

Las políticas educativas y los procesos de individualización de lo social: análisis de la Red de Escuelas de Aprendizaje

Correa, Magali (UNGS) maguicorrea30@gmail.com

Espínola, Daiana (UNGS) daijanajacquelineespínola@gmail.com

Sambrana, Alicia (UNGS) alisambrana@gmail.com

Resumen

El trabajo se propone analizar una de las principales políticas desplegadas durante la gestión de la Alianza Cambiemos en la Provincia de Buenos Aires, destinada a intervenir sobre las desigualdades en escuelas con alta vulnerabilidad socioeducativa: la Red de Escuelas de Aprendizaje (2018 y 2019). El estudio es parte de los resultados iniciales del proyecto de investigación “Desigualdades y educación secundaria en la Argentina actual. Un análisis de las políticas educativas en dos jurisdicciones argentinas” de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) del que participamos como adscriptas. Focalizaremos en el análisis del diseño y conceptualización de una de sus líneas -la formación de docentes en clima del aula y educación emocional en el nivel secundario- tomando como fuente de análisis los documentos oficiales del programa y la entrevista realizada a la directora del mismo.

Mostraremos cómo esta intervención se inscribió en el cambio cultural que propuso la nueva derecha argentina, orientado a la individualización de lo social, al trasladar antiguas responsabilidades estatales hacia las escuelas y sus docentes, quienes se constituyen en los principales agentes de cambio, generando una sobrecarga en sus tarea docente, a la vez que se desconocen las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla diariamente el acto educativo. Por último, presentaremos una reflexión acerca del impacto cultural de estas políticas en términos de naturalización de las desigualdades como problema agravado en el contexto de la pandemia.

Palabras claves: desigualdades, educación secundaria, Red de Escuelas de Aprendizaje

1. Introducción

El presente trabajo analiza el modo en que la nueva derecha argentina propuso un cambio cultural que tuvo su expresión y a la vez se apoyó sobre una serie de intervenciones de política educativa, en especial en aquellas destinadas a los grupos más vulnerados. Nos centraremos en el análisis del programa Red de Escuelas de Aprendizaje, implementado en los años 2018 y 2019 en la provincia de Buenos Aires. Enfocaremos el análisis en el diseño y la conceptualización de una de sus principales líneas de intervención: la formación de docentes en clima escolar y educación emocional en el nivel secundario. Para ello tomaremos como fuente de análisis los documentos oficiales del programa utilizados para la capacitación a Docentes Referentes¹ y una entrevista realizada a la directora del mismo. Ambas fuentes permiten la reconstrucción de las concepciones que sustentó el Programa.

El trabajo se estructura en tres partes. En primer lugar, se presentan las principales transformaciones en las orientaciones de la política educativa durante el gobierno de la Alianza de Cambiemos a nivel nacional, dada la convergencia de signo político e incluso el desplazamiento de funcionarios entre esa jurisdicción y la provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, hacemos referencia a la centralidad que adquiere la Educación Emocional en las estrategias de mejora y cómo esa prioridad articula una perspectiva individualizante de lo social y una acepción voluntarista sobre la organización escolar. Por último, se analiza la autorregulación y el autocontrol como líneas de intervención de la política que responden a las dinámicas de emocionalización de lo social que introduce la actual fase del capitalismo.

La ponencia presenta resultados preliminares del trabajo que como adscriptas desarrollamos en el marco del proyecto de investigación “Desigualdades y educación secundaria en la Argentina actual. Un análisis de las políticas educativas en dos jurisdicciones argentinas”, de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

1. Transformaciones político ideológicas en las orientaciones de política educativa

A partir de la asunción al poder de la Alianza Cambiemos (2015-2019) a nivel nacional y jurisdiccional, se ha generado un cambio en las orientaciones de las políticas públicas tendientes a intervenir sobre las desigualdades sociales y escolares. En este sentido, las perspectivas de atención a la desigualdad que instauran en el campo educativo las nuevas

¹ En este trabajo tomamos como corpus de análisis los documentos destinados para docentes referentes ya que éstos son los encargados de actuar a escala de las instituciones. Quedan para un posterior análisis los cuadernillos destinados a los capacitadores de la Red.

