

La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional

Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo

ANA LAURA ABRAMOWSKI* | JUANA SORONDO**

Este artículo busca problematizar la actual expansión de la educación emocional (EE) en las escuelas, complementando la lectura crítica que señala sus vínculos con la racionalidad neoliberal. Se parte de hallazgos de una investigación cualitativa exploratoria sobre el ingreso de la EE en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, que ponen de relieve que esta propuesta legitimaría su implementación al apelar a una crítica a la escuela tradicional. Se interroga, por consiguiente, la configuración histórica de los discursos críticos-educativos que dieron lugar a la categoría de la “escuela tradicional”, para comprender su reapropiación por parte de la EE. Este análisis también pone en evidencia que la EE, lejos de ser un enfoque novedoso, refuerza patrones conservadores sedimentados en el campo educativo. Se discute, asimismo, la lectura sobre la fagocitación neoliberal del discurso de la crítica educativa, para concluir sobre la necesidad de una “crítica de la crítica”.

This article seeks to question the current expansion of emotional education (EE) in schools, supplementing this with a critical reading emphasizing its links to neoliberal rationality. We draw from the results of an exploratory qualitative investigation on the entry of EE in secondary schools of the Buenos Aires Metropolitan Area in Argentina. These showcase how this proposal would gain legitimacy by appealing to a criticism of the traditional school. Therefore, we can question the historical formation of the critical-educational discourse that produced the “traditional school” so as to understand how EE re-appropriates it. This analysis also exposes how EE, far from being an innovative approach, reinforces the conservative patterns rooted within the field of education. Likewise, we discuss our reading of neoliberal absorption of the discourse on educational criticism, to conclude by proposing a need for a “criticism of criticism”.

Palabras clave

Educación emocional
Crítica
Escuela tradicional
Corrientes pedagógicas
Políticas neoliberales

Keywords

Emotional education
Criticism
Traditional school
Educational trends
Neoliberal policies

Recepción: 30 de abril de 2021 | Aceptación: 5 de julio de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>

* Investigadora principal de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Argentina). Doctora en Educación. Líneas de investigación: emociones y educación; historia de las emociones; afectos, educación y política; estudios visuales y educación. Publicaciones recientes: (2022), “‘Darlo todo’. La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI”, en Luciana Anapios y Claudia Hammer-schmidt (coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 383- 404; (2022, en coautoría con J. Sorondo), “El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral”, *Revista del IICE*, núm. 51. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>. CE: aabramowski@gmail.com

** Personal docente e investigador en formación de la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM) (España). Magister en Educación, Lenguajes y Medios. Líneas de investigación: discursos y políticas educativas neoliberales; educación emocional y racionalidad neoliberal; discursos sobre la educación secundaria y (re)producción del orden social. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con A. Abramowski), “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*, núm. 25, pp. 29-62; (2020), “El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina”, *Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 5, núm. 2, pp. 9-23. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.001>. CE: juana.sorondo@uam.es

INTRODUCCIÓN

Desde hace al menos una década asistimos a la instalación y a una sostenida expansión de la educación emocional (EE)¹ en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Prueba de ello son las leyes de EE que han sido promulgadas en distintas jurisdicciones del país, los proyectos institucionales afines al tema implementados y las numerosas propuestas de capacitación ofrecidas tanto desde organismos estatales como privados (Feldfeber *et al.*, 2020). La agenda educativa —tanto nacional como internacional— impulsada en el marco de la pandemia de COVID-19, ha reforzado esta tendencia (Abramowski y Sorondo, 2022).

La EE es una propuesta pedagógica que se origina a finales del siglo XX y que se expande con más fuerza desde comienzos del siglo XXI en discursos, políticas y prácticas educativas a nivel global. Sus antecedentes incluyen el cognitivismo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y el concepto de inteligencia emocional de Goleman (Bisquerra, 2000). También recupera una teoría psicofisiológica de las emociones y aportes de las neurociencias. Su objetivo es contribuir al desarrollo de competencias emocionales en todos los niveles educativos, como un eje central para garantizar el bienestar de los individuos. Habilidades como el autoconocimiento y la regulación emocional se presentan como claves para que los individuos puedan adaptarse al contexto y establecer vínculos adecuados y positivos con otros/as (Bisquerra, 2000).

Trabajos que han cuestionado la emergencia de la EE, la consideran una expresión del avance ininterrumpido del neoliberalismo en el ámbito educativo (Sorondo, 2021; Cabanas, 2020). Contribuye, en efecto, a la formación

de sujetos “empresas de sí”: flexibles, autorregulados y capaces de adaptarse a las nuevas exigencias del mercado (Laval, 2004). También puede interpretarse como una consecuencia de la crisis de las sociedades disciplinarias y de la reconfiguración de los modelos represivos de gestión de las conductas (Jódar, 2007; Abramowski, 2020). Asimismo, la notable pregnancia y aceptación de sus postulados entre los actores del sistema educativo da cuenta de la “emocionalización” que atraviesan nuestras sociedades contemporáneas (Algarra y Noble, 2015; Sorondo y Abramowski, 2021) en el marco del capitalismo emocional (Cabanas e Illouz, 2019). Es oportuno agregar, además, que la concepción de emoción que subyace a la EE ha sido cuestionada por sus supuestos naturalistas, que refuerzan la dicotomía razón/emoción e inhabilitan un abordaje sociocultural y político tanto de lo emocional como de lo educativo (Nobile, 2017).

En este artículo nos proponemos, en términos generales, contribuir a la comprensión de la expansión del fenómeno de la EE, y para ello se asumen como válidas, pero no suficientes, las lecturas contextuales más amplias (mencionadas más arriba) que discuten estas propuestas. Consideramos que los abordajes críticos respecto del avance de la EE en Argentina y en la región requieren problematizar los mecanismos sutiles que hacen posible su instalación. Partimos, para eso, de algunos de los hallazgos de una investigación exploratoria sobre el ingreso de la EE en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y los sentidos acerca de lo educativo que se reconfiguran en este proceso (Sorondo, 2021).

El análisis de las entrevistas realizadas en el marco de dicho estudio² pone de relieve que, dentro de los argumentos que justifican

¹ La perspectiva que en Argentina recibe el nombre de educación emocional es también nombrada, a nivel regional y desde los organismos internacionales, como desarrollo de habilidades socio-emocionales o aprendizaje socio-emocional.

² La investigación siguió un enfoque cualitativo exploratorio. Se centró en el análisis de contenido de 15 entrevistas semiestructuradas realizadas a personal educativo de instituciones públicas y privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que llevaba adelante prácticas de EE. La muestra fue de tipo diverso e incluyó —sin pretensión de ser representativa— docentes curriculares y extracurriculares, talleristas del Programa Socio-Educativo Jornada Extendida, *coaches* ontológicos, tutores/as e integrantes de gabinetes psicopedagógicos y asesores/as pedagógicos/as. El análisis de los datos se valió de una codificación cualitativa, con base en las categorías emergentes.

la necesidad de la implementación de la EE, figuran las impugnaciones a la escuela por su carácter “obsoleto”, “desactualizado” y “tradicional”. La EE se erige, entonces, como el enfoque antagónico —alternativo y renovado— al modelo educativo tradicional.

Es sabido que los enunciados críticos hacia la llamada pedagogía tradicional no son recientes ni novedosos, sino que trascienden, temporal y teóricamente, los postulados de la EE. Por este motivo, nuestra hipótesis es que la EE estaría sirviéndose, para ingresar al sistema educativo y permear políticas y prácticas escolares, de unos diagnósticos circulantes y de unos lenguajes sedimentados (los de la crítica), así como de un consenso generalizado en torno a que la escuela tradicional le habría dado la espalda a las emociones. ¿Qué ha hecho posible que la EE recurra a enunciados con impronta crítica? ¿La crítica ha perdido potencia, se ha debilitado, ha sido fagocitada?

Nuestro objetivo es, por lo tanto, en este artículo, interrogar la configuración y el devenir de la crítica a la escuela tradicional, así como su lógica de funcionamiento, para comprender cómo ha llegado a presentarse como un recurso argumentativo disponible para ser tomado por un enfoque como el de la EE, que está en las antípodas de lo que desde el campo pedagógico se habría asociado con una perspectiva crítica. Con esto, no pretendemos extrapolar ni generalizar los resultados de una investigación exploratoria, sino abrir un debate sobre aquellos discursos y consensos instituidos en el campo.

