

Paola Dogliotti* y Natalia Estela**

La educación socioemocional: disputas entre centros públicos y gratuitos de gestión privada, Uruguay

RESUMEN

El artículo aborda las diferencias y similitudes en el abordaje de la educación en habilidades socioemocionales (HSE) entre centros educativos públicos y gratuitos de gestión privada en una zona con los mayores índices de pobreza del Uruguay. Se muestran las disputas público-privado desde el contexto de la práctica (Ball, 2014; Ball y Youdell, 2008), materializadas a través de una red de organizaciones locales y globales, públicas y privadas. Se analiza una experiencia en HSE liderada por una referente uruguaya a partir de su tesis doctoral, notas de prensa y páginas web, así como entrevistas a docentes. Las HSE se colocan en el centro de estas disputas como un tema en torno al que se despliegan estrategias desde un neoliberalismo “desde abajo” pero que no se corresponden totalmente con este (Gago, 2014). La educación en HSE en este territorio se muestra como un gran exponente de las relaciones público-privado en la educación.

PALABRAS CLAVE

Educación emocional • contexto de la práctica • políticas educativas • disputas público-privado • Uruguay

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, magíster en Enseñanza Universitaria y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República (Udelar), Uruguay, docente en régimen de dedicación total de la Udelar. Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: paoladogliottimoro@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1913-8099>

** Licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (Udelar). Maestranda en Ciencias Humanas Opción Teorías y Prácticas en Educación (Udelar), docente de la Udelar, Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: estelasocanatalia@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5093-802X>

Social-emotional education: disputes between public and free privately managed schools, Uruguay

ABSTRACT

The article addresses the differences and similarities in the approach to social and emotional learning (SEL) between public and free privately managed schools in an area with the highest poverty rates in Uruguay. It highlights public-private disputes in the context of practice (Ball, 2014; Ball y Youdell, 2008), which have materialized through a network of local and global, public and private organizations. It analyzes an SEL experience led by a Uruguayan expert based on her doctoral thesis, press releases, websites, and interviews with teachers. SEL is at the center of these disputes as an issue around which strategies are deployed from a “bottom-up” neoliberalism but which do not fully correspond to it (Gago, 2014). SEL education in this territory is shown to be a great example of public-private relations in education.

KEYWORDS

Emotional education • context of practice • educational policies • public-private disputes • Uruguay

INTRODUCCIÓN

La educación en habilidades socioemocionales (HSE) ha sido objeto de las políticas educativas en la enseñanza básica (inicial, primaria y media) en los últimos quince años en Uruguay. De modo explícito y con énfasis aparece por primera vez en documentos elaborados en la anterior administración de un gobierno de coalición de derechas (2020-2024). No obstante, ya había comenzado en el quinquenio anterior (2015-2019), el tercero de la era progresista, con diversas experiencias territoriales (INEEd, 2019; Mels *et al.*, 2024) y en los informes del Instituto de Evaluación Educativa (INEEd, 2018, 2020).

Este artículo se propone, a partir de antecedentes que han estudiado este tema en el contexto de influencia y de producción del texto (Andriolo *et al.*, 2024; Andriolo y Conde, 2024; Dogliotti y Estela, 2025; Dogliotti *et al.*, 2024), centrarse en el contexto de la práctica (Bowe *et al.*, 1992), específicamente en el territorio del Plan Cuenca Casavalle, de Montevideo, caracterizado como un lugar de concentración de centros gratuitos de gestión privada,¹ en una de las zonas de mayor pobreza del país (Intendencia de Montevideo, 2012).

1 Centros creados en los últimos quince años que se autodefinen como “gratuitos de gestión privada”, financiados con subvenciones empresariales a través de la modalidad de “donaciones especiales” que disputan el carácter público de la educación. Estos centros son presentados como experiencias alternativas frente al supuesto fracaso de la gestión pública de la educación en contextos de pobreza, argumentando que logran resultados educativos superiores a los que ha obtenido la educación pública (Martinis, 2020c).



Esta área ha sido a lo largo de los años objeto de múltiples actuaciones desde el Estado tanto a nivel nacional como departamental, convirtiéndola en un gran campo de experimentación de las diferentes políticas urbanas y de vivienda. También ha sido y es significativa la intervención de numerosos organismos públicos, privados y ONG's en procura de mejorar la problemática social de sus habitantes (Intendencia de Montevideo, 2012, p. 4).

En la página web del Municipio D de la Intendencia de Montevideo, el Plan Cuenca Casavalle es presentado como el primero en una zona periférica y que genera articulaciones “entre todos los organismos públicos presentes en la zona, porque contiene un importante elemento de participación local” (Municipio D, 2025). No obstante, estos sentidos en torno a lo público son disputados por los sentidos y acciones que se configuran desde los centros educativos gratuitos de gestión privada.

A partir del análisis de experiencias educativas en este territorio nos preguntamos por los modos de abordaje de la educación en HSE entre los centros públicos y los gratuitos de gestión privada. Este modelo de gestión privada de centros educativos articula lo público y lo privado porque se sustenta en una modalidad de financiamiento estatal, a través del mecanismo de donaciones especiales que permite exoneraciones fiscales por parte de empresas (Conde *et al.*, 2024). El caso de la institución Impulso, ubicada en Casavalle, ha sido analizado como uno de los más visibles y representativos, al equiparar lo público a lo gratuito, en la disputa por el carácter público de la educación (Martinis, 2023).

El artículo se estructura en tres secciones, una referente a los recaudos teórico-metodológicos, y dos secciones analíticas. En la primera analítica, se aborda las relaciones público-privado a partir de la experiencia educativa en HSE llevada adelante por Carmen Albana Sanz en una escuela pública en Casavalle, que se ha convertido en un caso emblemático por la difusión que ha adquirido. Experiencia que fue objeto de su tesis de doctorado (Sanz Rodríguez, 2024) iniciada en el último quinquenio de la era progresista, caso que da cuenta de que el discurso de las HSE trasciende los períodos de gobierno. Se analiza aquí una singular articulación entre las dinámicas locales y globales de educación en HSE. A su vez, se abordan aspectos de privatización endógena (Ball y Youdell, 2008) con la configuración de Carmen Albana Sanz como *emo-emprendedora* (Palacios Díaz *et al.*, 2024, 2025), cuya influencia en la política educativa da cuenta de los modos de imbricación entre el nivel micro y macro político. Su propuesta se difunde en los principales medios de comunicación en Uruguay y forma parte de redes internacionales de formación en HSE.

