Título de la ponencia:

**La Educación Emocional como discurso neoconservador**

**de la política curricular contemporánea en CABA**

Equipo mixto:

María Sol Cernadas (estudiante Profesorado de Educación Inicial)

Lucía *Lola* Cufré (estudiante Profesorado de Educación Primaria)

María Guerrero Menéndez (estudiante Profesorado de Educación Inicial)

Prof. Lic. Carolina Luzuriaga

Prof. Lic. Mgter. Josefina Ramos Gonzales

Sofía Belén Romero (estudiante Profesorados de Educación Inicial y Primaria)

Prof. Lic. Juan Sablich

Afiliación institucional: Área de Investigación - Profesorados de Educación Inicial y Primaria - Escuela Normal Superior N°7 (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)

Correo electrónico: ens7.investigación@gmail.com

Eje temático-problemático: N°5 “Política, ideología y discurso”

Título de la ponencia: **La Educación Emocional como discurso neoconservador de la política curricular contemporánea en CABA**

Palabras clave: Educación Emocional, racionalidad neoliberal/neoconservadora, reforma curricular, Jardín de Infantes, apropiaciones/resistencias.

Resumen:

Este trabajo presenta una investigación en curso a cargo de un equipo mixto (estudiantes y docentes) enmarcado en el Área de Investigación de la Escuela Normal Superior N°7 (ENS N°7). A partir de este encuadre, procuramos producir conocimiento acerca de los efectos que tiene el discurso de la Educación Emocional (EE) —recientemente legitimado a través de la reforma curricular en Jardín de Infantes (JI) de CABA (Resolución Nº 5755/2019/MEIGC)— en la experiencia escolar/educativa de la comunidad del JI de la ENS N°7, con el propósito de analizar sus apropiaciones, tensiones y debates.

El estudio concibe la EE como un “proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y apuntalamiento de la persona en el ejercicio y perfeccionamiento de las mismas” (Vain, 2019: 3). Caracterizada como una estrategia de formación de la subjetividad solidaria a la racionalidad neoliberal/neoconservadora (Abramowski, 2018), ha sido escasamente estudiada en la enseñanza de les más pequeñes. Sin embargo, impacta en la experiencia cultural de las familias desde décadas recientes (Ahmed, 2019) y en la experiencia escolar de las juventudes (Sorondo, 2020) con la contemporánea reforma curricular de la “Secundaria del Futuro”.

Se trata de una investigación de carácter empírico, cualitativo y situado, que busca poner en tensión la reconstrucción de los lineamientos de la política educativa con las apropiaciones, debates y resistencias de les sujetes escolares. Algunas interrogantes son: ¿Cuáles son las perspectivas de la EE que hegemonizan las innovaciones curriculares mencionadas? ¿Cómo se apropian familias, conducción y docentes de dichos discursos? ¿Qué asimilaciones, resignificaciones, contradicciones y/o resistencias se generan?

Se espera producir dos tipos de contribuciones: (1) la construcción de pedagogías de la investigación (Achilli, 2005) como procesos formativos hacia dentro del equipo, considerando que se desarrolla en un instituto superior de formación docente, y (2) otro relacionado a los interrogantes planteados de la investigación empírica.

**1) Introducción**

*El efecto [de la pandemia] sobre la parte emocional (...) de cada uno de los chicos, fue lo que más nos motivó a insistir tanto con la vuelta a la presencialidad. A mí no me preocupa tanto lo que no pudieron aprender en términos de contenidos curriculares, sino lo que dejaron de desarrollar por el aislamiento. (...) Venimos trabajando desde principio de año con la Fundación “INECO” de Facundo Manes, haciendo una análisis desde la neurociencia (...) Nosotros les pedimos ahora a todas las escuelas: “(...) No empiecen a dar Matemáticas, no empiecen a dar Prácticas del Lenguaje; siéntense con los chicos y ayúdenlos a poner en palabras”. (...) La escuela es el lugar donde ellos pueden empezar a procesar y a entender y decodificar lo que les va pasando en la emocionalidad.*

Soledad Acuña, ministra de educación porteña, 8/11/2020

Este trabajo presenta el proyecto y los avances en el trabajo de campo de una investigación en curso, enmarcada en el Área de Investigación de la Escuela Normal Superior[[1]](#footnote-0) N°7 (ENS N°7) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El equipo a cargo es de carácter mixto: está conformado por estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la institución ―futuras maestras de jardines de infantes y escuelas primarias―, así como por docentes de dichas carreras. El proyecto tiene como tiempo de desarrollo los meses de marzo a noviembre del corriente año, y es financiado por horas institucionales que la comunidad educativa ―docentes, estudiantes y graduades― ha resuelto destinar al desarrollo de la mencionada Área de Investigación de la institución, re-fundada a principios de 2021.