La organización del artículo es la siguiente. En primer lugar, situaremos la configuración y el devenir de la crítica a los modelos educativos tradicionales mediante la revisión de algunos aspectos del *escolanovismo*, la sociología de la educación crítica y la pedagogía crítica. En un segundo momento, se examinará la lógica de funcionamiento de la crítica a la escuela tradicional, inscrita en el marco del pensamiento moderno/colonial. Luego, a partir de los testimonios recogidos

en la investigación que da marco a este escrito, mostraremos los sedimentos del discurso de la crítica a lo tradicional presentes en la justificación del ingreso de la EE a las escuelas. Interesará en este punto hacer notar los aires de familia entre los vocablos usados por los sujetos partidarios de la EE y los de las corrientes críticas formuladas en el siglo XX. En un cuarto momento, nos detendremos en la cuestión emocional, que la EE señala como ausente en la escuela tradicional y como fundamento de lo novedoso de su propia propuesta. Contradiendo esta interpretación, resaltaremos la tematización de lo emocional en la llamada pedagogía tradicional mediante la identificación de conexiones entre las aproximaciones teóricas de la EE y el positivismo. Finalmente, cerraremos el artículo con algunas reflexiones sobre el estado actual del discurso de la crítica en el campo educativo.

LA CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LA CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL EN EL CAMPO PEDAGÓGICO

En este apartado ubicaremos, en términos históricos, el surgimiento de la noción de escuela tradicional, así como los argumentos de su impugnación y rechazo. El objetivo de este recorrido es, por un lado, señalar que la crítica a la escuela tradicional no es novedosa y, por el otro, mostrar cómo con el paso del tiempo se constituyó en un significante disponible para ser utilizado por perspectivas como la de la EE.

Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el movimiento de la Escuela Nueva utilizó el mote de pedagogía tradicional para designar a las formas educativas vigentes en aquel tiempo que, desde enfoques renovados, se pretendían superar. Por este motivo, es posible afirmar que fue el *escolanovismo* el que fundó o inventó, con carácter retroactivo, a la llamada escuela tradicional.

Sin embargo, un examen un poco más minucioso deja ver que el gesto de tomar distancia de lo “viejo” para proponer algo “nuevo”

habría excedido a la Escuela Nueva, pues la historia de la pedagogía en su conjunto habría estado impulsada por una sucesión de movimientos innovadores (Luzuriaga, cit. en Fattore, 2007). En efecto, si nos detenemos en la obra de Juan Amos Comenio —considerado casi unánimemente como uno de los padres de la pedagogía moderna, así como el promotor de varios de sus rasgos considerados, *a posteriori*, como tradicionales— vemos que no faltaban allí cuestionamientos respecto de la educación existente en su época, el siglo XVII, particularmente referidos a la escolástica (González-Novoa y Perera-Méndez, 2021).

De vuelta a la expresión educación o pedagogía tradicional utilizada para señalar prácticas vetustas que, según el *escolanovismo*, debían superarse: ¿qué elementos se cuestionaban como tradicionales? En un repaso veloz deberíamos incluir: el magistrocentrismo, el intelectualismo, el verbalismo, el enciclopedismo, la apelación a métodos pasivos, memorísticos y repetitivos, la disciplina basada en la coacción y el castigo, así como la separación entre la escuela y la vida (Fattore, 2007). ¿Y cuál era su propuesta superadora? Inspirada en los avances de la medicina y la psicología infantil, la Escuela Nueva ubicaba al niño en el centro del proceso educativo y resaltaba la importancia de su actividad y el respeto de su individualidad. Esto redundaba en favorecer la experiencia, la expresión y la creatividad infantiles, y en un trato mucho más complaciente y comprensivo que condujese a la autodisciplina del alumnado.

En líneas generales, la Escuela Nueva ha trascendido en el campo pedagógico por su tentativa de renovación metodológica y su optimismo pedagógico (Gadotti, 2003). También se ha señalado, una y otra vez, que su carácter de “movimiento” la habría convertido en un fenómeno complejo y difícil de encasillar y periodizar (Caruso, 2001; Cucuzza, 2017). En relación a esto último, no es menor el alcance de esta corriente y la consideración, tanto de sus integrantes como de sus precursores. Si

tomamos en cuenta el extenso linaje al que se la asocia —que incluye a Rousseau, Pestalozzi y Froebel, pero también a Montaigne, Rabalais, Erasmo o Vives (Trilla, 2001)—, lo tradicional se alejaría cada vez más en el tiempo. ¿Dónde asentar entonces tales elementos antiguos, propios de un pasado a superar? Jesús Palacios (1984) da una respuesta a este interrogante cuando plantea que la Escuela Nueva reaccionó contra aquello que subsistía como medieval en las prácticas de enseñanza.

Pero la crítica a la educación establecida no se detuvo en la primera mitad del siglo XX ni mantuvo siempre la misma impronta. Si dejamos de lado la preocupación por lo que venía siendo considerado como tradicional, hacia las décadas de 1960 y 1970 se conformaron las perspectivas de la sociología crítica —en las que se podría incluir, entre otros, a Althusser, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet (Gadotti, 2003)— quienes se ocuparon de denunciar el carácter reproductor de la institución escolar en la sociedad capitalista. Estas teorías, al igual que la Escuela Nueva, hacían referencia a los vínculos pedagógicos y a los métodos de enseñanza empleados en las escuelas, pero con una finalidad diferente: la de develar cómo replicaban, de manera encubierta, desigualdades propias de la división social del trabajo.

Quien también cuestionó las prácticas educativas existentes sin ocuparse de caracterizarlas como tradicionales fue Paulo Freire. En su rechazo a la denominada “educación bancaria” había, en consonancia con la sociología crítica, un reconocimiento del carácter opresivo y desigual del capitalismo. Pero la crítica realizada por el pedagogo brasileño se separaba de la anterior porque adjudicaba a la educación dialógica o problematizadora las posibilidades de la liberación (Freire, 1997). Además, si bien condenaba elementos que ya habían sido señalados por el *escolanovismo* (como el verbalismo, el intelectualismo y la memorización mecánica de contenidos), sobre todo criticaba el establecimiento de una relación pedagógica fija e invariable en la que

el educador (desde una posición de saber, autoridad y poder) depositaba contenidos en el educando, considerado un ser pasivo y carente de conocimientos.

Por último, es menester sumar a la pedagogía crítica surgida en Estados Unidos hacia la década de 1980. Los contornos de esta corriente tampoco son precisos y entre sus exponentes se encuentran, entre otros, Michael Apple, Peter McLaren y Henry Giroux. Desde algunas lecturas (Da Silva, 1999), este enfoque destacaba por proponer una crítica a la escuela que tomaba distancia de la rigidez de los análisis sociológicos de los años 1960 y 1970 y aspiraba a combinar la crítica con la resistencia y la contrahegemonía (Giroux, 1997). Y, como una suerte de sucesión de la pedagogía crítica, se encuentran los enfoques postestructuralistas de fines del siglo XX, también llamados post-críticos, que incluían reivindicaciones identitarias propias del multiculturalismo y del feminismo (Da Silva, 1999).

Los enfoques pedagógicos reunidos en este apartado —el *escolanovismo*, la sociología crítica, la perspectiva freireana, la pedagogía crítica y las corrientes post-críticas— tienen en común su declarada oposición a modelos y prácticas educativas instaladas y dominantes, llamadas o no expresamente como tradicionales. Sin embargo, en el campo académico no existe un acuerdo unánime que proponga aunarlos. Por ejemplo, en el libro *Historia de las ideas pedagógicas*, Moacir Gadotti (2003: 149) no sólo presenta al pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva en un capítulo separado del pensamiento pedagógico crítico, sino que se ocupa de aclarar que el *escolanovismo*, en muchos aspectos, representó una exigencia del desarrollo del capitalismo y del “proyecto burgués de sociedad”.³ En esta misma línea, las perspectivas consideradas críticas estarían

reservadas a aquellos enfoques que se oponen al *statu quo* de manera estructural, que denuncian la presencia, en las instituciones educativas, de mecanismos que refuerzan las desigualdades y que proponen algún curso de acción que tenga como horizonte la transformación social. Es decir, la crítica reuniría aquellos discursos que se sitúan en la discusión política y que buscan, por lo tanto, desnaturalizar y cuestionar lo instituido y producir una ruptura que apunte a re-fundar lo social desde un proyecto emancipador (Castoriadis, 1995).⁴ Pero también es posible encontrar caracterizaciones que unifican el arco de las corrientes presentadas en este apartado. Es el caso de Brailovsky (2019: 36), quien plantea que, a lo largo del siglo XX, el *escolanovismo* se entrelazó con las pedagogías críticas, el constructivismo y el reproductivismo, trazando los contornos de una “agenda crítica, de una posición progresista”.

