

Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente

Sorondo, Juana

Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 34, pp. 49-64, 2024

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691016>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente

Emotionalisation of education and radicalisation of the neoliberal right: the imposition of a new deontology for teachers

Juana Sorondo
Universidad Autónoma de Madrid, España
juana.sorondo@uam.es

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>

Recepción: 13 Noviembre 2023
Aprobación: 21 Noviembre 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar de qué manera el ingreso de la Educación Emocional (EE) en el campo educativo (re)configura los sentidos sobre el trabajo docente, en el marco de procesos de terapeutización de lo educativo y un contexto de radicalización del paradigma neoliberal en educación. Se centra, para esto, en el análisis de entrevistas a educadoras/es en el Gran Buenos Aires, que ha permitido advertir una tendencia a culpabilizar a las/os docentes por las problemáticas educativas, que se traslada hacia la exigencia de una formación para la adquisición de las competencias emocionales consideradas imprescindibles para su abordaje. La tarea docente se vuelca, cada vez más, hacia intervenciones centradas en lo emocional, en clave terapéutica. La investigación alerta sobre la emocionalización del rol docente que refuerza procesos de individualización y atomización en el campo educativo, legitimando, así, el orden social capitalista neoliberal.

Palabras clave: educación emocional, paradigma neoliberal en educación, terapeutización de la educación, trabajo docente.

Abstract

The aim of this paper is to analyse how Emotional Education (EE) (re)configures the meanings of teachers' work, within the context of the therapeuticisation of education and a radicalisation of the neoliberal paradigm in education. To this end, it focuses on the analysis of interviews with educators in the Metropolitan Area of Buenos Aires, which has revealed a tendency to blame teachers for educational problems, which leads to a demand for training in the acquisition of emotional competencies considered essential for tackling them. The teaching task is increasingly turning towards interventions centred on the emotional, from a therapeutic perspective. Research warns about the emotionalisation of the teaching role, which reinforces processes of individualisation and atomisation in the educational field, thus legitimising the neoliberal capitalist social order.

Keywords: emotional education, neoliberal paradigm in education, therapeuticisation of education, teaching work.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo abordar las implicancias de un nuevo discurso dominante, que ubica a las emociones en el centro de la educación, en la (re)configuración de los sentidos sobre la labor docente, atendiendo a cómo se da este fenómeno en el Gran Buenos Aires (GBA)¹.

Desde las últimas décadas del siglo XX, el capitalismo neoliberal viene transformando el modelo profesional docente, alineándolo a la figura del *mánager* y a principios empresariales de rendición de cuentas (Evetts, 2011). En el marco de la configuración de la “escuela neoliberal”, las/os docentes deben asumir individualmente la responsabilidad por los resultados de sus estudiantes, cuantificados en términos de adquisición de competencias adaptadas a las nuevas formas de precarización y flexibilización del trabajo propias de la fase actual del capitalismo (Laval, 2004; Laval, Vergne, Clément y Dreux, 2012; Laval y Sorondo, 2023a). Esto se traduce en una serie de presiones sobre la formación docente, para la adquisición de ciertas habilidades y competencias por parte de las/os propias/os educadoras/es (Jódar, 2007).

Este escenario se radicaliza en el actual contexto geopolítico mundial, marcado por el fortalecimiento de la ultraderecha global y la creciente imposición de su agenda en el ámbito educativo. En este contexto de desmarginalización e institucionalización de la ultraderecha, la articulación de la lógica normativa del neoliberalismo con estrategias autoritarias y represivas profundiza la antagonización y estigmatización del colectivo docente, y resulta en el incremento de mecanismos de control y vigilancia (Laval y Sorondo, 2023b).

Interesa, en el marco de este trabajo, ahondar en la relación de este paradigma educativo de la derecha neoliberal con lo que hemos denominado, en otras oportunidades, como un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022). Se trata de un sistema simbólico en el cual lo emocional adquiere un nuevo estatuto de verdad, con valor ontológico, normativo y epistémico (Illouz, 2019). La actual fase material del capitalismo parecería legitimarse, en parte, gracias a este *ethos* que profundiza, en última instancia, la atomización, fragmentación y despolitización de lo social, al encerrar a los individuos en el solipsismo de sus propios sentires.

Esta emocionalización avanza, en la última década, hacia una terapeutización –o “giro terapéutico”–, es decir, hacia la internalización y naturalización de un vocabulario psicológico, terapéutico y psiquiátrico para dar sentido a lo cotidiano (Ecclestone y Hayes, 2009). Este proceso opera como una matriz cultural y discursiva que regula cómo pensamos el campo educativo, qué problemas identificamos y cómo pretendemos resolverlos. Se produce, con esto, una comprensión de lo educativo en términos psicoemocionales y terapéuticos, que desplaza preguntas ético-políticas clave y que prioriza intervenciones terapéuticas en el ámbito educativo (Ecclestone y Hayes, 2009; Ecclestone y Brunila, 2015; Zembylas, 2016).

Esta centralidad de lo emocional puede advertirse claramente en los lineamientos de propuestas dominantes sobre los afectos en educación, como la Educación Emocional (EE) o el Aprendizaje Socioemocional (ASE). Estos discursos, basados en un paradigma neopositivista, con aportes de la teoría de las inteligencias múltiples, de la psicología positiva y de las neurociencias (Cabanas, 2020), se vienen consolidando en la agenda educativa global sostenida por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Mundial desde principios del siglo XXI. Abogan por la centralidad del aprendizaje de competencias o habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación y la gestión de emociones, la resiliencia, la empatía y la tolerancia (Bisquerra Alzina, 2000).

