

Apropiaciones docentes de la política Red de Escuelas de Aprendizaje

Correa, Magali (UNGS) maguicorrea30@gmail.com

Espínola, Daiana (UNGS) daianajacquelineespínola@gmail.com

Monzón, Yesica monzonyesica.r@gmail.com

Sambrana, Alicia (UNGS) alisambrana@gmail.com

Eje 7: Educación, Estado y políticas públicas Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: Red de Escuelas de Aprendizaje, Educación Emocional, clima escolar*

» **Resumen:**

El trabajo se propone analizar las apropiaciones, por parte de los actores escolares, de la política Red de Escuelas de Aprendizaje implementada en los años 2018 y 2019 durante el gobierno de la Alianza Cambiemos en la provincia de Buenos Aires. El estudio es parte de los resultados iniciales del proyecto “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. Focalizamos nuestro análisis en los discursos de Clima Escolar y Educación Emocional fomentados por la política. Se tomarán como fuentes de análisis los documentos oficiales de la política utilizados para la capacitación a Docentes Referentes y las entrevistas realizadas a docentes de nivel secundario del Partido de José C. Paz que han realizado distintas capacitaciones brindadas por la política.

Mostraremos la importancia que adquiere para esta propuesta el vínculo entre Educación Emocional y Clima Escolar sobre el rendimiento académico. Se articula con una perspectiva individualizante de lo social, que alude a un mecanismo de autorregulación al poner especial atención en el individuo, entendiéndolo como alguien que debe gestionar exitosamente los problemas que afectan a su propia vida, circunscribiendo las soluciones a la esfera privada. Desde esta perspectiva se desconocen las condiciones sociales, culturales e institucionales que intervienen en el desarrollo de la emocionalidad del sujeto y en el rendimiento académico de los/as estudiantes.

Asimismo, mostraremos que en la práctica los discursos de Educación Emocional no tienen la pregnancia que la política pretendía, ya que los actores escolares entrevistados no consideran que la adquisición de competencias socioemocionales sean determinantes para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y lo atribuyen a múltiples factores de la vida social.

› **Introducción**

El propósito de este trabajo es analizar los modos de apropiación de los actores escolares de la política Red de Escuelas de Aprendizaje, puesta en marcha en los años 2018 y 2019 en la provincia de Buenos Aires. Para ello, hemos desarrollado entrevistas a docentes referentes de dos escuelas secundarias del distrito de José C. Paz que participaron en las instancias de capacitación propuesta por la Red para poder desarrollar habilidades socioemocionales que, según la política, eran relevantes en el ámbito escolar para tener un mejor clima e impactar en la mejora del rendimiento escolar de los/as estudiantes.

Nuestro estudio asume la perspectiva teórica de Ball (2002), considerando que los actores imprimen sus propias lógicas en la puesta en acto de las políticas. En este sentido, los actores que implementan una política determinada realizan un proceso de interpretación, resignificación y recontextualización de las ideas que plantea el texto (Ball, 2002). Al mismo tiempo, este trabajo discute con el paradigma de la EE, promovido por fundaciones empresariales y organismos internacionales, que contribuye a la regulación de conductas y desarrollo de habilidades socioemocionales afines al mercado para la producción de subjetividades neoliberales. En este marco, la EE constituye un modo de regulación de lo social que ha ido ganando terreno de la mano de diferentes actores y organizaciones, tanto públicos como privados, en diferentes ámbitos como el curricular y la formación docente, con la finalidad de constituir una nueva cultura de individualización de lo social (Abramowski, 2018; Feldfeber et al. 2020). Asimismo, adoptamos una mirada crítica desde el “giro afectivo” (Ahmed, 2019 y 2014) como perspectiva sociológica que reconoce que la importancia sobre lo afectivo responde a un contexto epocal, a la vez que problematiza el rol de los afectos y las emociones en la vida pública y su operatividad en las estructuras de poder de la sociedad.