Independientemente de la discusión pormenorizada acerca del nivel de criticidad de las perspectivas teóricas aquí reseñadas, el desacuerdo respecto de lo que merece ser identificado como crítico muestra que este significativo no tiene un sentido evidente, transparente o fijo. Podríamos decir que funciona cada vez más como un significativo vacío (Laclau, 1996), que es objeto de disputa desde diferentes posiciones y que, por lo tanto, no permanece atado a un sentido determinado y único. Esto explica que el término crítica se articule de manera fluctuante con distintas premisas, o que condense contenidos de paradigmas diferentes y que, como se observará en el caso de la EE, sea utilizado por enfoques que no comparten los postulados de las corrientes que inauguraron la saga del pensamiento crítico de carácter macrosocial en el campo pedagógico.

³ Al ser el movimiento *escolanovista* tan difícil de encasillar y delimitar, el pedagogo matiza un poco su idea agregando que: “Pocos fueron los pedagogos de la Escuela Nueva que rebasaron el pensamiento burgués para evidenciar la explotación del trabajo y de la dominación política, propias de la sociedad de clases” (Gadotti, 2003: 149).

⁴ En el siglo XX, el término crítica alteró sus alcances y se apartó del sentido adquirido durante la Ilustración —que consistía en analizar un objeto en términos epistemológicos, éticos o estéticos— para pasar a contemplar también el compromiso político y al afán de transformación (Laner, 2020).

Algo similar ocurre con el rótulo de lo tradicional. Como ya señalamos, las corrientes presentadas en este apartado se ocuparon, desde encuadres teóricos divergentes, de cuestionar lo escolarmente establecido, denominado en algunas oportunidades como tradicional. Si bien, en sentido estricto, fue el *escolanovismo* el que cargó las tintas expresamente contra lo tradicional, en el resto de las perspectivas pueden encontrarse también referencias laterales al término.⁵ Esto muestra, como se seguirá desarrollando, que la expresión pedagogía tradicional se fue constituyendo, con el paso del tiempo, en un significante que fue “unificando una superficie discursiva, entrelazando identidades disímiles” (Fattore, 2007: 62). Es decir que, en torno al significante de la escuela tradicional fueron dejando sus huellas, de manera superpuesta, diferentes discursos, lo que dio lugar a unos sentidos disponibles para legitimar, a partir de un juego de oposiciones binarias, diversas tentativas de renovación. Como se verá más adelante —y a partir del análisis de registros— la EE echa mano a esta retórica y se presenta a sí misma como una alternativa superadora de modelos tradicionales.

Dada la dificultad de fijar un sentido unívoco para el término crítica, así como la sedimentación operada en torno a lo tradicional, es preciso examinar el significante “crítica a la escuela tradicional” en atención a su lógica de funcionamiento y al hecho de que esta última excede al campo pedagógico. Esto es lo que se revisará a continuación.

LA LÓGICA DE FUNCIONAMIENTO DE LA “CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL”

Como se sigue de lo señalado hasta aquí, la caracterización de una escuela tradicional —y la consiguiente formulación prospectiva de soluciones desde un “nuevo” proyecto educativo— se constituyó como una lógica argumen-

tativa disponible en el campo pedagógico. En este apartado proponemos considerar que la crítica a la escuela tradicional no es exclusiva de las perspectivas comúnmente entendidas como críticas, sino que puede ser abordada como una categoría lógica propia de la retórica moderna. Esto permitirá profundizar en la pregunta acerca de la función que cumple esta figura al instituirse en el campo educativo, antes de recuperar el caso de la EE y los usos que hace, hoy en día, de ella. A continuación ahondaremos, por consiguiente, en el funcionamiento de esta lógica, y para ello comenzaremos por contextualizarla en el marco del pensamiento moderno/colonial.

El concepto de tradición es una parte constitutiva de la retórica de la modernidad que se instala desde la conformación del sistema-mundo capitalista moderno/colonial (Mignolo, 2011). En efecto, conceptos como modernidad y desarrollo requieren de la invención de una tradición que es *puesta* como su Otro, como un pasado al cual se le niega toda coetaneidad y del cual es necesario “salir”, y así avanzar en línea recta hacia el progreso. Lo tradicional no es, por lo tanto, una entidad que exista por fuera del discurso de la modernidad capitalista: es una existencia ficcional que remite dialécticamente al concepto de lo moderno (Mignolo, 2011).

Estas primeras aproximaciones al problema parecen dar un rodeo que se aleja del campo educativo. Se trata, no obstante, de un rodeo necesario: el campo pedagógico forma parte del aparato disciplinar moderno/colonial, atravesado por la colonialidad del saber que legitima la colonialidad del poder (Quijano, 2000). La lógica de la crítica a lo tradicional en el campo educativo es una constante (cuya genealogía podría remontarse, como se vio más arriba, a la conformación de la pedagogía como campo disciplinar) y debe ser leída, entonces, en atención a qué coetaneidades son

⁵ Por ejemplo, en *Los profesores como intelectuales*, Henry Giroux señala que la pedagogía radical surgió como “respuesta crítica a lo que en sentido amplio podríamos llamar la ideología de la práctica educativa tradicional” (Giroux, 1997: 31).

negadas al construir la ficción de la escuela tradicional y qué coordenadas de progreso se afirman sobre esta negación.

¿Cómo funciona, entonces, la crítica a la escuela tradicional en el campo pedagógico? El análisis deberá considerar, en un primer momento, su función gnoseológica; para luego atender a su componente normativo, que se evidencia en su vinculación con las nociones de cambio y progreso. Finalmente, será necesario hacer referencia al lugar de enunciación de la crítica como categoría analítica fundamental.

En su relevamiento de los “usos y abusos” de lo tradicional en el campo pedagógico, Natalia Fattore (2007) analiza la expresión “pedagogía tradicional” como un constructo que expresa un contramodelo. Lejos de existir un significado trascendente y esencial para el término se trata, como quedó evidenciado en el apartado anterior, de un significante móvil y en disputa que es retomado por diferentes posiciones con sentidos muy distintos (Fattore, 2007). La oposición tradicional/nuevo se constituye, así, como un “operador discursivo” que unifica y clasifica discontinuidades y rupturas en los discursos pedagógicos (Fattore, 2007). Establece, de esta forma, un régimen de verdad (Bourdieu, 2014) para entender la escuela a partir de principios de visión, jerarquización y clasificación del mundo educativo. Al mismo tiempo, el hecho de que la crítica a la escuela tradicional (ya sea explícita o implícita) sea un sentido compartido por los enfoques heterogéneos ya referenciados más arriba —el *escolanovismo*, la sociología crítica, la perspectiva freireana, la pedagogía crítica y las corrientes pos-críticas— lleva a pensar que estamos en presencia de un significante que permite a estas perspectivas integrarse y reconocerse como críticas. Cumple, en este sentido, la función gnoseológica de generar un consenso sobre una determinada manera de dar sentido al campo pedagógico (Bourdieu, 2014).