En Argentina, la EE comienza a hacerse presente en las discusiones sobre políticas y prácticas educativas desde el 2012, particularmente a partir de diferentes proyectos para una Ley de Educación Emocional y para la incorporación de la EE en la Ley de Educación Nacional, presentados reiteradamente en el Congreso de la Nación Argentina por actores de todo el espectro partidario. Provincias como Jujuy, Corrientes y Misiones, por su parte, ya cuentan con leyes provinciales de EE; y se han presentado proyectos similares en las Legislaturas Provinciales de Córdoba, Entre Ríos y Salta (Feldfeber, Caride y Duhalde,

2020), y, más recientemente, en la Provincia de Buenos Aires (PBA). En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), si bien no existe una ley aprobada al día de la fecha, sí se vienen llevando a cabo iniciativas gubernamentales que apuntan en esta dirección, particularmente, a través de los lineamientos de formación docente para la Universidad de la CABA (UniCABA)² y, en las escuelas, desde las iniciativas de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Por otro lado, tanto en CABA como en la PBA, la incorporación de contenidos y actividades de EE en espacios socioeducativos y de formación docente se impulsa a través de articulaciones con fundaciones como el Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) y la ONG internacional “Enseñá por Argentina” (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). La relación entre esta agenda y los principios educativos neoliberales viene señalándose desde hace un tiempo en la investigación educativa (Filidoro, 2019; Gagliano, 2019; Martínez, 2019; Vain, 2019; Menéndez Álvarez-Hevia, 2018; Santiago Muñoz, 2017).

Por otra parte, más allá de su institucionalización normativa, la EE ya forma parte de hecho de la vida escolar, especialmente -pero no únicamente- en el sector privado. Con todo esto, el ingreso de esta agenda en las políticas y en las prácticas educativas ha profundizado una serie de desplazamientos de los sentidos sobre la escuela, en consonancia con la “escuela neoliberal” (Sorondo, 2023). Será de especial interés ahondar, aquí, en sus consecuencias a la hora de pensar la práctica docente y, particularmente, la formación de educadoras/es.

Para esto, el presente trabajo recupera los resultados de una investigación más amplia realizada entre el 2019 y el 2021, que permitió mapear e interpretar este ingreso de la EE en las escuelas secundarias del GBA, indagando en los sentidos (re)configurados en este proceso (Sorondo, 2021)³. Se trató de un estudio cualitativo exploratorio, centrado en el análisis de 15 entrevistas semiestructuradas realizadas a personal educativo que estuvieran llevando a cabo prácticas de EE. La muestra⁴, diversa y equilibrada, conformada con criterio pragmático, comprendió a siete personas que se desempeñaban en escuelas de gestión estatal, incluyendo a tres docentes de materias curriculares, tres talleristas del Programa Socioeducativo Jornada Extendida⁵ formadas por la ONG “Enseñá por Argentina” y un *coach* ontológico. Las/os ocho informantes restantes ejercían en escuelas secundarias de gestión privada: una docente de materias curriculares, una docente de espacios extracurriculares, una tutora, tres integrantes de gabinetes psicopedagógicos, un asesor pedagógico y un *coach* ontológico. Los datos obtenidos fueron analizados utilizando una estrategia de codificación cualitativa, que, atendiendo a los objetivos generales de la investigación, se sirvió de un listado de códigos agrupados en tres grandes núcleos de sentido: a) la escuela – incluyendo, entre otras, sus problemáticas y fines, así como la caracterización de la EE y su lugar en las escuelas–; b) la figura docente –caracterización de su formación, rol, vínculo pedagógico, etc.–; y c) las/os estudiantes –caracterización, competencias exigidas, rol en las instituciones, etc.–. La información fue procesada, primero, desmontando y codificando las entrevistas en unidades de análisis de libre flujo, para, luego, organizarlas en tablas que facilitaron la comparación de similitudes y diferencias entre categorías y segmentos.

Como ya se apuntó, los resultados sistematizados y discutidos a continuación se centran en los sentidos y exigencias que se imponen sobre el rol docente en estas prácticas discursivas (Fairclough, 1989). Para esto, se abordará, en un primer momento, la forma en que los discursos sobre la EE refuerzan una retórica de estigmatización y sospecha hacia el colectivo docente. Luego, se analizará su tendencia hacia una emocionalización y terapeutización de la tarea docente; para finalizar ahondando en las consecuencias que esto conlleva en términos de exigencias para la formación del profesorado.

2. RADICALIZACIÓN DE LA DERECHA NEOLIBERAL, EE Y RETÓRICA DE LA SOSPECHA HACIA LAS/OS DOCENTES

Como ya se apuntó más arriba, el contexto de radicalización de la derecha neoliberal que se viene instalando en los últimos años se asienta en la construcción de ciertos colectivos como antagonistas y enemigos (Laval y Sorondo, 2023b). Es el caso del colectivo docente, a menudo culpabilizado por una

supuesta “crisis educativa” y por la persistencia de modelos educativos tradicionales que serían el obstáculo de las reformas promovidas desde los sectores neoliberales. Resulta interesante ahondar en cómo este contexto marcado por esta retórica de sospecha y antagonización de las/os docentes se pone de manifiesto en los discursos vinculados a la EE.

