

¿La formación del magisterio en disputa? El cambio curricular en CABA, Argentina. Frente a la emocionalización del perfil docente: Lucha interna y denuncia internacional

Teacher training in dispute? The curricular change in
CABA, Argentina. Facing the emotionalization of
the teacher profile: Internal struggle and
international denunciation

 **Josefina Ramos Gonzales**¹

 **Marcela Dubini**²

 **Juan Enrique Sablich**³

Resumen

Este ensayo aborda la reforma curricular contemporánea de la Formación Docente Inicial en el marco de la denominada Revolución Educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de investigaciones empíricas precedentes. A los fines de profundizar en la incidencia que la Educación Emocional tiene en este proceso de reforma, propone, en primer lugar, un recorrido por las formas en que a nivel internacional y de las normativas nacionales esa perspectiva viene intentando

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Email josefinaramos@gmail.com

² Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Email marceladubini@gmail.com

³ Área de investigación de la Escuela Normal Superior Nro. 7. Email juan.sablich@bue.edu.ar

legitimarse y las diversas resistencias locales que han impuesto ciertos límites o prórrogas al avance de esta trayectoria. En segundo lugar, analiza las dislocaciones que sufren los contenidos consensuados y las perspectivas críticas de los planes de estudio vigentes a partir de la nueva propuesta curricular del gobierno local fuertemente orientada por la Educación Emocional, el *management*, el emprendedorismo y la virtualización de la enseñanza. Finalmente, focaliza en las modalidades y estrategias de participación propuestas en la primera etapa de este proceso donde se observan, también, fuertes dislocaciones en los dispositivos de consulta respecto de procesos de cambio curricular precedentes.

Palabras clave: Revolución educativa; formación docente inicial; reforma curricular; educación emocional.

Abstract

This essay addresses the contemporary curricular reform of Initial Teacher Training in the framework of the so-called Educational Revolution in the Autonomous City of Buenos Aires based on previous empirical research. In order to deepen in the incidence that Emotional Education has in this reform process, it proposes, in the first place, a review of the ways in which this perspective has been trying to legitimize itself at international and national levels, and the different local resistance that have imposed certain limits or extensions to the progress of this trajectory. Secondly, it analyzes the dislocations suffered by the consensual contents and the critical perspectives of the current study plans as from the new curricular proposal of the local government strongly oriented towards Emotional Education, management, entrepreneurship and the virtualization of teaching. Finally, it focuses on the modalities and strategies of participation proposed in the first stage of this process where strong dislocations are also observed in the consultation mechanisms with respect to previous curricular change processes.

Keywords: Educational revolution; initial teacher training; curricular reform; emotional education.

1. Introducción

Este ensayo se sustenta en nuestras investigaciones precedentes, orientadas a comprender la reestructuración de la Formación Docente Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (Cernadas et al., 2022; Ramos Gonzales et al., 2022; Ramos Gonzales y Sablich, 2024; Ramos Gonzales y Dubini, 2024), las cuales incluyeron un seguimiento analítico de la reforma curricular del magisterio en el marco de la denominada Revolución Educativa⁴. Allí examinamos la construcción de nuevos consensos, disensos y hegemonías a través de la preponderancia de ciertas tendencias globales en los planes de estudio locales que promueven la producción de sentidos y subjetividades en una coyuntura exigida por las nuevas modalidades de acumulación del capital (Fernández-Enguita, 2010). Y, a la vez, llamamos la atención sobre los efectos que tiene la ponderación de habilidades y capacidades en detrimento de los contenidos disciplinares para la democratización de bienes culturales de futuros enseñantes y el acceso al conocimiento de las infancias y las juventudes. Esto tiende a divorciar y alejar la formación científica-profesional, que quedaría recluida en la educación universitaria, del resto del sistema educativo público, constituyendo circuitos diferenciados y dificultando la masificación del acceso a dicha formación.

Más precisamente, los hallazgos que impulsan la reflexión del presente trabajo señalan: i) La pervivencia de los núcleos centrales en algunas leyes⁵ heredada del neoliberalismo, pero perfilada desde la posdictadura, por donde se dejan pasar o, directamente, se legitiman aspectos de una profunda reestructuración de la formación docente que, aunque tiene ritmos jurisdiccionales diferentes, avanza a nivel nacional. ii) La profundización en el desfinanciamiento del

⁴ Esteban Bullrich, ministro de educación nacional en 2016, así la presentaba: "*Esta es la nueva Campaña del Desierto, no con la espada sino con la educación*" (La Nación, 16/09/2016).

⁵ Ley de Transferencia Educativa (Ley 24.049/1991), Ley Federal de Educación (LFE, Ley 24.195/1993) y Ley de Educación Superior (LES, Ley 24.521/1995). Además de que la última sigue vigente solo con la modificación de dos artículos (art. 2 y art. 50) en 2015, las otras dos han dejado marcas en el sistema educativo que perviven hasta la actualidad, tales como: la descentralización de la gestión educativa, el reconocimiento de una gestión estatal y privada como constitutivas del sistema educativo público, entre otras.

sector educativo estatal desde el ascenso de la alianza de derecha “Juntos por el Cambio” al gobierno de CABA, en 2007, a la par de dos procesos singulares: la creciente instalación de enfoques que postulan la emocionalización de la identidad y la tarea docente en articulación con perspectivas mercantilizantes (emprendedorismo⁶ y el *management*) ya cristalizadas en los currículums de los niveles educativos obligatorios. Y la insistencia en la virtualización de la Educación Superior que, desde fines del siglo pasado, es parte de la agenda de organismos internacionales (Pini, 2019) pero que, luego de la pandemia del COVID-19, cobró un predecible y oportunista impulso al sugerirse, también, para niveles obligatorios. iii) Finalmente, la performatividad del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) en el trabajo docente y las modalidades de participación en la vida institucional, en tanto la docencia debió lanzarse a una “autoformación” instrumental y acelerada en las nuevas tecnologías a efectos de sostener los entornos de enseñanza, a la vez que maximizó su disponibilidad continua con la superposición de espacios, tiempos y recursos personales y laborales. Todas transformaciones del trabajo docente que el gobierno local intenta reglamentar con la bimodalidad o “nueva presencialidad” de la Educación Superior no universitaria y que el gobierno nacional propone para la universidad y, según recientes declaraciones, incluso para los niveles obligatorios⁷.