En la segunda sección se abordan las continuidades y rupturas en el tratamiento de la educación en HSE entre centros gratuitos de gestión privada y escuelas públicas. Por un lado, al analizar las diversas metodologías y estrategias docentes para educar en HSE se aprecian más continuidades que rupturas entre ambos tipos de centros. Incluso, se muestra cómo las experiencias relatadas por los diferentes actores se configuran dentro de los mayores exponentes de modos de subjetividad neoliberal mediante la expansión de mecanismos de

privatización endógena; verdaderas reticulaciones, ramificaciones y modos de gestionar, regular y expresar las emociones de manera explícita como forma de resolver situaciones críticas en contextos de pobreza. Se presenta cierta ambivalencia entre un sentir comunitario, una manera de resolver estas situaciones de un modo colectivo, y tramitar estas dificultades en términos de contención, empatía y regulación individual. ¿Es posible encontrar en las experiencias relatadas por los actores la presencia de ciertos flujos comunitarios y estrategias docentes para trabajar las emociones como modos de invención no reducibles, pero tampoco incompatibles con las dinámicas de subjetividad neoliberal centradas en la gestión individual de las emociones?

MÉTODO

Partiendo de entender que las relaciones público-privado en el campo educativo se expresan en disputas por financiamiento, recursos, contenidos y formas de significar a la educación (Martinis, 2020b; Olmedo *et al.*, 2013; Peroni, 2017; Sorondo, 2023), planteamos que el abordaje de las HSE en el marco del *ethos* terapéutico (Ecclestone y Hayes, 2009; Illouz, 2010) y la gobernanza psicológica (Pykett *et al.*, 2017) muestra en forma concreta estas disputas en el territorio seleccionado. Las policías educativas que promueven el desarrollo de las HSE circulan a través de redes donde participan organismos internacionales *think tanks* y fundaciones privadas. A su vez, expresan un abordaje de la dimensión afectiva desde una perspectiva psicológica y enfocada en el riesgo y en la producción de vulnerabilidad en la que intervenir a través de la gestión de emociones.

Pensar los procesos de privatización de la educación en el marco de relaciones público-privado supone una perspectiva que va más allá de entenderlas como esferas fijas y fácilmente distinguibles, sino que se co-constituyen en relación. En las últimas décadas en Uruguay, ha habido una apertura de la educación pública a la participación del sector privado y en este artículo planteamos que las HSE suponen un ejemplo de esta apertura. Empresas y actores privados tales como Grupo Bambú,² Jóvenes Fuertes³ y Fundación UPM⁴ tienen entre sus objetivos la difusión y/o financiamiento de propuestas de educación en HSE y operan en una

2 Grupo Bambú se define como un equipo de profesionales nucleado en torno a la finalidad de visualizar y brindar formación continua y académica en educación emocional (Grupo Bambú, s/f).

3 Jóvenes Fuertes es una asociación civil sin fines de lucro fundada en 2014 que se propone, con base en la psicología positiva, potenciar el carácter fuerte y sano de las personas, desarrollando sus virtudes y fortalezas (Jóvenes Fuertes, s/f).

4 Fundación UPM es una organización que se propone potenciar el desarrollo de las comunidades. Otorga becas a docentes para capacitaciones en torno a temas como liderazgo, habilidades socioemocionales, gestión, entre otros. Está vinculada a la empresa multinacional UPM, que tiene una filial instalada en el año 2007 en Fray Bentos, Uruguay, dedicada a la industria forestal, de celulosa y madera (Fundación UPM, s/f).



gobernanza reticular en varios contextos de la política educativa. Esta interrelación de actores da cuenta también de una gobernanza heterárquica, es decir, una forma de gobernanza donde el poder y autoridad se distribuyen y circulan entre distintos organismos, y el Estado no se ubica como el único lugar central o de jerarquía (Ball, 2014). A partir de entonces, podemos plantear que esta modalidad favorece a la irrupción de nuevas prácticas, en este caso vinculadas con la privatización y la educación en HSE.

Desde una pragmática vitalista (Gago, 2014) se pretende pensar el tejido de potencia que se construye desde un neoliberalismo desde abajo en las experiencias de educación en HSE relatadas por los actores territoriales.

La dinámica neoliberal se conjuga y combina de manera problemática y efectiva con ese perseverante vitalismo que se aferra siempre a la ampliación de libertades, de goces y de afectos. [...] dando lugar a figuras de la subjetividad individuales/colectivas biopolíticas, es decir, a cargo de diversas tácticas de vida (Gago, 2014, p. 15).

De este modo, siguiendo a la autora, se hace hincapié en el análisis de los modos en que las formas de gobernanza psicoterapéutica neoliberal transnacional de las HSE se articulan “con formas de invención no reducibles, aunque tampoco del todo incompatibles, con el diagrama neoliberal” (Gago, 2014, p. 16).

Los instrumentos de recolección de información se centran en un corpus de 33 entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de las instituciones educativas del territorio de Casavalle,⁵ con una duración aproximada de 40 minutos. Las entrevistas se realizaron bajo consentimiento informado que garantiza el anonimato de las personas entrevistadas, así como la exclusión de datos que identifican a los centros educativos. También se tomaron en cuenta, para el abordaje del estudio de caso seleccionado en el análisis del primer apartado analítico, notas de prensa, información en las páginas web, tesis doctoral⁶ y proyecto de ley, todo ello referente a la figura emo-emprendedora de Carmen Albana Sanz Rodríguez. Palacios Díaz *et al.* (2024) entienden esta noción como el modo de caracterización de actores provenientes del ámbito privado-empresarial que llevan adelante un intenso trabajo de difusión y proselitismo en diferentes medios (prensa, páginas web, redes sociales, proyectos de ley parlamentarios) sobre el discurso de las HSE como estrategias para solucionar los conflictos sociales que emergen en las instituciones educativas.

