

***Mens sana in corpore exhausto.***

**La educación emocional en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense.**

Silvia Grinberg<sup>1</sup>

Julieta Armella<sup>2</sup>

Marco Bonilla<sup>3</sup>

## 1. Introducción

Pero, de hecho, ¿es verdad que la felicidad del hombre aumenta a medida que el hombre progresa? Nada es más dudoso.

Durkheim (2008)

La educación emocional y el desarrollo de habilidades socio-emocionales han sido, en los últimos años, elementos centrales de una serie de lineamientos de escala global que se han traducido en nuestro país y en la región en diversas iniciativas estatales en el campo educativo (Abramowski, 2010; Álvarez-Hevia, 2018; Escolano-Benito, 2018; Penalva-Buitrago, 2009). Organismos internacionales como la UNESCO, OCDE y el Banco Mundial han resaltado la importancia de las habilidades socio-afectivas para alcanzar el éxito en el mercado laboral y como herramienta fundamental para salir de la pobreza.<sup>4</sup> Del mismo modo, un conjunto considerable de literatura especializada del campo de la investigación educativa, y sobre todo de las ciencias de la conducta, han sustentado la importancia de la implementación de la educación emocional en las escuelas (Bisquerra-Alzina, 2009; Cohen, 2006; Damasio & Immordino-Yang, 2007; Gruart, 2014; Roa-García, 2013; Taxer & Frenzel, 2015).<sup>5</sup> De este

---

<sup>1</sup> Silvia Grinberg. Investigadora CONICET/LICH-EH, Universidad Nacional de San Martín. Directora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas LICH/Buenos Aires (Argentina). Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Correo: [grinberg.silvia@gmail.com](mailto:grinberg.silvia@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>

<sup>2</sup> Julieta Armella. Investigadora CONICET/LICH-EH, Universidad Nacional de San Martín. Doctora en Educación (UBA) Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Correo electrónico: [juli.armella@gmail.com](mailto:juli.armella@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2401-0321>

<sup>3</sup> Marco Bonilla. Becario doctoral CONICET/LICH – EH Universidad Nacional de San Martín / Buenos Aires (Argentina). Doctorando en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Licenciado en Educación Física y Deportes - Universidad de San Buenaventura (Medellín - Colombia). Correo: [markko1993@hotmail.com](mailto:markko1993@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9967-9604>

<sup>4</sup> Revisado en “*Las emociones valen tanto como los conocimientos*” (2015) <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>

<sup>5</sup> La mayoría de las investigaciones concuerdan que la educación emocional acaparó la atención a mediados de los años noventa a partir de la publicación de “Inteligencia emocional” (2010) del psicólogo norteamericano Daniel

cúmulo conceptual se han desprendido un sinnúmero de programas educativos centrados en la educación emocional, en los cuales docentes y directivos adquieren un lugar preponderante (Esteve-Zarazaga, 2006; Palomera et al., 2008). Incluso, algunos de estos trabajos aseguran que los elementos y herramientas propuestos por la educación emocional tiene efectos positivos sobre los docentes que padecen lo que actualmente la psicología clínica denomina como *síndrome de agotamiento profesoral* (Chiappe & Consuelo-Cuesta, 2013: 506). Este conjunto de principios no deja de tener una data un poco más larga, asociada con los relatos de la autoayuda y la gestión del *self*, propios de la era del *management* donde cada vez más gobierno de sí devino la forma del gobierno de los otros en sí mismo (Grinberg, 2015; Rose, 2007).

En este marco de debates se pretende problematizar los efectos de la incorporación de estos nuevos enunciados traducidos en políticas públicas que recaen sobre los cuerpos, por demás exhaustos, de docentes y directivos. No centraremos la atención en una analítica del programa en sí, antes bien, nos interesa detenernos en las recepciones y efectos del programa "Red de Escuelas de Aprendizaje" en una escuela del conurbano bonaerense, implementado en la provincia de Buenos Aires durante 2018 y 2019 y cuyo objetivo principal consiste en: "Mejorar los aprendizajes de Prácticas del Lenguaje y Matemática, el Clima Escolar, las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los directores y los indicadores de eficiencia interna: repitencia, abandono y tasa de egreso de los estudiantes".<sup>6</sup> Entendiendo el mejoramiento del "Clima escolar y educación emocional" a partir del desarrollo de capacidades como: 1) Autoconocimiento, 2) Manejo de emociones, 3) Comunicación, 4) Capacidad social y 5) Pensamiento crítico. Asumiendo, asimismo, que el dominio de sí y la regulación emocional en el aula se presentan como estrategias tendientes a mejorar el control de las respuestas impulsivas, la atención, el aprendizaje, la participación y la persistencia. Un conjunto de enunciados que encuentra en la gestión y automonitoreo de las emociones la posibilidad del mejoramiento de las instituciones, así como el rendimiento de los alumnos. A diferencia de otros programas que han enfatizado en la formación de actitudes y la gestión de las emociones, éste lo ha hecho sin tapujos. *Mindfulness* y otras recetas para sobrellevar el *stress* y las condiciones de precarización de la vida escolar. En este sentido, sostenemos a modo de hipótesis que estos enunciados son una más de las tecnologías de gobierno que constriñen a seguir cuando en realidad hay que parar, políticas con efectos anabólicos que

---

Goleman. Trabajo el cual se presentaba como una propuesta crítica frente a los trabajos de la psicología cognitiva centrados en el coeficiente intelectual - CI. En este sentido, es preciso recordar las fuertes críticas que desde los años setenta la sociología de la educación hizo a las teorías psicológicas que pretenden explicar el fracaso escolar a partir del coeficiente intelectual CI. Es el caso de los trabajos de Bourdieu (2005) y Bowles y Gintis (1981).