derechas abandonan las políticas universales y la lógica relacional de la desigualdad para incorporar discursos propios del neoliberalismo, como la meritocracia y la lógica individualizante, donde las habilidades, competencias personales y la auto-realización cobran gran relevancia, ya que explican el éxito o el fracaso escolar de los estudiantes. En este contexto, las políticas que se pusieron en marcha produjeron un desplazamiento tanto del discurso de la igualdad de derechos y la inclusión, hacia la calidad y la igualdad de oportunidades, y del derecho a la educación hacia el derecho al aprendizaje (Gluz, Karolinski y Diyarian, 2020). Estos desplazamientos generan una tendencia a la individualización porque, por un lado, depende de cada estudiante -al estar en igualdad de posiciones- hacer uso de estrategias para cambiar de posición social y, por otro lado, porque se centra en el derecho al aprendizaje y deja por fuera desigualdades sociales y otros condicionantes que alteran las trayectorias de los estudiantes tales como la organización escolar, la dimensión material del trabajo docente, la fragmentación del sistema educativo.

Una de las transformaciones en el área educativa nacional fue la reestructuración del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, a partir de la cual se crearon nuevas secretarías como la de “Gestión Educativa” y la de “Innovación y Calidad Educativa”. Además, las nuevas orientaciones de política de este periodo restaron importancia a las políticas socioeducativas, que se vieron fuertemente desfinanciadas, a la vez que sus equipos centrales se desarticulaban. En lo que respecta al sector docente, se elimina por decreto la paritaria nacional docente (Gluz et. al., 2020).

Desde esta lógica individualizante, la política bajo estudio y la formación docente del periodo incluyeron la educación emocional como una dimensión relevante para la mejora educativa, donde lo que prima es la adquisición de habilidades socioemocionales por parte de los estudiantes y la mejora del clima escolar a escala institucional y del aula, y la mejora educativa restringida a la mejora en los resultados académicos, medidos en pruebas estandarizadas del aprendizaje. En este marco y como mostraremos la escuela es concebida como el principal factor de cambio, invisibilizando las condiciones materiales y simbólicas de vida de los estudiantes, pero desde una concepción sobre lo institucional que excluye la incidencia de las dimensiones organizacionales del modelo de organización escolar regula el trabajo pedagógico y estructura las relaciones de poder. Es preciso señalar que esta tendencia a la individualización cobra legitimidad con el discurso de las emociones e ingresa al campo educativo de la mano de propuestas sobre educación emocional y pensamiento positivo, en detrimento de factores sociológicos que permiten la formación de sujetos críticos y reflexivos (Illouz y Cabanas, 2019). Es posible reconocer que, en los últimos años, hubo una fuerte presión para que ingrese la Educación Emocional en nuestro país por medio de la legislación y en los diseños curriculares, considerándose

una vía de solución individual a diversos problemas sociales y educativos, a la par que posibilita el ingreso de la ideología neoconservadora en el campo educativo.

2. Red de Escuelas de Aprendizaje: la Educación Emocional y una mirada restringida sobre la Organización Escolar

La Red de Escuelas de Aprendizajes como intervención expresa el cambio de orientaciones en las políticas educativas destinadas hacia los grupos sociales más vulnerados. Fue una iniciativa de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires en el marco del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende” (Resolución N° 285/16) del Consejo Federal de Educación. Con un alcance de 2.099 escuelas², fue una propuesta de adhesión voluntaria y, del total del universo de escuelas inscriptas, se seleccionaron (pues existían límites en los recursos materiales y humanos) a aquellas que presentaron peores resultados en las pruebas Aprender y con mayor vulnerabilidad socioeducativa (instituciones cuyos indicadores de eficiencia interna están por debajo de la media de la provincia de Buenos Aires). Se incorporó automáticamente a 229 escuelas que se postularon y que fueron parte del programa Escuelas Faro³ y además se tuvo en cuenta el compromiso de los equipos de conducción y la distribución equitativa en el territorio. También, según la directora del programa y por pedido de la gobernadora bonaerense, ingresaron a la Red “[...] más o menos el 10%, de escuelas estatales en contextos vulnerables socioeconómicos pero con buenos resultados de antemano”.