El trabajo se organiza en tres partes. En primer lugar, presentamos brevemente la política bajo estudio. En segundo lugar, exponemos la relevancia otorgada a los discursos de CE y EE. En

último lugar, avanzamos en el análisis de la política Red de Escuelas de Aprendizaje desde las apropiaciones realizadas por docentes de los discursos y herramientas que les brindó la política.

› ***La Red de Escuelas de Aprendizaje***

La política Red de Escuelas de Aprendizaje fue implementada en el periodo 2018/2019 cuando la Alianza Cambiemos gobernó tanto el nivel nacional como la provincia de Buenos Aires. La política se definía como una iniciativa para la mejora escolar a gran escala, a partir de intervenir sobre las desigualdades educativas en escuelas con alta vulnerabilidad socioeducativa. Como objetivos generales se propuso: fortalecer las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los directores; mejorar el clima escolar; incrementar la calidad en los aprendizajes de Prácticas del Lenguaje y de Matemática y optimizar los indicadores de eficiencia interna (repetencia, abandono y tasa de egreso de los estudiantes). Asimismo, se propuso desarrollar y fortalecer la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las escuelas e incorporar aspectos, espacios, estrategias y metodologías innovadoras tanto desde lo tecnológico como desde lo pedagógico.

Una de las principales líneas de acción fue sobre la gestión institucional. En este marco se realizaron capacitaciones docentes en cinco áreas: Prácticas de Lenguaje, Matemáticas, Educación Emocional y Clima Escolar, Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP), Fortalecimiento de Alfabetización en primaria y Acompañamiento a las Trayectorias Escolares en el nivel secundario. Asimismo, se realizaron capacitaciones en iniciativas de Innovación, a través de las cuales se pretendía “implementar diversos modelos pedagógicos que sean laboratorios de aprendizaje y contribuyan a construir conocimiento para avanzar hacia un nuevo modelo de escuela” (DGCyE, 2019: 56). Entre las iniciativas, enmarcadas en proyectos, se destaca el "Proyecto de Vida" el cual fue desarrollado en alianza con “aprender a emprender”, un programa de la Fundación Junior Achievement. La iniciativa tenía como objetivo aumentar la tasa de promoción efectiva de estudiantes de nivel secundario en escuelas del conurbano bonaerense. Esta propuesta consistía en la realización de un emprendimiento que implicara a los estudiantes de 6to año para poner en juego sus habilidades blandas (DGCyE, 2019).

› ***La Educación Emocional y el Clima Escolar como discursos promovidos desde la política.***

La política bajo análisis postuló como eje transversal de capacitación el CE y la EE, cuyo objetivo fue el desarrollo de capacidades socioemocionales en pos de un "proceso educativo innovador". Desde los informes de evaluación de la política, se consideraba que la EE debía estar presente a lo largo de toda la escolaridad con el propósito de lograr mejoras significativas en el clima institucional y en el clima áulico, generando un ambiente propicio para el desarrollo de los aprendizajes; haciendo referencia al primer informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO, los documentos de la Red sostienen que el CE es una de las variables que influye en el rendimiento académico y en el ambiente emotivo del aula. Asimismo, se asegura que si bien hay diferentes indicadores materiales que impactan en el aprendizaje, el clima emocional del aula es la variable que más peso tiene (DGCyE, 2019).

El eje CE y EE tenía como objetivo general desarrollar el bienestar contextual de cada institución y fortalecer el potencial humano por medio de la EE. En este marco, las capacitaciones tenían como objetivos específicos: favorecer el autoconocimiento y la capacidad de comprender y regular las propias emociones; potenciar la capacidad de perseverancia y de resiliencia para el logro de metas; crear climas de seguridad emocional, de respeto y de confianza; desarrollar estrategias que favorezcan el pensamiento crítico y estilos mentales de crecimiento; experimentar estrategias de comunicación asertiva para promover la prevención y resolución pacífica de conflictos; reflexionar y experimentar habilidades de conciencia social, de colaboración y de compasión (CyS en doc; 2019 :54-55).