<sup>6</sup> Revisado en: "Red de escuelas de aprendizaje"

<http://abc.gob.ar/planeamiento/red-de-escuelas-de-aprendizajepdf>

exigen de docentes y directivos trabajar a pesar del cansancio, que ofrecen recetas de cómo sobreponerse a situaciones de la vida barrial y escolar que deberían ellas mismas ser el eje de las políticas. En este sentido, si en su forma clásica el enunciado latino *mens sana in corpore sano* designa un equilibrio entre espíritu y cuerpo vinculado con la armonía en la formación intelectual, atlética y espiritual del sujeto, su declinación actual parece nombrar esa relación atravesada por el llamado al bienestar emocional y el culto al cuerpo que en la lógica felicista (Ahmed, 2019; Berardi, 2003) se traduce en propuestas *new age* de autoconocimiento y motivación física y mental: *mindfulness* y *fitness* (Costa, 2017; Landa & Marengo, 2010b, 2010a; Nemesias-Hijós, 2018).

Diversos trabajos señalan cómo estas políticas sobre la vida se han extendido sobre cuerpo social, asumiendo un rasgo típico de nuestro tiempo cuyo *leitmotiv* se expresa en el *tú puedes*. De hecho, dado que el *auto hacerse* y *hacerse cargo* se han vuelto elementos centrales de la racionalidad de nuestra época (Grinberg, 2015; Rose, 2007), es responsabilidad de cada uno el automonitoreo y regulación de las propias energías, así como sobrellevar y recomponerse al propio cansancio, *stress* o baja autoestima. No es extraño que estas sean sociedades del café fuerte, el viagra, los esteroides anabólicos, las bebidas energizantes, los suplementos vitamínicos, las drogas inteligentes o la cocaína, sustancias que rompen con el cansancio, permitiendo trabajar más, correr más, atender más, superar la vigilia y seguir en acción (Rose, 2012; Saviano, 2014; Sissa, 2001). En ellas se inscribe el variado conjunto de prácticas corporales propias de la *cultura activa*, instaladas en un mercado de mecanismos y artefactos direccionados hacia la consecución de un cuerpo vital, una voluntad inquebrantable y saludable a la altura de las exigencias de la vida social y del mercado laboral (Landa, 2009, 2014; Landa & Marengo, 2010b, 2010a). Tal como sostiene Rose (2017), a lo largo del siglo XX, los seres humanos pasaron a ser considerados "criaturas psicológicas comprendidas y gobernadas en términos de su psicología" (p. 20). Así, señala, las democracias liberales de los Estados de Bienestar comenzaron a ocuparse de la salud y la enfermedad, convirtiéndose ambas en un asunto de Estado. En un primer momento asociado con la salud y la enfermedad de los más pobres y luego con la salud de la población toda, en aquello que giraba en torno al deterioro y el declive de la salud. Más tarde, sin embargo, la preocupación no fue sólo un aspecto negativo vinculado al declive sino un abordaje positivo que procuró maximizar la salud o la aptitud física de la población. De este modo y a lo largo del siglo XX, esta preocupación fue desplazándose de la salud física a la salud mental. "Por primera vez, esos problemas mentales menores no fueron tratados como meras enfermedades individuales: fueron vistos como un asunto de gran importancia social y política" (Rose, 2017: 21). Así es cómo, según el autor, las disciplinas *psí* tomaron forma dentro de una red para el manejo de la salud mental de los sujetos en pos del bien de la población. Se forma, de este modo, aquello que Rose

denomina como *complejo psicológico*, esto es, una serie de formas de pensar, actuar y conducirse que apunta a un espacio interior psicológico del sí mismo. Este espacio fue nombrado y delineado por el lenguaje *psi*: los psicólogos prestan sus lenguajes a los maestros, trabajadores sociales, policías, guardias de prisiones, “todos comenzaron a pensar y hablar como psicólogos (...) Nos hemos vuelto, en este sentido, seres psicológicos” (Rose, 2017: 21). Los expertos en esa materia ocuparon un rol central en tanto técnicos en el manejo de nuestra subjetividad.

En este escenario, las escuelas se encuentran en una *posición inmejorable* para el desarrollo de diversos exámenes para la detección de “conductas disruptivas y trastornos emocionales” (Lenzer, 2004; Rose, 2012) siendo cada vez más docentes y directivos llamados a tomar un papel activo en los exámenes y diagnósticos de la conducta. Ya no solo están a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también de las condiciones emocionales de sus estudiantes. En este sentido, en el campo de la educación estas políticas asumen formas particulares donde la conjetura deriva en decisión pues la intervención de las poblaciones escolarizadas se piensa a su vez como una intervención sobre el futuro (Grinberg, 2011:14). Mitigar ciertas conductas en el presente es disminuir riesgos del futuro. Como el caso de algunas teorías criminológicas las cuales sugieren a las escuelas atender los “impulsos” de los estudiantes pues el delito no es más que “la falta de voluntad para frenar los impulsos naturales para perseguir el placer o revivir las fuentes de irritación” (Gottfredson, 2001: 4). No obstante, como es posible advertir, estas iniciativas demandan de los docentes y directivos no sólo el monitoreo permanente de las emociones de sus estudiantes sino también de sí mismos.

*Mens sana in corpore exhausto* propone, entonces, evidenciar la tensión que se expresa entre la creciente apelación al bienestar –traducida, en el campo de la educación, en la búsqueda de mejora del clima escolar y en la educación emocional- y el cuerpo exhausto, superficie imperfecta que lleva a cuevas las marcas del tiempo y del espacio. Proponemos pensar las maneras en que esos discursos se enlazan con esos cuerpos en unas coordenadas precisas: escuelas secundarias públicas de la Región Metropolitana de Buenos Aires emplazadas en lo que se conoce como villas miserias o asentamientos, donde la degradación del ambiente, el empobrecimiento y la precariedad de la vida se hacen carne en cada uno de sus habitantes. Discursos del *management* devenidos verdades de época que interpelan a la autogestión de la vida (Grinberg, 2008) y proponen a los individuos el proyecto de trabajar sobre sí, de gobernar sus almas (Rose, 2012; 2017), para ser alguien y lo que eso signifique para esas políticas que no hacen más que arrojar a la población a su propia suerte.