La Red presentó como principales objetivos: disminuir las tasas de abandono y repitencia, aumentar el egreso de las y los estudiantes, y fortalecer las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los equipos directivos y docentes a partir del acompañamiento a los Proyectos Institucionales (Res.334/18). Tal como indican los documentos oficiales, el programa propuso en los diferentes niveles educativos “generar un sistema de redes entre escuelas y docentes que aprenden entre pares, reflexionan colaborativamente, intercambian

² Del total de escuelas participantes, 683 son de nivel inicial, 926 de nivel primario y 490 de nivel secundario, pertenecientes a 71 distritos y 25 regiones educativas. El 98% de las escuelas participantes son de gestión estatal.

³ El programa Escuelas Faro era un programa nacional enmarcado en el plan estratégico nacional Argentina enseña y aprende (2016-2019) del Ministerio de Educación y Deportes de la nación. Funcionó bajo la órbita de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa y el criterio de selección tuvo en cuenta a las escuelas más vulnerables en términos de aprendizajes (según el Aprender 2016), las trayectorias educativas y el contexto socio educativo de las instituciones. En la provincia de Buenos Aires el mismo fue reemplazado cuando se implementó la Red de Escuelas de Aprendizaje. Su principal objetivo fue fortalecer el sostenimiento de trayectorias escolares de los estudiantes.

buenas prácticas, y se motivan entre sí para fortalecer de manera continua la formación profesional” (Primer Informe de Evaluación de Procesos, 2018: 2).

Una de las principales líneas de intervención del programa fue sobre la gestión institucional, ya que la misma era considerada como factor central de cambio. El foco en ésta se justificaba por la necesidad de formar a los equipos directivos y docentes para que adquirieran ciertas capacidades que favorezcan la conducción pedagógica (Primer Informe de Evaluación de Procesos, 2018). En consecuencia se crearon espacios de formación continua para directivos y docentes de todos los niveles educativos, orientados a formar y fortalecer las comunidades profesionales de aprendizaje⁴ para la mejora de las prácticas docentes: la capacitación a directivos tuvo carácter obligatorio y se viabilizó a través de un postítulo de Actualización Académica en Gestión y Conducción Educativa y a los docentes se les ofreció una capacitación en torno a la figura de docente referente, por área y por escuela, en cinco áreas de abordaje⁵.

Docentes y directivos son considerados actores clave para la mejora escolar, mejora entendida en términos de rendimiento académico de los estudiantes, medidos en pruebas estandarizadas y del cumplimiento de objetivos institucionales. En tal sentido, la formación implicaba que ambos tipos de actores asumieran el rol de líderes. Asimismo la directora de la política señaló que desde la Red se impulsó a que los equipos directivos incorporen figuras escolares con atributos motivadores, que supieran incluir a colegas, a contagiar a los demás, que tienen mayor nivel de vocación, de entusiasmo, de creatividad; podían ser docentes, preceptores, bibliotecarios, personal jerárquico o líderes naturales “convocantes”. Es notable que para la Red cobran fuerza las buenas prácticas, los atributos personales y el compromiso con la tarea en la institución para que mejore y progrese, pero desestima la dinámica compleja de las relaciones sociales que allí se dan, a la vez que permite instalar en el espacio escolar lógicas que centran su atención en la mejora de rendimientos, ya que pone énfasis en experiencias y situaciones que deriven en el éxito (medido en un futuro en pruebas estandarizadas). Por lo tanto, la perspectiva sobre la organización en la escuela secundaria que plantea la Red parece desestimar a la misma como un campo de lucha

⁴ Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son una estrategia de mejora y una herramienta de reforma que se nutre de factores como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático.

⁵ Las cinco áreas de abordaje fueron: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Clima Escolar y Educación Emocional, Aprendizaje Basado en Proyectos, y Medios Digitales para el Aprendizaje.

donde se evidencian tensiones en las relaciones de poder y se presentan conflictos potenciales⁶ en torno a los intereses de los actores y el control organizativo (Ball, 1994).