La estrategia retórica de posicionamiento (Du Bois, 2007) más utilizada en las entrevistas es la construcción antagonista de la figura de un/a “docente tradicional”, frente a la cual se modula un nuevo deber ser docente. Esta figura es caracterizada por la rigidez y la reticencia al cambio, la desactualización y el autoritarismo, la falta de reconocimiento de la heterogeneidad del aula, el centrarse demasiado en los contenidos y el no tener en cuenta los intereses del estudiantado. Estas/os docentes estarían, sobre todo, demasiado centradas/os en sí mismas/os, olvidando a sus estudiantes, verdaderas/os protagonistas del acto educativo. A esta crítica general se suman aspectos específicamente referidos a la atención acordada a las emociones. Así, las entrevistas antagonizan con las/os docentes aduciendo que no demuestran interés por los aspectos emocionales de la educación, por generar vínculos significativos con el alumnado ni por motivarlo interpelándolo desde lo emocional. Tal como ya se ha argumentado en otro lugar (Abramowski y Sorondo, 2023), estas críticas parecen recoger elementos de las pedagogías críticas que generan ciertos consensos dentro del campo educativo, para ponerlos en función de la legitimación de propuestas vinculadas directamente con la EE, y, como veremos más adelante, de nuevas exigencias sobre el rol docente.

Otro aspecto fundamental de esta retórica refiere particularmente a las “competencias emocionales” de las/os profesoras/es. En efecto, el diagnóstico que, en algunas entrevistas, se hace de las/os docentes apunta, en muchos casos, a su supuesta incapacidad o incompetencia para regular de forma positiva y eficaz sus propias emociones. El miedo, la apatía y la dificultad para reconocer el error son problemáticas emocionales mencionadas de forma recurrente en las entrevistas. Es ilustrativo, en este sentido, el siguiente fragmento de la entrevista a una profesora de Educación Física y coach ontológico educativo, que habla de las propuestas de EE realizadas en escuelas públicas de CABA:

he escuchado desesperanza, he escuchado angustia, he escuchado enojo, frustración... Apatía... (...) He interpretado que no se sienten líderes, que no se sienten responsables, que no se sienten capaces o que no son competentes para afrontar lo que sucede en el aula. (...) Como que los avasalla la circunstancia... Entonces, mi diagnóstico fue: antes que nada, hay que laburar emociones.

La entrevistada construye discursivamente a las/os docentes como una figura patética, cuyo problema, interpretado en términos emocionales, deberá ser resuelto, consecuentemente, a partir de un trabajo sobre las emociones. Lo mismo es expresado por otro entrevistado, también con formación en coaching ontológico, asesor pedagógico en una escuela privada del Conurbano bonaerense:

Estoy trabajando varios pilares, pero el que tiene que ver con esto es fortaleza emocional... porque parto de considerar que hay cosas emocionales que, si los adultos no logran, no se pueden lograr con los pibes. (...) Si vos no tenés resuelta tu autoconfianza, tu autoestima, tu autorespeto, tu autogeneración (...), difícilmente vas a poder entender a un adolescente que está tratando de entender dónde está parado.

Desde esta perspectiva, las/os docentes encarnan la figura del “ego disminuido” que, siguiendo a Ecclestone y Hayes (2009), caracteriza la construcción subjetiva en tiempos de la cultura terapéutica: sujetos vulnerables e incapaces de realizar correctamente su trabajo sin la intervención de especialistas. Es importante notar que, desde esta perspectiva, la (in)competencia emocional docente repercute directamente en su (in)capacidad para trabajar con adolescentes, entenderlas/os y actuar en el aula.

En términos generales, la estigmatización de las/os docentes legitima la adopción de dispositivos que permiten aumentar el control de la gestión y la estandarización de las prácticas en las aulas, introduciendo la lógica de rendición de cuentas en los equipos docentes y en las aulas (Lingard, Martino, Rezai-Rashti y Sellar, 2015). En este marco, la EE refuerza esta tendencia: se introduce en las escuelas como una herramienta que participa de procesos de subjetivación y disciplinamiento de las/os docentes. Su inclusión

en los lineamientos para la formación docente en el marco de la implementación de la UniCABA es, como mínimo, sugerente en este sentido (Brailovsky, 2018).

Los aspectos estructurales, económicos y laborales de la condición docente se encuentran, por otro lado, prácticamente ausentes en estas críticas. Si bien es cierto que en algunas entrevistas se hace referencia al deterioro de las condiciones laborales, específicamente en la escuela secundaria, el acento puesto en la dimensión emocional de los procesos educativos lleva la discusión al terreno de lo personal, lo cual redundo en su emocionalización y psicologización. En última instancia, esta construcción simbólica sobre la figura docente lleva a una profundización (y legitimación) de su precarización laboral (Abramowski, 2018).

Es imprescindible señalar que este desprestigio de las/os docentes legitima, paralelamente, la intervención de nuevos sujetos en el ámbito educativo. Así, frente a la supuesta incompetencia emocional de las/os docentes, se enaltece la figura del especialista: coach ontológicos, psicopedagogos/os, “científicas/os del ego”, “*mánager* de los interiores del yo e interpreta[n] en clave empresarial la subjetividad” (Jódar, 2007, p. 179), que pueden capitalizar los aspectos emocionales de la educación, para maximizar las inversiones afectivas. La construcción simbólica analizada aquí apunta a desplazar la figura docente y promover un nuevo modelo profesional: líder individual, comprometido/a con el cambio y la promoción de la calidad educativa, que se concibe a sí misma/o como “agente de cambio contra el status quo” (Friedrich, 2014, p. 225).