## 2. Metodología

La escuela que tiene como unidad de análisis el presente artículo, se encuentra emplazada en uno de los barrios empobrecidos de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RAMBA). Territorio que desde la época colonial ha sido el escenario de las confrontaciones de diversas poblaciones en disputa por un lugar donde vivir (Grinberg, 2020). No obstante, tan solo a mediados del siglo XX con la llegada de las industrias y el estallido de la bomba demográfica, cuando comenzó a configurar las características urbano marginales que acompañan en la actualidad el territorio. Nos referimos específicamente a una profunda degradación ambiental y precarias condiciones materiales de existencia que caracterizan a gran parte de los barrios empobrecidos de las metrópolis del sur global (Davis, 2007; Grinberg et al., 2013, 2015). En este sentido, el barrio presenta hoy diversas problemáticas relacionadas al acceso a los servicios públicos básicos (agua, electricidad y gas), recolección de basuras, sistema de alcantarillado de aguas servidas y sistema de desagüe de aguas pluviales. Asimismo, gran parte de la población que habita en él se encuentra por fuera del mercado de trabajo formal, siendo el trabajo informal y especialmente el cirujeo (recolección informal de residuos) una de las principales fuentes de subsistencia económica de los vecinos. Sumado a esto el barrio cuenta con variadas problemáticas relacionadas con las redes de ilegalidad, como tiroteos, consumo de drogas, conflictos entre bandas, el abuso de poder por parte de la policía y muertes violentas particularmente de jóvenes.

La escuela fue construida a principios de los años noventa a partir de los esfuerzos mancomunados de la comunidad. Impulsada por las formas de gobierno neoliberales que por entonces se instalaron en gran parte de Latinoamérica reemplazando las lógicas de gobierno centralizadas e instauraron el ejercicio democrático y participativo (Grinberg, 2009: 82). Como resultado las comunidades se vieron incentivadas a proponer, planificar y, en ocasiones, ejecutar las respuestas a sus propias necesidades educativas. De modo similar a la autonomía con la cual se ha visto provista la comunidad para solucionar cualquier tipo de problemáticas, incluso las referidas a la cuestión ambiental. Hoy la escuela se presenta como una de las instituciones más próximas a la comunidad, contribuyendo en varias de sus iniciativas y atendiendo a un número considerable de su población escolarizable. No obstante, sobre ella repercuten muchas de las problemáticas que afectan el barrio: inundaciones, cortes frecuentes de servicios públicos, confrontaciones armadas próximas a la escuela y una frágil infraestructura escolar son algunas de estas cuestiones.

Asimismo, son éstas las condiciones en las que diariamente directivos y docentes deben desempeñar sus tareas. Una de las escenas que ilustra las particularidades que asume el quehacer docente y directivo en la escuela refiere a las múltiples ocasiones en las que han debido encarar protocolos de seguridad de los estudiantes en cuanto se generan tiroteos en

sectores aledaños a la escuela o las clases se han desarrollado sin iluminación en las aulas a causa de cortes del servicio eléctrico. Escenas propias del quehacer cotidiano en los espacios urbanos marcados por la desigualdad social. Son estos mismos docentes y directivos los que serán llamados a ocupar el rol de *gestores* y *líderes* de las iniciativas propuestas por los programas de gobierno. No en vano estos son llamados permanentemente a cualificarse e implementar las siempre nuevas tendencias educativas, así como innovar y proponer alternativas de solución y acompañamiento según las necesidades de la población de la cual están a cargo. Necesidades que, como hemos detallado, son nada más y nada menos que las propias de la desigualdad social.

En efecto, son las voces de docentes y directivos el mayor sustrato empírico en el cual se sustenta el presente trabajo. Este se ha construido a partir de largas estancias de trabajo de campo (2016-2020) y la implementación de técnicas de investigación cualitativa, como: a) Observaciones participantes, b) Registros de campo, c) Entrevistas en profundidad y entrevistas grupales. Es preciso señalar que uno de los espacios del trabajo de campo más fructífero en cuanto al tema aquí tratado han sido las jornadas docentes en donde, cada dos meses, los docentes y directivos se reúnen para tratar diversas cuestiones escolares. Las jornadas son de algún modo el detrás de bambalinas de las aulas, en ellas se problematizan e intercambian algunas de las mayores preocupaciones sobre su quehacer en la escuela. Por lo cual éstas adquieren un lugar central en el desarrollo, contextualización y organización de los apartados empíricos que presentaremos a continuación.

El análisis de la información constó de dos fases. La primera de ellas se elaboró a medida que se construyeron los registros de campo, en consideración a la premisa que sugiere el análisis de información cualitativa como una tarea que demanda una retroalimentación permanente de las interpretaciones (Becker, 2018; Hernandez-Sampieri, 2016; Mucchielli, 2001; Samaja, 2004). Siendo los registros de campo como el ejercicio constante de análisis y construcción de datos (Guber, 2016; Restrepo, 2016). En la segunda fase, recurrimos al programa informático de investigación cualitativa Atlas.ti, para el análisis de los datos dispersos en el cúmulo de información, no solo propios del material empírico sino también de las categorías teóricas procedentes de la revisión de la literatura especializada. Se debe agregar que las técnicas de investigación y los procesos de análisis de la información mencionados, están estrechamente vinculados con el enfoque etnográfico (Czarny, 2012; Guber, 2003, 2016; Restrepo, 2016; Rockwel, 1995, 2011; Rockwel & Anderson-Levittl, 2015; Vasco, 2007, entre otros).