La política bajo estudio retoma los postulados de la perspectiva de EE basada en la idea de inteligencia emocional de Daniel Goleman, según la cual la inteligencia emocional va más allá del intelecto, en el sentido que incluye la capacidad de los sujetos para clasificar, identificar y controlar sus emociones. Esta perspectiva plantea como principales pilares el conocimiento de uno/a mismo/a, la autorregulación emocional, la motivación o el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía y las habilidades sociales (Abramowski 2018; Nobile 2017; Sorondo y Abramowski 2020). Además, concibe a las emociones como transparentes, por lo que cada sujeto puede identificarlas y trabajar con ellas, autorregularse, someterlas o corregirlas (Abramowski, 2017; Ahmed, 2019).

Esta mirada sobre lo emocional fue ganando terreno a través de transformaciones políticas, económicas y culturales a mediados del siglo XX vinculadas al capitalismo financiero. Boltanski y Chiapelo (2002) consideran que en este contexto se ha cambiado la forma de producción de subjetividades, empujando al autogobierno de los sujetos en la construcción de un nuevo deber ser del sujeto neoliberal como empresario de sí mismo, abierto y flexible. En este modo de gobierno la preocupación está en que el sujeto sea quien está llamado a auto-transformarse, a controlarse y organizarse para ser más eficiente en todas las esferas de su vida en un contexto de incertidumbre pero donde todo es posible (Boltanski y Chiapello, 1999 y Gringberg, 2015). Asimismo, Aleman (2019) considera que en el modo de dominación neoliberal el control se da sobre la subjetividad, en la creación de un individuo que se autoexplote. El autor distingue por un lado, la producción de subjetividad y el sujeto inconsciente, y por otro el poder y la hegemonía para concluir que “el discurso del capital es un dispositivo que tiene un funcionamiento y un poder. A su vez, la función hegemónica es la emergencia de una voluntad colectiva popular que, además, no tiene reglas” y posibilita las irrupciones igualitarias (Aleman; 2019: 73).

› ***Apropiación de la Red de Escuela de Aprendizajes a escala institucional.***

El objetivo de este apartado es mostrar los modos de apropiación a escala de las escuelas de los discursos y herramientas que ofreció o que puso en juego la política aquí analizada. En base a las entrevistas realizadas a docentes referentes de dos instituciones de nivel secundario de José C. Paz, analizaremos los recursos que esta propuesta aportó a los/as docentes y el uso y la resignificación de dichos recursos en la práctica, en articulación con los discursos acerca del CE y la EE como eje central para la mejora escolar.

Partimos de entender a la política como “textos”, es decir, como “codificaciones multifacéticas producidas a través de compromisos, de luchas, de interpretaciones y reinterpretaciones públicas autorizadas” (Ball, 2002:21). Así, toda política supone una hipótesis de trabajo que se construye a partir de las conceptualizaciones específicas de los problemas (Aguilar Villanueva, 1996) y de los resultados de las disputas por su definición. La construcción y definición de los problemas son centrales, ya que dependiendo de cómo se clasifiquen, estructuren, definan y evalúen los mismos se demarca el campo de actuación y las futuras intervenciones en vías de su resolución (Subirats, 1994). Pero en este proceso de codificación, la política es también un “discurso” que

se impone construyendo verdades, significados y sentidos sobre la realidad, sobre lo que puede ser dicho y pensado. Según Ball (2002) los discursos construyen posibilidades de pensar y pueden ser instrumentos y un efecto de poder como también de obstáculo, un punto de resistencia o punto de partida para las estrategias de oposición. Pero es necesario reconocer y analizar la existencia de discursos dominantes, regímenes de verdad y conocimientos en las políticas (Ball, 2002). En este sentido, el análisis de las políticas públicas implica una lectura cíclica (Subirats, 1994; Ball, 2002) para comprender, en las instancias de diseño e implementación de las políticas, luchas y relaciones de poder. Las políticas públicas se constituyen en distintos contextos incluyendo el de la puesta en práctica, en las que distintos agentes las recrean y reinterpretan más allá de las intenciones puestas en el momento de diseño. Además, en la gestión de políticas públicas no hay una simple ejecución de lo planificado, sino que en ella convergen respuestas, disputas, resistencias y/o modos de apropiación de distintos actores sociales (Ball 2002). Es por esto que consideramos a los/las docentes como agentes con capacidad de acción que van dando respuestas a las acciones desplegadas en su territorio y como actores que se apropian y resignifican lo aportado por las políticas al momento de la implementación a escala local (Ball, 2002).