5 Se optó por enumerar los actores del siguiente modo: maestra M, maestra directora MD, maestra secretaria MS, maestra de apoyo MA, profesor/a de educación física P, seguido del número de maestras en cada centro. Se numeraron los centros del 1 al 7 con el código C1 a C7. A modo de ejemplo: M1C7.

6 La tesis doctoral reconstruye una experiencia específica de implementación de un proyecto de trabajo sobre HSE en una escuela pública en la zona de Casavalle.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

UN CASO EMBLEMÁTICO: LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL LIDERADA POR CARMEN ALBANA SANZ RODRÍGUEZ

Es posible plantear que en torno a la educación en HSE se materializan procesos de privatización a partir de relaciones público-privado. La educación emocional favorece la incorporación de lógicas privatizadoras en la educación en la medida en que instala un vocabulario y ciertas dinámicas propias del ámbito empresarial (Feldfeber *et al.*, 2020; Sorondo, 2023). A su vez, varias investigaciones en la región que analizan la participación del sector privado en la educación emocional en centros educativos en contextos de vulnerabilidad sostienen que a nivel local-global confluyen intereses empresariales de distintos organismos que comercializan cursos, capacitaciones y talleres sobre HSE (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023; Bonhomme y Vargas-Pérez, 2023; Cornejo-Chávez *et al.*, 2021; Glutz *et al.*, 2025; Grinberg *et al.*, 2020). En Uruguay, se da una articulación entre redes internacionales, tales como la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar y Fundación Reaching U, y organizaciones privadas como Grupo Bambú, Fundación UPM y Jóvenes Fuertes, entre las principales. En este apartado nos proponemos observar las disputas y tensiones público-privado en torno a educación en HSE en una escuela del territorio del Plan Cuenca Casavalle (Intendencia de Montevideo, 2012) donde Sanz Rodríguez llevó adelante su proyecto. La maestra uruguaya radicada en España se presenta como una de las principales referentes en la temática de la educación en HSE en Uruguay. En el año 2018, fue invitada por la Fundación Reaching U, organización fundada en Estados Unidos, destinada a promover la educación en sectores vulnerables en Uruguay. Reaching U canaliza recursos a través de donaciones y recaudaciones hacia proyectos sociales y educativos en Uruguay. Así se expresa en la página web de la fundación:

Desde hace algunos años Reaching U viene impulsando proyectos en educación emocional, por entender la importancia de promover estas habilidades en el aula. En ese marco fue que invitamos a Sanz a venir a Uruguay para tener este encuentro con educadores de nuestro país y participar en otras instancias de formación (Reaching U, 2018).

Sanz coordina el Grupo Bambú, una de las principales organizaciones que disputan la influencia (Bowe *et al.*, 1992) en torno a las HSE en Uruguay. El grupo está radicado en la Universidad de Montevideo, institución perteneciente al Opus Dei, y nuclea profesionales con el objetivo de difundir capacitaciones, talleres y publicaciones sobre educación emocional. Sanz Rodríguez se presenta como una figura destacada tanto para la escuela seleccionada como para el territorio del Plan Cuenca Casavalle. Ella es oriunda del barrio Borro, ubicado en este territorio, y desde el año 2019 llevó a cabo el



denominado “Programa de Actividades de Educación Emocional (PAEE)”, dirigido a estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado en esa escuela. Realizó esta intervención en el marco de su investigación de doctorado (Sanz Rodríguez, 2024) en la Universidad de Blanquerna, aspecto que da cuenta de la fuerte articulación de elementos locales y globales en su trayectoria.

La implementación del PAEE en Uruguay también responde a una tendencia global en la educación, donde se reconoce la importancia de la EE como parte integral del currículo. Como ya hemos mencionado, en países de todo el mundo se han implementado programas similares con resultados positivos en el bienestar de los estudiantes y en su desarrollo académico (Sanz Rodríguez, 2024, p. 106).

En el fragmento anterior lo internacional se coloca como legitimador y prueba de los “resultados positivos” de la educación emocional. A su vez, Sanz Rodríguez difunde y fundamenta el trabajo con las HSE a partir de su propia biografía, que describe en una nota en el periódico *El Observador* como una historia de resiliencia:

En mi caso creo que hubo mucha resiliencia y que la actitud que tuve ante las cosas me determinó el carácter y forjó lo que yo soy hoy. No tenía juguetes y jugaba en la basura. [...] Me tocó construir un mundo imaginario. Y el tiempo iba pasando. Pero podría haber terminado en la depresión. [...] Mi resiliencia tiene que ver con enfrentar siempre los problemas desde una misma perspectiva, sabiendo que todo pasa. No hay nada perdurable. Nada se olvida, pero se aminora el dolor. Y lo otro es la actitud positiva delante de la vida (*El Observador*, 13 de agosto de 2021).

Tanto en el nivel local como en el global, se observa la construcción de un relato que contrapone de forma dicotómica resiliencia y vulnerabilidad, característico de un *ethos* terapéutico (Ecclestone y Hayes, 2009). En su investigación, Sanz Rodríguez (2024, p. 139) señala que esta escuela se caracteriza “por su alta vulnerabilidad”, frente a lo que propone el abordaje de las HSE.

Ante esta realidad, se ha concebido la educación emocional como una innovación pedagógica. La idea fundamental es que cada alumno pueda comprender y regular sus emociones, siendo crucial para construir una autoestima positiva. En un contexto donde el sistema educativo enfrenta desafíos significativos, la implementación de la educación emocional se presenta como un avance importante para ofrecer a los estudiantes herramientas para construir un futuro más prometedor para sí mismos (Sanz Rodríguez, 2024, p. 140).

La polarización y contraposición de aspectos positivos y negativos (Cornejo-Chávez *et al.*, 2021) se expresa también en su intervención en la Cámara de Representantes en octubre de 2021, cuando parte de la construcción de un pasado en crisis de una escuela caracterizada por su vulnerabilidad, como ya fue mencionado, y por su “grado altísimo de agresividad”.