Entonces, retomando las contribuciones precedentes, resulta claro que este ensayo no busca aportar una reflexión más a los estudios sobre el currículum desde las teorías del consenso (Da Silva, 2001), sino comprender el papel de las transformaciones curriculares que se proponen en un momento singular de crisis por la transformación acelerada de las modalidades de acumulación de la riqueza (Apple, 2012; Sacristán, 2010). Esta reforma curricular que, según las declaraciones del gobierno, tenía “sentencia” de aprobación para fines de 2024 finalmente se

⁶ Aunque puede denominarse *emprededurismo*, preferimos emplear el término tal cual aparece consignado en los documentos curriculares de la jurisdicción vigentes en la analizada Revolución Educativa. Véase <https://acortar.link/3d4aOC>

⁷ El gobierno nacional, en el marco de un mega-proyecto de ley presentado en diciembre de 2023 que no prosperó, tuvo la intención de modificar el artículo 109 de la Ley de Educación Nacional para reglamentar la educación fuera de la escuela desde el segundo ciclo del nivel primario.

formalizo durante los primeros meses del corriente año y se espera su implementación para 2026, no se da de manera aislada sino en el marco de otra serie de conflictos o disputas por la estabilidad en los cargos docentes y los reglamentos o normas que rigen la vida y el gobierno de los ISFD.

En particular, nos interesa focalizar en la propuesta del plan de estudio de los Profesorados de Educación Primaria (PEP) y Educación Inicial (PEI) concebida por la Gerencia Operativa de Innovación del Aprendizaje (GOIA) creada por el Ministerio de Educación de CABA, a través de los siguientes interrogantes: ¿Qué perspectiva de Educación Emocional (EE) propone la GOIA para la formación docente?, ¿con qué otros enfoques propuestos entran en sintonía?, ¿qué desplazamientos en los contenidos y perspectivas pedagógicas supone su inclusión?, ¿cuáles son los efectos del *ethos* epocal emocionalizado (Abramowski y Sorondo, 2022a) en las estrategias y modalidades que propone la GOIA para gestionar la reforma?, ¿a qué sectores alcanzan y a cuáles directamente margina del debate por los sentidos de la formación docente inicial?, ¿qué otras desestabilizaciones en los consensos alcanzados por la escuela moderna produce su incorporación?, entre otras inquietudes a las que intentaremos dar tratamiento.

2. La reestructuración de la formación docente inicial entre tendencias internacionales, normativas nacionales y resistencias locales

Un torrente inestable, irregular, pero aparentemente imparable, de ideas reformistas estrechamente relacionadas entre sí está habilitando y reorientando sistemas educativos con trayectorias e historias muy diferentes, en situaciones sociales y políticas diversas. Esta epidemia está sostenida por agentes poderosos como el Banco Mundial y la OCDE; atrae a políticos de diversas facciones y se está implantando profundamente en los "mundos supuestos" de muchos educadores y académicos.

Ball (2002, p. 3)

Al preguntarnos si la perspectiva de Educación Emocional (EE), instalada en la agenda de las transformaciones curriculares recientes, podría constituirse en una superación de aquellos límites o deudas de la escuela moderna en la que la

experiencia escolar aparecía fuertemente atravesada por el par jerarquizado razón-cuerpo, encontramos que las prácticas y los discursos de la EE se contentan con reemplazar aquel binarismo (Branca y Andrade, 2022) por un nuevo par de opuestos: emoción-razón, ponderando así los efectos performativos que tiene la primera sobre la segunda. Entonces, aunque se presenta como alternativa pedagógica a la histórica diada que domesticó el cuerpo para enaltecer la razón, no supera esa dicotomía moderna occidental. Más bien, perpetúa su funcionalidad disciplinadora entrando en total sintonía con la producción de subjetividades solidarias a un sistema de acumulación moderno, occidental y extractivista que, en su fase financiera, requiere -por lo tanto, impulsa- procesos formativos autoadministrados por individuos ocupados en una apropiación acelerada de habilidades, capacidades y competencias a los fines de ubicarse exitosamente en las distintas esferas sociales (educación, trabajo y ocio) del siglo XXI.

Esta perspectiva aterriza en el sistema educativo luego de haber performateado la experiencia laboral, cultural y recreativa de adulteces, juventudes e infancias (Ahmed, 2019; Chauí, 2019), por medio de reglamentaciones que, a diferente escala de la política educativa local y global, permiten su ingreso y desarrollo a partir de cierta articulación con otras perspectivas mercantilizantes (emprendedorismo y el *management*) y de la virtualización de la enseñanza. Se trata de un conjunto de enfoques referentes a cómo gestionar la vida, organizar el trabajo, disfrutar del ocio y cultivar (¿o domesticar?) la individualidad, que alcanzan al sistema de instrucción, pero también lo superan ampliamente.

La EE se acuña en las recomendaciones de los organismos internacionales comenzando a impactar en los sistemas educativos desde fines del siglo pasado (Abramowski, 2017). Pero, en el presente siglo, se propaga a diferentes sectores locales que, sin eufemismos, demandan su ingreso al sistema educativo obligatorio como solución para todos los males, a la vez que reclaman su constitución como eje principal de la transversalización de todos los contenidos curriculares desde la más tierna edad hasta la Educación Superior.

En Argentina, esta tendencia mundial logra asentarse en el marco de los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional (N°26.206/06)⁸ y los compromisos asumidos, desde febrero de 2016, por el Consejo Federal de Educación (CFE)⁹ en la llamada *Declaración de Purmamarca*¹⁰. Allí, se explicita la urgencia de una "Revolución Educativa" (p. 1) basada en la enseñanza de habilidades y competencias para el siglo XXI en pos de fomentar mayores niveles de autonomía en la relación con el mundo social y del trabajo (pp. 2-3), incluyendo las sugerencias de encauzar el aprendizaje y la enseñanza de todos los niveles educativos en entornos virtuales (p. 3).