A esto se suma un carácter fuertemente normativo de la crítica: no describe lo que es,

sino que postula lo que debe ser. Así, frente a lo tradicional se afirma y enaltece lo alternativo, lo novedoso; los polos en oposición adquieren, en esta bipolaridad axiológica, una pureza que puede ser ciertamente cuestionada. La producción pedagógica se legitima, de esta forma, en un diagnóstico de la realidad educativa como negativa y perjudicial, que debe ser “transformada” y “actualizada” (Diker, 2005). Como promesa, el cambio tiene un sentido utópico y también normativo, y se funda en torno a lo que es concebido como “posible” (Diker, 2005). En este sentido, hay que entender la idea de cambio en educación en relación directa con las representaciones hegemónicas acerca de lo posible y lo deseable. Cabe notar aquí que, al representarlo como *tradicional*, este diagnóstico sobre lo que la educación supuestamente “es” es puesto como su pasado. Así, el cambio no es concebido sólo como transformación: es, principalmente, *progreso*.

Esto último lleva a revisar el lugar desde el cual se enuncia la crítica a la escuela tradicional. Sobre la base de esta construcción de lo tradicional, lo nuevo se legitima como quiebre, cambio, destrucción del pasado. La crítica pretende inaugurar un momento prometeico que construye una nueva legitimidad fundadora a partir de la desautorización de aquello que es puesto como tradición (Fattore, 2007). Las pedagogías nuevas, progresistas, innovadoras, etc., se presentan, de este modo, como pedagogías “sin tradición” (Fattore, 2007). Lo paradójico de este recurso argumentativo es que, al afirmarse negando su continuidad con respecto a la tradición, la novedad se constituye dialécticamente a partir de ésta. El sujeto que enuncia la crítica no es, de hecho, una *tabula rasa* (“sin tradición”), sino un sujeto producido por aquella tradición con la cual se pretende romper, testimonio de una continuidad negada. Revisar los mecanismos de la crítica a la escuela tradicional supone, entonces, preguntarse por el sujeto que la enuncia, su situación socio-histórica y los intereses que mueven su producción de conocimiento.

Si bien es cierto que el recurso a lo tradicional como mecanismo de autolegitimación atraviesa toda la retórica de la modernidad (Mignolo, 2011), cabe preguntarse si no asistimos hoy a su momento de mayor eficacia. La retórica de la modernidad se ha reconfigurado actualmente en una retórica posmoderna de la defensa de lo fragmentario, lo diverso y lo “post-tradicional” (Fattore, 2007; Mignolo, 2011) que culmina en una apología del puro presente, la fluidez y la inmediatez y que, en última instancia, legitima el capitalismo financiarizado y globalizado (Grüner, 2002; Eagleton, 1997). En este escenario, la ruptura con una escuela tradicional reviste una urgencia que no se detiene a cuestionar desde dónde se construye la crítica ni hacia dónde se dirige la “nueva” escuela. Hay aquí, quizás, una clave para entender el éxito de este mecanismo argumentativo en la actualidad.

Así, lejos de suponer en la crítica a la escuela tradicional una marca indiscutida de criticidad, esta lógica argumentativa debe analizarse en atención a cómo funciona, muchas veces en el sentido de legitimar discursos educativos que refuerzan el orden social dominante. En línea con esto último, esta crítica se advierte hoy en día en discursos atravesados por la lógica neoliberal, como el de la EE. En efecto, el análisis de testimonios de personal educativo que lleva adelante prácticas de EE (Sorondo, 2021) da cuenta de cómo la demanda de una escuela más “ágil” y con mayor margen de autonomía para tomar decisiones y realizar cambios se apoya en la crítica a una escuela tradicional concebida como “rígida”. La institución educativa es descrita, en algunos registros, como un espacio donde predomina el “agobio”, la “queja”, la “resignación” (Sorondo, 2021): se construye, así, una sensación de pesadumbre en torno a la escuela que trasmite la idea de una institución inmóvil en el tiempo. Esta construcción de la “rigidez” de las instituciones educativas “tradicionales” conduce argumentativamente a la idea de que la escuela está “desactualizada” —pertenece al pasado—, lo

que profundiza la necesidad ineludible de un cambio. Aquí, la crítica a lo tradicional sirve de apoyo para avanzar sobre el proyecto de la escuela neoliberal (Laval, 2004): promueve una visión de la escuela como una organización que *debe ser* flexible, dinámica y autónoma.

LA CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL DESDE LA EE: ¿EL DISCURSO CRÍTICO HA SIDO FAGOCITADO?

Una vez que hemos señalado la lógica de funcionamiento de la crítica a la escuela tradicional en el campo educativo, a continuación se abordará su rol en la legitimación de las propuestas de EE. En los últimos años se han multiplicado las investigaciones críticas respecto del avance del fenómeno de la EE (Ecclestone y Hayes, 2009; Nobile, 2017; Cabanas, 2020; Jódar, 2007; Abramowski, 2017, 2018, 2020). Con el fin de aportar en esta línea, en este apartado ahondaremos en algunos mecanismos que están facilitando el ingreso de la EE a las escuelas, y para ello nos serviremos de algunos hallazgos de la investigación que da marco a este artículo, cuyos resultados evidencian la necesidad de cuestionar la forma en que la EE se autopresenta como una alternativa frente a una escuela descrita como “tradicional” y “obsoleta”.

¿Qué enunciados se desagregan y qué argumentos se despliegan cuando, desde la EE, se menciona de manera crítica a la escuela tradicional? ¿Las personas partidarias de la EE establecen diálogos expresos con las corrientes pedagógicas que se ocuparon previamente del mismo tema, es decir, de criticar a la escuela? Como se verá a continuación, la EE se apoya en un consenso generalizado que asocia lo tradicional con lo que debería ser rechazado y superado, y apela a unos sentidos sedimentados sin siquiera apropiarse del significante “escuela tradicional” para reinventarlo con nuevos significados.

Un primer aspecto de interés en la construcción simbólica sobre la escuela tradicional

que se desprende de los registros se centra en su concepción de la disciplina. Una profesional de “Enseñá por Argentina” que realiza talleres en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en el marco del programa de Jornada Extendida, manifiesta:

[Los/as estudiantes] están muy acostumbrados, de acuerdo al sistema tradicional, a que para todo se les reprima o se les violente, ¿no? Las maestras... eh... si no se sientan, les gritan, si no los expulsan del aula o los amenazan con la calificación o con mandarlos a la dirección. Entonces lo que hacen en la escuela tradicional es mantenerlos como... a raya... Todo el tiempo estarles diciendo “¡cállense!”, “¡sientense!”, o “¡guarden silencio!”, como si fuera más que una escuela, una cárcel, ¿no?... [La directora] me decía como “tú tienes mucha didáctica, muy bien, pero... quiero que los controles más”. Para ella eso era lo que se debe hacer en la escuela (Sorondo, 2021: 54).

Desde una supuesta externalidad frente al sistema tradicional —y desde un sujeto de enunciación aparentemente sin tradición—, la escuela es criticada por asentarse en mecanismos disciplinarios represivos y violentos, así como por su recurrencia a las sanciones, las amenazas y castigos.

Es menester señalar que fue el movimiento *escolanovista* el que impulsó un fuerte debate en torno a la disciplina escolar, al cuestionar la existencia de prácticas severas de encauzamiento de las conductas y proponer sustituirlas por maneras suaves y persuasivas. En su testimonio, la entrevistada alude también al imaginario de las sociedades disciplinarias y a la metáfora foucaultiana que compara a la escuela con la cárcel, donde el trato con el estudiantado se da por medio de órdenes que apuntan a inmovilizarlo y a mantenerlo “a raya”. La escuela es representada como una institución atravesada por la racionalidad punitivista, cuyo fin es el disciplinamiento, la corrección y la normalización de conductas (Jódar, 2007).

Otro aspecto que plantea la misma tallerista de “Enseñá por Argentina” es que la escuela no siempre tiene en cuenta la “heterogeneidad del aula”, ni contempla el proceso de aprendizaje de cada estudiante, y que está lejos de ser un espacio en el que los intereses del estudiantado sean realmente escuchados (Sorondo, 2021: 55). La escuela, como institución disciplinadora, “ahoga” la diferencia y, en los términos de una psicopedagoga entrevistada, titular del equipo de tutorías en una escuela privada del Gran Buenos Aires (GBA), obliga a los sujetos educativos a encajar en un “molde”, los clasifica y los enmarca desde una única forma de ser, hacer y ser evaluados (Sorondo, 2021).