Es preciso señalar una de las figuras más relevantes para este programa, es el “docente referente”, rol que establecen con la finalidad de “[...] difundir los contenidos, actividades y estrategias que se desarrollan en los encuentros de capacitación del área, para que las experiencias obtenidas en su propia formación trasciendan y se conviertan en parte del proyecto institucional” (Módulo I Docentes Referentes, 2019: 4-5). En otras palabras, el docente referente es el encargado de capacitarse pero también es el responsable de socializar lo aprendido en su comunidad educativa, de modo que se le asigna el rol de especialista en Clima Escolar y Educación Emocional y multiplicador a escala de las escuelas. Apelando a la propia gestión del docente en la mejora escolar y búsqueda de la felicidad en el trabajo (Caride, 2019). Sin embargo el espacio de intercambio al interior de las instituciones no se encuentra garantizado por la Red, no se hace mención a los tiempos y espacios de reunión más allá de las jornadas institucionales y la socialización queda relegada a las voluntades individuales y a las posibilidades o estrategias de cada escuela ó, como ha señalado la directora del programa, a los tiempos informales como los recreos, las reuniones en la sala de profesores, los mensajes de WhatsApp y los grupos de Drive. En este sentido se evade toda discusión sobre la estructura del puesto de trabajo docente de secundaria por horas cátedra, sin horas fuera de curso.

Acorde a estas perspectivas, el eje transversal de la formación fue la Educación Emocional. Esta es una corriente de pensamiento que cobra relevancia en Estados Unidos a finales del siglo XXI. Sus antecedentes pueden rastrearse en las teorías de las inteligencias múltiples y la psicología positiva (Nobile, 2017; Sorondo, 2020). Se trata de una perspectiva teórica, política, ideológica y pedagógica que se inspira en la noción de “inteligencia emocional” de Daniel Goleman (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). Esta perspectiva propone como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, consideradas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Entre las competencias emocionales más importantes pueden considerarse: la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar. La llegada a la región de esta corriente fue a través de la influencia de organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

⁶ Los conflictos no necesariamente son destructivos para la organización escolar, pero sí requieren espacios de contacto y negociación que, en este caso, la política bajo estudio no garantiza, especialmente si se considera que la propuesta pone en juego las condiciones del puesto de trabajo docente.

Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS). Tal como señala Cutuli (2020) la Educación Emocional ha ganado terreno en las normativas educativas y los contenidos específicos transversales en distintos países. En Argentina esta perspectiva ha sido impulsada por diferentes actores y organizaciones, tanto públicos como privados, y se viene desplegando en distintos planos que abarcan el legislativo, el curricular, la formación y el trabajo docente, y el mercado editorial (Feldfeber et. al., 2020). Esta perspectiva de intervención se consolida como política, durante el gobierno de la Alianza de Cambiemos que el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires propuso la educación emocional como eje de la formación de la Red de Escuelas.

Los documentos del programa definen a la Educación Emocional “como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlas para la vida” (Bisquerra Alzina y Escoda, 2007: 75, citado en Modulo I Docentes Referentes, 2019: 29). Desde esta perspectiva, se postula que la escuela tradicional ha centrado sus intervenciones en el desarrollo cognitivo olvidando la dimensión emocional, ofreciendo experiencias educativas que no permiten el desarrollo integral de los jóvenes en el marco de una sociedad que exige contar con diferentes habilidades para el éxito académico y la vida (ejemplos de éstas son razonar, comparar, construir juicios de valor, resolver problemas). Desde esta línea, la Red se basa en que sin emoción el aprendizaje se ve disminuido y esto podría estar expresándose si se observan variables contextuales como la organización de la enseñanza y la estructura de la clase, las cuales le dan relevancia al contenido racional teniendo como consecuencia bajos efectos en la motivación y las metas de aprendizaje (Yang, 2017 en Módulo IV Docentes Referentes, 2019).

Desde la política se considera que las emociones son un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo y que las mismas pueden ser enseñadas y aprendidas en el ámbito escolar. Uno de los aportes de los que se nutre la Educación Emocional es de los avances de las neurociencias; para éstas “el aprendizaje se lleva a cabo en nuestro cerebro, mediante complejos circuitos y procesos cerebrales y comprende tanto aspectos racionales o cognitivos como emocionales” (Módulo I Facilitadores, 2019: 11). En tal sentido, la política sostiene que hay una relación entre emociones, aprendizaje y rendimiento escolar. Según los documentos de la política, el autoconocimiento de las emociones es una capacidad básica que los sujetos deben desarrollar para convertirse en autores de su propio futuro. Así, el autoconocimiento y la regulación de las propias emociones permitirían una construcción de relaciones “sanas” con los demás y en la escuela. Por lo tanto, trabajar en función del autoconocimiento y la regulación de las conductas, especialmente las

disruptivas, permitirá generar en la escuela un mejor clima escolar, que favorecerá la mejora escolar en términos de resultados académicos de los estudiantes.