Estas orientaciones locales consagran su legitimidad con el *Plan estratégico nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende"* (Resolución CFE N°285/16) que, junto con señalar la estratégica misión de consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de las instituciones formadoras docentes, aprueba *El Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021* (Resolución CFE N°286/16), el cual establece:

Sumado a este gran desafío, se propone trabajar sobre el desarrollo de habilidades intra e interpersonales de los estudiantes (como la autorregulación o la solidaridad) reconociendo su impacto en las trayectorias estudiantiles y, por consecuencia, en los aprendizajes. (p. 15)

Seguidamente, durante todo 2017, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) avanzó junto a los ministerios provinciales en la elaboración de un documento que especifica cuáles son las competencias que un flamante graduado de la formación docente debe tener: el *Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente* (Resolución CFE N° 337/18).

De acuerdo a la retórica gubernamental, se trata de desplazar el foco del qué debe *saber* la docencia al qué debe *saber hacer* cuando egresa. En palabras de Cecilia Veleda, la funcionaria que lideró este proceso, "la confección del *Marco*

⁸ La ley plantea, entre 9 objetivos centrales, el de jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave para el mejoramiento de la calidad de la educación.

⁹ Organismo que nuclea a todos los ministros/as de educación provinciales, presididos por su par nacional, con el objetivo de consensuar la política educativa federal.

¹⁰ Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf>

implica un gran paso para que los estudiantes de profesorado sepan qué es lo que van a tener que saber hacer” (Ámbito Educativo, 2018, s./p.).

Este cambio de timón en la Formación Docente Inicial, como hemos planteado en otros trabajos (Ramos Gonzales y Sablich, 2024), está orientado a que el “profesional” de la enseñanza se autogobierne y, en consecuencia, deba responsabilizarse por los “resultados” de aprendizaje, siempre medibles en pruebas internacionales estandarizadas y también constitutivos de índices para posibles incentivos del salario docente, como ocurre en otros sistemas educativos del Cono Sur Americano. De modo que, las perspectivas y enfoques del aprendizaje y la enseñanza jerarquizadas en este proceso de reforma son las que ponen el rol activo de los sujetos autogobernados en el centro de la argumentación pedagógica, como también lo hace el enfoque de la EE, pero no se reduce solo a la aplicación de ésta, sino que requiere del emprendedorismo, el *management*, el *coaching* académico, entre otras (Martínez, 2017; Sisto, 2021; Villa, 2019).

Pese a que en 2022 fracasó el intento de aprobación de una “Ley Nacional de Educación Emocional” –ideada por el psicólogo sanjuanino Lucas Malaisi, que propone su inclusión a través de una asignatura obligatoria en todos los niveles del sistema educativo– logró su reglamentación en varias jurisdicciones del país a través de un sistema educativo descentralizado. En efecto, actualmente ya son cinco las provincias con ley de educación emocional vigente en Argentina: Corrientes (2016), Misiones (2018), Chaco (2021), Jujuy (2021) y Tucumán (2022).

Ahora bien, este modelo ha tenido un alto impacto en los planes educativos a escala global. Asimismo, en otras latitudes, organiza la enseñanza de los sistemas educativos, como en Estados Unidos donde está vigente en más de 30 estados, en sintonía con la propuesta de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) fundada por Daniel Goleman (Schonert-Reichl et al., 2017). Y viene teniendo rotunda aceptación en la legislación educativa española donde, junto al consenso de especialistas, Saenz Lopéz y Medina Medel (2021) sostienen:

Siguiendo a autores como De Las Heras, y Vázquez-Bernal (2020) o Fernández-Berrocal y Extremera (2002), es necesario que la educación emocional ocupe el espacio que merece en el currículum. Asimismo, la

formación inicial del profesorado, tanto en la titulación de Maestro de Infantil y Primaria como en el Máster de Secundaria, precisa ser dotada de competencias emocionales con el fin de mejorar el clima del aula y por consiguiente la eficiencia de los aprendizajes (Bueno, 2017). Paralelamente, la formación permanente de docentes de todos los niveles educativos necesita ser completada con cursos y proyectos que faciliten herramientas que mejoren la educación emocional tanto en el profesorado como en el alumnado (Brackett et al., 2004). (Saenz López y Median Medel, 2021, pp. 37-38)

Retomando cómo esta perspectiva avanza en CABA, advertimos que lo hace en el marco de una política educativa vigente que la habilita, pero, además, está fogoneada por la transformación curricular del norte global que también funciona como usina de idealizaciones con los sistemas educativos estadounidenses y europeos. Tal promoción colabora con la colonización de las perspectivas pedagógicas a la velocidad que promueve el lema local "La transformación no para" y toma la forma de una "Revolución Educativa" que viene aproximando el sistema educativo jurisdiccional a las exigencias de otras partes del globo. En efecto, este conjunto de tendencias direcciona las reformas de los Diseños Curriculares de los niveles obligatorios, tal como lo abordan algunos estudios empíricos para la Educación Secundaria¹¹ (Sorondo, 2020) y la Educación Inicial¹² (Cernadas et al., 2021). Con un anunciado aterrizaje en la formación docente inicial del profesorado (Ramos Gonzales y Sablich, 2024; Ramos Gonzales et al., 2022), así como en la formación docente continua (Abramowski, 2018), donde ha ganado un lugar privilegiado en las cartillas de los cursos autoadministrados destinados a docentes y personal directivo desde hace varios años, bastante en sintonía con las ofertas formativas internacionales.

Ahora bien, esta reforma curricular que a todas luces es solo una fase de la reestructuración completa del sistema de formación docente, está conectada con los resultados de la gran lucha desplegada contra la UniCABA (Universidad de la CABA):

¹¹ Las reformas del nivel medio, primero con la "Nueva Escuela Secundaria" (NES) desde 2015/2016 y luego con su profundización en la "Secundaria del Futuro" desde 2018.

¹² La reforma de 2019 del Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños y niñas de 4 y 5 años (Res. N°5755/2019) que reorganiza el currículum del nivel inicial en torno a las llamadas *capacidades*.

una ley¹³ votada únicamente por el bloque oficialista en la Legislatura porteña en noviembre de 2018 que, producto de la resistencia se reeditó a través de muchísimos borradores e incluso finalmente modificó su nombre para terminar llamándose de otra manera. Pese a haberse aprobado, el proceso de instalación de ese conflicto en los medios fue un acierto porque reflejó el repudio de diversos y amplios sectores del campo educativo, académico y cultural junto a los cuales resistimos la tentativa de desintegración y reemplazo del conjunto de Nuestros Profesorados.