En la crítica al carácter homogeneizante de la escuela, al que se le contrapone el respeto por las diferencias, la valoración de los intereses y de los procesos singulares de cada estudiante, pueden identificarse trazos tanto del *escolanovismo* como del constructivismo y del multiculturalismo. Estos solapamientos son interesantes porque expresan las derivas de enunciados que pasaron a cumplir una función de legitimación del capitalismo en su fase actual (Zizek, 1998). Efectivamente, el elogio de la diversidad, un discurso que ha calado hondo en las escuelas desde finales del siglo XX, puede ser leído como parte de una retórica multicultural que contribuye a desarticular los reclamos por el reconocimiento del problema de la redistribución y la desigualdad económica (Fraser y Jaeggi, 2019). Así, de la mano de la tolerancia se instala un “fetichismo de la diversidad abstracta” que glorifica lo múltiple y lo diverso sin preguntar por las causas estructurales de la desigualdad y la diferencia (Grüner, 2002). En línea con esto, el análisis del material empírico demuestra que la actual referencia a la escuela tradicional presenta una mayor afinidad con las perspectivas *escolanovistas* y deja de lado un sentido de la crítica que, como ya se mencionó más arriba, fue configurado desde la sociología crítica en los años 1960 y 1970, que ubicaba la génesis de las desigualdades en la escuela en la

división del trabajo de las sociedades capitalistas (Baudelot, 2010).

Por otro lado, en los registros también se impugna como un rasgo tradicional que la escuela se centre prioritariamente en la transmisión expositiva de contenidos y en la obtención de resultados calificables. En efecto, la importancia que se da en las aulas al currículo y a la rendición de cuentas por parte de estudiantes y docentes es vista como un problema enquistado de la escuela tradicional. Una profesora de historia en una escuela pública de CABA, con un posítulo en EE, dice al respecto:

La escuela tradicional tendía más... a alumnos, cada uno en su aula, cada uno en su asiento, mirando para adelante. El profesor que sabía todo, bajando el contenido y ahí quedaba el alumno, tenía que aprender y no quedaba otra (Sorondo, 2021: 56).

Este testimonio describe el aula frontal, que se expresa en la organización cuadrícula de los cuerpos en el aula (“cada uno en su asiento”, “mirando para adelante”), con una figura docente en el centro que ocupa una posición jerárquica, concentra el saber y propone un vínculo pedagógico unilateral basado en la “bajada de contenidos”. Del lado del estudiante sólo “queda” la pasividad.

Esta escena, calificada como tradicional, ha sido muy criticada desde el amplio espectro de las corrientes pedagógicas revisadas aquí: los enfoques *escolanovistas* hablarían de magistrocentrismo, pasividad y enciclopedismo; la perspectiva freireana señalaría el intelectualismo y la presencia de una relación asimétrica propia de la “educación bancaria” (Freire, 1997). La sociología crítica y la pedagogía crítica verían allí una expresión de sometimiento y silenciamiento, así como la reproducción de relaciones sociales desiguales.

El uso del pretérito para hablar del modelo tradicional en el fragmento citado (la escuela “tendía a”, los/as docentes “sabían”, los/as estudiantes “tenían que...”) tampoco debe pasar

desapercibido, ya que puede interpretarse como un signo de la lógica de la crítica abordada en el apartado anterior. La escuela tradicional es puesta como pasado, movimiento que también contribuye a negar la actualidad de ciertas preguntas pedagógicas sobre los contenidos y el sentido político del acto educativo (Biesta, 2016).

El presente análisis llama a una reflexión que se centre en los sentidos compartidos en torno a la crítica a la escuela tradicional. La EE es una propuesta promovida desde organismos internacionales, en estrecha consonancia con las políticas neoliberales; sin embargo, los argumentos que sostienen el rechazo a lo tradicional volcados en las entrevistas se superponen hasta el punto de parecer, por momentos, indiscernibles de aquéllos que podrían enunciarse desde enfoques tradicionalmente considerados como críticos.

¿Podemos hablar, en este sentido, de una nueva evidencia de la plasticidad del *ethos* capitalista que recoge, fagocita y desactiva el discurso crítico (Jódar, 2007)? Autores como Boltanski y Chiapello (2002) han analizado la forma en que el capitalismo conforma su aparato justificativo al incorporar o fagocitar, en una dialéctica sin cierre, sus críticas. Así, los contenidos críticos de las luchas sociopolíticas contra el orden escolar disciplinador, abordados en el segundo apartado de este trabajo, son recogidos y subsumidos en los procesos de reestructuración neoliberal en educación, de manera tal que ciertas ideas que nacieron con una impronta libertaria, como “creatividad” y “autonomía”, son hoy reapropiadas para dar legitimidad a un orden conservador (Jódar, 2007). En este contexto, aquellas referencias a la crítica que le suponen un significado tácito y unívoco deben ser revisadas atendiendo a los nuevos sentidos que adquiere al ser incorporada al nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Laval y Sorondo, 2023).

Este abordaje del problema no debería llevarnos a plantear, con cierta ingenuidad, un origen puro de la crítica que sería necesario res-

tituir. Efectivamente, al recuperar las preguntas acerca del lugar de enunciación de los cuestionamientos a lo tradicional será necesario tener presente que la crítica, como contra-discurso, no escapa a la lógica de la modernidad/colonialidad, sino que es parte de un todo dialéctico, conflictivo y heterogéneo (Grüner, 2002). En línea con esto, hablar de una dialéctica entre capitalismo y discurso crítico (Boltanski y Chiapello, 2002) justamente debe servir para señalar el carácter co-constitutivo de la crítica, y no su exterioridad o pureza con relación a la lógica dominante. Aquello que surge como crítico tiende, a su vez, a instituirse (Castoriadis, 2007) como nuevo discurso del orden y del poder que, como tal, naturaliza unas determinadas “verdades” y “conocimientos” sobre el mundo. Debe ser, por lo tanto, constantemente revisado, reformulado y reinventado.

Por otro lado, conceptos como incorporación o endogenización (Boltanski y Chiapello, 2002), apropiación o fagocitación (Jódar, 2007), utilizados para abordar las relaciones entre el capitalismo y sus críticas, podrían sugerir una cierta intencionalidad por parte de la lógica capitalista que “capta” discursos que le son críticos. Ahora bien, la presencia de una marca clara de agencia e intencionalidad no puede rastrearse con facilidad en los registros analizados. Los sujetos no parecen ser necesariamente conscientes de que sus palabras sobre la escuela tradicional remiten a una potencia crítica negada en el discurso. En este sentido, parecería que nos encontramos, más bien, ante un entramado de sentidos sedimentados e instituidos (Castoriadis, 2007). La categoría de la escuela tradicional debe entenderse, así, como un signo objetivado disponible —una producción humana que se presenta como una realidad (Berger y Luckmann, 2003)— que orienta las interpretaciones acerca de la institución escolar. Forma parte de las sedimentaciones colectivas en el lenguaje que se vinculan, en última instancia, a la integración rutinizada y trivializada de un orden social (Berger y Luckmann, 2003).

En tanto que signo objetivado disponible e instituido, la crítica a la escuela tradicional se ha convertido en una fórmula (Berger y Luckmann, 2003) y ha perdido, con esto, la potencia que se le había adjudicado. Se distancia particularmente —y el análisis realizado más arriba lo demuestra— de una referencia a problemáticas sociales, económicas y políticas más amplias. Podemos encontrar aquí uno de los principales aspectos de una crisis de la crítica que se remonta a las décadas de 1970 y 1980 y que acompaña (y acelera) las reestructuraciones sociales, económicas y subjetivas que tienen lugar con el advenimiento del capitalismo neoliberal financiarizado y globalizado (Boltanski y Chiapello, 2002; Grüner, 2002).

Un signo especialmente elocuente de los procesos descritos hasta aquí es lo que ha ocurrido con el propio significante de pensamiento crítico. En efecto, tanto en la documentación que avala las prácticas de EE (Otero, 2017) como en los registros analizados, se sitúa a la EE como una herramienta indispensable para desarrollar el pensamiento crítico. Así lo expresa una entrevistada ya citada más arriba, tallerista de “Enseñá por Argentina” en CABA:

Para mí no podés aprender a leer, o a pensar críticamente, sin trabajar todo esto, sin trabajar la empatía con otros, sin trabajar cómo trabajar con otras personas... o la autorregulación... no sé, como que van de la mano. Para mí es importante que puedan trabajar eso para el día de mañana puedan tener los recursos para poder decidir qué hacer con su vida (Sorondo, 2021: 58).