El discurso de la EE refuerza, así, un proceso más amplio de apertura del campo educativo a nuevos actores que ganan cada vez más legitimidad y reconocimiento (Laval, 2004; Donini y Pini, 2017). Empresas, fundaciones y “organizaciones educadoras” –como la ONG “Enseñá por Argentina”– protagonizan este proceso. Bajo una retórica benevolente que apunta a *expandir las oportunidades educativas*, puede advertirse una nueva cara del proceso de endo-privatización (Ball y Youdell, 2007) impulsado desde esta crítica a la figura docente.

3. HACIA UNA EMOCIONALIZACIÓN Y TERAPEUTIZACIÓN DE LA TAREA DOCENTE

De lo analizado en el apartado anterior se sigue que el ingreso de la EE en las escuelas secundarias de CABA acompaña y profundiza discursos que culpabilizan a las/os docentes por las problemáticas educativas, y que las/os configuran discursivamente como antagonistas frente a un nuevo modelo de educación. A continuación, será necesario ahondar en este nuevo paradigma propuesto, haciendo foco en el nuevo rol docente que preconiza.

El ingreso de la EE en las escuelas secundarias refuerza ciertos desplazamientos que vienen operándose en el campo educativo desde finales del siglo XX y que reactualizan la teoría del capital humano desde el paradigma neoliberal, a saber, una idea de la educación centrada en el aprendizaje de competencias –en detrimento de los contenidos–, consideradas esenciales para la inserción en el mercado laboral (Biesta, 2016; Laval et al., 2012). Esto tiene claras repercusiones en cómo es concebido el rol docente, descrito en muchas entrevistas en términos de “guía”, “mediador”, o “vehiculizador”. Particularmente, tal como lo expresa un coach ontológico que se desempeña como asesor en ASE en una escuela confesional de CABA, las/os docentes deben ser “líderes transformadores”, “flexibles” y “dinámicos”, con capacidad de “motivar emocionalmente” a sus estudiantes, de “despertarles la atención con algo”. A la manera de un líder carismático, el/a docente deberá desarrollar habilidades personales para hacer frente a problemáticas que, aun siendo socioeconómicas y estructurales –como el abandono escolar–, son abordadas, en estos discursos, en términos individuales y emocionales.

En el marco del discurso de la EE, la tarea docente se centra en guiar al estudiantado hacia el desarrollo de competencias emocionales. Así lo expresa una psicóloga, docente y titular del equipo de orientación de una escuela confesional en CABA:

Se supone que el adulto que está en esa función es el que tendría que saber que esto es algo que acontece en un aula, que los alumnos tienen emociones, que éstas pueden condicionar su aprendizaje... y que, quizás, si no saben o no pueden o les cuesta autorregularse, quizás van a tener una reacción que no sea la adecuada... entonces, el adulto, sabiendo esto,

tendría que poder, por un lado, ayudar a que el alumno pueda, si no puede regular, regular. Es decir, poder poner palabras, explicar (...).

Las/os docentes deben, de acuerdo con esto, facilitar, en el aula, la autorregulación y expresión de las emociones. Su rol se vincula, por consiguiente, con el refuerzo de ciertas “reglas del sentimiento” (Hochschild, 2008): deben actuar como “guías” y “acompañantes” *morales*, y ayudar a sus estudiantes a redireccionar sus conductas.

Este nuevo rol docente también implica, por otro lado, “generar” ciertas emociones para favorecer aprendizajes. Así lo expresa la profesora de educación física con formación en coaching ontológico ya citada más arriba:

los docentes podemos generar el contexto que queremos y gestionar la emocionalidad en nuestro contexto para generar en los alumnos o en las personas con las que vamos a convivir o a coordinar acciones.

La intervención pedagógica se concibe, de esta forma, como una “gestión de la emocionalidad” de las/os estudiantes, desde una perspectiva que instrumentaliza lo emocional como un medio para motivar y conseguir el aprendizaje esperado. En la misma línea, una profesora de Historia con postítulo en EE advierte la potencialidad del trabajo con las emociones en el aula como una estrategia para evitar problemáticas áulicas que son descritas en términos emocionales: “miedo de preguntar”, “sentir timidez”, “vergüenza”. Estas problemáticas podrían ser comprendidas, desde las pedagogías críticas, a partir de un análisis de las relaciones de poder en el aula y de la función del aparato escolar en la producción de subjetividades sumisas, conformistas y obedientes (Palacios González, 1978; Da Silva, 1999). Son, aquí, sin embargo, recortadas de su marco institucional: la falta de pregunta y reflexividad sobre las condiciones de producción de estas emociones las psicologiza e individualiza, despolitizándolas (Abramowski, 2017; Ahmed, 2015).

Finalmente, en el marco de estos desplazamientos, la EE se posiciona como una herramienta fundamental en la construcción y el fortalecimiento de nuevos vínculos entre los sujetos educativos. Según esta perspectiva, el conocimiento del mundo emocional de las/os estudiantes permitiría reconocer la heterogeneidad del aula –uno de los aspectos de la crítica a la figura docente “tradicional”–. Así, se señala que la EE apunta a la personalización del proceso educativo, atendiendo a las situaciones particulares de cada estudiante. Las emociones serían, en este sentido, una clave de lectura para interpretar el comportamiento de las/os estudiantes.

Con esto, el vínculo pedagógico se concibe en términos emocionales, centrado en el conocimiento del sentir de las/os estudiantes. Adquiere, así, un carácter intimista, que se pone de manifiesto en el siguiente fragmento de la entrevista a una psicopedagoga, titular del equipo de tutorías de una escuela privada del Conurbano bonaerense:

Para acercarme a un alumno con la intención de que nos conectemos desde las emociones, la que primero tiene que preparar el campo y prepararme a mí, desde la actitud, soy yo. O sea, tengo que generar un espacio de confianza, tengo que estar muy, muy atenta, y muy dispuesta a escuchar y a dejar que hablen, sin juzgar, ¿no? (...) que el alumno -digo ‘el alumno’ para hablarlo en general- sienta que realmente hay un campo fértil para que pueda, digamos, depositar lo que siente. (...) Y si se da, ese milagro que es que te confíen lo que sienten, o lo que creen que sienten, o lo que fuere (...).