No obstante, cuando esa etapa del conflicto terminó, por una parte, habíamos logrado la pervivencia del sector y el congelamiento de un conjunto de perspectivas político-pedagógicas perfiladas no solo en los incipientes programas de estudio o carreras que este tipo de institución (¿universitaria?) publicitó, sino en las modalidades de gobierno institucional que estaban muy alejadas del cogobierno tripartito (autoridades, docentes y estudiantes) que hoy reglamenta la democracia institucional en Nuestros Profesorados en sintonía con los principios reformistas de 1918. Y, por otra parte, aunque estuviésemos afirmados en el lema “Nos quisieron enterrar, pero no sabían que éramos semilla”¹⁴ que orientó toda nuestra lucha, sabíamos que el gobierno iba a dirigir toda su política educativa a reestructurarnos ya que no había podido enterrarnos.

3. La colonización de los planes de estudio de la formación docente inicial. Emocionalización, *management* y emprendedorismo

El proceso actual de reforma de los planes de estudio de PEP y PEI en CABA tiene como antecedente la reforma ya sancionada en el Profesorado de Educación Física en 2022 —fuertemente denunciada por el colectivo docente de esta carrera¹⁵— y se enmarca en los *Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la*

¹³ Ley 6053 de la Formación Docente del Sistema Educativo y creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (22 de noviembre de 2018).

¹⁴ Con este lema el mundo conoció la lucha de la comunidad de Ayotzinapa, México, contra un ciclo acelerado de reformas tendiente a garantizar el cambio neoconservador, exacerbado en esas latitudes por la presencia de grupos paramilitares que en colaboración con el gobierno de turno determinaron como objetivos eliminar a 43 estudiantes de la formación docente inicial (Ramos Gonzales, 2023b).

¹⁵ Dichas denuncias hacen referencia, fundamentalmente, a la limitación de las incumbencias del nuevo título a los niveles obligatorios trasladando la habilitación para el nivel superior a una nueva Licenciatura

formación docente inicial sancionados a fines de 2023, luego de un apresurado período de “consulta” con los ISFD. Estos *Lineamientos* se asientan, según hemos analizado en otro trabajo (Ramos Gonzales y Sablich, 2024), en tres ejes principales: 1) la relación directa entre los resultados de la educación y la responsabilización del maestro/a, 2) la dislocación de la organización disciplinar producida por la introducción del enfoque de capacidades socio-emocionales que conlleva desplazamientos, jerarquizaciones y ausencias y 3) la virtualización de los contenidos de la formación docente mediante entornos o plataformas digitales¹⁶.

Para el tema que ahora nos ocupa, resulta interesante recuperar algunos de los señalamientos realizados en torno al primero de esos ejes que permiten dar cuenta de dos operaciones que la política educativa vigente realiza sobre el perfil y la tarea docente y que se reflejan en algunas de las definiciones curriculares que ahora pretendemos analizar. Estas operaciones aparecen claramente condensadas en el primero de los principios que, según el documento mencionado, sustentan la propuesta de formación y que es el de promover una “formación especializada en enseñar a enseñar, con un fuerte compromiso respecto de los procesos y resultados de aprendizaje” (Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente, 2023, p. 2). Dicho principio proclama la centralidad, en la tarea docente, de la enseñanza entendida como actividad orientada al logro y garantía de ciertos resultados de aprendizaje, de los que el docente aparece como único responsable. Nos encontramos, por tanto, por un lado, con una concepción reduccionista de la tarea docente y, al mismo tiempo, con una transferencia de la responsabilidad por la garantía del derecho a la educación desde el Estado a los agentes individuales¹⁷.

En este contexto, desde principios de 2024, el gobierno local relanzó un ciclo de reuniones de consulta con los ISFD para la reforma de los planes de estudio de

implementada en la UniCABA, y la casi nula incorporación de las sugerencias y propuestas de las instituciones elaboradas durante todo un año de “consultas” en los planes definitivos.

¹⁶ Si bien este tercer eje finalmente no fue incluido en la versión definitiva de los *Lineamientos* de 2023, en la propuesta borrador de 2022 se explicitaba un 30% y ahora se está proponiendo, en sintonía con nuevos lineamientos nacionales, un 50% de “hibridez” en las carreras.

¹⁷ Dice el documento: “La docencia es una profesión esencialmente orientada a garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos” (Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente, 2023, p. 1).

PEI y PEP, organizados por normativa nacional en tres campos –Formación General, Formación Específica y Práctica Profesional– con una determinada carga horaria. Luego de reclamar desde las instituciones documentos concretos sobre los cuales discutir transformaciones de la estructura curricular vigente, en junio de 2024, el gobierno circuló un primer documento formal¹⁸. Se trataba de un *power point* de veinticuatro diapositivas que, si bien presentaba una propuesta incompleta, llamativamente imprecisa, escueta y de autoría anónima, evidenciaba ciertas tendencias y perspectivas específicas que buscaban imponerse. Nos centraremos aquí en las concernientes, específicamente, a la tendencia hacia la emocionalización de la educación, aunque ya hemos advertido que la misma se halla articulada a otras como el *management*, el emprendedorismo y la virtualización.

En primer lugar, la propuesta gubernamental explicita directamente la introducción de este enfoque, no como un contenido o aspecto más entre otros, sino como pilar de la política educativa local. Así de claro se evidencia en los cambios que propone para el actual espacio curricular obligatorio “Educación Sexual Integral” (ESI) que pasaría a incluir, en su denominación, el agregado “y Bienestar”: “Se propone incorporar en este espacio el abordaje de las *habilidades socioemocionales* que es un eje fundamental de la política educativa jurisdiccional (...)” (PPT, p. 16, resaltado en el original). En el mismo documento, se aclara que, sobre este aspecto, entre otros, “la jurisdicción ya tiene una definición (y va en sintonía con la política educativa establecida)” (PPT, p. 6), sugiriendo que no se harían concesiones en estos aspectos.