A fines de 2019, el Diseño Curricular (DC) para el Jardín de Infantes (JI) (Resolución N° 1226/2000) es reemplazado por un nuevo documento que entró en vigor para la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) a partir del 2020 (Resolución Nº 5755/2019/MEIGC), prescribiendo un planteo pedagógico sustentado en la perspectiva de la Educación Emocional (EE). Esta investigación procura producir conocimiento sobre los efectos que tiene el discurso de la EE —recientemente legitimado a través de la reforma curricular referida— en la experiencia escolar/educativa de la comunidad del Jardín de Infantes (JI) —conducción, maestras y familias— de la ENS N°7, con el propósito de analizar sus apropiaciones, tensiones y debates.

**2) Marco teórico**

Se concibe a la EE como “proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y apuntalamiento de la persona en el ejercicio y perfeccionamiento de las mismas” (Vain, 2019: 3), caracterizada como una estrategia de formación de la subjetividad solidaria a la racionalidad neoliberal/neoconservadora[[2]](#footnote-1) (Abramowski, 2017, 2018; Sorondo, 2020), que ha sido escasamente estudiada en la enseñanza de les más pequeñes. Sin embargo, impacta en la experiencia cultural de las familias desde décadas recientes (Ahmed[[3]](#footnote-2), 2019) y en la experiencia escolar de las juventudes (Sorondo, 2020) con la contemporánea reforma curricular de la “Secundaria del Futuro”.

La EE se caracteriza como un discurso vinculado a la psicología positiva y a la inteligencia emocional que ha sido criticado por su relación con el avance de la racionalidad neoliberal en educación (Sorondo, 2020; Jódar, 2007), por su enfoque psicologizante y reduccionista para abordar los problemas educativos (Prieto Egido, 2018; Abramowski, 2017; Nóbile, 2017; Ecclestone y Hayes, 2009), así como por sus limitaciones conceptuales y metodológicas (Cabanas Díaz y González-Lamas, 2021). Se trata de una propuesta que, constituyendo a las emociones como capital, pretende ajustar la educación a los requerimientos de una economía y un mercado laboral cada vez más flexibilizado y precarizado, así como negar la conflictividad de lo social bajo el amparo de la promesa de la felicidad (Ahmed, 2019; Sorondo y Abramowski, 2022).

Desde posturas críticas a esta propuesta, se analiza el campo lexical que produce la EE, desde el concepto de “colonización simbólica” del discurso educativo (Mignolo, 2009) por el “discurso gerencial”. Siguiendo este razonamiento, se plantea a la expulsión de la polisemia (Chauí, 2019a y 2019b), como una estrategia “normalizadora de la comunicación afectiva” (Gagliano, 2019) que se refuerza en la utilización de representaciones de las emociones simplificadas o estandarizadas como por ejemplo en el uso de “emoticones”.

Resulta también pertinente, en este marco, recuperar los planteos acerca de la “dimensión de la afectividad en la escuela”, considerándola desde una perspectiva pedagógica integral que recupere su significado cultural y su potencial para la construcción vincular y comunitaria (Abramowski, 2018; Maltz, 2019). Encontramos investigaciones y ensayos (Nobile, 2017; Maltz, 2019; Álvarez y Del Río, 2015) que proponen concepciones alternativas fundamentadas desde las pedagogías críticas, la educación artística y la Educación Sexual Integral (ESI), orientadas a resignificar al paradigma moderno del tratamiento de la afectividad y la corporalidad en la experiencia educativa; fortalecer los lazos comunitarios y alojar, contextualizar y permitir que irrumpan las emociones. Como afirma Maltz (2019), no se trata de clasificar las emociones en positivas y negativas, dejando afuera las que "nos molestan" o anulando las causas “políticamente incorrectas” que las generan; sino de habilitar espacios de circulación de palabras que construyan trama, que tejan lazos. Cabe señalar, sin embargo, que Sorondo y Abramowski (2022), en un trabajo reciente, advierten el atravesamiento de la ESI ―perspectiva que solemos ubicar como más progresista―, por lo que denominan un *ethos epocal emocionalizado*, base común de la EE.

En términos de políticas públicas, la Fundación Educacional Emocional (Argentina, 2012) motoriza la presentación de proyectos jurisdiccionales y nacionales de leyes de EE que plantean la introducción de esta iniciativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo con un mapa de penetración de este fenómeno que se completa con un creciente número de instancias de capacitación docente. La presencia en aumento de la EE en políticas educativas estatales responde a una agenda global y apuesta a la adaptación al orden social dominante (Sorondo y Abramowski, 2022).

Consideramos la incorporación curricular de la EE como una innovación educativa en el marco de una reforma (Ezpeleta, 2004), que no puede comprenderse meramente desde su dimensión técnica-pedagógica. Esto exige superar la noción simplista y lineal de “implementación” que fija y reduce las políticas a los textos, desconociendo o subestimando el proceso de apropiación escolar en el contexto de la práctica (Ball en Avelar, 2016) como constitutivo de las mismas políticas. De ahí la necesidad de abordar, en toda su complejidad, la puesta en acto (Ball en Avelar, 2016) de la política educativa y las transformaciones curriculares, que supone procesos —creativos y, al mismo tiempo, limitados por el discurso— de interpretación y traducción (Ball en Avelar, 2016), atravesados por asimilaciones, debates, resistencias, conflictos, resignificaciones, concesiones, etc. (Rockwell, 2009).