Aquí el vínculo pasa, claramente, por la “conexión desde las emociones”, que es entendida como un momento casi sagrado –se habla, incluso, de un “milagro”– de confianza. Se trata de una instancia íntima de “confianza” y cercanía, que no implica, no obstante, un intercambio: una parte escucha “sin juzgar”, mientras la otra “deposita lo que siente”. Estas ideas presuponen una concepción de lo emocional como estado psicológico perteneciente a un “yo” monádico; y la posibilidad de acceder a ellas de forma transparente y directa (Illouz, 2010; Ahmed, 2015). Está presente, además, la idea de la autenticidad de eso que el “yo” dice que siente, lo cual impide pensar las emociones en términos de reglas y prácticas socioculturales (Hochschild, 2008). El hecho de que este momento romántico (en el sentido estricto del término) de confesión ocurra en la escuela es como poco sorprendente. ¿Por qué deberían las/os

estudiantes “confiar lo que sienten”, exhibirlo y exponerlo, a sus docentes y tutores? ¿Por qué este clima de confesionario debería formar parte del proceso educativo? La reificación del “yo” que se sigue de este discurso recluye a los sujetos a sus interioridades, reduce el vínculo pedagógico a una relación donde prima el reporte y la (auto)inspección del sentir, que puede ser, al mismo tiempo, interpretada como una nueva forma de control (Jódar, 2007). La mirada político-pedagógica queda, con esto, relegada a un segundo plano: la validación del sentir se presenta como el único punto de partida auténtico para los aprendizajes, los vínculos y los compromisos.

La pregunta por el sentir y el consecuente diagnóstico se transforman, con todo esto, en una normativa para guiar la práctica docente. Esto refuerza el giro terapéutico de la educación (Ecclestone y Hayes, 2009): la irrupción de lo personal, lo afectivo y lo emocional en la escuela fuerza un vuelco de la labor docente hacia tareas de “apoyo socioemocional”, que muchas veces se enuncian como tareas de “cuidado”, “reconocimiento” o “acompañamiento”. Esta tendencia, por otro lado, se ha visto reforzada en la agenda educativa global –promovida desde organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE o la UNESCO– en el contexto de la pandemia (Abramowski y Sorondo, 2022).

4. NUEVAS EXIGENCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Los desplazamientos en el rol docente analizados en el apartado anterior configuran un nuevo deber ser, cuyo correlato es una serie de exigencias para la formación docente que, como veremos a continuación, se centran en el moldeado de aspectos de la propia personalidad a través de la autorregulación de las propias emociones.

Efectivamente, frente a la presunta fragilidad emocional de las/os docentes, las/os entrevistadas/os enfatizan en la importancia de la formación docente en habilidades “blandas” (Ecclestone y Hayes, 2009), como condición de posibilidad para todo proyecto institucional vinculado a la EE. Las/os docentes deben realizar un trabajo previo sobre sus propias emociones, como condición para luego poder guiar a sus estudiantes en el trabajo sobre las suyas. Deben ser “líderes” de sus propias emociones para poder liderar a sus estudiantes. El control sobre las propias emociones supone, aquí, una normalización del sentir en función de ciertas reglas –y no otras– que moldean cómo se deben expresar (o contener) emociones.

Tal como lo habían advertido autoras como Hochschild (2008) e Illouz (2010), la inteligencia emocional se establece, con esto, como un “capital emocional” que, en el ámbito laboral, implica la clasificación de trabajadores según parámetros emocionales para medir la productividad y competencias. Así, ya no se exige de las/os docentes únicamente el dominio de contenidos y procedimientos propios de su área del conocimiento: deben adquirir competencias “genéricas”, que no se reducen al desempeño de una sola tarea (Jódar, 2007). Estas competencias exceden la labor docente en sí misma y abarcan cada vez más áreas de la vida, incluyendo en los procesos de valorización mercantil del trabajo sus deseos, aspiraciones, emociones y actitudes (Laval y Dardot, 2013). Este trabajo sobre sí deviene central en la evaluación de las buenas o malas prácticas docentes, incorporándose como nuevo parámetro de medición de la calidad educativa.

Según este nuevo paradigma, la formación debe, entonces, comenzar por el terreno de lo afectivo: la “autoestima”, el “autorespeto” y la “autogeneración” son competencias emocionales concebidas como centrales para la labor docente. Gracias al aporte de especialistas en EE, las/os docentes podrán reconocerse a sí mismas/os como sujetos con emociones y, por consiguiente, ser más receptivas/os a las emociones de sus estudiantes. Así lo expresa la misma profesora de educación física y coach ontológico ya mencionada más arriba:

Si el docente no se desarrolla a nivel personal, como ser humano, es muy difícil que le esté funcionando, o que esté llegando a los objetivos a los que quiera llegar como profesional. (...) que esos nenes queden a cargo de alguien que sea responsable de sus emociones, que pueda creerse generadora de contextos, que pueda tener capacidad de escuchar lo que los chicos necesitan... que pueda preguntar, que pueda pedir ayuda, que pueda generar confianza en sus alumnos.