Este enfoque emocionalizador también aparece explicitado en otros espacios curriculares propuestos como “Psicología del desarrollo y del aprendizaje de los sujetos del nivel”, planteando “abordar el estudio del ser humano de manera integral en sus dimensiones bio psico socio emocional” (PPT, p. 16). Este espacio reemplazaría a los actuales “Psicología educacional” y “Sujetos de la Educación Inicial/Primaria”, imponiendo un giro en la concepción del sujeto del aprendizaje,

¹⁸ Propuesta sobre los planes de estudio de PEI y PEP presentada en formato *power point*, el 24 de junio de 2024, por la Gerencia Operativa de Innovación del Aprendizaje (GOIA) de la Dirección General del Sistema de Formación Docente, denominado “Criterios y orientaciones para el análisis y desarrollo de los diseños curriculares”. Lo referenciamos aquí como “PPT”.

desde el constructivismo y el psicoanálisis hacia la psicología del desarrollo y la neurociencia. También al proponer la incorporación de un nuevo espacio de "Juego en la educación primaria" se destaca su importancia como "factor emocional" (PPT, p. 22) y, aunque también se reconoce "un abordaje del fenómeno lúdico desde diferentes enfoques –sociológico-pedagógico-didáctico-psicológico-cultural y filosófico–", en ningún caso se le otorga la entidad que venía teniendo como vehículo para la democratización de conocimientos científicos y tampoco como contenido en sí mismo por su valor cultural.

En segundo lugar, este enfoque no sólo se advierte por lo que incorpora, sino también –y, quizá, fundamentalmente– por lo que desplaza del currículum. En este sentido, el gobierno propone eliminar varios espacios curriculares, como Problemáticas de la Educación Inicial/Primaria, Instituciones Educativas, Filosofía y Educación, Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa, Trabajo docente. Si bien en algunos casos se propone "integrar" sus contenidos nodales en otros espacios que se sostienen, especialmente en el Campo de las Prácticas Profesionales, esto ha sido considerado inviable por el colectivo docente por el tiempo que requiere su abordaje y la especificidad de dichos contenidos. En definitiva, la propuesta gubernamental busca eliminar o, en el mejor de los casos, reducir a su mínima expresión los contenidos propios de esas instancias formativas.

Cabe señalar, asimismo, que la propuesta oficial plantea una re-definición del Campo de la Formación General, que engloba los espacios curriculares compartidos por ambos profesorado, incorporando una parte Orientada dentro del mismo según la carrera (conformada por espacios vinculados a la psicología, la didáctica, la ESI y el bienestar ya mencionado y lo artístico-expresivo) y absorbiendo así en el campo general aspectos que, en los planes anteriores, correspondían al campo de formación específica. Esta modificación, que en sí misma tergiversa el sentido de una formación general que posibilitaba la movilidad de los estudiantes de una a otra carrera docente, no parece tener otro objetivo que el de dar aún más peso en el plan de estudios a contenidos psicológicos y didácticos, colaborando en el desplazamiento de las perspectivas filosóficas, políticas y socio-históricas, que quedan reducidas solo a ciertos espacios curriculares como Pedagogía e Historia social y política de la

educación argentina o se licúan en espacios optativos y con denominaciones genéricas como el de Problemas sociales, políticos y económicos actuales.

A partir del análisis de esta propuesta curricular, y pese a su carácter provisorio e incompleto, es posible ya advertir cuestiones sobre las cuales queremos alertar. Creemos, en primer lugar, que el énfasis puesto en contenidos relacionados con la enseñanza de las disciplinas y los saberes relativos a los procesos de desarrollo y aprendizaje, en conjunción con una pérdida del peso de los espacios curriculares destinados al análisis y reflexión sobre los procesos educativos desde una perspectiva filosófica, política y social, da cuenta de una mirada restrictiva de la práctica docente reducida a la tarea de enseñar y promover aprendizajes que contribuyan al desarrollo personal de los educandos. Esta concepción, que claramente alinea a la propuesta curricular con las tendencias que venimos denunciando, implica además un borramiento de algunas conquistas logradas en los planes para la FD gestados en la primera década de este siglo (Ramos Gonzales y Dubini, 2024) y consecuentemente un retorno a los modelos técnico-eficientistas que, en consonancia con los modelos político-económicos del momento, dominaron los planes de estudio en las últimas tres décadas del siglo anterior y que regresan, ahora, de una manera remozada y revitalizada por nuevas perspectivas. La nueva propuesta curricular parece apuntar, así, a la formación de un docente como técnico-ejecutor del currículum y responsable del aseguramiento de una calidad educativa definida en términos de aprendizajes exitosos y medibles. Para el logro de ello, lo importante es que el docente sepa cómo aprenden los niños y cuáles son las mejores maneras o estrategias de enseñanza para promover o movilizar esos aprendizajes, con independencia de las condiciones sociales, históricas, culturales e institucionales en que se encuadra la práctica educativa. La propuesta conlleva así una psicologización y didactización de la formación docente –que supone la sobre-valorización, en relación a otros, de los saberes relativos al aprender y al enseñar respectivamente– compatible con las perspectivas de la EE y el emprendedorismo o el *coaching* educativo, que se complementa y refuerza con una despolitización dada por el confinamiento de aquellos saberes capaces de aportar los marcos teóricos e interpretativos requeridos para la comprensión de la educación como un acontecimiento o acto político. Pese al