La capacidad de “pensar críticamente” es una habilidad asociada en varias entrevistas a la EE. Por ejemplo, una psicóloga titular de orientación en una escuela privada de GBA lo mencionaba en sintonía con el objetivo de “darle más fortaleza a la persona” para defender sus intereses, creencias y opiniones.

Este interés de la EE por el pensamiento crítico dialoga con el auge de la psicología

cognitiva en el campo educativo (Standish y Thoilliez, 2018). Reducido a una serie de habilidades y disposiciones, el pensamiento crítico es entendido como la capacidad de “pensar bien” (Standish y Thoilliez, 2018). Asistimos, así, a una cognitivización de la crítica, limitada a una lógica de pensamiento vacía, situada en el plano individual. Parece, de hecho, un significante más cercano a la retórica neoliberal del emprendedurismo que a un discurso contrahegemónico. Resulta significativo, en efecto, que esta renovación de enfoques en torno al pensamiento crítico se dé a la vez que se avanza, a nivel de la agenda educativa global, hacia un desplazamiento de los contenidos curriculares a las competencias (intelectuales, emocionales, sociales), en línea con el modelo de la escuela neoliberal (Laval, 2004; Jódar, 2007). El pensamiento crítico, en definitiva, se ha mercantilizado: se produce simbólicamente como un bien de cambio, al igual que muchas otras cualidades que no pertenecían, anteriormente, a la esfera mercantil (Boltanski y Chiapello, 2002).

El recorrido de este apartado pone en evidencia, entre otras cosas, un quiebre en el legado de la tradición crítica en el campo educativo. Es decir, la inmediata asociación del término crítica con aquellas corrientes que dieron origen al pensamiento pedagógico crítico, desde la sociología de los años 1960 y 1970 en adelante, parece estar interrumpida y, en su lugar, se advierte que este significante está siendo utilizado para legitimar, paradójicamente, lo que las posturas fundantes de la crítica proponían superar.

LAS EMOCIONES EN LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL Y EN LA EE

Hasta aquí hemos afirmado que no habría ningún aspecto novedoso o singular en los enunciados críticos hacia la escuela tradicional formulados desde la EE; pero su expresa preocupación por lo emocional podría aún leerse como un “paso más” en la larga saga

de las críticas pronunciadas contra la escuela tradicional ya que agrega, en este caso, el componente emocional ausente en los cuestionamientos previos. Esto último será puesto en duda a continuación.

Tanto los documentos y normativas vinculadas a la EE (Otero, 2017; Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2017) como los testimonios recogidos en la investigación sobre el ingreso de la EE a las escuelas secundarias del AMBA sostienen que la escuela tradicional habría desatendido lo emocional y, por lo tanto, sería imperativo darle un lugar explícito en el currículo y en las prácticas escolares. Dicho de otro modo, la “rigidez” de la escuela, su énfasis en el disciplinamiento y la excesiva atención prestada a la transmisión de contenidos expresarían este “olvido” de la dimensión emocional del aprendizaje que la EE permitiría subsanar. Así lo señala la misma psicopedagoga citada anteriormente, titular del espacio de tutorías en una escuela privada de GBA:

Somos seres emocionales, o sea, tenemos emociones... Y bueno, la educación tiene que ser para mí, ¿no? No sólo del intelecto. El intelecto le llenamos... viste, te metés ahora en Google y la información la tenés, entonces... para mí es un aspecto muy olvidado, muy dejado de lado, en lo que es la educación... Pero creo que una cosa no se puede separar... O sea, no somos la emoción, la cabeza... “acá, entonces, estudiá”, “la emoción, la sacás”. No, la emoción está. Sos vos, sos una persona emocional, intelectual, espiritual, ¿no? Por eso, creo que está olvidada una parte fundamental de la persona (Sorondo, 2021: 56).

En este apartado pretendemos discutir que la EE haya identificado una deuda emocional por saldar (Abramowski, 2020) inadvertida por las perspectivas pedagógicas anteriores. Pero no lo haremos reivindicando que habría habido una mirada atenta respecto de lo afectivo tanto en la Escuela Nueva (Brailovsky, 2019; Finocchio, 2009) como en la obra

de Paulo Freire (con sus referencias al amor) o en la pedagogía crítica y su tematización del deseo (McLaren, 1994).⁶ Es decir, en lo que sigue no buscaremos dismantelar el pretendido carácter novedoso de la EE a partir de un reposicionamiento de la inquietud por lo emocional en la tradición pedagógica del arco crítico. Iremos por otra vía, dado que sostendremos que la preocupación por lo afectivo ya estaba presente en la tan criticada pedagogía tradicional. Es más, como se verá a continuación, es posible identificar notables semejanzas entre el concepto naturalista de emoción de la EE —que, como ya fue señalado, reduce lo emocional a lo psicofisiológico, excluyendo aspectos socioculturales, económicos y políticos (Nobile, 2017)— y el de la pedagogía de cuño positivista, asociada con el sistema educativo tradicional (Tedesco, 2003).

Una revisión de los manuales de pedagogía y psicología utilizados en la formación docente normalista en Argentina entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX nos enfrenta rápidamente con conceptualizaciones sobre las emociones del alumnado. Alusiones a la importancia de cultivar sentimientos morales como la benevolencia y la simpatía (Torres, 1887) coexistían con trabajos con pretensiones científicas como los de Rodolfo Senet (1872-1938), un indiscutido exponente del positivismo pedagógico en Argentina. El posicionamiento de Senet se basaba en el saber emergente de la psicología infantil y su preocupación teórica por el tema se observaba en pasajes como el siguiente:

Las emociones son generalmente indeterminadas, aproximándose por algunos caracteres a las sensaciones internas, pero éstas, fisiológicamente, no son de un grado de complejidad tan grande como las primeras. Las emociones tales como el amor, el terror, el miedo, el

asombro, la ira, el odio, la aversión, etc., son de origen central y su punto de partida se encuentra en los mismos centros nerviosos... Los sentimientos son fenómenos de carácter afectivo provocados por cualquier motivo que emana de una idea ó de una causa intelectual, ó de causas físicas orgánicas. En el primer caso, son emociones; en el segundo, sensaciones internas ó generales. Las emociones, pues, son fenómenos de carácter afectivo, de placer o bien de dolor, que reconocen como causa ideas ó imágenes sensorias, mientras que las sensaciones internas ó generales provienen de la excitación de los órganos de los sentidos ó de los tejidos orgánicos (Senet, 1912: 86-88).

El concepto de “emoción” que utilizaba Senet había surgido en el siglo XIX en el campo de la psicología para desplazar las nociones más antiguas de apetitos, afecciones, pasiones y sentimientos. Thomas Dixon explica que mientras que “pasiones” o “afectos” se asociaban con el alma, la conciencia, el pecado, la voluntad y el amor propio, entre otros vocablos; “la palabra ‘emociones’ fue, desde el principio, parte de una red diferente de términos como ‘psicología’, ‘ley’, ‘observación’, ‘evolución’, ‘organismo’, ‘cerebro’, ‘nervios’, ‘expresión’, ‘comportamiento’ y ‘vísceras” (Dixon, 2003: 5). Dixon (2003) agrega que las psicologías seculares de la emoción plantearon una simple y tajante dicotomía entre cognición y emoción. De este modo, el antiguo binomio razón-pasión cedió su lugar al de intelecto-emoción.

Si bien Senet reconocía el papel insoslayable que desempeñaba el componente emocional en la vida de las personas —y por eso proponía estudiarlo, comprenderlo y clasificarlo— el factor intelectual, a fin de cuentas, debía imponerse y predominar, y en ello la educación jugaba un papel fundamental:

⁶ Si bien es cierto que una exploración minuciosa de ciertos enfoques críticos puede lograr resaltar componentes emocionales en sus argumentaciones (a partir de cuestionar el énfasis en la cognición, la racionalidad y la razón), también hay planteos, como el de Michalinos Zembylas (2012), que sostienen que el centro de las preocupaciones de las teorías críticas no habría sido la variable afectiva.