Os invito, a vosotros como diputados –porque me imagino que una de las funciones que tienen los diputados es esto de estar con el pueblo, es ver cómo van las cosas, ver cómo se hacen–, a que podáis ir a la Escuela N° 350, en Unidad Casavalle, donde estamos trabajando con el aspecto socioemocional. Quiero que vayáis a esa escuela porque tenía un grado altísimo de agresividad. Quiero que vayáis a cualquier hora, habléis con su directora y visitéis la escuela a cualquier hora, y podáis ver qué ambiente se respira en una zona donde hace dos años hubo una balacera y un tiroteo constante. Fijaros cómo se relacionan, cómo interactúan entre ellos, porque ahí podréis ver vosotros, de forma empírica, cómo es trabajar con la educación socioemocional de forma sistemática, tanto con los docentes como con los alumnos (Cámara de Representantes, 2021, p. 11).

Steiner Khamsi (2003) alude a la escandalización para referir a la exageración de los resultados negativos de determinados sistemas educativos, en comparación con otros sistemas. Es posible plantear que la utilización de estos datos y situaciones críticas para fundamentar la irrupción e importación de alternativas privadas como las únicas capaces de producir cambios, resultados positivos, conduce a procesos de privatización. Entendemos que aquí se produce una operación donde la educación en HSE se coloca como solución mágica y vinculada a una racionalidad privada, como alternativa totalizada frente a la vulnerabilidad y a situaciones de violencia extrema. Sanz Rodríguez, en una nota de prensa, destacó la falta de formación en educación en HSE y planteó que “existen ‘tímidos acercamientos’ al tema, la mayoría desde el sector privado” (*La Diaria*, 9 de agosto de 2023). En la misma nota de prensa señala que hay evidencia que muestra mejoras en los aprendizajes y en índices de violencia, ansiedad o depresión en aquellos estudiantes que desarrollan las HSE.

Sanz contó que los resultados de su tesis doctoral van en el mismo sentido, ya que el año pasado trabajó con más de 220 alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela 350 de Unidad Casavalle. Allí también se capacitó a las maestras y aplicaron las actividades en función del modelo diseñado desde Bambú. Al respecto, contó que se trabajó a partir de cinco competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales y las habilidades para la vida y el bienestar (*La Diaria*, 9 de agosto de 2023).

En el marco del Grupo Bambú, Sanz Rodríguez lleva a cabo cursos de capacitación profesional y actualización académica, conferencias y talleres en instituciones públicas, privadas, empresariales en Uruguay. El grupo forma parte de la Red Internacional para la Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), cuyo presidente y socio fundador es Rafael Bisquerra, uno de los referentes de la educación emocional a nivel internacional. La perspectiva de Bisquerra representa una de las referencias teóricas con más producción en educación emocional, junto con la perspectiva de la inteligencia emocional de Daniel Goleman y la psicología positiva de Martin Seligman (Abramowski y Sorondo, 2022).



Es posible señalar que en torno a la figura de Sanz Rodríguez se configura un caso emblemático de educación emocional, en tanto se observa la circulación local y global de las HSE, su cosificación como entidades a expresar y la polarización en torno al empoderamiento y a la vulnerabilidad. A su vez, estos constituyen elementos que permiten plantear que en esta perspectiva las emociones adquieren el carácter de *commodities* emocionales, o *emodities* (Illouz, 2019). A su vez, Sanz Rodríguez logra posicionarse como una emo-emprendedora en varios medios de prensa local de un amplio espectro y, a su vez, relacionarse con todos los partidos políticos. Su trayectoria e impacto trascienden los períodos de gobierno progresistas y de derecha.

CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE ESCUELAS PÚBLICAS Y CENTROS GRATUITOS DE GESTIÓN PRIVADA

Previo a remitirnos a la educación en HSE en escuelas públicas y centros gratuitos de gestión privada, presentamos algunas diferencias generales. Los segundos presentan mayor cantidad de recursos materiales y humanos, que se traducen en términos pedagógicos en mayores posibilidades de seguimiento de la tarea docente por medio de referentes del equipo de dirección y de extranjeros contratados que vienen a trabajar en la práctica con los maestros, mayor cantidad de horas destinadas al trabajo de equipo, disponibilidad de horas para seguimiento estudiantil por medio de tutores, entre otros aspectos que surgieron de las voces de los actores del territorio. Estos centros se financian a través del mecanismo de donaciones especiales, que implica una renuncia fiscal por parte del Estado uruguayo en favor de las empresas que realizan los aportes. Esto “les permite manejar recursos que duplican largamente los que tiene a disposición una institución educativa pública” (Martinis, 2020c, p. 15). Uno de estos centros, Impulso, ha logrado a partir de la articulación de una red de actores políticos, empresariales y *think tanks* neoliberales y conservadores posicionarse como modelo de gestión educativa que logra revertir los malos resultados educativos de las escuelas públicas en zonas de extrema pobreza (Martinis, 2020a, 2020b). De este modo, se erosiona el sentido de lo público y la gestión privada se erige como modelo exitoso a ser trasladado y copiado mediante mecanismos de privatización endógena al ámbito público. Otro fenómeno que emerge de las entrevistas y que tensiona las relaciones público-privado en el territorio Casavalle es el modo en que los centros gratuitos de gestión privada seleccionan la matrícula escolar. Con modalidades más o menos explícitas los mejores alumnos terminan siendo seleccionados por estas instituciones, lo que provoca un modo de relacionamiento entre lo público y lo privado de extractivismo sociopedagógico. La escuela pública queda atrapada por lógicas de uso por parte de estas instituciones y las familias compiten por adquirir un lugar para sus hijos e hijas. Se seleccionan las y los mejores alumnos de la zona y quienes no responden a las expectativas esperadas

regresan a la escuela pública. “Ha pasado con varios alumnos que han vuelto. [...] Y muchos regresan. No se adaptan” (MAC3). Esto produce nuevos circuitos de segmentación social y educativa al interior de una zona que ya es parte de una segmentación más amplia: la ciudad de Montevideo. Se produce un nuevo y doble circuito de exclusión. Una frontera, que si bien es porosa, cambiante y disputada, permite visualizar ciertos vaciamientos sobre el sentido de lo público y una ampliación y agudización de procesos de privatización múltiples. Entre la burocracia estatal y la eficiencia privada se termina legitimando un modelo de gestión privada por sobre un modelo de gestión estatal a través de los discursos de varias de las entrevistas “yo si viviera en el barrio mandaría a mi hijo a este tipo de centros”. Las vivencias de la vida cotidiana invisibilizan las razones estructurales y las redes de influencia que sostienen los centros de gestión privada, resultando para las familias y los actores entrevistados una propuesta más eficiente, que soluciona de modo más eficaz las urgencias y problemáticas que viven los niños y niñas en estos territorios.