Según la Red, el clima escolar hace referencia a la generación de un ambiente capaz de propiciar el aprendizaje y está compuesto por la sumatoria de lo que cada miembro de la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres) percibe sobre el ambiente educativo y sobre las interrelaciones que se establecen entre los sujetos que se encuentran inmersos en un mismo contexto educativo. No es algo tangible, sino una energía sutil que se genera por las interacciones dentro de la escuela. Esto quiere decir que cada miembro comprende el clima de diferentes maneras, dependiendo de sus experiencias y vivencias dentro de la institución escolar. Según los documentos de la política el clima escolar se configura en torno a cuatro dimensiones: el orden y la seguridad, cultura institucional, la organización de la enseñanza y el aprendizaje y las relaciones interpersonales dentro de la escuela.

Para la política, el clima escolar y la educación emocional son las variables con mayor impacto sobre los resultados académicos de los estudiantes. A partir de esta relación que se establece entre ambas dimensiones es que los módulos de capacitación se articulan en torno de lo que se define como competencias socio emocionales. Es así que cada cuadernillo se centra en cada una de las capacidades -autoconocimiento, regulación emocional, pensamiento crítico, comunicación y conciencia social- y micro capacidades que los docentes deben aprender para luego aplicarlas y enseñarlas en el aula. En este sentido, los mismos funcionan como material de apoyo para los docentes referentes, donde se encuentran algunas definiciones conceptuales para comprender la importancia que cada una de las capacidades socio emocionales tiene en relación a la mejora escolar, las micro capacidades que componen cada capacidad particular y sugerencias de actividades para que los estudiantes las incorporen.

Entendemos que esta intervención sobre lo escolar en torno a el autoconocimiento y autorregulación de las conductas, que introduce la educación emocional, ejerce un fuerte mecanismo de control y autocontrol hacia las conductas disruptivas. Se puede aludir a una versión aggiornada de educación moral que permite solo expresar aquellos sentimientos considerados apropiados (Abramowski, 2017). Es importante destacar que una de las dimensiones que componen el clima escolar hace referencia al orden y la seguridad. Las ideas fuerza son trabajar la seguridad física y la seguridad emocional. La seguridad física desde una lógica más prescriptiva consignando la limpieza, el orden, el uso y cuidado de los recursos. La seguridad emocional descansa en la figura del docente mediador de los conflictos o tensiones que se puedan generar en el aula. De esto modo, se evita cuestionar las condiciones materiales y simbólicas en las que se moldean esas subjetividades,

reduciendo los problemas educativos, institucionales, económicos y sociales al ámbito de la emocionalidad de cada sujeto y su autorregulación.

Del mismo modo, la recurrencia a las neurociencias implica reducir la práctica educativa a lo particular de cada sujeto y a su correlato biológico (Korinfeld, 2017). Esta propuesta refuerza las explicaciones biológicas sobre los problemas educativos, al colocar el foco en el aprendizaje que realiza cada individuo. De este modo, se desconocen las condiciones institucionales de la enseñanza, la especificidad de los contenidos escolares, entre otras condiciones sustantivas del aprendizaje escolar.

Respecto del clima escolar si bien el planteo teórico considera las relaciones interpersonales de los actores esto no implica una mirada de la totalidad sino que focaliza sobre la experiencia que cada individuo desarrolla en la interacción. El clima escolar, al igual que la educación emocional, reposa sobre una mirada individualizante de lo social ya que depende de la capacidad de cada sujeto para regular las emociones en función de generar un clima “positivo”.