**3) Metodología, construcción del corpus empírico y preguntas de investigación**

Se trata de una investigación de carácter empírico, cualitativo y situado, que busca poner en tensión la reconstrucción de los lineamientos de la política educativa con las apropiaciones, debates y resistencias de les sujetes escolares. Nuestro campo es el JI de la ENS N° 7, ámbito donde nos desempeñamos como estudiantes y docentes en el nivel superior, en las carreras de Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial.

Suscribimos a un enfoque teórico-metodológico integral, que intenta superar la ruptura objetivismo-subjetivismo, acercándose tanto a los condicionantes políticos y normativos como a las visiones y praxis de les sujetes.

El abordaje busca ahondar en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente movimiento de las prácticas sociales; y penetrar en los procesos de construcción de significados y prácticas por parte de les integrantes de la comunidad educativa analizada: conducción, maestras y familias. Se propone entonces:

* una reconstrucción de los lineamientos de la política educativa que promueven la implementación de la EE en el JI en los distintos niveles de la concreción curricular (con foco en el nuevo DC de JI); y
* un análisis de las apropiaciones, debates, resistencias que les integrantes mencionades de la comunidad educativa del JI manifiestan en torno a la EE.

El amplio corpus empírico está conformado por materiales diversos:

* DC para el JI CABA 2019.
* Documentos curriculares y normativa complementaria; materiales de formación contínua, y planificaciones y auto-evaluaciones docentes de proyectos didácticos, todo material facilitado por informantes clave entrevistades.
* Encuestas de relevamiento de concepciones sobre EE que circulan en el propio profesorado (estudiantes y docentes).
* Conversatorio con especialistas en la temática, para la discusión y ampliación del marco teórico original y análisis conjunto de primeros avances de análisis (de DC y encuestas)[[4]](#footnote-3).
* Testimonios orales a partir de la realización de entrevistas individuales y grupales ―de carácter semi-estructurado, elaboradas a partir del establecimiento de ejes de indagación teórica― a diferentes representantes de las familias, las maestras y la conducción.
* Grupo focal/talleres y encuestas a las familias: formas de indagación, a través de la intervención, de la selección literaria, consumos culturales y materiales de comunicación con las familias.
* La confección cronológica de notas/diario de campo individuales y grupales; y registros de observación individuales y grupales.

Algunas interrogantes que constituyen el abordaje analítico del corpus empírico referido, son: ¿Cuáles son las perspectivas de la EE que hegemonizan las innovaciones curriculares mencionadas; qué plantea el texto de la reforma curricular en torno a la EE? ¿Cómo se articula con otras disposiciones y resoluciones jurisdiccionales e institucionales? ¿Cómo se apropian la conducción y las familias en sus discursos y prácticas pedagógicas de la perspectiva de la EE como innovación educativa? ¿Qué asimilaciones, resignificaciones, contradicciones y/o resistencias se generan? ¿De qué manera recepcionan en sus concepciones educativas la propuesta de la EE? ¿Qué sentidos le asignan y cómo influye en su vínculo con la institución educativa y el acompañamiento del alumnado? ¿De qué manera los lineamientos de la EE aparecen en las instancias de capacitación en servicio y espacios de intercambio institucional (jornadas EMI[[5]](#footnote-4), intervenciones de supervisiones y equipo directivo en el trabajo docente, etc.)?

Actualmente (septiembre 2022), el trabajo de campo se halla en su segunda etapa, luego de una primera en la que se abordó el análisis didáctico-pedagógico del DC referido, así como el desarrollo del Conversatorio abierto a toda la comunidad educativa ―que posibilitó la socialización y revisión de aspectos centrales del marco teórico y de los primeros análisis mencionados. En la presente segunda etapa, se ha iniciado el proceso de entrevistas y relevamiento de documentación complementaria a partir del contacto directo con la comunidad del JI.

En el marco de la construcción de las *pedagogías de la investigación* (que desarrollamos más adelante), uno de los principios metodológicos del equipo ha sido garantizar la participación de las estudiantes-investigadoras en todas estas diferentes instancias del trabajo de campo, así como en las de análisis intermedio y final del corpus construido y en la elaboración de producciones, artículos y ponencias para la difusión.

El informe final se concibe como construcción que inicia con el mismo proceso investigativo, cristalizándose así como producto genuino de todo ese proceso, y con el objetivo de divulgación general y devolución/retroalimentación, en particular, a la comunidad del JI de la ENS N°7.

Asimismo, desarrollamos actividades previas al informe final, de elaboración, debate y divulgación con alcance institucional y más allá, como productos intermedios del proceso investigativo que evidencien el avance en la producción de conocimiento y el aprovechamiento de la comunidad educativa[[6]](#footnote-5).