Investigadora (I): Y las familias, ¿cómo ven esa pertenencia a Los Pinos⁷ o acá?

Entrevistada (E): Y a ellos les resuelve mucho. Porque está también el tema del alimento de la tarde resuelto, está el tema de no estar en la calle, porque muchas familias acá están muy preocupadas. Bueno, acá hubo un tiroteo el año pasado, estuvo cerrado una semana. Eran los tiros, el helicóptero permanente, o sea, es un barrio complejo. Entonces, para la familia es maravilloso porque los que vienen en la mañana van a contraturno y están en un lugar relativamente seguro y ellos lo van a buscar y lo traen. Pero es una oferta educativa, lo mismo que Impulso. Nosotros tenemos riesgo de perder dos grupos, ya perdimos dos iniciales, pero ahora tenemos riesgo de perder un primero porque tenemos 10 en la mañana y 11 en la tarde e Impulso tiene 30. Todos los años abre y desde ese entonces se nos fueron 100 gurises (MDC2).

El modelo de trabajo y gestión institucional de los centros privados se destaca por presentar en forma intrincada un fuerte control de los espacios docentes con mecanismos de contención y acompañamiento. Se combina saber técnico, gran cantidad de protocolos y dispositivos prácticos que facilitan el quehacer docente. Esta modalidad de gestión educativa otorga seguridad y facilita el trabajo cotidiano en el aula. A su vez, de forma ambivalente se presenta cierta falta de autonomía docente con espacios colectivos de intercambio y discusión. Respecto a la falta de autonomía, una maestra que trabaja en ambos tipos de centros señala:

7 Es una fundación vinculada al Opus Dei, trabaja desde 1997 en Casavalle a través de diversos programas solo para varones: club de niños, liceo técnico, inclusión social a través de deporte y capacitación laboral. En el caso del fragmento de entrevista, se expresa que los niños de la escuela van a contraturno al club de niños.



I: ¿Y allá en Impulso es igual también?

E: Sí, allá también hay un proyecto que es de emociones y se trabaja con el equipo de bienestar, que hacen también propuestas, son mucho más cerradas [...] la modalidad de estar muy estructurado hace que vos no puedas tanto reflexionar. (M3C5)

Los espacios muy protocolizados, estructurados y cerrados llevan a una pérdida del análisis de la práctica. Se soslaya cierta reivindicación de la libertad de cátedra por parte de una maestra que trabaja en ambos tipos de centros. Por otra parte, en los centros privados se presentan mayores posibilidades de capacitación en educación emocional que en la escuela pública “Nosotros tenemos un programa que es para eso, tenemos capacitaciones en la educación emocional, es más, hemos hecho con diferentes técnicos que han ido a hacer capacitaciones” (M3C5). El lugar de los técnicos en la formación en esta temática en los centros privados muestra la priorización que se ha hecho y los mayores recursos destinados en comparación con los centros públicos. “Los docentes no tenemos muchas herramientas como para hacer eso” (M2C5). No obstante, a partir de un análisis de los cursos de formación en servicio ofrecidos en la última administración de gobierno (2020-2024) en articulación con fundaciones y redes transnacionales en educación en HSE, el crecimiento fue exponencial (Dogliotti *et al.*, 2024). Con todo, la capacitación y supervisión de proyectos de aula por parte de técnicos en el propio centro es una distinción, una marca tanto de estos centros privados como en el caso emblemático analizado en el apartado anterior. De este modo, se podría conjeturar que forma parte de los mecanismos de privatización que circulan y se tejen entre lo micro y lo macro a través de redes, como círculos concéntricos que se configuran en interacción. Incluso, a partir de una pragmática vitalista (Gago, 2014), la educación en HSE se reconvierte y se difumina, conviviendo en forma ambivalente con algunas lógicas de la subjetividad neoliberal ya analizadas en los contextos de influencia y producción del texto (Dogliotti *et al.*, 2024). Las diversas estrategias de abordaje de las HSE dan cuenta en cierta medida de estas ambivalencias, tanto en centros gratuitos de gestión privada como públicos. “Es igual en cualquier lado, porque este proyecto también lo hice con otra clase en privado también” (M2C5). El emociómetro es uno de los dispositivos más recurrentes. “Atrás de la puerta nosotros teníamos un emociómetro, entonces teníamos diferentes emociones y habíamos hecho unos palillitos con los nombres de cada uno, personalizado, y todos los días cuando yo llegaba, bueno, ¿cómo te sentís hoy?” (M3C5). Ejemplo de dispositivo que muestra con claridad el énfasis en la gestión de las emociones, poder nombrarlas y decir cómo me siento ubica en el centro la dimensión racional y de exterioridad, de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera como ejercicio cognitivo (Ahmed, 2015). Las emociones son pasibles de ser capturadas en su totalidad por un sujeto ego, individual y cognoscente. Sin embargo, otras dinámicas muestran otras aristas, que desbordan el control y conocimiento total, más vinculadas a dimensiones artísticas.

E: Un día trabajamos sobre un cuento, un texto o un audiolibro [...] y después a partir de ahí escribíamos papelógrafos. Ellos tenían un cuaderno que era específicamente como una bitácora y yo los dejaba escribir todos los días ahí. Entonces yo me siento mal y los dejaba agarrar en ese cuaderno para escribir ahí.