Los ejercicios de EE propuestos por la entrevistada apuntaban, por consiguiente, a formar a las/os docentes para hacerse responsables por sus emociones. Es necesario notar que no se habla aquí de capacitar a las/os docentes en herramientas didácticas o pedagógicas específicas para llevar adelante propuestas de EE, sino de formarlos genéricamente –“como ser humano”– para la gestión de su propia emocionalidad (Jódar, 2007).

Tal como lo sugiere Laval, el modelo del aprendizaje “a lo largo de toda la vida” que se refuerza con estos discursos conduce, en última instancia, a “responsabilizar a ‘los ciudadanos’ ante su deber de aprender”, imponiendo la autodisciplina como estrategia para la supervivencia en el mercado de trabajo (Laval, 2004, p. 90). En efecto, en última instancia, la responsabilidad de aprender a ser competentes emocionalmente recae en las/os docentes, y en su capacidad de adaptación frente a esta nueva exigencia del campo educativo.

Las propuestas de capacitación docente en EE, en aumento desde el 2017, cristalizan estos desplazamientos sobre el sentido de la formación docente. Más allá de las ofertas de formación en EE desde instituciones privadas⁶, resulta significativa la presencia cada vez más marcada de programas y cursos de formación docente en competencias emocionales como políticas públicas educativas. A nivel nacional, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se llevaron adelante capacitaciones virtuales para docentes, que incluyeron “La regulación emocional en el aprendizaje” y “Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación”⁷.

A nivel de la PBA, durante la gestión de Ma. Eugenia Vidal (2015-2019), la Red Escuelas de Aprendizaje –una iniciativa de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)– agrupó a 2.000 escuelas para fomentar la “innovación” educativa. Una de las áreas de abordaje fue “Clima Escolar y Educación Emocional”, cuyos lineamientos fueron: “autoconocimiento”, “regulación emocional”, “pensamiento crítico”, “comunicación” y “conciencia social”, como capacidades “importantes para el desarrollo emocional, cognitivo y conductual” (DGCyE, 2019). La iniciativa también incluyó la publicación de cuadernillos de capacitación docente y documentos de sistematización de experiencias en las escuelas, que incluían ejercicios de “renovación para el docente” (con actividades de respiración, relajación, atención plena y oración), y de “autoconocimiento” (como bitácoras de emociones) (Abramowski, 2018). Para nivel secundario, la Red también propuso un Postítulo en Gestión y Liderazgo Educativo, en alianza y articulación con la Universidad de San Andrés. Si bien este programa fue discontinuado luego del 2019, sí siguen existiendo propuestas de capacitación docente en EE en la PBA, particularmente en municipios como Vicente López.

Finalmente, en CABA, la Escuela de Maestros, el organismo para la capacitación docente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, también ha incluido cursos de EE. Durante el 2023, por ejemplo, se dictaron cursos para el recorrido formativo de “Gestión de la Emocionalidad en la Escuela”⁸. Esta tendencia se viene acrecentando desde la pandemia del COVID-19, cuando la Escuela de Maestros, en alianza con la Fundación INECO (especializada en neurociencias), ofertó, durante el 2020, “espacios de encuentro” que consistían en charlas que ponían el foco en lo emocional: “Las emociones y el desafío del aula virtual: un momento de oportunidad para docentes y estudiantes” y “Emociones y conductas: ¿qué podemos aprender de ellas para sortear obstáculos?”. Los seminarios contaron con la intervención de “especialistas” de la Fundación INECO con estudios de psiquiatría, psicología y psicoterapia⁹.

La EE también fue incluida en la propuesta pedagógica de la UniCABA, proyecto “modernizador” de la educación que se ha impulsado en la crítica a las/os docentes como actor devaluado y “desactualizado” (Brailovsky, 2018). Efectivamente, en el borrador de los *Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial* (Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente, 2023), “la promoción del bienestar emocional” se plantea como uno de los “valores y actitudes centrales para el desarrollo personal y social”, que deben ser “objeto de formación y preparación dentro del profesorado” (p. 10). El “desarrollo emocional, social y afectivo de los niños/niñas y adolescentes” también se plantea como un contenido central a profundizar en la formación docente (p. 36), junto con el “impacto de las emociones en los procesos de aprendizaje” –incluido en el eje “Aportes de las neurociencias sobre los procesos de aprendizaje”– (p. 37).

La proliferación de este tipo de propuestas de formación docente prescribe una determinada forma de ser docente, pero también de pensar las problemáticas educativas y de intervenir sobre ellas. Así, en el contexto de una radicalización del discurso meritocrático liberal, la responsabilidad de hacer frente a las problemáticas educativas estructurales recae cada vez más en la subjetividad de las/os docentes y en sus capacidades emocionales para motivar a sus estudiantes (Dubet, 2010).

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha pretendido enfatizar en los desplazamientos sobre el rol docente que tienen lugar con el ingreso de la EE en el sistema educativo del GBA. Si, por un lado, la EE viene a reforzar (re)configuraciones de sentido alineados con el paradigma educativo neoliberal, dominante en el campo educativo desde finales del siglo XX, también tiene una serie de particularidades que es interesante contemplar. El discurso de la EE forma parte de un universo discursivo que sobredimensiona lo emocional y lo personal como principio explicativo, pero también como punto de partida para la acción, los vínculos y compromisos. Este proceso de emocionalización produce una serie de reencuadres en cómo se piensan la educación y el vínculo pedagógico, con un gran componente normativo sobre el trabajo docente.