**4) Avances de la investigación**

*Uno(a) no escoge el tiempo para venir al mundo;*

*pero debe dejar huella de su tiempo.*

*Nadie puede evadir su responsabilidad.*

*Nadie puede taparse los ojos, los oídos,*

*enmudecer y cortarse las manos.*

*Todos tenemos un deber de amor que cumplir,*

*una historia que nacer*

*una meta que alcanzar.*

*No escogimos el momento para venir al mundo:*

*Ahora podemos hacer el mundo*

*en que nacerá y crecerá*

*la semilla que trajimos con nosotros*

Gioconda Belli, 1972

Considerando la matriz teórico-metodológica puesta en juego esperamos producir dos tipos de contribuciones, a saber: i) las vinculadas con el objetivo general del estudio: “*Dar cuenta de las apropiaciones que produce la comunidad educativa del Jardín de Infantes de la ENS 7 (CABA) en torno a las transformaciones del Diseño Curricular 2019 con la incorporación de la perspectiva de la Educación Emocional en contexto de (re)vinculación producto de la contingencia sanitaria (Covid-19)”*, focalizadas, por una parte, en el análisis del estado de la cuestión que nos permitió dimensionar el alcance de los discursos sobre la EE a nivel global. Por otro parte, nos detenemos en el análisis de los documentos curriculares que nos permitió identificar el impacto de los discursos de la EE en el Nivel Inicial como parte del sistema educativo jurisdiccional de la CABA; y ii) las vinculadas a la construcción de las Pedagogías de la Investigación, particularmente, en las ISFD. Es decir, los procesos que implican la formación en investigación de las estudiantes y profesores a partir de la conformación de equipo de investigación mixtos en ámbitos destinados a la formación docente.

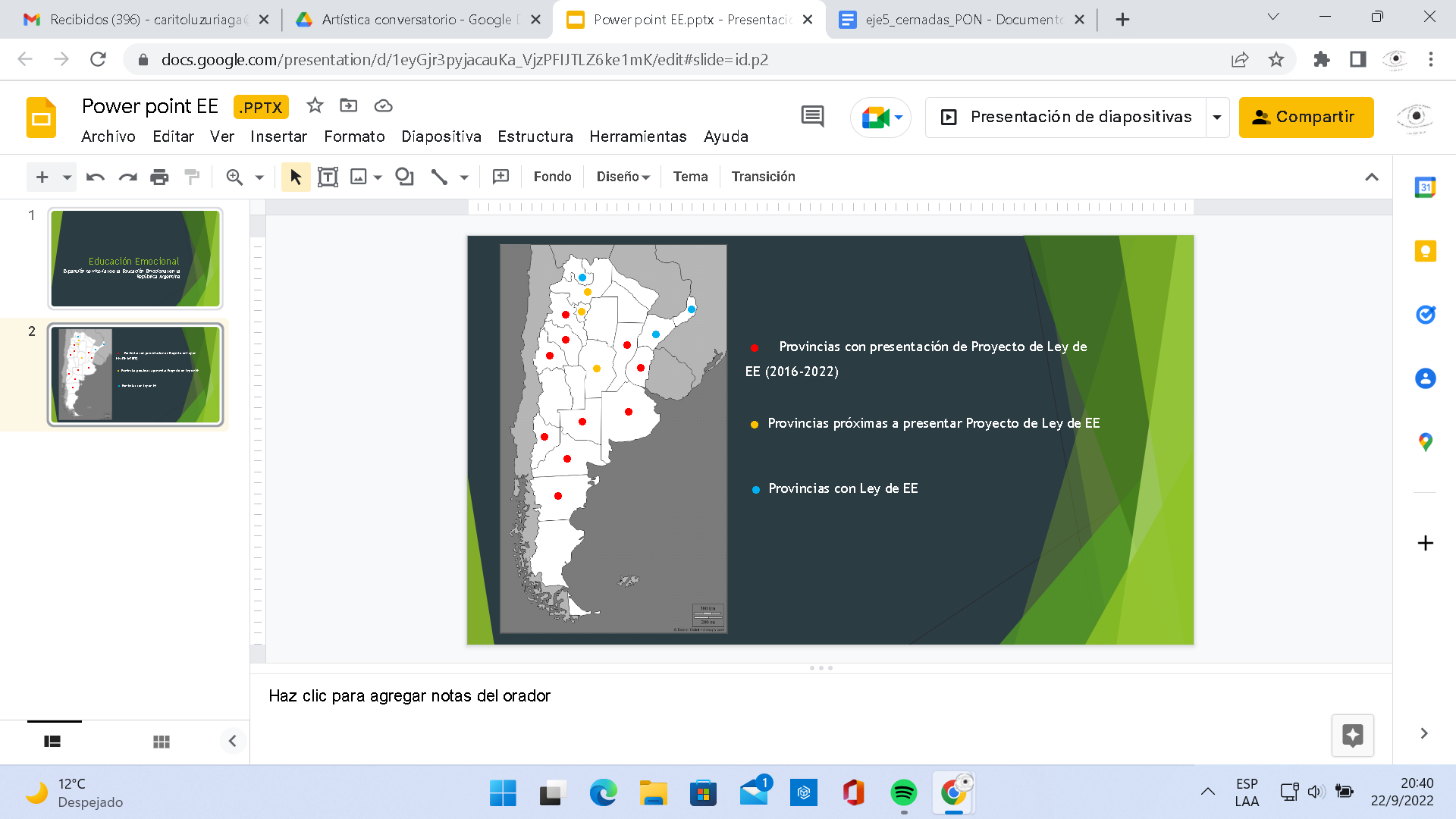
***4.1a) Avances sobre el estado de la cuestión: los alcances de la EE a nivel global y local***