### **3. Maratónicas jornadas docentes**

Cada dos meses docentes y directivos se reúnen para tratar diversas temáticas concernientes al calendario escolar, los procesos académicos y disciplinarios de los estudiantes, las últimas noticias de interés común, las visitas de inspectores o personal enviado para la capacitación en diversas temáticas (psicología de la educación, didáctica, planeación por proyectos, pruebas de evaluación estatal, educación sexual, nutrición, TICs), reunirse con las familias, responder encuestas de estamentos gubernamentales, evaluar lo que se ha hecho, ajustar lo necesario, planificar lo que sigue y, si queda tiempo, atender a cualquier otro tema particular, los cuales no suelen ser pocos. Las agendas de las jornadas docentes, son una síntesis del día a día de la escuela: mucho por hacer, poco tiempo y siempre con algo más pendiente, si no hoy, mañana o quizás en casa. Tiempo y actividades no parecen corresponder, pero docentes y directivos se esfuerzan por coordinarlas. El tiempo es escaso, pues la mayoría de los docentes suelen trabajar en varias escuelas y en un mismo día deben asistir a más de una jornada. Las reuniones parecen una prueba contrarreloj, pero no mucho más intensas que las rutinas cotidianas a las cuales están acostumbrados. Es precisamente en las vertiginosas jornadas docentes donde se condensan las dos temáticas que nos interesa problematizar aquí. La primera de ellas concierne al cuerpo exhausto, que más que una queja por su fatiga, se expresa en el detrimento de los cuerpos. Nos detendremos en este punto a partir de la conversación con el director de la escuela, donde nos cuenta su preocupación por el aumento de las licencias médicas, en especial de una de las docentes con mayor trayectoria de la escuela. Asimismo, la hipótesis del director señala al agotamiento como uno de los principales disparadores de los problemas de salud de los docentes. En segundo lugar, el ingreso en la escuela de un heterogéneo conjunto de enunciados en torno de la educación emocional, el clima escolar, las sensaciones y el bienestar de la comunidad escolar, incentivando la permanente introspección, autoanálisis y monitoreo de sí. Como veremos, en lo que respecta a los docentes insiste en la atención sobre las emociones de los estudiantes de un modo particular que involucra el dominio y monitoreo permanente de las propias emociones. De hecho, ocuparse de los alumnos, de lo que sienten, viven o dejan de vivir no es algo nuevo para ninguna escuela ni docente. Lo singular es la forma en que ese ocuparse debe ocurrir según los principios de la educación emocional. En este punto atenderemos algunas consideraciones de los directivos y docentes en torno al programa "Red de escuelas de aprendizaje". A modo de presentación hemos organizado dos apartados, a saber: 3.1) Cuerpos exhaustos y 3.2) Clima escolar y educación emocional.

### **3.1 Cuerpos exhaustos**

Director: Giménez está de licencia.

Investigador: ¿Otra vez? ¿sigue enferma?

Director: Nada, lo mismo de siempre, se satura y se enferma.

Investigador: ¿pero es grave? Porque no es la primera vez en este año

Director: Mira la verdad es que yo ya se lo había dicho varias veces. Desde el año pasado le dije que tenía que bajar un cambio, porque si no iba terminar en el Borda.<sup>7</sup> El año pasado estaba a las 7 am esperando a los pibes en la puerta, luego salía al mediodía a almorzar y regresaba a la jornada de la tarde hasta las 5 pm, de ahí nos íbamos a tomar un café para luego estar a las 7 pm en la otra escuela y, de allá salíamos a las 10 pm. Y de la escuela a la casa tiene como hora y media de viaje, ponele que se acostaba a las 12 y al otro día lo mismo, eso de lunes a viernes. Calcula si no se iba a enfermar.

Investigador: Claro, y eso durante tanto tiempo.

Director: Por eso, pensá que Giménez tiene más de treinta años trabajando en las escuelas. Lo que le dije yo ya se lo dijo el médico, esperemos que a él le haga caso.

Investigador: Sobre todo, Giménez que está en todas, yo me acuerdo cuando venía los sábados al CAJ<sup>8</sup>, era la primera en llegar. Creo que era la que abría la puerta.

Director: Olvídate. Pero no creas, aquí tengo a más de uno así y en la otra escuela que estoy de secretario también. Bueno, yo el año pasado también estuve en las mismas.

(Fragmento de registro de campo, 06/03/2019).

Esta conversación en la oficina del director comenzó producto de la ausencia de Giménez, una de las profesoras con más de treinta años de trayectoria, reconocida no sólo en la escuela sino también en el barrio y con una participación constante en todo tipo de actividades escolares y sobre todo en el sostenimiento afectivo de sus alumnos. Era la primera vez que se retiraba de las aulas durante tanto tiempo. En ocasiones anteriores, ya había tenido diversos incidentes, donde los médicos le sugerían tomar reposo, pero pese a dichas consideraciones Giménez insistía en estar y continuar en la escuela. Las anteriores visitas a las guardias médicas y sus licencias cada vez mayores parecían la crónica de un cansancio cada vez más profundo. Para el director era claro, se trataba de un caso de fatiga crónica. Luego de un episodio de robo y agresión que vive a las 7 am cuando llega sola a abrir la escuela, Giménez acepta tomarse licencia. En una conversación con la docente, comentará:

---

<sup>7</sup> “Borda” hace referencia a “Hospital Interdisciplinario Psicoasistencial José Tiburcio Borda”, una de las principales instituciones psiquiátricas y de salud mental de la Argentina, fundada a mediados del siglo XIX. En este caso el director lo usa como una forma de referirse a los excesos de la docente.

<sup>8</sup> CAJ – Centro de Actividades Juveniles. Estas son una línea de acción del Programa Nacional de Extensión Educativa "Abrir la Escuela", el cual consiste en una serie de actividades deportivas, artísticas y recreativas de carácter extracurricular destinadas a las escuelas secundarias.



Negri estoy bien, me mandaron unos exámenes, pero los médicos me dijeron que debía descansar y quedarme un tiempo en casa. La verdad que un embole<sup>9</sup>, pero qué le vamos a hacer, el médico me dijo que cada vez iba a ser peor si no descansaba. Pero no pasa nada, voy a recuperar fuerzas para volver a la escuela, ya hablé con el director, yo creo que en un mes estoy de vuelta.

