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- » Illouz, E. (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Barcelona/Madrid, Katz/CCCB.
- » Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona, Laertes.
- » Klein, N. (2012). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona, Planeta.
- » Ministerio de Educación de la Nación (2020). *En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- » Nobile, M. (2017). Sobre la “Educación Emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, vol. 20: 22-33.
- » Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1): 303-320.
- » Slaby, J. (2019). Relational affect: perspectives from philosophy and cultural studies. En Enest van Alphen and Tomáš Jirsa (eds.) *How to do things with affects*, pp. 59-81. Leiden, Brill.
- » Sorondo, J.(2020). Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA [Tesis de maestría no publicada]. San Martín, Universidad Nacional de San Martín.
- » Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25(1): 29-62.
- » Zembylas, M. (2016). The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4): 286-301.
- » Zizek, S. (2011). *En defensa de causas perdidas*. Madrid, Akal.

## Documentos analizados

- » Banco Mundial (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Washington, Grupo Banco Mundial. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/33696>
- » ----- (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. Washington, Grupo Banco Mundial. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/35276>



- » CEPAL-Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- » Guerra, N.; Modecki, K. y Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The PRACTICE Model*. Washington, World Bank Group. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20643>
- » OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. París, Unesco Institute for Statistics. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.
- » ----- (2018). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. París, OECD. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/19939019>
- » Unesco (2020a). *Reunión Global sobre la Educación 2020. Sesión extraordinaria de la educación post-COVID-19. Documento de referencia*. Disponible en: [https://en.unesco.org/sites/default/files/2020\\_gem\\_background\\_paper\\_es.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/2020_gem_background_paper_es.pdf)
- » ----- (2020b). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis*. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2lpussZMMzzRtHZvldsyXyPl4DzP92-IKjLWfyOTQ](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2lpussZMMzzRtHZvldsyXyPl4DzP92-IKjLWfyOTQ)
- » Unesco, BM y UNICEF (2021). *Misión: Recuperar la educación en 2021*. <https://www.unicef.org/media/98876/file/Mission%20:%20Recovering%20Education%20in%202021.pdf>

### Ana Abramowski

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Investigadora y docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.  
Correo electrónico: [aabramowski@gmail.com](mailto:aabramowski@gmail.com)

### Juana Sorondo

Doctoranda en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Magíster en Educación, Lenguajes y Medios, Universidad Nacional de San Martín. Licenciada en Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Contratada predoctoral, Universidad Autónoma de Madrid.  
Correo electrónico: [juana.sorondo@uam.es](mailto:juana.sorondo@uam.es)