Como se ha señalado previamente, la política pretendía la mejora escolar a gran escala, por lo que su principal estrategia fue el desarrollo de instancias de capacitación a docentes referentes, quienes tenían la función de multiplicar lo aprendido en las instituciones escolares a sus colegas. En este marco, la dimensión emocional fue una de las líneas que se pretendió tratar por medio del CE y la EE, las cuales asumieron relevancia por sobre otros factores para la mejora escolar. Su objetivo general consistió en el desarrollo del bienestar contextual de cada institución y el fortalecimiento del potencial humano por medio de la educación emocional. En este sentido, se propuso trabajar con las emociones de docentes y estudiantes para autoconocerse y regularse, con el propósito de poner en juego sus habilidades socioemocionales para mejorar el trabajo áulico y, finalmente, mejorar el rendimiento estudiantil.

Como ha sido planteado en los documentos de la política, una de las áreas estratégicas a tratar para incrementar la calidad en los aprendizajes fue Prácticas del Lenguaje. En el informe de resultados del año 2019, se señala que las instituciones participantes han logrado una mejora en dicha área. Sin embargo, algunos de los docentes entrevistados sostuvieron que el rendimiento en esta área no ha mejorado luego de la puesta en práctica de la política, mientras que otros

indicaron que el tiempo no alcanzó para verificar si efectivamente la política contribuyó al aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, señalan:

[El rendimiento] es más o menos igual que siempre. Que aumentó el número de chicos que hayan aprobado un año que tuvimos Red de escuela y un año que no, no. No es que el año que tuvimos red escuela probaron todos y todos aprendieron (Preceptora de ES capacitada en Proyecto de Vida, 2022).

(...) faltó ser más bien constante con esto para ver bien si esto del aprendizaje en los alumnos se pudo dar, por tema de tiempo, por tema de organización (...) Pero en cuanto a la participación de los alumnos sí, eso se pudo ver. Ahora, esto de ver que los conocimientos son bien adquiridos a través de este proyecto por ellos, no podría asegurarlo, faltaría más (Docente capacitada en ABP y Prácticas de Lenguaje, 2021).

No, no. Eso fue una chantada, no. Si bien después el programa tenía esas cosas lindas que vos haces el proyecto y los chicos se encariñaban y vos te encariñabas con todo lo que estabas haciendo, no, el rendimiento el ABP no ayudaba a eso, el clima escolar no ayudaba a eso, no, no. (Docente capacitado en CE y EE, 2021)

A pesar de tratarse de una política de adhesión voluntaria por parte de las instituciones educativas, al momento de decidir qué instituciones formarían parte del programa se tuvo en cuenta como criterio de selección la vulnerabilidad socio educativa de las escuelas, en términos de los aprendizajes y los socioeconómicos. En este marco, la política desplegó diferentes estrategias y recursos para intervenir sobre esta población. A pesar de ello, los y las docentes entrevistado/as sostienen que éstas eran difíciles de “implementar” en la realidad escolar de ambas escuelas. En tal sentido, refieren que la política no tenía en cuenta la realidad escolar y las condiciones materiales de vida de los/as estudiantes a la que estaba destinada. En este marco, los/as docentes no aplicaron toda la propuesta sugerida por la política, sino que priorizaron algunas actividades sobre otras teniendo en cuenta el grupo de estudiantes con el que se encontraban trabajando. Así, los/as docentes seleccionaban o amoldaban aquellas actividades que consideraban más adecuadas al tipo de población que atendían.