I: Pará, decinos seguro algo que ellos registraban ahí.

E: Yo ese cuaderno no se los miraba excepto que ellos quisieran que yo lo viera. Pero si no, no se los miraba. Era algo como un diario íntimo de cada uno. (M3C5)

El relato con alumnos de quinto grado escolar da cuenta de un descentramiento del maestro como lugar de manipulación y control de las emociones. La bitácora o diario íntimo se podría configurar como una potencia agencial de las experiencias sin un fin didáctico y pedagógico, que está fuera del alcance de la mirada docente. Un espacio que, en articulación con la literatura, contrasta con la superficialidad del emociómetro, que podemos inferir como más funcional a un *ethos* terapéutico, entendido como la proliferación de estrategias abocadas a la intervención emocional (Ecclestone y Hayes, 2009). Como explica Illouz (2010), el avance y consolidación de una cultura terapéutica se expresa en una desmedida, variable y flexible producción de material y textos como *emojis*, *tests*, manuales de difusión, programas y libros de autoayuda. Planteamos que el siguiente fragmento constituye un ejemplo de este *ethos* o cultura terapéuticos.

I: ¿Cómo era el emociómetro?

E: Arriba de la puerta teníamos la carita, entonces estaba la carita enojada, la triste, por ejemplo, estoy con él, el de la ira, y teníamos el de feliz y teníamos también otro, por ejemplo, nostálgico, entusiasmado, que fuera positivo.

I: ¿Estaba la palabra de la emoción escrita o era solo la cara?

E: No, teníamos solo las caras, pero ellos no sabían qué era. Y ellos después iban y colocaban el palillito ahí. (M3C5)

Si bien las dinámicas varían según las edades, se aprecian divergencias en los modos de entender y trabajar con ellas.

Yo tengo una mirada crítica hacia el trabajo de las emociones. Crítica en el sentido de que yo a veces me pongo a pensar si no queremos además institucionalizar las emociones y decirle al otro cómo me tengo que sentir [...] ¿Qué niño va a poner que está triste en el emociómetro? Frente al resto. Frente al resto, o sea, hay una exposición de las emociones que yo no sé si está bueno. O sea, yo quiero compartir eso con los demás. A ver, a nadie le obligaba, pero todos los gurises, si todos ponen palillo, todos ponen. (P1C3)

Con relación a este cuestionamiento, encontramos el planteo de Abramowski (2017): “¿Por qué la educación sistemática, formal, curricular tendría que destinar intencionalmente recursos para ocuparse de educar las emociones?” (p. 267). La entrevistada agrega: “Nosotros podemos entender cómo está la



emoción del otro, que no solamente tiene que ver con su rostro” (P1C3). Aquí se interroga la linealidad y superficialidad que supone la dinámica del emociómetro. A su vez, problematiza que haya que abordar las emociones en la institución educativa, “Hay que tener mucho cuidado con el trabajo de las emociones. Emoción no es meter el dedo en la llaga y que el niño vuelva a revivir una situación trágica que le pasó” (P1C3). Se realiza una crítica al abordaje de las HSE al cuestionar la exposición del sujeto y la invasión de su intimidad. En el emociómetro las emociones se entienden como entidades fijas, sin embargo, en el siguiente relato se aprecian divergencias con este modo de entender las emociones. Aquí si bien no hay una contraposición como en el caso anterior, se abordan las HSE con mayor complejidad, intentando romper la dicotomía entre emociones positivas y negativas.

Después hicimos otro trabajo con *Intensamente*, como recurso, había visto como la función de fusionar la tristeza con alegría desencadena otra emoción. Les di una tarjeta, a cada uno un color, y se iban juntando, y van buscando por todas partes de la escuela unas tarjetas escondidas. Cuando encontraban sus emociones fusionadas, qué identificaban. Ellos intercambiaban si habían visto a alguien sentirse así [...] Trae todo esto, trae un espacio de charla y un espacio de convivencia. No solucionaste el mundo, pero a su vez, ellos pudieron entenderse, tristes, o identificarse con uno, e identificar al otro también. (P1C7)

En forma ambivalente se cruza lo global con lo local, se toma una expresión artística de la cinematografía actual de Pixar Animation Studios de The Walt Disney Company, la película *Intensamente*. Se trata de una de las industrias multinacionales como exponente cultural del capitalismo contemporáneo. En términos de Illouz (2019) podemos plantear que aquí las emociones, del mismo modo que fue analizado en el apartado anterior, funcionan como *emmodities*, en tanto se producen efectos de reificación en las emociones al reducirlas a HSE como comportamientos entrenables, que se pueden clasificar en positivos o negativos. Estos efectos se producen también en quienes abordan la temática y ponen en circulación y mercantilización estos sentidos. Sin embargo, en el fragmento de entrevista también se expresan otros modos menos rígidos de entender las emociones, como es el caso de las “emociones fusionadas” y la posibilidad de identificarse a uno mismo y a los otros. Cabe resaltar que la película *Intensamente* puede ser analizada como parte del discurso terapéutico (Illouz, 2010), produciendo significados con pretensiones rupturistas de relaciones de clase, raza, género (conviven en la película el empoderamiento a mujeres con niñeces de diversidad de razas y clases sociales) a partir del mercado global de venta de estos productos de modo masivo. Las emociones se consumen por doquier en la película, circulan entre objetos humanos y no humanos, con discursos pseudoecológicos, sin embargo, no pueden dejar de analizarse como parte de una dinámica neoliberal y de reproducción de las mismas desigualdades que pretende movilizar desde la apelación afectiva. Un segundo testimonio también tomó esta película.

I: ¿Qué lugar está teniendo la educación emocional?

E: Ah, grande. Bueno, en particular con mi clase tenemos un proyecto que trabajamos no solo desde lo emocional, sino desde buenas tardes, buenos días, el respeto hacia el otro. Y bueno, yo tengo varios alumnos que necesitan ese trato de trabajar desde lo emocional, de las emociones, tomando la película *Intensamente*. (M5C5)

El discurso de las HSE se presenta con gran poder de interpelación subjetiva, articula múltiples aristas, que antes no eran ubicadas en esta dimensión, como el recibimiento de los niños, las pautas de convivencia, todos los aspectos de la vida escolar que trascienden la transmisión cultural. De algún modo, se presenta como un espacio total, con gran capacidad para articular diversas dinámicas, propuestas y acciones de la vida cotidiana de las escuelas. A su vez, como un dispositivo práctico con gran capacidad de solucionar dificultades y situaciones complejas.