El análisis del estado de la cuestión nos permitió advertir la trascendencia que tiene la Educación Emocional no solo en la región del Cono Sur Americano sino también en el resto del globo. Existe bastante consenso académico a la hora de señalar la preponderancia que va ganando este paradigma especialmente en los sistemas educativos de los estados nacionales pertenecientes a Europa y Estados Unidos.

Asimismo, a partir del análisis de la normativa local en Argentina a la que pudimos acceder, observamos cómo esta tendencia también se manifiesta con fuerza a nivel federal en el debate parlamentario de las provincias. Un proceso que tiene impacto directo en los sistemas educativos provinciales donde, de acuerdo al gráfico 1, es posible advertir el avance en la institucionalización de esta perspectiva en la experiencia escolar de las juventudes y las infancias.

*Gráfico 1: Estado parlamentario (junio 2022) de la legislación promotora de la institución de la Educación Emocional en los sistemas educativos provinciales.*

(Elaboración propia: en base a normativas)



***4.1b) Avances sobre el análisis de los documentos curriculares: los alcances de la EE en el Nivel Inicial del sistema educativo de CABA***

Particularmente para el Nivel Inicial, algunas referentes locales (Malajovich, 2019; Abramowski y Canevaro 2019) señalan dos aspectos polémicos de esta propuesta curricular —que ha cristalizado con la instauración reciente de un nuevo Diseño Curricular para el JI de CABA— en cuanto a las pretensiones regulatorias sobre los sujetos escolares. Por una parte, la organización de la enseñanza de los contenidos[[7]](#footnote-6) articulados a objetivos de aprendizajes para el desarrollo de *capacidades* específicas (Gráfico 2) y, por otra parte, el énfasis en las orientaciones exhaustivas para la intervención docente, la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes (DC Resolución 5755/2019, pág. 21 a 27).

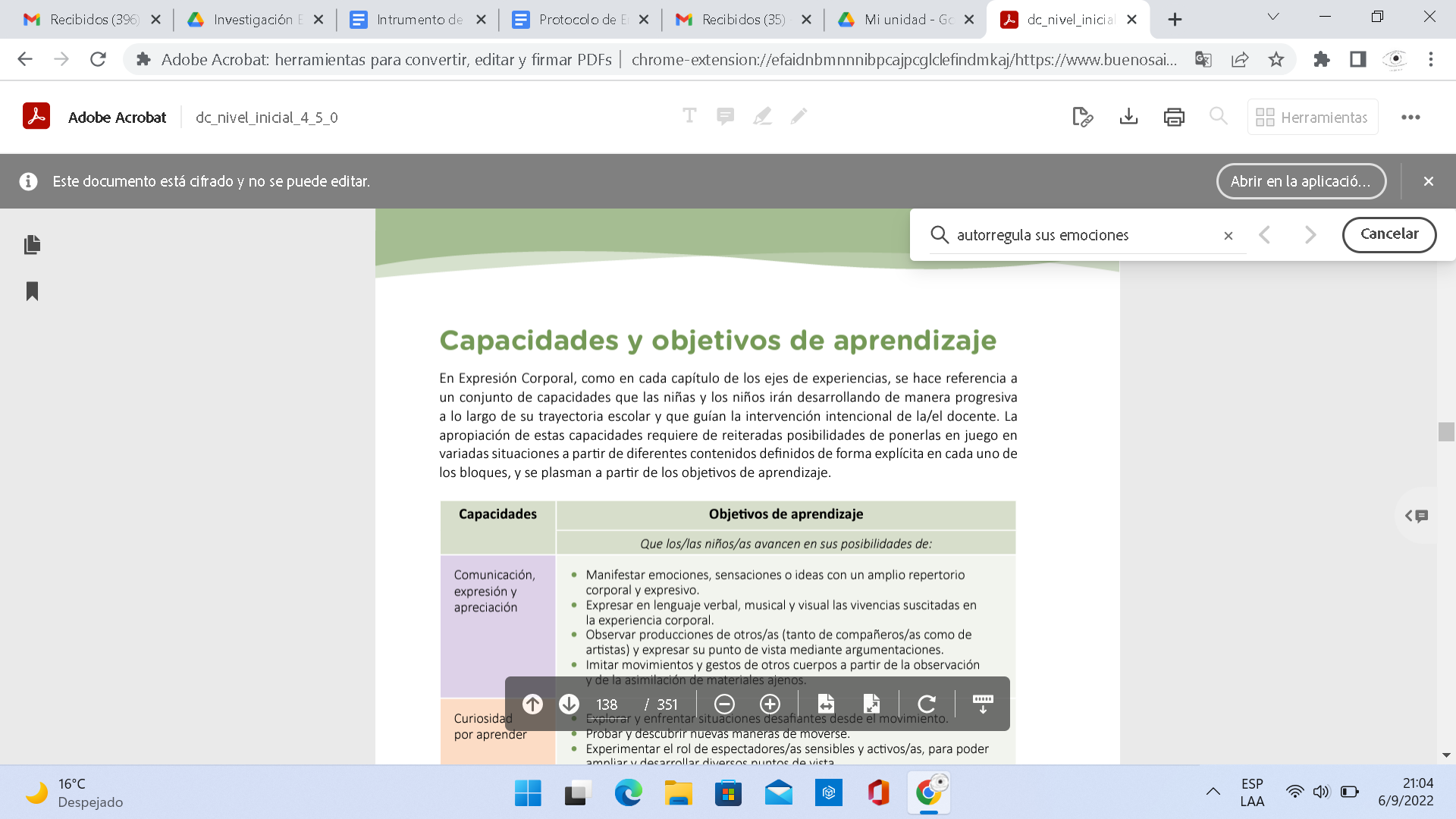
*Gráfico 2: Esquema de organización de la enseñanza a partir de ejes de capacidades socio-afectivas* (Fuente: Diseño curricular 2019 para JI, “Enfoque didáctico”, p. 22)