3. Regulación y control emocional: hacia la construcción de una subjetividad neoliberal

La racionalidad neoliberal, propia del nuevo capitalismo, crea un nuevo tipo de subjetividad, ligada a la lógica empresarial a partir de la cual entiende al sujeto como alguien que se hace cargo de su propia vida, como un “empresario de sí” entregado a su máximo rendimiento, bajo los principios reguladores de la competencia (Aleman, 2013). En este nuevo contexto se pone en juego una tecnología de autogobierno de los sujetos producto de la gubernamentalidad neoliberal y el ethos empresarial. En esta línea, el autogobierno y auto inversión en sí mismo posibilitan unas formas de subjetivación donde cada sujeto se “mejora a sí mismo” para ser más competente, tener más beneficios y reducir las consecuencias no deseadas (Díaz, 2013).

Este tipo de subjetividad se expresa en la política bajo estudio, ya que pondera el aprendizaje de la regulación y el control emocional por parte de los sujetos implicados en la misma. Esto supone poseer una serie de capacidades que permiten a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante las diversas situaciones de la vida” (Módulo III Docentes Referentes: 1). Se espera que, poco a poco, la persona reconozca y controle “[...] las emociones negativas para que no perduren en el tiempo y no desplacen las positivas.” (Vivas, Gallego y González, 2006 en Módulo III Facilitadores, 2019).

En esta línea, la formación brindada por la Red a los docentes está destinada a que aprendan las estrategias de regulación emocional, es decir que las manejen de forma apropiada y puedan transmitir las y ser ejemplo para sus estudiantes. La regulación emocional adquiere relevancia en el espacio áulico puesto que “[...] puede ayudar a controlar las respuestas impulsivas, sostener la atención y los procesos de aprendizaje, lograr altos niveles de participación y persistencia y postergar la gratificación inmediata” (Módulo III Docentes Referentes, 2019: 1). Regular las emociones, poder controlar lo que sucede en el plano interior y regularse beneficia el aprendizaje, mientras que accionar de manera contraria, tener emociones negativas lo obstaculiza (Módulo III Docentes Referentes, 2019).

Parte de la propuesta consiste en brindar actividades para que los docentes reconozcan sus emociones. Por ejemplo, para desarrollar la conciencia emocional se propuso elegir tres emociones y responder en qué situaciones del contexto escolar los docentes sentían esa emoción y en cuáles se disgustaba, así como reconocer cómo esas emociones se sienten en el cuerpo y qué mensaje acerca de ellos mismos les traía ésta. Otra de las propuestas, en este caso para desviar la atención en algún momento crítico que los irritaba o les producía tristezas, consistía en cerrar los ojos y contar hasta diez de adelante hacia atrás o visualizar lugares, sonidos y aromas que generan calma. Asimismo hubo estrategias para regular las emociones destinadas tanto a docentes como a estudiantes, como el caso de la atención plena o mindfulness. Se les recomendaba realizar ejercicios de meditación y respiración, que permitieran entrar en contacto con las emociones. A partir de esta práctica se esperaba que los docentes observen y registren sus pensamientos y emociones, dando la oportunidad de crear su futuro desarrollando sus rasgos positivos. De este modo, los docentes pueden aprender a enfocarse en la tarea que están realizando en el aquí y ahora, mejorar la atención, aumentar su creatividad y generar la tensión necesaria para el aprendizaje efectivo. Entre los beneficios que postula la Red acerca de esta práctica para los docentes pueden señalarse el incremento de la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes, la ayuda al desarrollo del manejo del estrés y la reducción del mismo y la generación de un Clima Escolar nutritivo (Módulo II Facilitadores, 2019). Para los estudiantes los beneficios de estas actividades consisten en el fortalecimiento de la atención y la concentración, la reducción de la ansiedad ante desafíos, el aumento de la participación en clase y aprendizaje social y emocional (Módulo II Facilitadores, 2019).

Como puede observarse, la política aquí tratada pone especial atención en el individuo, en lo que éste pueda y sea capaz de hacer para cambiar positivamente el espacio que transita, así como para mejorar el rendimiento escolar. Desde esta perspectiva, tiene una

importancia central que las personas puedan autorregularse y autocontrolarse, ya que no todas las emociones resultan beneficiosas para la mejora escolar. Dicha mejora se relaciona con la promoción de soluciones individuales basadas en capacidades y habilidades socioemocionales necesarias, donde al docente le cabe un rol de facilitador, desestimando el carácter político- pedagógico de la enseñanza, mientras se destituye a la enseñanza como el centro de su trabajo y a los estudiantes el de emprendedores (Vassilidades, 2020).