propósito declarado en los *Lineamientos* de no convertir a la centralidad dada al aprender a enseñar y la adquisición de una experticia en esa competencia en una concepción meramente instrumental de la tarea docente (Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente, 2023, p. 2), la pérdida de saberes teórico-específicos para la interpretación crítica de los contextos y condiciones socio-históricas y políticas inherentes a los procesos y las prácticas educativas, reduce la tarea docente a un saber hacer técnico y desprofesionalizado. En consonancia con estos rasgos, la propuesta curricular deja de lado la inclusión de espacios destinados al análisis y reflexión crítica sobre el trabajo docente y sus condiciones, ocultando, también, por tanto, el reconocimiento del docente como trabajador. Es notorio que de las diversas dimensiones que el trabajo docente involucra desde esta perspectiva, sólo se rescatan las relativas a la ética profesional, dejando de lado las cuestiones histórico-políticas, legales y gremiales/organizacionales. Es decir, que la formación en estos aspectos se centra solamente en aquellas dimensiones más personales que suponen la asunción de ciertos valores y principios desde los que se autorregulan las prácticas y comportamientos, sin considerar el carácter colectivo y socio-político de la tarea docente. Este énfasis puesto en la formación personal del docente en detrimento de su formación como profesional reflexivo, crítico y productor de saberes se hace evidente también en el confinamiento de toda una serie de saberes, como los relativos a perspectivas críticas sobre problemas políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales o la educación digital, a espacios optativos cuyo objetivo es más el de aportar a la formación general personal del docente que a dotarlo de conocimientos esenciales para su práctica profesional. En esta misma línea, cabe destacar, en esta área de la formación personal del docente, la presencia –aun con un carácter de opcionalidad– de un espacio destinado al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los futuros docentes¹⁹. Es decir, que desde los objetivos declarados como irrenunciables por la jurisdicción, no solo se prepara al docente para la enseñanza de esas habilidades, sino que se intenta que él mismo las encarne modelando desde ellas su subjetividad.

¹⁹ Nos referimos a un espacio denominado “Salud y Bienestar” en la propuesta oficial.

4. Modalidades de gestión gubernamental de la reforma y procesamiento institucional/docente

Creemos importante complementar el análisis presentado hasta aquí de los documentos curriculares en torno al *qué* de la reforma, con algunas líneas preliminares sobre las modalidades de gestión gubernamental, por un lado, y de su procesamiento institucional, por otro: el *cómo* de la reforma. Entendemos que ambas dimensiones, contenido y forma, son solidarias.

Con respecto a las instancias gubernamentales, hay que señalar, en primer lugar, qué actores han sido convocados y cuáles han sido marginados de la discusión. El gobierno ha ubicado como interlocutor directo únicamente a las autoridades de los ISFD que, si bien han accedido a esos roles por elección del colectivo docente y estudiantil de cada institución, no agotan la complejidad de los intereses en juego. Al mismo tiempo, el gobierno intenta cooptar a este sector en particular atendiendo a necesidades sensibles para las autoridades²⁰. Por el contrario, no se ha convocado a otros colectivos docentes y sólo, tardía y marginalmente, por exigencia directa de estos mismos sectores, se ha convocado a representantes de centros de estudiantes y de sindicatos docentes²¹. Asimismo, se cita a las reuniones oficiales a un cupo reducido de autoridades por institución, con protocolos estrictos de ingreso a las dependencias gubernamentales con fuerte presencia policial. Esta participación restringida –de carácter no vinculante– también se advierte en los “aportes” que solicita el gobierno, siempre de cada institución por separado, evitando construir instancias de encuentro y producción inter-institucional de las comunidades educativas.

En segundo lugar, otro rasgo, especialmente relevante e inédito, es el carácter mayoritariamente oral de todo el proceso de debate curricular, con una escasa presentación de información y propuestas escritas sistemáticamente y de carácter escueto, incompleto y genérico, por ausencia de referentes teóricos

²⁰ Como la extensión de la cantidad de horas-cátedra que se pueden titularizar en una misma área pasando el máximo de 45 a 72 horas-cátedra.

²¹ En cambio, sí se ha publicitado la participación directa de entidades privadas confesionales como la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) en el proceso de reforma del currículum para el nivel primario, que se está realizando contemporáneamente al de las carreras de formación docente.

precisos. Tal es así, que el único material oficial, hasta el momento de la escritura de este artículo, socializado sobre la reforma de los planes de estudio de PEI y PEP –que analizamos en el apartado anterior– y que, generosamente, hemos denominado “documento”, no es más que un *power point* de unas 24 diapositivas con escaso texto. No existe antecedente histórico en las reformas curriculares del sistema educativo moderno de haber discutido un prediseño (casi) sin texto. En el caso de la discusión previa de los *Lineamientos curriculares jurisdiccionales*, ya aprobados en 2023, como a su tiempo señalamos, sólo se contó con una única instancia de “borrador” previa a su sanción definitiva en tiempo récord. A pesar de haber señalado esto desde las instituciones a los representantes ministeriales en reiteradas ocasiones, persisten en esta lógica inédita que se completa con la ausencia de actas de las reuniones oficiales y de autores de los documentos mencionados que, además de imprecisos y escuetos, son anónimos.

En tercer lugar, y vinculado al aspecto anterior, la discusión curricular se plantea fragmentariamente, aprobando el currículum “por pedazos” que se van definiendo para pasar a lo siguiente, como el “perfil docente” que ya se ha sancionado y que presenta incongruencias importantes –como analizamos en el apartado anterior– con los contenidos propuestos en la discusión actual. Esta modalidad rompe con la concepción del currículum como totalidad compleja.

Finalmente, la agenda de discusión propuesta por el gobierno presenta tiempos acotados, solicitando aportes de cada institución muchas veces en momentos especialmente intensos de la actividad académica. Al mismo tiempo, abarca una multiplicidad de aspectos más allá de lo curricular, que apuntan a una reestructuración integral de la FD –como la reforma del régimen orgánico marco, la reubicación geográfica de algunas instituciones y la discusión por la titularización docente que dificultan el abordaje de estas discusiones por parte de las comunidades educativas con la profundidad que requieren–. Esto podría interpretarse como una estrategia gubernamental deliberada, tal como lo reveló hace unos años un importante funcionario de esta misma gestión política²². Resulta

²² Así lo dijo Esteban Bullrich en 2014, entonces ministro de educación porteño, luego nacional (2015-2017): “Al sistema hay que sacudirlo. Y lo hemos hecho. ¿Qué es lo que hacemos para vencerles la resistencia?”

también importante señalar que el proceso de discusión curricular se da, de manera inédita, sin garantía de estabilidad laboral docente más allá de la promesa oral por parte del gobierno -que en este contexto adquiere rasgos extorsivos- sobre la exigida titularización de los y las docentes de ISFD en sus cargos, que llevan más de una década de vulneración de este derecho estatutario.