(Fragmento de registro de campo – 20/03/2019).

Efectivamente, Giménez regresaría a la escuela unos meses más tarde, claro está, a una sola escuela y evaluando la posibilidad de realizar tareas pasivas.<sup>10</sup> Ahora bien, es importante destacar que este caso es solo uno más entre tantos. Nuevamente, según el director:

En las escuelas hay un montón de licencias por lo mismo, muchos dicen que nosotros nos mantenemos enfermado y que se yo, pero la verdad es que en las escuelas hay un montón de gente que ya no puede más, que está cansada y eso lo saben los médicos. Anda pregúntales a los médicos, más de uno te va a decir que los docentes están quemados. Yo tengo un amigo enfermero que me dice que nosotros somos iguales a ellos (personal de salud), la mayoría vamos al médico cuando el cuerpo no da más. Yo no te digo que seamos los únicos que laburamos<sup>11</sup> en este mundo, pero pasa y pasa mucho.

(Fragmento de registro de campo, 13/05/2019).

Esto lo comentaba el director no solo como una preocupación por la salud de sus colegas, sino también por las repercusiones sobre las actividades escolares dado que frente a la ausencia de los docentes muchas clases se veían interrumpidas. Lo cual demanda toda una gestión al interior de la escuela para cubrir el lugar del docente en licencia, solicitar el reemplazo, ocupar a los estudiantes y en el mejor de los casos que puedan seguir realizando actividades propias de la asignatura. Toda una reingeniería con la finalidad de cubrir esa ausencia pero que no termine por sobrecargar a los que quedan, incrementando así su cansancio, su cuerpo exhausto.

### **3.2) Clima escolar y educación emocional**

---

<sup>9</sup> “Embole” es una expresión coloquial de la Argentina que señala algo que produce aburrimiento o molestia.

<sup>10</sup> Se denomina como “tareas pasivas” al cambio de funciones en la escuela que un docente puede optar, en el caso que se vea impedido para el desarrollo de las tareas habituales del oficio docente. Para mayor detalle, revisar: Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>11</sup> “Laburar” forma coloquial para referirse al trabajo.

A mediados del 2018 el director de la escuela recibe las primeras capacitaciones referidas al clima escolar y la educación emocional que fueron impartidas principalmente a directivos. Considerados como *líderes* capaces de poner en marcha las principales transformaciones en las instituciones educativas y por tanto incidir en el clima escolar. En este sentido, el mismo director nos comentaba:

En las áreas tomaron educación como una variable de tomar en cuenta a los alumnos en este aspecto, cómo se sienten, cómo están dispuestos para poder aprender. El eje son los estudiantes, pero ya el hecho de preguntarte cómo están los alumnos emocionalmente te hace pensar en cómo estas vos parado frente al curso. Yo creo que ellos (encargados de la elaboración del proyecto) fundamentaban todo en lo heterogéneo de las aulas, que te vas a encontrar con chicos de diferentes condiciones. Tomar en cuenta la condición de los alumnos, que con una respuesta del alumno vos podés tomar conciencia y no llegar a pelear, discutir, a tomarlo mal. Y también entender que generamos climas, hay momentos en los cuales generan climas buenos, positivos y quizás hay momentos en los que capaz generar climas no tan positivos, de discusión; entonces tomarte el tiempo para pensar que fue lo que pasó y tomarte quince minutos vos. Bueno, en las capacitaciones llegabas y tenías tres caritas, una feliz, una más o menos y una triste, elegías una y la pegas en un afiche según cómo te sentías. Si me preguntas a mí para que me sirva, yo tengo un clima al interior de la escuela y los docentes tienen un clima áulico. Yo no sé si son modas, pero esto viene de la psicología y la psicopedagogía, entiendo que eso viene de ahí. Yo recuerdo que, en los noventa con el cambio de paradigma, con la escuela gestión, en contra del constructivismo, que el chico aprende solo, bueno se transformó y era claro que debíamos encontrar mejores fundamentos para nuestras prácticas.<sup>12</sup>

(Entrevista, 20/06/2020)

Durante las jornadas docentes el director dio a conocer los elementos y consignas centrales concernientes al clima escolar y la educación emocional. Sin embargo, algunos docentes no

---

<sup>12</sup> Es preciso señalar que durante los años noventa, al igual que en gran parte de América latina, hubo un fuerte posicionamiento de los discursos neoliberales. Estos discursos no sólo transformaron radicalmente las economías de la región, sino también los sistemas educativos. En lo que respecta a la Argentina esto estuvo estrechamente relacionado con la reforma educativa de 1995, que se gestó desde principios de los años noventa. Para entonces se pusieron en marcha una serie de programas como: “Plan social educativo”, “Programa de evaluación de calidad”, “Programa nueva escuela”, entre otros programas de capacitación docente y directivos. Es importante considerar estos acontecimientos históricos, dado que con ellos se introdujo gran parte de la racionalidad gerencial a la educación. Es decir, cuando las dinámicas propias de la escuela fueron llamadas a ser pensadas como empresa. Para mayores detalles revisar: Grinberg (2008).

dejaron de expresar sus inquietudes respecto a las pretensiones de dicho proyecto. Así, una docente señalaba:

Hay cuestiones pedagógicas que podemos abordar, que son cuestiones pedagógicas, pero hay cuestiones que tienen que ver con la estructura psíquica de los chicos que escapan a nosotros como docentes y que no tienen techo, viste, crecen y crecen; entonces por más que le busquemos la vuelta, le buscamos la vuelta, hay situaciones puntuales que hay unas estructuras psíquicas que por más que vos hagas todas las adaptaciones curriculares que quieras hacer no dan, hay situaciones y mecanismos que se despliegan en el pibe que son inmanejables para nosotros como docentes y tiene que venir otra intervención porque nos ponen en riesgo y terminamos siendo cómplices y responsables de no haber abordado a tiempo una problemática.