El tipo de mirada que construye la Red sobre el problema y las acciones para solucionarlo desestima una mirada profunda de las dinámicas que tienen lugar en la escuela, las tensiones que se dan al interior de ésta: el éxito se obtiene regulando emociones y conductas y dejan de tenerse en cuenta condicionantes sociales, culturales, económicos, relacionales e institucionales que intervienen en la emocionalidad del sujeto (Nóbile, 2017) como la desigualdad y la erosión de protecciones sociales (Caride, 2019). El personal docente es formado, modelado y controlado mediante su desarrollo emocional y la promoción del individualismo propio de las subjetividades neoliberales (Sorondo, 2020). Esto se da en el marco del nuevo capitalismo, donde las emociones son exaltadas y cobran valor ya que se las capitaliza en el proceso económico por ser consideradas “[...] recursos para incrementar la productividad y el rendimiento” (Han, 2014: 38). Teniendo en cuenta las diferentes actividades propuestas por la Red puede señalarse que la “[...] acción comunicativa gana continuamente importancia. Ahora no solo se busca la competencia cognitiva, sino también la emocional. Además porque “[...] la emoción representa un medio muy eficiente para el control psicopolítico del individuo” (Han, 2014: 40).

4. A modo de cierre

Como se ha esgrimido hasta el momento, la política bajo estudio funda su intervención para la mejora de los aprendizajes a través de la capacitación de docentes y directores. Existe una fuerte creencia en que el cambio se genera a nivel institucional por medio de los actores escolares antes mencionados, a través de la difusión y socialización de lo trabajado en los espacios de formación. Focalizar y derivar las intervenciones de la política mediante el accionar de los actores escolares es una tendencia que se asocia a la individualización de las respuestas estatales, corriendo la responsabilidad del Estado hacia la escala de cada institución para garantizar el derecho a la educación. En esta línea, el sostenimiento de la escolarización y la promoción de cada estudiante depende de lo que docentes sean capaces de generar en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y de la adquisición de capacidades socioemocionales para ponerlas en juego en las propuestas pedagógicas, centradas en factores que van más allá de lo cognitivo.

Se ha señalado que la capacitación de docentes incorporó a la educación emocional, permitiendo moldear las subjetividades de los sujetos bajo la lógica neoliberal y promoviendo el desvío de la atención de sus necesidades materiales y colectivas a las espirituales e individuales (Abramowski, 2018). Asimismo, con sus prácticas sistemáticas se espera que promueva el desarrollo de capacidades socioafectivas en los estudiantes, propiciando así un control de las mismas. La incorporación de esta línea dentro de los ejes de la política, se muestra como un discurso voluntarista y aséptico en tanto “se presenta como un discurso que desprende de la experiencia emocional su historicidad, carga ideológica y la politización de los cuerpos u objetos” (Menendez Alvarez- Hevia, 2018: 12).

Para que la Red tenga “éxito” requiere que se den momentos de socialización hacia dentro de las instituciones y se adquieran habilidades socio emocionales. Sin embargo, la política desestima que los momentos de encuentro de profesores del secundario dependen en gran medida de la organización del nivel, de los tiempos que éstos requieren para poner en común tanto lo recibido en la formación como para llevar adelante un proyecto institucional que no responde a la suma de individualidades, que supone relaciones de poder en torno a intereses ideológicos y materiales. En otras palabras, el tiempo y el espacio para el intercambio no está garantizado por la política más allá de las jornadas institucionales. Esto deriva en la intensificación del trabajo docente y en la propia voluntad de los actores escolares de transmitir lo aprendido en las capacitaciones.