Sí, mucha educación emocional el año pasado se montó, un grupo [...] que era jodido, pero sí, hay que recurrir a eso, porque está como jodida la mano en la parte emocional [...] en estos contextos está jodido, porque no es un quinto como antes. No, claro. Son gurises que [...] están complicados, viven situaciones muy complicadas, los barrios están complicados, hay mucha droga, mucha, de todo. (M3C5)

Se presenta una nostalgia por un pasado añorado y un presente en crisis, las HSE como una estrategia que otorga sentidos, que nuclea una fuerza, una potencia pragmática para solucionar coyunturas que exceden a la escuela y lo pedagógico. Las artes y áreas expresivas como la expresión corporal, el teatro, el trabajo en taller se proponen como estrategias que también se articulan discursivamente y materialmente a un hacer con el cuerpo y lo emocional para “sacar a un grupo difícil adelante”.

I: ¿No hay ningún programa o alguna herramienta que te sea proporcionada?

E: No, voy viendo actividades de expresión corporal, de diferentes cosas emocionales que puedan ayudar. Vino un grupo de escuelas vinculadas que trabajaron sobre las emociones y las distintas conductas que tienen los niños, a través de teatro, a través de un taller con distintas secuencias de actividades, donde nos ayudaron mucho a salir adelante.

I: ¿Y ese programa de escuelas vinculadas de quién depende?

E: Una organización que vino, se presentó a la escuela con una serie de temas y yo elegí convivencia. Hicieron talleres con psicólogos, maestros. Yo creo que eso fue lo que más ayudó a sacar el grupo adelante. (M5C5)

El trabajo interdisciplinario entre maestros y psicólogos se presenta como una característica más a anudar discursiva y materialmente a las estrategias de abordaje en HSE que también han invadido el significante *convivencia*. Una política educativa impulsada en la era progresista pero que en la administración de



una coalición de derechas experimentó ciertos corrimientos hacia lo emocional y soslayó la dimensión ética y política y los espacios de participación “desde abajo”. Sin embargo, no se presentan dicotomías ni linealidades en el discurso de las HSE en el arco complejo que va de derecha a izquierda, de abajo a arriba, de progresismo a conservadurismo. De un modo ambivalente ha atravesado a todos los espectros, si bien ha habido algunas modulaciones que llevan a una acentuación de modalidades de gestión empresarial de las HSE en la última administración y a la presencia de experiencias como las seleccionadas en este artículo, que no han dejado de funcionar en la presente administración progresista.

CONCLUSIÓN

Entre los principales hallazgos se destaca que la educación en HSE se presenta como un tema que atraviesa con mayor énfasis a los centros de educación inicial y primaria que a los de educación secundaria. Si bien algunos actores entrevistados reclaman mayor formación en esta área, se aprecia como una característica en ambos tipos de centros educativos analizados la formación desde la experiencia, en la propia dinámica cotidiana a partir de proyectos específicos.

A su vez, la educación en HSE aparece como un dispositivo para trabajar en contextos “complicados” como Casavalle. A través de la perspectiva sobre educación emocional que difunde Sanz Rodríguez, se disputan sentidos sobre el carácter público de la educación, al tiempo que se construyen significados en torno a las HSE como solución total frente a la vulnerabilidad y a situaciones de violencia extrema. De este modo se va impregnando la educación pública uruguaya de modalidades de gestión empresarial del sector privado.

La figura emo-emprendedora de Sanz Rodríguez articula el saber científico, la circulación y comercialización de propuestas de educación emocional y una trayectoria individual de resiliencia por haber vivido en el territorio Casavalle, que le permite ser la voz autorizada para liderar una experiencia en ese lugar.

Otro aspecto a destacar es la fuerte expansión del discurso de las HSE, en tanto todo trabajo por fuera de las materias o disciplinas escolares es nombrado bajo el rótulo de la educación emocional. Ya no se habla de la educación en valores, del curriculum oculto, de los atravesamientos de género que componen la gramática escolar, sino que cualquier acción por fuera de la transmisión cultural es nombrada como educación emocional. Incluso se confunde emociones con comportamiento: lo emocional alude al trabajo sobre la conducta o comportamiento del niño.

Se presentan algunas continuidades entre los modos de abordaje que atraviesan a la educación en HSE y los modos de gestión de los centros gratuitos de gestión privada: rutinas prontas, material didáctico estructurado, aulas patrocinadas, entre los principales aspectos. La educación en HSE se muestra como el mayor exponente de procesos de privatización y acentuación de las relaciones público-privado en la educación.

Finalmente, a nivel de las metodologías y estrategias docentes, predominan secuencias de actividades con énfasis en nombrar y explicitar cómo me siento, con el *emocionómetro* como el mayor exponente de este nuevo *ethos corporal* de trabajo en HSE. Sin embargo, esto convive con otros dispositivos que de un modo ambivalente tienen la potencia pragmática de suscitar que otras acciones no controlables ocurran en las escuelas, disparen otras circulaciones impensables desde los contextos de producción de texto y de influencia. Las bitácoras, diarios íntimos, trabajo con las artes, literatura, teatro, expresión corporal, movilizaban otras maneras menos rígidas y dicotómicas de circular y apelar a lo emocional que excedían la gestión y el control.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (eds.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(34), 31-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691018>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IICE*, (51). <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Andriolo, F. y Conde, S. (2024). Sentidos hegemónicos en torno a la educación emocional en la política educativa uruguaya. En C. Falkin, B. Liberman, y C. Sánchez (eds.), *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatizaciones, subjetividades y emociones* (pp. 113-139). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Andriolo, F., Liberman, B. y Páez, S. (2024). Apuntes sobre las formas de producción de subjetividad en el marco de la Educación Socioemocional. En C. Falkin, B. Liberman y C. Sánchez (eds.), *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatizaciones, subjetividades y emociones* (pp. 59-75). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (22), 1-13.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación pública* [Informe]. Education International; Institute of Education, University of London.
- Bonhomme, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>