(Registro de campo, 01/07/2019).

Los docentes llaman la atención sobre los *riesgos* que implica hacerse cargo de casos que por su complejidad sobrepasan sus posibilidades, principalmente profesionales. No obstante, de algún modo estas iniciativas respaldan la idea de un docente innovador, flexible y con la capacidad de hacer frente a diversas problemáticas más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un docente todo terreno y multifuncional, imagen que ellos mismos interrogan y expresan su disconformidad. No tanto porque no lo hagan sino porque el modo en que llegan a las escuelas estas tareas parece a veces una broma de mal gusto.

#### **4. Mens sana in corpore exhausto**

¿Qué hay en estas escenas y en estos diálogos? ¿Cómo se pueden coser las tramas de aquello que propusimos llamar *mente sana en cuerpos exhaustos*? ¿De qué maneras se articulan los discursos -encarnados en propuestas de transformación educativa- y los cuerpos agotados que sin embargo continúan haciendo frente a la batalla diaria?

Decíamos al comienzo que estas narrativas asociadas al bienestar, el optimismo, el autocontrol y las emociones no pueden pensarse sino como la racionalidad de una época. Tal como sugiere Foucault (2017:166) se puede hablar de enunciados en la medida en que una frase (una proposición) figura en un punto definido, con una posición determinada, en un juego enunciativo que la rebasa. Se trata de una serie de enunciados que se constituyen en verdades en un presente en el que el *management* se vuelve eje de debates y propuesta de cambio en las instituciones: la gestión como episteme según la que ya no se trata de decirle

a los otros qué y cómo hacer, sino que se crea un sujeto de responsabilidad que hace política en todos los espacios y niveles (Grinberg et al., 2012). La racionalidad de gobierno funciona generando las condiciones para que la conducción devenga autoconducción. Desde las políticas sociales que actúan empoderando a las comunidades y a los sujetos, hasta el aprendizaje que es llamado a autoproducirse, el Yo deviene el sujeto y objeto de sí (Grinberg, 2015). Un sujeto flexible, dispuesto al cambio que debe actuar bajo la lógica vivificante del optimismo y el autocontrol. Vueltos sobre el *self* los discursos acerca de la vida remiten tanto a la auto responsabilidad del cambio como a la necesidad de que aquel esté guiado por un pensamiento y emocionalidad positivos.

Tal como señala Ahmed (2019), para la psicología positiva el proyecto de la felicidad más que un derecho es una responsabilidad individual. Se trata de trabajar con las emociones positivas que tienen efectos no sólo sobre el sujeto sino sobre los demás. Sin embargo, tal como sostiene Berlant la fantasía de la felicidad es una forma “estúpida” de optimismo que “confía en que ceñirse a determinadas formas o prácticas de vida y pensamiento habrán de asegurar la felicidad personal” (Berlant en Ahmed, 2019: 36). Felicidad como forma de optimismo, optimismo como forma de crueldad. Esta es de alguna manera la serie que guía la hipótesis de este trabajo y sobre la cual detendremos ahora el análisis. Según Berlant (2012:108) hay escenas de optimismo que son indudablemente más crueles que otras. Lo que importa aquí es, entonces, la manera en que se enlazan determinadas enunciaciones -en este caso vinculadas a la educación de las emociones y la mejora del clima escolar- con esos cuerpos exhaustos -fatigados, agobiados e incluso enfermos- que asume la forma de un optimismo cruel que solicita *empatía y autocontrol* a quienes parece que siempre pueden *un poco más*. Un exceso que, en ese *poder un poco más*, se traduce en el desgaste de los cuerpos. La única forma de parar ocurre cuando el cuerpo *se satura y se enferma*, tal como narra el director en relación con Giménez.

¿Qué hace que los cuerpos no paren, aún exhaustos? ¿Por qué los sujetos no son el Bartleby de Melville alegando *el preferiría no hacerlo*? Según Berlant (2012), las condiciones de vida ordinaria de nuestro presente son condiciones de deterioro subjetivo y el trabajo de reproducción de la vida es una actividad de desgaste que tiene implicancias concretas para la reflexión sobre el sufrimiento, la violencia de la normatividad y las “tecnologías de la paciencia” que hacen que un concepto de lo venidero impida que se interrogue la crueldad del ahora (Berlant, 1997 en Berlant 2012: 112). En este sentido, el optimismo cruel es un concepto que señala un modo de vida particular, en la cual los sujetos optan por dejarse llevar por la ola del sistema de vínculos al que están acostumbrados, manteniendo una relación de reciprocidad, reconciliación o resignación que no significa la derrota ante ella (Berlant, 2012: 112). En el caso de la escuela, allí hay algo más. El compromiso, la cercanía y el conocimiento

de los alumnos. La sensación de responsabilidad por el otro (Grinberg, 2019), por sus vidas que una docente que, como Giménez, y tantos otros, siente respecto de la escuela y de sus estudiantes.

Es allí donde la educación emocional hace mella. ¿Qué viene a decir a un equipo de docentes y directivos que deja el cuerpo en la escuela? Modos crueles de regulación de las conductas a través de la estimulación del *tú puedes*. El despliegue de una suerte de políticas anabólicas basadas en una psicología positiva que insufla altas dosis de optimismo a quienes no pueden no serlo. Liderazgo, autoayuda e incesantes promesas de felicidad que funcionan en un doble sentido: interpelando a cada sujeto en cuanto que tal -un proceso de autoidentificación del yo y de sus posibilidades- y a la vez estimulando de manera constante un proceso que busca a engrosar las capacidades de hacer, de producir y seguir adelante, incluso, cuando son las políticas públicas las que deben ocuparse de resolver los múltiples aspectos que afectan la llamada autoestima: el desempleo estructural, la nula urbanización, la contaminación ambiental, por nombrar solo algunas asociadas al barrio.