(...) después de algunos juegos había uno que... teníamos, bajamos al SUM porque no teníamos espacio en el aula y teníamos que hacer una línea imaginaria en el suelo y ponernos a los costados. Y yo iba planteando: 'que pasen adelante los que les gusta la música de rock' y estos pasaban adelante. Ese juego en particular era para que ellos vean que por ahí tenían más cosas en común de las que pensaban con gente con la que por ahí no se hablaban (...). Ese es el único juego que les gustó. (Preceptora capacitada en Proyecto de Vida, 2022).

Entonces, vamos a hacer una actividad dijimos, dónde vamos a hacer esto de la sociabilización. No van a respirar, sino una actividad que creo que caminaban, poníamos música muy tranquila, porque ellos quieren una música. Todo muy tranquilo, entonces, ellos iban caminando e iban con un cartel. Y cuando cortábamos la música yo estaba con vos, que no nos conocíamos y nos presentábamos ¿sí? Entonces nos preguntábamos '¿cómo estás?', ¿cómo te sentís?', todo lo que ellos quieran. Bueno, 'me siento bien, me llamo tanto tanto', y se iban. Seguían dando vueltas y no dejábamos que se repitan. Terminado una vez que se conocieron todos, estábamos con la profesora de ABP, hicimos que los chicos se junten un

ratito los que se habían conocido y qué sentían, porque siempre te preguntaban en Clima Escolar que sentiste. ‘¿Qué sentiste en haberte saludado, haber charlado con vos que hace 4 años que comparto con vos y nunca te miré, nunca te saludé’. Bueno, fuimos registrando todo eso y dio resultado porque los chicos se saludaban, hablaban. De esa forma lo hicimos pero imaginate que la clase no la hacía ni con respiración ni con nada (Docente capacitado en CEy EE, 2021).

› ***Las propuestas y las condiciones de vida***

(...) las propuestas estaban planteadas para escuelas, no como la nuestra.(...) Estaban pensadas para chicos que no trabajaban. Estaba pensada para chicos que eligían estar en la escuela, para chicos que tenían planeado seguir estudiando después de terminar la escuela. Y si bien tenemos chicos que siguieron estudiando y que se han recibido, no son la mayoría (...) Nuestra escuela, nuestro barrio, nuestra ciudad, no está muy acorde con la propuesta.(...) acá los chicos no tenían tiempo para pensar ideas, porque en su casa llegaban y tenían que ir a trabajar (...) Y por ahí la idea está muy bien planteada, si el chico quería estar en la escuela, quería estudiar, tenía idea o mentalizado, qué carrera quería seguir. Pero la realidad de nuestra escuela, nuestro barrio, nuestra ciudad, no está muy acorde con la propuesta (Preceptora de ES capacitada en Proyecto de Vida, 2022)

(...) Yo eso lo planteé en plena capacitación, el guión está muy lindo, lo entiendo, pero cuando yo voy a mi curso el guión no sirve. Yo tengo que buscar mis estrategias, hacer mi propio guión con ellos (Docente capacitado en CE y EE, 2021).

Tal como expresan algunos de los docentes entrevistados existe un desacople entre la propuesta de la política y la puesta en acto de la misma. Por un lado, muchos de los/as estudiantes que participan de la escuela no tienen en su horizonte próximo la posibilidad de seguir estudiando. Por otro lado, los/as estudiantes que están próximos a terminar la escuela secundaria o mientras cursan los últimos años de la misma se ven obligados a buscar trabajos que ayuden a mejorar los ingresos familiares. Estas consideraciones de los docentes muestran la inadecuación de la propuesta a la realidad de las escuelas sobre las que se propuso intervenir. Entendemos que la aplicación de la política a la escuela se realizó sin considerar las características de la población a la que estaba destinada o desconociendo las verdaderas causas que alejan a los jóvenes de tener un proyecto de vida que implique la formación en el nivel superior, no se trata solo de poder imaginar a partir de un ejercicio o una dinámica los que les gustaría “ser” sino más bien contar con recursos materiales y simbólicos que les permitan proyectar y concretar lo que se proponen.