En esta dirección, las autoras alertan sobre los efectos que podría tener tomar al JI como primer pista de aterrizaje de una perspectiva basada en la domesticación de los sentimientos, la negación y represión de las “emociones negativas”, la descontextualización y psicologización de los conflictos sociales, entre otros procesos de autorregulación y autogobierno (Abramowsky, 2017). Dicho de otro modo, cuestionan el “entrenamiento” en capacidades socioemocionales disciplinadoras de las subjetividades de les más pequeñes, como proceso ahora legitimado por la currícula del sistema educativo de CABA.

En este sentido, el documento incluye orientaciones para la puesta en común de las emociones en una suerte de constante “requisa emocional” (Abramowski, 2019), partiendo del supuesto de que las niñeces comprenden sus emociones y las de los demás. Incluye preguntas como “¿Qué sentí?” en aras de “aumentar el glosario de emociones o sensaciones”; orienta la intervención docente para “ayudar a regular emociones que puedan causar daño" (DC 2019, pág. 323) y se incorpora la pregunta “¿cómo maneja (le niñe) la autorregulación de sus emociones?” (DC 2019, pág. 155) en los indicadores de evaluación, entre otras cosas (Ver gráficos 3 y 4).

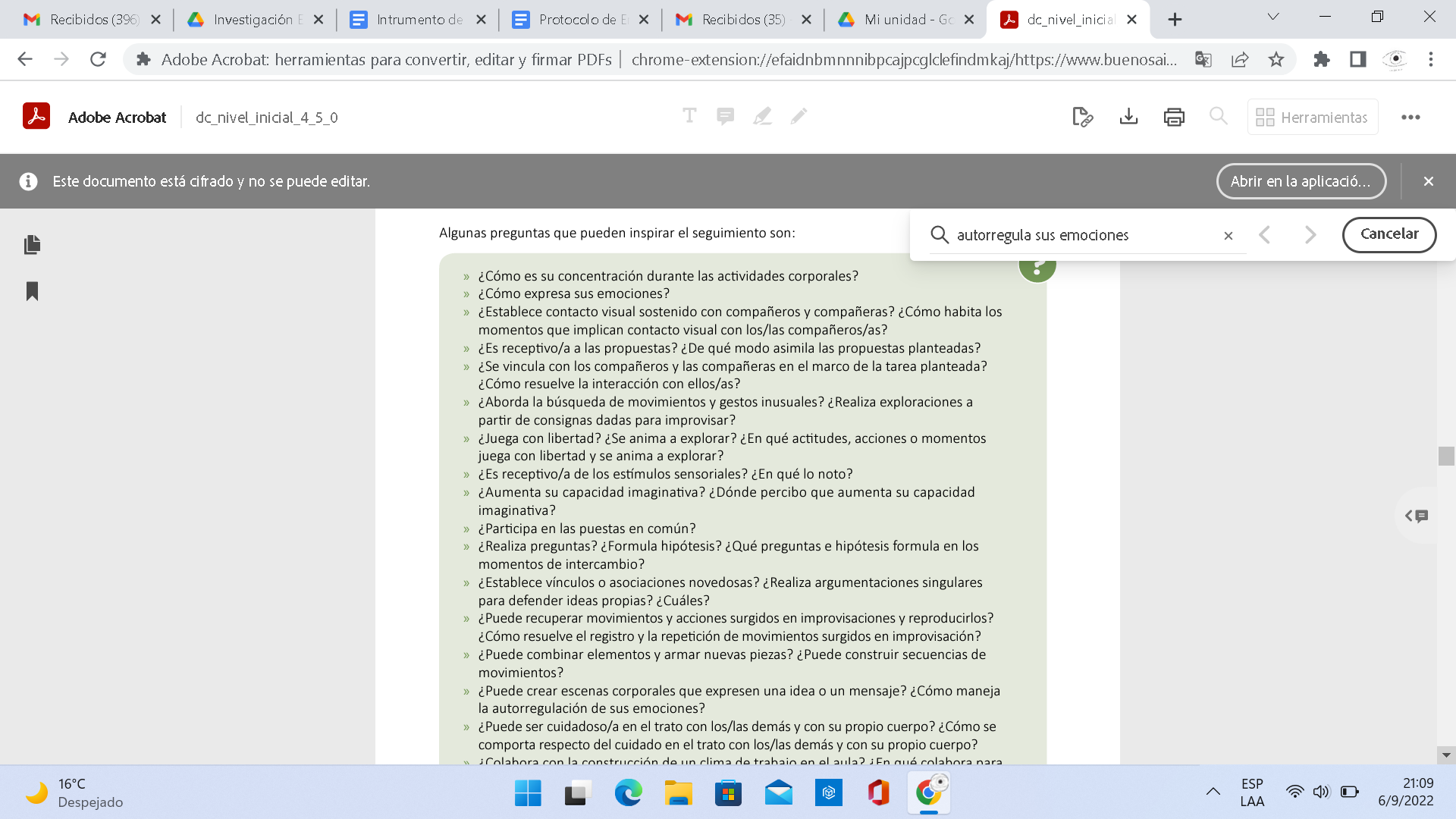
*Gráfico 3: Capacidades y objetivos de aprendizaje en Expresión Corporal*