Es interesante detenernos en ciertas cuestiones señaladas por el director en las entrevistas. Por un lado, jornadas de trabajo de alrededor de quince horas diarias que a veces se extienden a los días sábados (como eventos que se encuentran por fuera de las obligaciones de los docentes pero que, sin embargo, muchos sostienen), por el otro, la regularidad de licencias médicas fundamentalmente de quienes tienen más años de antigüedad en la escuela. El último, posiblemente, consecuencia del primero. Esto es, la saturación de los cuerpos encuentra su límite último en la enfermedad, una especie de respuesta defensiva que parece incluso contradecir a la propia voluntad (o deber) de continuar, *un poco más*.

Asimismo, son esos cuerpos los que sostienen las escuelas, se hacen cargo de situaciones que exceden por completo los límites de sus tiempos y sus espacios a la vez que se saben piezas fundamentales para que la escolaridad de los estudiantes ocurra. Docentes y directivos que, llevados al límite, han hecho *cuerpo a tierra* cuando los tiroteos entre bandas narcos atravesaban las paredes y ventanas de la escuela y debieron refugiarse entre los bancos para resguardar sus vidas y la de sus estudiantes. Y allí resuenan las palabras del director cuando comenta "Y también entender que generamos climas, hay momentos en los cuales generan climas buenos, positivos y quizás hay momentos en los que capaz generar climas no tan positivos, de discusión; entonces tomarte el tiempo para pensar que fue lo que pasó y tomarte quince minutos vos".

Optimismo como forma de crueldad, cuando sólo se puede ser optimista, parece ser el único modo posible de nombrar el día a día que se enfrenta en las instituciones y el gesto de poner en marcha un programa ministerial que comprende que los problemas de las escuelas en situación de alta vulnerabilidad socioeconómica están asociados con el clima escolar y la

educación emocional. Lecturas que invitan, cínicamente, a “manejar las emociones de forma apropiada, poder hacerse cargo de una situación compleja y reaccionar de forma controlada frente a lo que nos enfrenta la vida”.<sup>13</sup> Es interesante notar cómo las palabras del director hacen carne estos discursos, los vuelven sobre sí e incluso manifiestan su (auto)responsabilidad de no estar a la altura de las circunstancias, de no ser capaz a veces de generar un clima lo suficientemente positivo. Entonces, advierte, es momento de tomarse unos minutos *con vos (mismo)*, de hacer una pausa necesaria que permita comprender qué está ocurriendo. Y allí parece quedar suspendida toda la materialidad de la vida barrial y escolar: aquella que lo excede, aquella que hace de la institución que dirige una escuela atravesada por la más profunda desigualdad social, se agudiza como forma de la gubernamentalidad contemporánea y no por la falta de voluntad u optimismo de quienes la habitan. Como lo señalara Durkheim (2008: 295), progreso y felicidad no necesariamente ocurren juntas.

## 5. A modo de cierre

Cuando a la libertad se le sustrae el tiempo para poder gozar del propio cuerpo y del cuerpo de otros, cuando la posibilidad de disfrutar del medio natural y urbano es destruida, cuando los demás seres humanos son competidores enemigos o aliados poco fiables, la libertad se reduce a un gris desierto de infelicidad.

(Berardi, 2003)

*Mens (in)sana, corpore exhausto.* Esta no puede sino ser la expresión final del recorrido hecho hasta aquí. No hay posibilidad de cuerpos sanos ni mentes sanas allí donde, en la lógica del *tú puedes*, la materialidad de los cuerpos debe ser gestionada para sobreponerse a todo. Hemos visto que el modo en que los enunciados asociados con la educación emocional se enlazan con esos cuerpos asume la forma de la crueldad en la que el optimismo liviano del *management* se encuentra con el espesor de las vidas en las escuelas y en los barrios. Y lo que se presume reparador (sanador) es más bien una política anabólica que procura oxigenar y en ese gesto despoja de cualquier densidad al complejo entramado que hace de la vida cotidiana de las escuelas mucho más que un *clima*. Del mismo modo en que un *emotición* impreso en una tarjeta quita cualquier posibilidad de narrar aquello que se vive y se siente

---

<sup>13</sup> Revisado en: “Red de escuelas de aprendizaje”  
<http://abc.gob.ar/planeamiento/red-de-escuelas-de-aprendizajepdf>

cuando las condiciones en las que se hace escuela atraviesan el cuerpo y dejan sus marcas en él, cuando esas exigencias reclaman hacer soportable aquello que no puede serlo. Esto es, cuando de lo que se trata es de ponerle emoticones a la desigualdad, cuando la gestión de las emociones reclama adaptarse a aquello que no debería ocurrir. No se trata de docentes que no se ocupan de las emociones de sus alumnos. Si Giménez está exhausta es, sobre todo, porque ha dejado e incluso arriesgado su cuerpo en esa tarea. El cinismo en estos programas ocurre exactamente allí al reclamar a un docente que se ocupe de sus estudiantes y en ese reclamo descarga la responsabilidad por el éxito de esa tarea. En rigor no se trata de gestionar emociones, cosa que la escuela hace sobradamente, sino de la pregunta política por la vida de los barrios, de los alumnos, de los docentes y un hacer escuela que ocurre incluso y a pesar de esas políticas y de las condiciones de desigualdad en las que están inscriptas.