- Bonhomme, A. y Vargas-Pérez, S. (2023). De la Psicologización a la Terapización de la Educación: la puesta en práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile. *Espacios en Blanco*, 1(34), 65-81. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396>
- Bowe, R., Ball, S. y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Routledge.
- Cámara de Representantes (2021). Secretaría. Comisión de Educación y Cultura. *Anteproyecto de Ley de Educación Emocional*. <http://www.diputados.gub.uy/wp-content/uploads/2021/11/0661.pdf>
- Conde, S., Falkin, C. y Sánchez, C. (2024). Lógicas neoliberais na política educacional uruguaia: individualização, responsabilização e gerencialismo. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, (14). <https://doi.org/10.22491/2236-5907137088>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S. y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 1-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Dogliotti, P. y Estela, N. (2025). Gobernanza psicoterapéutica: orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 110-141. <https://doi.org/10.15366/rebs2025.10.1.005>
- Dogliotti, P., Páez, S. Estela, N. y Piñón Borrás, F. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas actuales en Uruguay. *América Latina Hoy*, (94), e31340. <https://doi.org/10.14201/alh.31340>
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- El Observador (2021, 13 de agosto). Carmen Albana Sanz: “Un niño que no está emocionalmente estable, no puede aprender”. <https://www.elobservador.com.uy/nota/carmen-albana-sanz-un-nino-que-no-esta-emocionalmente-estable-no-puede-aprender--202181219270>
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Secretaría de Educación, CTERA.
- Fundación UPM (s/f). *UPM Uruguay*. <https://www.upm.uy/fundacion/>
- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Tinta Limón.
- Gluz, N., Caride, L. y Malvicino, M. (2025). La educación emocional y la neoliberalización de lo social en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(2), 196-230. <https://doi.org/10.15366/rebs2025.10.2.007>
- Grinberg, S. M., Armella, J. y Bonilla, M. (2020). Mens sana in corpore exhausto. Emociones y gestión de sí en escuelas secundarias del sur global. *Arxius de Ciències Socials*, (42), 144-157. <https://doi.org/10.7203/acs.42.29106>
- Grupo Bambú (s/f). *Quien somos*. <https://www.bambuuguay.org/quienes-somos/#equipo>
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Katz Editores.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de primaria*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Espacio socioemocional, un ámbito de difusión e intercambio*. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/index.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/aristas-2018-informe-de-resultados-de-tercero-de-educacion-media.html>
- Intendencia de Montevideo (2012). Plan especial Casavalle. https://municipiod.montevideo.gub.uy/sites/municipiod/files/pc_-_informe_final_junio_2012.pdf
- Jóvenes Fuertes (s/f). Quiénes somos. <https://www.jovenesfuertes.org/quienes-somos/>
- La Diaria, (2023, 9 de agosto). *Investigación mostró que programa de educación emocional incidió en mejoras en asistencia y menos violencia en escuela de Casavalle*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/8/investigacion-mostro-que-programa-de-educacion-emocional-incidio-en-mejoras-en-asistencia-y-menos-violencia-en-escuela-de-casavalle/>
- Martinis, P. (2020a). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. *Práxis Educativa*, (15), 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15446.096>
- Martinis, P. (2020b). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay, de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educar em Revista, Curitiba*, (36), e77559. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77559>
- Martinis, P. (2020c). Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay. *Fineduca. Revista de Financiamento da Educação*, 10(17), 1-18. <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/105861/58622>
- Martinis, P. (2023). Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 103-128.
- Mels, C., Lacruz, N. y Baez, M. (2024). *¿Cómo educar en habilidades socioemocionales? Prácticas inspiradoras de educadores en Uruguay*. Universidad Católica del Uruguay (Ucudal) y El Abrojo. <https://hdl.handle.net/10895/4611>
- Municipio D. (2025, 10 de setiembre). Plan Cuenca Casavalle. <https://municipiod.montevideo.gub.uy/programas/plan-cuenca-casavalle>
- Olmedo, A., Bailey, P. y Ball, S. J. (2013). To Infinity and Beyond... Heterarchical governance, the Teach for All network in Europe and the Making of Profits and Minds. *European Educational Research Journal*, 12(4), 492-512.
- Palacios Díaz, D., Dufraix Tapia, I., Sisto Campos, V. y Ramírez Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, (53). <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Palacios Díaz, D., Báez Oyanedel, T., Losada Medina, M. y Sisto Campos, V. (2024). Emo-emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(45). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/8667>



- Palacios Díaz, D., Manchini, N. y Báez, T. (2025). Legislar las emociones: Análisis discursivo de proyectos de ley sobre educación emocional en Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.9097>
- Peroni, V. (2017). Redefiniciones del papel del Estado y múltiples formas de materialización de lo privado en lo público en la educación básica en Brasil. *Polifonías. Revista de Educación*, (11), 118-143. <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/VIDAL%20PERONI.pdf>
- Pykett, J., Jones, R. y Whitehead, M. (2017). Introduction: Psychological governance and public policy. En J. Pykett, R. Jones y M. Whitehead (eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the Mind, Brain and Behaviour* (pp. 1-20). Routledge.
- Reaching U (2018, 20 de julio). La educación de las emociones: Encuentro con Carmen Albana Sanz. <https://reachingu.org/la-educacion-de-las-emociones-encuentro-con-carmen-albana-sanz>
- Sanz Rodríguez, C. A. (2024). Estudio de caso: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de competencias emocionales en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Llull. <http://hdl.handle.net/10803/692543>
- Sorondo, J. (2023). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: La imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(34), 49-64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Steiner Khamsi, G. (2003). The Politics of League Tables. *Journal of Social Science Education*, 2(1). <https://doi.org/10.4119/jsse-301>

Recepción: 30/12/2025

Aceptación: 01/07/2026