(Fuente: Diseño curricular, pág. 138)



*Gráfico 4: Expresión Corporal: “preguntas que pueden inspirar el seguimiento”*

(Fuente: Diseño curricular, pág. 155)



Este nivel de concreción curricular da cuenta de las prescripciones a nivel general en todo el Nivel Inicial de CABA, Argentina. Nuestro análisis está situado en el Jardín de Infantes de la ENS N°7; por ello, explorará también otros niveles de concreción curricular ―como los proyectos escuela (PE), las planificaciones por sala y los proyectos intersalas― con el objeto de comprender cómo estas prescripciones son apropiadas por los sujetos escolares, particularmente por las conducciones y la docencia del establecimiento analizado.

Los interrogantes que orientan el trabajo precedente girarán en torno a comprender: ¿Cuáles son las relaciones entre estos discursos hegemonizantes de la EE y las transformaciones subjetivas que requieren los nuevos encuadres laborales?, ¿De qué formas y maneras el sistema educativo se homologa al mercado laboral?, ¿Qué permeabilidad o resistencia presentan los sujetos escolares a las perspectivas curriculares?, ¿De qué manera las familias entran en diálogo con los nuevos diseños curriculares ?, ¿Cómo se tensionan o entran en solidaridad estos encuadres curriculares con los consumos culturales de las familias y/o adultes referentes?

***4.2) Avances en los procesos de construcción y apropiación de las Pedagogías de la Investigación***

Este segundo tipo de contribución que el proceso investigativo se propone supone desafíos en torno a desarmar las características históricas que adquiere la vinculación entre estudiantes y profesores en la escuela moderna, pues para desnaturalizar la realidad educativa consideramos imprescindible comenzar por desnaturalizar la vinculación que nos convoca en el Profesorado en tanto *sede* del quehacer compartido. En efecto, se trata de hacerle lugar a las pedagogías de la investigación (Achilli, 2005) recreando los acuerdos y las formas intrínsecas de las pedagogías de la "transmisión" con las que estamos más familiarizados.

En esta línea, se propone la conformación de equipos mixtos, de modo que todxs lxs participantes del equipo, pero especialmente las estudiantes, conciban, ideen y resuelvan todas las tareas que conforman los momentos o etapas de un proceso de investigación, con el propósito de que estos saberes puedan replicarse al momento de recibirse cuando sean colegas insertadxs en otras instituciones escolares, es decir, cuando tengan lugar sus primeros desempeños profesionales en jardines de infantes y escuelas primarias. Esto supone un combate concreto a la concepción tecnocrática del rol docente como mero ejecutor-técnico, reposicionándolo como intelectual transformador (Giroux y Aronowitz, 1998), con impactos trascendentes en las identidades docentes de las estudiantes que protagonizan estos procesos, invitándonos a repensar y resignificar nuestras trayectorias y la capitalización de nuestros saberes.