Si el adulto no obra solamente á impulsos de su afectividad, aunque ésta sea en el fondo la determinante de la mayor parte de sus actos, es porque se encuentra balanceada por la intelectualidad que le sirve de elemento inhibitriz... Aquí la educación juega un papel muy importante acentuando la tendencia al predominio del factor intelectual sobre el afectivo-emocional (Senet, 1911: 75).

Esta preocupación de la pedagogía positivista por conocer y regular el mundo emocional del alumnado es un tópico que se mantiene en los discursos que defienden el ingreso de la EE en las escuelas secundarias. De hecho, en la crítica a la escuela y a docentes considerados tradicionales por su desatención a lo emocional, se advierte una renovada —aunque no nueva— preocupación por instrumentalizar las emociones para obtener mejores aprendizajes. Una entrevistada ya citada más arriba, profesora de Historia en una escuela pública de CABA, señala: “trabajás con personas, que sienten, que les pasan cosas... Eso es lo que tenemos que tener en cuenta, porque cualquier cosa que le pasa [al] chico, influye en lo cognitivo” (Sorondo, 2021: 57).

En esta búsqueda por poner la emoción al servicio de lo cognitivo se refuerza la dicotomía intelecto/emoción propia del enfoque tradicional positivista. La insistencia de la EE en la necesidad de identificar y regular adecuadamente las emociones para que no afecten a los individuos en sus aprendizajes y sus vínculos con otros/as remite directamente a la atención de la pedagogía positivista por un control de lo emocional.

En resumen, el discurso de la EE busca legitimarse presentándose como la superación de unas prácticas propias de la pedagogía tradicional. Pero, si se mira de cerca esta operación se advierte que, por un lado, lo que la EE describe críticamente como tradicional está simplemente tomado de unos sentidos que han sedimentado hace décadas en el campo pedagógico. Por otro lado, lo que presenta como novedoso —su

modo de concebir la atención a lo emocional— remite, en realidad, a aspectos de la pedagogía positivista-tradicional que fueron formulados hace más de 100 años. Esto es, lejos de dar “un paso más allá” y sumar elementos ausentes en postulados críticos hacia la escuela formulados previamente, la EE no hace otra cosa que recuperar y reforzar una vieja preocupación por lo emocional enunciada desde el positivismo de principios del siglo XX (Abramowski, 2017). Estas constataciones dejan en evidencia la escasa novedad, originalidad y criticidad de sus postulados, pero no terminan de explicar su recepción favorable en las escuelas.

CONCLUSIONES. EL DEVENIR DE LA CRÍTICA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Como planteamos al inicio de este artículo, consideramos que para leer críticamente cómo la EE está penetrando con eficacia en el sistema educativo no alcanza con señalar sus evidentes vínculos con el avance de la racionalidad neoliberal. Optamos, entonces, por interrogar el propio campo pedagógico para identificar qué actúa allí como condición de posibilidad para su ingreso en las políticas educativas y en las prácticas escolares.

Este análisis puso en evidencia que son varias las cuestiones que favorecen la adhesión al discurso de la EE en las escuelas. En primer lugar, el carácter disponible de una lógica argumentativa, la de la crítica a la escuela tradicional. En efecto, el modo elegido por la EE para hacerse un lugar en el largo listado de las propuestas consideradas alternativas es apelar a un mecanismo de legitimación propiamente moderno, enraizado en el campo pedagógico, que consiste en llenar de contenidos al estático binomio tradicional/nuevo. Al examinar la jerga de la EE es posible advertir que simplemente se ha servido de unos enunciados sedimentados (el rechazo a relaciones de imposición y coercitivas, a la homogeneización, a la pasividad del estudiantado, etc.) alrededor de los cuales habría un amplio y casi indiscutible consenso.

Por otra parte, la EE se asume como una voz renovada que vendría a reponer lo emocional en el marco de una desatención generalizada a este asunto en las escuelas, tanto en el pasado como en el presente. En este artículo buscamos desarmar la pretendida novedad de la EE, no sólo al exhibir su capacidad de fagocitación y reapropiación (de lógicas y sentidos ya existentes) sino al mostrar las continuidades, antes que rupturas, entre sus maneras de entender a lo emocional y los postulados de una corriente como el positivismo, instalada —en el caso del sistema educativo argentino— en los albores del siglo XX. En este sentido, en un juego de oposiciones poco originales entre lo viejo y lo nuevo, la EE no sólo no vino a saldar deudas pendientes en el sistema educativo, sino que no ha hecho más que revitalizar patrones conservadores y regulatorios respecto de la dimensión emocional.

Ahora bien, una vez identificada la operación de la EE, es decir, su habilidad para tomar el significado de la “crítica a la escuela tradicional”, redireccionarlo y hacerlo jugar a su favor, es preciso interrogar qué está haciendo posible que esta maniobra suceda. Y creemos que una de las claves es volver la mirada al devenir de los enunciados críticos en el campo educativo. La crítica a la escuela tradicional fue generada y alimentada a partir de una extensa tradición, no homogénea, de cuestionamiento del orden escolar establecido. ¿Por qué el vocabulario producido desde la crítica está siendo tomado por enfoques que están en la vereda opuesta de sus planteos originales? ¿Las tradiciones críticas se fueron replegando y dejaron su lugar disponible? ¿Acaso sus diagnósticos siguieron cursos de acción no previstos?

El pensamiento crítico, que supo mostrarse vigoroso en una buena parte del siglo XX, viene atravesando desde hace décadas sus propios avatares (Grüner, 2002). Las categorías tradicionales de la crítica parecerían resultar hoy insuficientes para dar sentido al mundo (Boltanski y Chiapello, 2002), y la tentativa de ligar la interpretación del mundo con la

posibilidad de transformarlo se encuentra, por el momento, interrumpida (Traverso, 2018). La crisis actual de la crítica, así como las sensaciones de impotencia, resignación y desencanto que la acompañan, hablan, sobre todo, de cómo el dispositivo crítico había establecido un vínculo entre el conocimiento y el deseo de cambio (Rancière, 2010).

En este punto, resultan esclarecedoras las reflexiones realizadas por Christian Baudelot (2010) que toman como punto de partida el caudal de conocimiento crítico sobre el sistema educativo producido en Francia hacia la década de 1960 en adelante. En un artículo que lleva por título “Todo se sabe y nada cambia”, el sociólogo toca un punto sensible y significativo para el pensamiento crítico, en particular al pedagógico, que es su articulación con la política y el cambio social. La crítica se apuntaló en la producción de un conocimiento profundo de los mecanismos de sostén del orden establecido, y confiaba en que de ese saber iba a derivar una inmediata toma de conciencia anudada a una acción tendiente a su subversión. A partir de unos pocos ejemplos en torno al modo en que el saber producido desde el campo académico fue reapropiado por los actores de manera diferencial en distintas coyunturas, Baudelot rompe una ilusión que ha sido uno de los ejes rectores del pensamiento crítico educativo durante buena parte del siglo XX: la de la relación causal y transparente entre el conocimiento (develador y concientizador) y la acción (liberadora o emancipatoria).

En esta línea, podría agregarse que mucho de lo que “se sabe” sobre la escuela y el sistema educativo ha conducido a tentativas de “cambio” como las propuestas por la EE, lo que deja en evidencia que los diagnósticos críticos circulantes pueden terminar abriendo la puerta, aún sin proponérselo, a modelos de intervención conservadores. A su vez, el carácter prospectivo y normativo —y, podríamos incluso agregar, idealista— del discurso pedagógico crítico, asentado muchas veces en la épica y la voluntad, parecería ser también un obstáculo

para una articulación teórico-práctica efectiva entre el estado actual de las instituciones educativas y sus posibilidades concretas de transformación.