› ***La propuesta de trabajo en red y el trabajo docente***

Además, la inadecuación de la propuesta respecto del trabajo en “red” al interior de la escuela también se evidenció en los testimonios de los docentes:

Sí, se tenía que multiplicar. El resto de los profesores me ayudaron mucho en el cierre final, después nadie ayudó; el que no hacía esto se quedaba en su cátedra, esto es muy individual. Ustedes saben que el profesor es muy individual, se cierra y no 'me hinches' (Docente de ES capacitado en CE y EE, 2021).

Si bien, la propuesta suponía un trabajo colaborativo entre los/as docentes de las distintas áreas, la política no estipuló tiempos y espacio para dicha socialización, por lo que tanto la multiplicación de capacitación como la colaboración entre docentes queda relegado a la voluntad de los/as profesores/as. El trabajo colaborativo quedó restringido sólo al momento de cierre de proyectos. Podemos decir entonces que el programa desconoce las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y opera de modo restringido y desconsiderando las condiciones laborales para garantizar la transmisión de lo aprendido por los/as docentes referentes hacia el resto del profesorado de la institución, generando la intensificación del trabajo docente. Por otro lado, manifiestan que los recursos, actividades y proyectos ya venían armados y su tarea se limitaba a la simple aplicación.

Empezamos a trabajar ahí y empecé a leer, a seguir guiones. Guiones nos daban, explicándonos todo, como aplicarlo y empezó a funcionar en el curso (Docente capacitado en CE y EE, 2021).

No, no, ya había proyecto, llegaba ya elaborado. (...) vos tenés que implementarlos. Yo no tuve que armar ningún proyecto de ninguna clase, simplemente aplicar lo que ellos mandaban (Preceptora capacitada en Proyecto de Vida, 2022).

En cuanto al discurso que la Red planteó sobre la relevancia del CE y la EE en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, los docentes entrevistados mencionaron estar de acuerdo con la relevancia del factor emocional en la actividad escolar y que es un tema que siempre se trabajó en la escuela. Sin embargo, manifestaron que les resultaba "raro" cómo fue abordado por la política e inclusive tuvieron la posibilidad de cuestionarla.

¿Si afecta la situación emocional al aprendizaje? y yo creo que sí. Si el chico no está en una situación buena, es más difícil que logre aprender más allá de que lo intente y todo lo que quiera. Pero bueno, también pasaba. Es algo que pasa siempre, por ahí ahora que se le busca dar un... no sé.. 'es por esto, es por esto' y por un montón de otros factores, no solo lo emocional. Hay chicos que por ahí la están pasando re mal y van a la escuela y son brillantes. También está esa posibilidad (Preceptora capacitada en Proyecto de Vida, 2022)

A mí lo de emocional con una escuela me sonaba medio raro, hacer la introspección, mirar, ver. Ellos pedían mucho esto, yo lo corrí, trataba de buscarlo más por mi lado (Docente capacitado en CE y EE, 2021)

Yo he visto cuando fui a la capacitación, muchas maestras que trabajan la parte de yoga o les ponían música en el recreo y los silenciaban. El recreo es para hablar, para gritar, no para silenciarlos. Yo creo que todo esto es que pretendían alumnos que estén muteados ¿sí? Todo eso pretendían (Docente capacitado en CE y EE, 2021)

En este caso, los/as docentes atienden como factor relevante lo emocional, los vínculos y comunicación con el alumno/a pero no lo consideran determinante para el aprendizaje y destacan otros factores, además del emocional, interviniendo en el proceso de aprendizaje. Estos relatos indican, además, los límites de la perspectiva propuesta por la política, que, al focalizar sus intervenciones sobre la dimensión emocional, escinde otros factores/condiciones que inciden en el proceso de aprendizaje.

En consideración de los/as docentes entrevistados/as, el aporte más significativo que le adjudican a la Red es la vinculación entre docentes, el trabajo interdisciplinario y los trabajos por proyectos ABP, siendo esto lo que permaneció de la experiencia.