Afortunadamente, los avances de este discurso han suscitado, en el último tiempo, la preocupación del colectivo de educadoras/es en Argentina. Particularmente, en CABA, la emisión del primer borrador de los *Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial*(2023) ha impulsado la organización de ciclos de discusiones en los profesorados, donde la inclusión de la EE no ha pasado inadvertida. En este sentido, se espera que este trabajo haya aportado herramientas para una reflexión colectiva sobre la problemática, donde las/os docentes deben ser, necesariamente, protagonistas.

Si bien, en el actual contexto de institucionalización de la derecha neoliberal radicalizada, podemos pronosticar que las discusiones que predominarán en el campo educativo argentino en los próximos años van a centrarse en cuestiones aparentemente más de fondo –como la gestión pública o privada de la educación, y el acceso al derecho a la educación–, la problematización propuesta aquí no pierde sin embargo relevancia. Invita, por el contrario, a mantener una mirada atenta y crítica hacia aquellos discursos sobre lo emocional que generan consensos a veces automáticos por ser percibidos como apolíticos o inocuos. Efectivamente, frente a la tendencia a la estigmatización de la relación entre política y educación –que se hace concreta en las denuncias por presunto “adoctrinamiento” o “politización” en las escuelas, especialmente en lo que concierne a la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)–, propuestas como las de la EE podrían ganar terreno como alternativas consideradas más “neutrales”.

Finalmente, y a modo de advertencia en relación con esto último, es imprescindible señalar que la emocionalización y terapeutización de la agenda educativa no es un fenómeno restringido a propuestas como las de la EE y el ASE: el campo de la investigación crítica también responde a esta tendencia a ubicar las emociones en el centro de la escena. Efectivamente, trabajos que se inscriben dentro de la tradición pedagógica crítica o que desarrollan propuestas de educación para la justicia social han incorporado la dimensión emocional como un eje central para la concientización y el compromiso con el cambio social. Asimismo, viene ganando terreno, en los últimos años, el concepto de “justicia afectiva” (Lynch, 2012) –entendido como un elemento de la justicia educativa–cuyo riesgo es la emocionalización y despolitización del abordaje tanto de la justicia como de la igualdad en educación, ya que supone un deslizamiento de las discusiones desde el terreno socio-económico hacia el terreno psico-emocional (Sorondo y Abramowski, en prensa). Los discursos que reivindican la Educación Sexual Integral (ESI) frente a la EE no siempre escapan a esta lógica, por lo que, sin negar la importancia de su valor militante, es necesario reformularlos críticamente para evitar que resulten funcionales a la reproducción de sentidos dominantes (Sorondo y Abramowski, 2022). En efecto, antes de dar por sentada la importancia de las emociones en la educación, resulta necesario considerar qué recorte de lo social y de lo educativo promueve este *ethos* epocal, y qué preguntas, problemas y voces quedan por fuera.

Pensando en la formación docente, quizás sea más importante, en línea con lo anterior, priorizar una mirada problematizadora y crítica que ponga el foco en los factores estructurales de los problemas

educativos, desandando la tendencia actual hacia la individualización y la fragmentación en el abordaje de las cuestiones sociales. Así, ante una agenda que lleva constantemente a pensar problemáticas tan variadas como el abandono escolar, la convivencia en las escuelas o, incluso, el aumento de la incidencia del suicidio adolescente, en términos emocionales –como desmotivación y desenganche, falta de empatía, o malestar psico-emocional, respectivamente–, resulta imprescindible formar docentes que puedan pensar dichas temáticas en su relación con sus condicionamientos materiales y concretos. Esto no implica en sentido alguno negar la importancia de la dimensión afectiva, pero sí poner el acento en aquellas estructuras socio-económicas que producen las emociones (Lordon, 2019). Y supone, además, dar un paso al costado ante la demanda –de la comunidad educativa en general, pero también del propio campo de la investigación educativa– de alternativas “críticas” a la EE, para centrar los esfuerzos en realizar una crítica a los fundamentos del *ethos* emocionalizado, evitando, así, reproducir, sin quererlo, un discurso que legitime el orden actual de las cosas.

Esperamos que estas reflexiones sirvan, entonces, como un llamado a hacer de la discusión sobre la relación entre emociones y educación una trinchera más de la resistencia frente a los avances de la (extrema) derecha en educación; y a disputar y cuestionar la inclusión de lo emocional en el campo educativo desde una perspectiva que reivindique el sentido profundamente político de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.) *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, pp. 251-271. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes X. Revista de política, derecho y sociedad*, pp. 9-17. Recuperado de: <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IIICE*, (51), pp. 63-79. DOI <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), pp. 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Universidad de Londres.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, pp. 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Brailovsky, D. (2018). Fisuras de la “pedagogía UniCABA”. *Bordes, Revista de Política, Derecho y Sociedad*, 10, pp. 101-110. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/428/388>
- Cabanas, E. (2020). Felicidad, educación y neoliberalismo: la “educación positiva” y sus problemas. En Martín Rojo, Castello y Fernández-González (Presidencia) *¿Cómo nos gobierna el neoliberalismo?* Conferencia llevada a cabo en el Seminario del Grupo de investigación MIRCo, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de: http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/web_red_de_escuelas.pdf
- Donini, A. M. y Pini, M. (2017) Tiempos de incertidumbre para la educación en América Latina. En D. García Delgado y A. Gradín (Comp.) (2017) *Doc. de trabajo No. 5. El Neoliberalismo tardío. Teoría y praxis*, pp. 125-132. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Du Bois, J. (2007). The stance triangle. En R. Engleretson (Ed.), *Stancetaking in discourse*, pp. 139-182. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), pp. 15-25.
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapization’ of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), pp. 485-506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Londres: Routledge.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current sociology*, 59(4), pp. 406-422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>

- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman Group.
- 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)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Roberston, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Filidoro, N. (2019). A mis emociones las quiero maleducadas. *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed).FFyL-UBA. Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/filidoro.pdf>
- Friedrich, D. (2014). Microempréstito global na reforma educacional: Ensenhá por Argentina e a neoliberalização e dos movimentos de base. *Revista Teias*, 15(39), pp. 214-240.
- Gagliano, R. (2019). Pedagogía, imaginarios médicos y Educación “emoji-onal”. *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed). FFyL-UBA. Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Gagliano.pdf>
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz
- Illouz, E. (Comp.). (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes Editorial.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Laval, C. y Sorondo, J. (2023a). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), pp. 179-194.
- Laval, C., y Sorondo, J. (2023b). Educación, neoliberalismo y ultraderecha: Nuevas preguntas para la investigación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), pp. 11–23. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.001>
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. y Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. París: La Découverte.
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G., y Sellar, S. (2015). *Globalizing educational accountabilities*. Nueva York: Routledge.
- Lordon, F. (2019). *La sociedad de los afectos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Lynch, K. (2012). Affective Equality as a Key Issue of Justice: A Comment on Fraser’s 3-Dimensional Framework. *Social Justice Series*, 12(3), pp. 45-64.
- Martínez, M. E. (2019). Positiv@s y motivadx: una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente. En F. Saforcada y M. Feldfeber, *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, pp. 113-123. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, LXXVI(269), pp.7-23.
- Palacios González, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA.

- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, pp. 317-336. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Sorondo, J. (2021). *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias del GBA* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101), pp. 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25(1), pp. 29-62.
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (en prensa). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En Monarca, H. (Coord.) *Regímenes de verdad en educación*, pp. en prensa. Madrid: Dykinson.
- Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (2023). *Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Argentina.
- Vain, D. (2019). Educar las emociones. Revisitando un “mundo feliz”. *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed). FFyL-UBA. Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/vain.pdf>
- Zembylas, M. (2016). The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), pp. 296-301. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2016-0015>

Notas

1 El GBA comprende a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 24 municipios del Conurbano bonaerense que la rodean: Avellaneda, Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Almirante Brown (Zona del sureste); Berisso, Ensenada y La Plata (Zona Gran La Plata); Presidente Perón, San Vicente, Esteban Echeverría y Ezeiza (Zona Sur); Lanús, Lomas de Zamora y La Matanza (Zona Sur oeste); Vicente López, San Isidro, San Fernando, Tigre y Escobar (Zona Noreste); Merlo, Moreno, General Rodríguez y Pilar (Zona Noroeste); San Martín, Tres de Febrero, San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz (Zona norte centro); Morón, Hurlingham, Ituzaingó y Marcos Paz (Zona oeste).

2 La creación de la UniCABA fue aprobada por ley en el 2018, y finalmente abrió sus puertas en el 2021. Fue un proyecto ideado por el Ministerio de Educación de la CABA para reemplazar a los 29 institutos de formación docente, con el fin de centralizar y homogeneizar la formación docente de la ciudad. Desde su presentación inicial en el 2017, la comunidad educativa –y, particularmente, el cuerpo educativo de los profesorado– ha repudiado el proyecto como una forma de despolitización de la formación docente, y de aumentar los mecanismos de control y monitoreo del cuerpo docente (Brailovsky, 2018), en el contexto de endo-privatización de la educación y de profundización del discurso de sospecha hacia el profesorado que se viene señalando aquí.

3 El trabajo, titulado Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo, se realizó en el marco de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios de la Universidad Nacional de San Martín, con la dirección de Ana Abramowski.

4 Es necesario enfatizar en que, desde un enfoque cualitativo, la muestra no puede ser considerada representativa. Cabe destacar, especialmente en lo que respecta al recorte territorial, que el estudio no pretende en ningún modo representar la diversidad de las problemáticas educativas y socioculturales de un territorio tan particular y complejo como el del GBA.

5 Jornada Extendida es un Programa Socioeducativo que lleva adelante diversos talleres en horarios extracurriculares, en escuelas públicas de CABA –y, durante el gobierno provincial de María Eugenia Vidal, también en la PBA–. Ha sido objeto de fuertes críticas por parte de los sindicatos docentes, al ser leído como una

forma de privatización encubierta de la educación pública, a partir de la incorporación de actores privados como ONGs, fundaciones y asociaciones (Feldfeber, Puiggrós, Roberston y Duhalde, 2018). Particularmente, interesa aquí señalar la participación en el sector público de profesionales de la ONG “Enseñá por Argentina” en el marco de este programa.

6 Teniendo en cuenta la formación de las personas entrevistadas, podemos mencionar organizaciones vinculadas con el coaching (la internacional Pluralistic Networks); pero también capacitación específica en EE en organizaciones como el Centro Argentino de Educación Superior y Permanente (CAEP) o la asociación internacional English Speaking Scholastic Association of the River Plate (ESSARP).

7 La descripción de esta formación fue retirada de la página del INFoD.

8 Disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/puertas-de-entrada-a-la-educacion-emocional-en-la-escuela/>

9 Los seminarios están disponibles en el Canal de Youtube de Educación BA. Un ejemplo es EducaciónBA (2020). Seminario sobre bienestar emocional. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=56DBcy0JWXo&fbclid=IwAR1lGGGcL72h2IEWcgnexiSfPGHP8ejAiYa1hoP6Ob0m-lPhCyNGF4rYZ0I>