La crítica a la escuela tradicional ha devenido en un eslogan montado en procedimientos inerciales y contenidos sedimentados. Pero, como vimos a lo largo de este artículo, no ha caído en desuso. Si entendemos que la crítica, como dispositivo, funciona cuando es capaz de interrumpir o de trastornar un orden de cosas dado por válido (Lewkowicz, 1999), una crítica de la crítica requiere en la actualidad de un examen integral de sus conceptos y de sus mecanismos y, en particular, del modo en que se ha “entrelazado con la lógica de la emancipación social” (Rancière, 2010: 49). En relación con esto último, durante el siglo XX la crítica ha conjugado, de manera casi indistinguible, la cuestión epistemológica, relativa a las estrategias de análisis puestas en juego, con la preocupación por su eficacia en la alteración de las configuraciones dadas. Dicho de otro modo, la crítica ha supuesto una estrecha conexión entre el cuestionamiento de lo instituido y la emergencia de lo instituyente

(Castoriadis, 2007). Y esto necesariamente alcanza al propio discurso crítico, dado que la articulación epistémico-política no está exenta, a su vez, de instituirse, naturalizarse, sedimentarse y de pasar a sostener un orden de cosas dado.

Realizar una revisión de la crítica en el campo pedagógico implica, entre otras cosas, discutir la articulación lineal entre el saber, la conciencia y la acción que terminó por cristalizarse. Pero esta reconsideración en ninguna medida supone el abandono de la producción de conocimientos ni de la pregunta por su impacto en la constitución de las subjetividades y en el devenir de las prácticas en un horizonte que aspira a la transformación. Al contrario, la necesidad de una crítica de la crítica llama a un movimiento dialéctico permanente —y sin síntesis posible— de construcción y reconstrucción del conocimiento crítico (Grüner, 2002). Como sostiene Baudelot, y en línea con la propuesta de su texto, diríamos que estamos muy lejos de “saberlo todo”. El avance de una propuesta como la de la EE, que se camufla sorpresivamente con los enunciados de la tradición crítico-educativa, es una muestra de ello.

REFERENCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana (2017), “Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de educación emocional”, en Ana Abramowski y Santiago Canevaro (comps.), *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, Los Polvorines (Argentina), Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 251-271.
- ABRAMOWSKI, Ana (2018), “Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina”, *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, núm. 10, pp. 9-17, en: <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/> (consulta: 1 de junio de 2023).
- ABRAMOWSKI, Ana (2020), “La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado”, en Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*, Buenos Aires, FLACSO, pp. 145-151.
- ABRAMOWSKI, Ana y Juana Sorondo (2022), “El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral”, *Revista del IICE*, núm. 51, pp. 63-79.
- ALGARRA, Giovanni y Andrea Noble (2015), “‘Transportamos sentimientos’: desafíos para el estudio de las emociones en América Latina”, en Cecilia Macón y Mariela Solana (eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*, Buenos Aires, Título, pp. 43-65.
- BAUDELOT, Christian (2010), “Todo se sabe y nada cambia. Las dinámicas de clase contra los conocimientos”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: saberes alterados*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 179-188.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

- BIESTA, Gert (2016), "Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro", *Pedagogía y Saberes*, núm. 44, pp. 119-129.
- BISQUERRA, Rafael (2000), *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- BOLTANSKI, Luc y Eve Chiapello (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre (2014), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, EUDEBA.
- BRAILOVSKY, Daniel (2019), *Pedagogía (entre paréntesis)*, Buenos Aires, Noveduc.
- CABANAS, Edgar (2020), "Felicidad, educación y neoliberalismo: la 'educación positiva' y sus problemas", conferencia presentada en el seminario del grupo de investigación MIRCO, "¿Cómo nos gobierna el neoliberalismo?", Madrid, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), septiembre de 2020.
- CABANAS, Edgar y Eva Illouz (2019), *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*, Barcelona, Paidós.
- Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2017, 6 de septiembre), *Proyecto de Ley de Educación Emocional D-4701/17*, en: <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=4701-D-2017> (consulta: 1 de junio de 2023).
- CARUSO, Marcelo (2001), "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva", en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 93-134.
- CASTORIADIS, Cornelius (1995), *La estrategia democrática nella società che cambia*, Roma, DataneWS.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets.
- CUCUZZA, Rubén (2017), "Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos", *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, vol. 2, núm. 5, pp. 310-329.
- DA SILVA, Tadeu T. (1999), *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Belo Horizonte, Auténtica Editorial.
- DIKER, Gabriela (2005), "Los sentidos del cambio en educación", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (coords.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 127-137.
- DIXON, Thomas (2003), *From Passions to Emotions. The creation of a secular psychological category*, Nueva York, Cambridge University Press.
- EAGLETON, Terry (1997), *Las ilusiones del posmodernismo*, Buenos Aires, Paidós.
- ECCLESTONE, Kathryn y Dennis Hayes (2009), *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, Londres y Nueva York, Routledge.
- FATTORE, Natalia (2007), *Vicios y virtudes de la pedagogía tradicional. Una re-visión del vínculo pedagogía-tradición en tiempos post-tradicionales*, Tesis de Maestría, Entre Ríos (Argentina), Universidad Nacional de Entre Ríos.
- FELDFEBER, Myriam, Lucía Caride y Miguel Duhalde (2020), *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*, Buenos Aires, Internacional de la Educación / Ediciones CTERA.
- FINOCCHIO, Silvia (2009), "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)", *Propuesta Educativa*, año 18, núm. 31, pp. 41-53.
- FRASER, Nancy y Rahel Jaeggi (2019), *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*, Madrid, Morata.
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GADOTTI, Moacir (2003), *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ-NOVOA, Andrés y Pedro Perera-Méndez (2021), "Panglotia, pampedia y pansofia: el realismo pedagógico en Comenio", *Pedagogía y Saberes*, núm. 54. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11286>
- GRÜNER, Eduardo (2002), *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*, Buenos Aires, Paidós.
- JÓDAR, Francisco (2007), *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*, Barcelona, Editorial Laertes.
- LACLAU, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- LANER, Iris (2020), "Caring Critique. Exploring pedagogical spheres between critical and post-critical approaches", *On Education. Journal for Research and Debate*, vol. 3, núm. 9. DOI: https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.8
- LAVAL, Christian (2004), *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona, Paidós.
- LAVAL, Christian y Juana Sorondo (2023), "Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática", *Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 8, núm. 1, pp. 179-194.
- LEWKOWICZ, Ignacio (1999), "Glosas marginales al 'Ensayo sobre la destitución de la niñez'", en Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas, pp. 143-216.
- MCLAREN, Peter (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, Buenos Aires, Aique.

- MIGNOLO, Walter D. (2011), *The Darker Side of Western Modernity. Global futures, decolonial options*, Durham/Londres, Duke University Press.
- NOBLE, Mariana (2017), "Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", *Digithum*, núm. 20, pp. 22-33.
- OTERO, María Pía (coord.) (2017), *Evaluación de habilidades socioemocionales. Documento marco de trabajo*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), en: <https://pdf4pro.com/view/evaluaci-243-n-de-habilidades-socioemocionales-5ed895.html> (consulta: 1 de junio de 2023).
- PALACIOS, Jesús (1984), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial Laia.
- QUIJANO, Anibal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Landier (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-246.
- RANCIÈRE, Jacques (2010), *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.
- SENET, Rodolfo (1911), *Elementos de psicología infantil*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores.
- SENET, Rodolfo (1912), *La educación primaria*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores.
- SORONDO, Juana (2021), *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- SORONDO, Juana y Ana Abramowski (2021), "Las emociones en la educación sexual integral y la educación emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un *ethos* epocal emocionalizado", *Revista de Educación*, año 13, núm. 25.1, pp. 29-62, en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827 (consulta: 1 de junio de 2023).
- STANDISH, Paul y Bianca Thoilliez (2018), "El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos", *Teoría Educativa*, vol. 30, núm. 2, pp. 7-22. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu302722>
- TEDESCO, Juan Carlos (2003), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TORRES, José María (1887), *Primeros elementos de educación*, Buenos Aires, Imprenta de Martín Biedma.
- TRAVERSO, Enzo (2018), *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TRILLA, Jaume (2001), *La aborrecida escuela*, Barcelona, Laertes.
- ZEMBYLAS, Michalinos (2012), "Critical Pedagogy and Emotion: Working through 'troubled knowledge' in posttraumatic contexts", *Critical Studies in Education*, vol. 54, núm. 2, pp. 176-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>
- ŽIŽEK, Slavoj (1998), "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Frederic Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137-188.