Antes de terminar, quisiéramos esbozar algunas líneas sobre la forma en que los ISFD y sus comunidades educativas vienen procesando la reforma.

Por un lado, podemos advertir cierta tendencia interna a la apropiación e, incluso, naturalización de las lógicas subyacentes a la modalidad impulsada desde el gobierno, al aceptar, más allá de algunas quejas y reclamos, los términos y condiciones oficiales para la discusión que acabamos de sintetizar. Eventualmente, todas las instituciones han aceptado los temas y tiempos impuestos por la agenda oficial, aun cuando el gobierno ha explicitado en reiteradas ocasiones el carácter no vinculante de la participación de los ISFD. Asimismo, ciertas lógicas ya advertidas en la gestión gubernamental de la reforma parecen reflejarse internamente en las instituciones, en cuestiones como (1) la escasa circulación de información sobre el proceso de discusión desde las conducciones institucionales hacia la comunidad educativa, (2) la casi nula convocatoria institucional al claustro estudiantil para participar del debate y (3) la promoción de formas de participación individualizante de la comunidad educativa a través de la recolección de aportes personales en formularios virtuales, sin socialización previa o posterior. Preocupa, en este sentido, la colonización de nuestros ISFD por estas modalidades que no promueven su democratización y que podrían configurar un proceso de endoprivatización (Ball y Youdell, 2007).

Sin embargo, aún en ese contexto, es posible advertir también en las instituciones prácticas de resistencia a dichas lógicas oficiales. La discusión, especialmente en la última etapa, ha generado una serie de respuestas organizativas en los profesorados. Colectivos docentes a nivel intra e inter-

Primero, lanzar muchas iniciativas al mismo tiempo, porque el gremio focaliza —estoy develando la estrategia, si se quiere; pero no importa, porque la estrategia es poco atacable igual— el gremio focaliza en una: le abriste 12, las otras 11 avanzan. Cuando se dieron cuenta que había una que se implementó, van atrás de esa y avanzás con las que no habías avanzado.” (Academia Nacional de Educación, 2014). Video disponible <https://www.youtube.com/watch?v=DXrzC3uPoYM&t=18s>

institucional (como equipos mixtos docente-estudiantiles de investigación, colectivos de profesoras/es especialistas en espacios curriculares que se eliminarían o trastocarían según la propuesta oficial, etc.) han producido documentos de fundamentación epistemológica-política-pedagógica que refutan algunos argumentos oficiales; colectivos estudiantiles han exigido al gobierno su convocatoria a la discusión logrando una inicial inclusión; la progresiva sensibilización sobre la dimensión de esta reforma, más allá del sistema educativo, en la academia, los medios de comunicación y la sociedad civil. Estas primeras oposiciones podrían constituir la plataforma de un camino alternativo al trazado por el gobierno para la reforma de Nuestros Profesorados.

5. Algunas conclusiones

Este artículo no es resultado de una necesidad teórica o de una preocupación académica sino, como indica su título, un análisis coyuntural de las contingencias que presenta la reforma curricular del magisterio y de las respuestas que logra producir el sector frente a lo que parece, o se presenta, como la coronación de la transformación del sistema educativo estatal con el intento reciente de colonización del perfil docente.

La comprensión de cómo llegamos hasta aquí ha sido lo que propició la organización del artículo en tres apartados analíticos que dan cuenta de la complejidad del proceso analizado, aunque, seguramente, no lo agotan: las normativas nacionales habilitantes, las tendencias internacionales propiciadoras, los desplazamientos, jerarquizaciones y ausencias de contenidos destinados a enseñantes en los planes de estudio. Pero también, las formas en que los sujetos del sector tramitan la reforma curricular visibilizando las performatividades que los formatos y modalidades de consulta ministerial imprimen en las apropiaciones, oposiciones y resistencias que producen los sujetos de los ISFD.

El análisis a varias escalas evidenció que, si bien la Educación Emocional, entre otras perspectivas neoconservadoras en CABA, cobra impulso desde la denominada Revolución Educativa, esta perspectiva viene ya expandiéndose en los sistemas educativos del norte global, el Cono Sur americano y el interior del país

como una epidemia (Ball, 2002). Esta tendencia se articula claramente con las recomendaciones de organismos internacionales como el publicitado *Great Teachers* y es vehiculizada por las fundaciones benéficas ligadas a empresas transnacionales (Castellani, 2019) que, integrando el heterogéneo abanico de lo "no estatal", penetran en los ministerios de educación en Argentina, legitimándose a partir de la denominada gestión social o comunitaria (artículo 14 del capítulo 1 de la Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).

Resulta claro que esa expansión epidémica, de la que habla Ball, tiene como uno de sus núcleos estratégicos la transformación de la formación docente. Bajo el presupuesto de que ninguna reforma de la educación se consolida si sus principios no "se hacen carne" en sus agentes, las nuevas perspectivas que el gobierno local pretende instaurar comienzan a colonizar, como hemos intentado evidenciar, el curriculum para la formación de enseñantes. En este sentido, este escrito ha procurado dar cuenta de las dos estrategias a través de las cuales se está intentando esa colonización o cooptación curricular de la formación docente: por un lado, la definición de una nueva propuesta curricular donde se acuñan esas perspectivas que aquí denunciarnos y, por otro, los modos de gestionar y promover la apropiación de estos cambios. La articulación de ambas estrategias, en el marco de la instalación de un *ethos* epocal emocionalizado (Abramowski y Sorondo, 2022a) es justamente lo que refuerza cierta tendencia a la despolitización en todas las esferas de la experiencia humana y ahora también de la formación del magisterio que se presenta como hegemónica con la veneración de la resolución, la gestión y la conducción individual por sobre la intervención colectiva.