A modo de cierre, queremos plasmar algunas definiciones de las estudiantes-investigadoras del equipo (recuperadas del diario de campo colectivo), en torno a la pregunta ***¿Qué significa, cómo estudiantes, participar de un equipo de investigación?***

* *Representa un espacio de formación que nos acerca a la posibilidad de seguir formándonos por fuera de lo estricto de las cursadas.*
* *Significa la posibilidad de juntarse a repensar, intercambiar, comunicar poniendo en juego los recorridos propios de las cursadas y de la vida en general con el desafío nuevo de seguir conociendo y pensando.*
* *Representa un espacio de pertenencia, que trasciende las fronteras del ser docente como lo pensamos habitualmente.*
* *Nos pone en eje respecto del contexto político-social, porque investigamos temas relacionados a nuestra vida en las instituciones escolares.*

**5) Bibliografía**

Abramowski, A; Canevaro S. (2019) “Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades” - Buenos Aires. Ediciones UNGS

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. Revista Bordes, (10), 9-1. Disponible en <https://bit.ly/3aGKdyF>

Abramowski, Ana y Sorondo, Juana (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 Año XIII N°25.1|2022

Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde.

Ahmed, Sara (2019). La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Caja Negra.

Álvarez, A. y Del Río, P. (2015). “Arte y educación. Una aproximación vygotskiana”. En Nora Elchiry (comp.). *Comunidad de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*, Ciudad de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc.

Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368

Cabanas Díaz, Edgar y González-Lamas, Jara (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(2), 65-85. https://doi.org/10.14201/teri.25433

Chauí, M. (2019b, noviembre). Mutación histórica: el neoliberalismo como una nueva forma de totalitarismo. Conferencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, UNSAM. Gral. San Martín, Argentina.

Ecclestone, Kathryn y Hayes, Dennis (2009). The Dangerous Rise of Therapeutic Education. Routledge.

Ezpeleta Moyano, J. (2004) “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 9, Nº21, México.

Gagliano, R. (2019). Pedagogía, imaginarios médicos y Educación ‘emoji-onal’. En *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd). Buenos Aires, Argentina: FFyL-UBA. Disponible en <https://bit.ly/2KxIFMu>

Giroux, H y Aronowitz, S. (1998) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” en Alliaud, A y Duschatzky, L (comps.) *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019

Jódar, Francisco (2007). Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia. Laertes Editorial.

Ley Nº26.150, Programa nacional de Educación Sexual Integral, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006.

Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?. Revista *Deceducando*, Edición Digital, 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar.

Mignolo, W. (2009) La idea de América Latina. La derecha, la izquierda y la opción decolonial. Editorial Crítica y Emancipación. Buenos Aires.

Morgade, Graciela (Coord.) (2017). Educación Sexual Integral: Investigaciones, políticas y propuestas. Homo Sapiens Ediciones.

Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. Digithum, 20, 22-23.

Prieto Egido, Miriam (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. Educación XX1, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Sorondo, J. (2020) El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2020, 5(2), 9-32. doi: 10.15366/reps2020.5.2.001. ISSN 2445-4109

Vain, P. (2019) “Educar las emociones”. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd). Buenos Aires, Argentina: FFyL-UBA. Disponible en <https://bit.ly/2KxIFMu>

1. Las Escuelas Normales son instituciones con larga tradición en la historia de nuestro sistema educativo, encargadas de la formación de maestras y maestros para los niveles primario e inicial. Actualmente se conforman como unidades académicas que cuentan con los cuatro niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior. En CABA, se organizan en base al co-gobierno con un Consejo Directivo conformado por representantes de los claustros de docentes, estudiantes y graduades; y la elección por parte del claustro docente de sus principales autoridades (Rectore, Vicerrectoe y Regente de nivel superior). [↑](#footnote-ref-0)
2. Refuerza el binarismo hegemónico de la experiencia escolar moderna: razón-cuerpo, pues la reemplaza por el par razón-emoción destacando las bondades que tienen los efectos disciplinadores de la primera sobre la segunda. [↑](#footnote-ref-1)
3. Académica de origen pakistaní que ha hecho aportaciones al giro afectivo. Su obra propone una crítica cultural al imperativo de la alegría y sostiene: “El mandato de la felicidad actúa como una técnica disciplinaria que organiza nuestro mundo y direcciona nuestras vidas”. [↑](#footnote-ref-2)
4. Conversatorio “Los impactos de la Educación Emocional en contexto de cambio curricular y contingencia sanitaria. Apropiaciones, tensiones y debates”. Invitadas: Dra. Ana Abramowski (FLACSO / UNGS) y Mgtr. Juana Sorondo (UAM). CABA, 30 de mayo de 2022. Área de Investigación (ENS N°7). [↑](#footnote-ref-3)
5. Encuentros de Mejora Institucional. [↑](#footnote-ref-4)
6. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, el Conversatorio ya mencionado, disponible en formato video como material de trabajo para diferentes cátedras. [↑](#footnote-ref-5)
7. Organizados en tres ejes de experiencias y tres ejes transversales. [↑](#footnote-ref-6)