Así pues, en lo que respecta a la implementación de estos discursos en las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana, las problemáticas materiales terminan siendo interpretadas bajo la grilla de inteligibilidad propia del lenguaje *psí*. Como si fuéramos máquinas que pueden invertir los términos de la afección. Aquella materialidad que deja al cuerpo exhausto la mente se tiene que ocupar de redimir. Es ahí donde la gestión de las emociones se vuelve práctica de gobierno cuando vuelve al trabajo de sí modos de leer, tratar y problematizar (episteme) pero también de actuar y conducir (tecnologías) prácticas de intervención en torno a esos problemas. Esto es, el *stress* se vuelve un asunto de clima escolar y no de la materialidad del barrio o de la escuela. Si se tiene frío, si se siente hambre, si se está cansado, si hay basura en las calles, o un tiroteo cruza las aulas, todo ello se vuelve una cuestión de cómo tratar los problemas, respirar y hacerse del optimismo del “tú puedes”.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOWSKI, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- AHMED, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- ÁLVAREZ-HEIVA, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 269, 7–23.
- BECKER, H. (2018). *Datos, pruebas e ideas*. Siglo XXI.
- BERARDI, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de Sueños.

- BERLANT, L. (2012). Optimismo cruel. *Debate Feminista*, 45, 105–136.
- BISQUERRA-ALZINA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- BOURDEAU, P. (2005). El racismo de la inteligencia. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de La Cultura*, 66, 45–48.
- BOWLES, S., & GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en América Capitalista Siglo XXI*.
- CHIAPPE, A., & CONSUELO-CUESTA, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16(3), 503–524.
- COHEN, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- CZARNY, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles Educativos*, 138, 48–57.
- DAMASIO & IMMORDINO-YANG, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, Inc*, 1(1), 3–10.
- DAVIS, M. (2007). *Planet of Slums*. London press.
- DURKHEIM, É. (2008). *La división del trabajo social* (1ra.ed). Gorla.
- ESCOLANO-BENITO, A. (2018). *Emociones y educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Vision libros.
- ESTEVE-ZARAZAGA, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 24–47.
- FOUCAULT, M. (2017). *Las palabras y las cosas*. Fondo de cultura económica.
- GOLEMAN, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- GOTTFREDSON, D. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge Press.
- GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- GRINBERG, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de La Educación*, 3, 81–98.
- GRINBERG, S. (2011). La conjetura del ADN. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. In *Cuadernos de trabajo # 1: Biopolítica, gubernamentalidad, educación y seguridad* (pp. 13–23). UNIPE: Editorial Universitaria.
- GRINBERG, S. (2015). El gobierno de sí recargado Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Textura*, 10–20.
- GRINBERG, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, 1–18.
- GRINBERG, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad



- urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19–39.
- GRINBERG, S., DAFUNCHIO, S., & MANTIÑÁN, L. M. (2013). Biopolítica y ambiente: En cuestión los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*, 1(1), 115–142.
- GRINBERG, S., GUTIÉRREZ, R., & MANTIÑÁN, L. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Estudios de Biopolítica*, 7, 154–172.
- GRINBERG, S., PORZINATO, N., BUSSI, E., CURUCHET, G., & GUTIÉRREZ, R. (2015). Accumulation of Pollutants, Self-purification and Impact on Peripheral Urban Areas: A Case Study in Shantytowns in Argentina. *Journal of Environmental, Ecological, Geological and Mining Engineering*, 8, 96–110.
- GRUART, A. (2014). The role of Neurosciences in Education... and vice versa. *International Journal of Educational Psychology*, 3(1), 21–48.
- GUBER, R. (2003). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblos.
- GUBER, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- HERNANDEZ-SAMPIERI, R. (2016). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- LANDA, M. I. (2009). El porvenir de los cuerpos rentables: un análisis de la práctica del Fitness. In R. Crisorio & M. Giles (Eds.), *Educación Física – Estudios críticos de Educación Física* (pp. 177–192). Editoriales Al Margen.
- LANDA, M. I. (2014). La sonrisa del éxito. Figuraciones de una subjetividad exigida. *Arxius de Sociologia*, 30, 153–168.
- LANDA, M. I., & MARENGO, G. (2010a). Biopolíticas en la Argentina contemporánea. Usos y articulaciónes del discurso del Fitness en contextos productivos emergentes. In Martí & Aixelá (Eds.), *Desvelando el cuerpo. Perspectivas desde las ciencias sociales y Humanas* (pp. 351–369). Consejo Superior de Investigaciones Científicas Institución Milà.
- LANDA, M. I., & MARENGO, G. (2010b). Cuerpos contemporáneos: nuevas prácticas, antiguos retos, otras pasiones. *Dossier Actual Marx/Intervenciones*, 9, 161–182.
- LENZER, J. (2004). Bush Plans to screen Whole US Population For Mental Illness. *British Medical Journal*, 328(7.454), 1–458.
- MUCCHIELLI, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Síntesis ediciones.
- NEMESIAS-HIJÓS, M. (2018). “Si llegaste hasta acá es porque vos podés”: coaching y gestión de emociones para maratonistas. *Revista de Ciencias Sociales y Crítica Cultural*, 1–23.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., & BRACKETT, M. (2008). La inteligencia

- emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437–454.
- PENALVA-BUITRAGO, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 247–265.
- RESTREPO, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió editorial.
- ROA-GARCÍA, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y la importancia en la infancia. *EDETANIA*, 44, 241–257.
- ROCKWEL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura económica.
- ROCKWEL, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- ROCKWEL, E., & ANDERSON-LEVITT, K. (2015). Significant currents of ethnographic research on education: majorities, minorities and migrations across the Americas. *Educação e Pesquisa*, 4, 129–135.
- ROSE, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE Editorial.
- ROSE, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 8, 111–115.
- ROSE, N. (2017). Nuestro cerebro, nuestro yo. In F. Costa & P. Rodríguez (Eds.), *La salud inalcanzable. Biopolítica molecular y medicalización de la vida cotidiana* (pp. 9–16). EUDEBA.
- SAMAJA, J. A. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Editorial Facultad de Filosofía y letras - UBA.
- SAVIANO, R. (2014). *CeroCeroCero. Cómo la cocaína gobierna el mundo*. Anagrama.
- SISSA, G. (2001). *El placer y el mal. Filosofía de la droga*. Península.
- TAXER, J., & FRENZEL, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88.
- VASCO, L. G. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*, 6, 19–52.