Tal vez, esta tendencia a la despolitización sea una explicación de por qué se estaría naturalizando la pérdida de lo que, en otros trabajos, hemos denominado grandes conquistas y concepciones de la formación docente acuñadas en los movimientos de reforma que tuvieron lugar en la Ciudad de Buenos Aires desde la postdictadura hasta la primera década de este siglo (Ramos Gonzales y Dubini, 2024). Por ejemplo: el abandono de un perfil docente como profesional autónomo y crítico portador de saberes para una comprensión integral de la realidad educativa, y su reemplazo por la idea de un docente como ejecutor de estrategias eficientes

capaces de promover y movilizar aprendizajes exitosos y definibles en términos de competencias y habilidades medibles, cuyo saber debe, entonces, centrarse en el conocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los educandos. La práctica docente deja de ser concebida de manera ampliada y compleja y vuelve a situarse en el espacio exclusivo del aula y a restringirse a la tarea de enseñanza. La concepción del docente como trabajador, consciente y crítico de las condiciones e implicancias éticas e histórico-políticas del ejercicio de su profesión, da paso a la preocupación exclusiva por la ordenación (o la domesticación/disciplinamiento) de la subjetividad docente en torno a ciertos valores emparentados con la idea del "bienestar". Basta tal vez estos señalamientos para dejar, al menos, instalada la preocupación por un movimiento curricular que va en sentido antagónico, o al menos diverso, al de aquellas conquistas alcanzadas.

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 la ciencias sociales y humanidades* (pp. 252-271). Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. *Bordes*, 10, 9-17.
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda socioeducativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IICE*, (51), 63-79. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Miño y Dávila.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, (15), 3-23.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Universidad de Londres.

- Branca, A. y Andrade, S. (2022). ¿Educación (no) binaria? Educar desde y con monstruosidades. *Espacios digitales*, 1(1), 45-61.
- Butler, J. (2014). Performative acts and gender constitution. En H. Bial (Ed.), *The Performance Studies Reader* (pp. 111-122). Routledge.
- Castellani, A. (2019). *Informe de Investigación N°6: ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018)*. Observatorio de las élites, CITRA UMET-CONICET.
- Cernadas, S., Cufre, L., Frescura Toloza, C., Romero, S., Ramos Gonzales, J. y Sablich, M. (1-5 de noviembre, 2021). *El subcircuito de formación docente del Área Metropolitana de Buenos Aires. Las transformaciones del trabajo docente entre la Revolución Educativa y el contexto de COVID-19* [Ponencia]. XIV Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Chauí, M. (noviembre de 2019b). *Mutación histórica: el neoliberalismo como una nueva forma de totalitarismo* [Conferencia]. Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, UNSAM, Argentina.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Fernández Enguita, M. (2010). Las fuerzas en presencia: sociedad, economía y currículum. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 65-83). Morata.
- Malaisi, L. (2020). *Mis emociones y habilidades en la escuela*. Paidós.
- Martínez, M. E. (2017). *La figura del docente emprendedor, el paradigma evaluativo y la escolarización en la lógica instrumental del neoliberalismo*. IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Pini, M. (2019). Políticas de alfabetización digital y formación docente, disputa de sentidos. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina* (pp. 273-284). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Ramos Gonzales, J. (2023b). 40 años de democracia en Argentina. La democratización de los Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista Ciencias y Humanidades*, 16(16), 7-36. <https://doi.org/10.61497/539yqz92>
- Ramos Gonzales, J. y Dubini, M. (2024). Los grandes movimientos de transformación curricular en la formación docente inicial: Reflexiones contemporáneas desde el análisis del pasado próximo. *Revista de Educación*, 0(32), 65-88.
- Ramos Gonzales, J. y Sablich, M. (2024). Reforma curricular de la formación docente inicial en CABA, Argentina en contexto de ascenso de neoconservadurismos locales y globales. *Praxis Educativa*, 28(1), 34-45.
- Ramos Gonzales, J., Frescura, M. y Sablich, M. (2022). Procesos de reforma para la formación docente a la salida de la pandemia de covid-19. La imposición de un nuevo paradigma en las relaciones laborales. *Revista de la Carrera de Sociología Entramados y Perspectivas*, 12(12), 286-310.
- Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 15-40). Morata.
- Sáenz López, P. y Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación En La Escuela*, (104), 28-39. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Schonert-Reich, K.A (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(271),137-155. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Sisto, V. (2014). *Rendición de cuentas, managerialismo y práctica local. Algunas pistas para su análisis*. Estudios de la Economía.
- 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*, 5(2), 9-32. <https://doi.org/10.15366/reps2020.5.2.001>
- Sorondo, J. (2023a). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en Blanco*. 34(1), 49-64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Sorondo, J. (2023b). 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).
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>

Sorondo, J. y Abramowski, A. (2021). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25(1), 29-62.

Villa, I. (2019). Maestras/os y profesoras/es CEOS. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad. En Saforcada, F. y Feldfeber, M. (Comps), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina* (pp. 95-112). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Normativa y material analizado

Academia Nacional de Educación ANE. (30 de agosto de 2014). Ciclo de Diálogo con Líderes Políticos - Ing. Mauricio Macri. [Video] Youtube. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=DXrzC3uPoYM&t=18s>

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en américa latina y el caribe*. Grupo del banco mundial. Disponible en <https://surl.li/xjxdsa>

Consejo Federal de Educación. (2016, 12 de febrero). Declaración de Purmamarca. Disponible en <https://surl.gd/mboays>

La Nación (16 de septiembre de 2016). Esteban Bullrich: "Esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación". *La Nación*.

Ley 24.046 de 1991. Ley de Transferencia Educativa. 7 de enero de 1992. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448>

Ley 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-1995-25394>

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006.

Ley 6053 de 2018. Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 22 de noviembre de 2018. Disponible en <https://acortar.link/HzaPIG>

Oscar Navarro (30 de abril de 2018). Según el INFoD, estas son las 6 competencias que deberá tener un docente. *Ámbito Educativo*. Disponible en <https://acortar.link/kEq8dp>

Reforma 5755 de 2019. Reforma del Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños y niñas de 4 y 5 años. Noviembre de 2019.

Resolución 285 de 2016 [Ministerio de Educación y Deportes de la Nación]. *ARGENTINA Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021*.

Resolución 286 de 2016 [Ministerio de Educación y Deportes de la Nación]. *El Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Disponible en <https://surl.lu/prsajd>

Resolución 337 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. *Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente*. Disponible en <https://surl.li/wlewvt>

Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (2023). *Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Fecha de recepción: 10 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 9 de abril de 2025



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)