A diferencia de las políticas desplegadas por el gobierno anterior, donde las principales preocupaciones se vincularon con la búsqueda de la igualdad (Gluz et. al., 2020), en el periodo bajo análisis, y específicamente en el caso de la Red, si bien se reconoce la existencia de desigualdades sociales y se sostiene que la institución escolar es el principal factor para intervenir sobre las mismas, no se hace referencia a cuáles son esas desigualdades sociales ni cómo reducirlas. Las desigualdades finalmente asumidas como cuestión pública son las relativas a las capacidades emocionales de cada uno. Por lo tanto, hay un desdibujamiento del problema de la desigualdad, que es reemplazado por el problema de las diferencias, con preocupación exclusiva en el aprendizaje escolar reducido a los resultados en las pruebas estandarizadas. Una consecuencia en la manera en que se interpretan las desigualdades entre estudiantes deriva en la desestimación de factores estructurales y la focalización en lo que ocurre dentro de la institución educativa, especialmente en lo que hace cada actor para cambiar su situación ya que no se efectúa un análisis multidimensional y relacional de la desigualdad. La responsabilidad de cambio -en este caso en la mejora del rendimiento y la superación de la desigualdad- depende, según esta perspectiva, de cada individuo, de sus propias regulaciones emocionales.

Para finalizar, aunque no fue abordada en este trabajo la temática de la pandemia, nos interesa realizar una reflexión acerca del contexto actual. La irrupción de la pandemia del Covid 19 afectó de diferentes maneras a la población escolar, siendo los más perjudicados los sectores de mayor vulnerabilidad, visibilizando las desigualdades de ingresos y la precarización laboral. En este contexto, se han visibilizado y profundizado las desigualdades sociales y educativas, especialmente a lo que refiere al acceso a bienes sociales y la garantía del derecho a la educación, consecuencias de la concepción sobre lo público y la individualización de lo social promovido por el gobierno anterior.

Bibliografía

Abramowski, A. (2017) Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En Abramowski, A. y Canevaro, S. (comps.) Pensar los afectos: aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades. Los Polvorines: UNGS.

Abramowski, A. (2018). El avance de la educación emocional en la Argentina. Revista Bordes. Recuperado de: http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/?fbclid=IwAR1J5j5JX4GEWLgdM7iFucYaEy_dSXHbraQusVPG1qdZDxRTLcj721Yyq0A#

Aleman, J. (2013) Neoliberalismo y subjetividad. Diario Página/12 (14/03/2013).

Ball, S. (1994); La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Ed. Paidós/MEC, Barcelona.

Cabanas, E. e Illouz, E. (2019) Happygracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas. Madrid: Planeta.

Caride, L. (2019) Un giro hacia la felicidad en el trabajo y la formación docente: pensamiento positivo y coaching educativo en Argentina. In V seminario nacional de la Red Estrado Trabajo y formación docente por la educación pública. Propuestas y alternativas colectivas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Cutuli, R. . (2020). ¿ Recursos literarios para la educación emocional? El monstruo de los colores como “tecnología del yo” para la primera infancia. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 5(10), 158-180.

Danani, C. (2017) “Políticas sociales universales: una buena idea sin sujeto. Consideraciones sobre la pobreza y las políticas sociales”. Revista Sociedad N° 37. 77-94.

Díaz, M. (2013). "Del disciplinamiento de los cuerpos al gerenciamiento de la vida. Mutaciones biopolíticas en el presente en torno a la construcción de anormalidad". En *De prácticas y discursos*. Universidad Nacional del Nordeste – Centro de Estudios Sociales. Año 2, no 2.

Feldfeber, M., Duhalde, M. y Caride, L (2020) *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.

Gluz, N, Karolinski, M. y Diyarian, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del S XXI. *Revista de la Carrera de Sociología*. Año.10. Vol. 10, pp. 92 - 131.

Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.

Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo | A critical approach to emotional intelligence as a dominant discourse in the field of education. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 7-23. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>

Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=550/55053517003>

Rezzonico, A. (2017). "Neuromanía, educación y neoliberalismo. Entrevista a Daniel Korinfeld". En: *Revista Para Juanito #13*. Fundación La Salle. Disponible en: <https://www.facebook.com/notes/fundaci%C3%B3n-la-salle-argentina/revista-para-juanito-13-neuroman%C3%ADa-educaci%C3%B3n-y-neoliberalismo/1618104898209929/>

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

Vassilidades, A. (2020) "Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 247-262. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Documentos

Módulos (I al VI) de Formación para Referentes de la Red de Escuelas de Aprendizaje del año 2019.

Entrevista a la directora del programa Red de Escuelas de Aprendizaje.