“(..) el trabajo en grupo Para el trabajo en equipo de los profes del trabajo interdisciplinario. Empezar a afianzar ese tipo de cosas que se puede trabajar en conjunto y por proyectos que después de eso los seguimos implementando. O sea, más sobre todo en la pandemia. Trabajar por áreas por ahí, plantear un trabajo desde distintas áreas y por ahí calificar tipo en comité que apruebe ese trabajo que abarcaba varias áreas y aprobar todas. Pero. Bueno, por ahí. Eso sí nos dejó la Red. Pero, para el proyecto de vida, los chicos no se engancharon mucho”
(Preceptora de ES capacitada en Proyecto de Vida , 2022)

Sí, sí. Se articuló. En el momento se articuló, cuando se hizo el proyecto los diferentes ABP y después quedó instalado en la escuela que trabajamos con ABP, sí ya sale naturalmente. Digo, no todas las materias pero los profes que venimos... por ahí al profe nuevo le cuesta un poquito integrarse. Pero los que ya armaron equipos de trabajo, salen los ABP pero de una
(Docente de ES capacitado en Acompañamiento a las Trayectorias Escolares, 2021).

› **Consideraciones finales**

A lo largo del trabajo se ha realizado una lectura de la política Red de Escuelas de Aprendizaje en base a su propuesta centrada en discursos de CE y la EE como principales elementos de mejora educativa. Asimismo, se pretendió avanzar sobre las apropiaciones que realizaron los/as docentes de los discursos y herramientas que brindó la política.

En base a lo expuesto en el análisis de las entrevistas, los/as docentes coincidieron en que la puesta en práctica de la política generó algunas complicaciones respecto de las actividades propuestas. En este sentido, los/as docentes consideran que la propuesta realizó una lectura simplista de la realidad escolar particular de cada escuela y que estaba orientada a otro tipo de población Por tal motivo, las actividades no eran posibles de aplicar tal cual estaban planteadas en los documentos, por lo que debieron replantear algunas a modo de que se adecúen al contexto institucional.

En cuanto a los discursos promovidos por la política respecto de la mejora del rendimiento académico a través de la EE, observamos un desacuerdo con este postulado, ya que no creen que la adquisición de habilidades socioemocionales sea un factor determinante para el aprendizaje. Si bien lo atienden como un factor que influye en los procesos de aprendizaje no consideran que sea la principal variable para lograr mejoras en el rendimiento escolar de los/as estudiantes.

La propuesta de la Red se funda así sobre una mirada individualizante y descontextualizada del proceso de enseñanza aprendizaje que responsabiliza a los/as estudiantes de su rendimiento y los/as docentes del trabajo en el aula, desconociendo así otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje al otorgarle tal relevancia a los factores emocionales. Asimismo, invisibiliza las condiciones materiales y simbólicas del acto educativo, cuestión que fue resaltada por los/as docentes entrevistados/as.

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#
- Ahmed, Sara (2015). La política cultural de las emociones. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Ahmed, S. (2019) La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Argentina: Caja Negra Editora
- Alemán, J. (2016) Subjetividades, política y procesos emancipatorios en Latinoamérica [Conferencia] *Oficios Terrestres* (N.º 34), pp. 65-73, enero-junio 2016. ISSN 1853-3248 Universidad Nacional de La Plata La Plata | Buenos Aires | Argentina. Recuperado el 7/junio/2019 de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/55749/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ball, S. (1994); *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Ed. Paidós/MEC, Barcelona.
- Ball, Stephen Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas 2* (2/3) 19-33, UNC, Córdoba, 2002.
- Ball, Stephen J. y Youdell, Deborah (2007). "Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación". V Congreso Mundial, Instituto de Educación, Universidad de Londres, julio. Disponible en: <http://www.rebellion.org/docs/137813.pdf>
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002); *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal, Madrid. (pp.97-98, 106-112, 114-133, 148-152)
- Caride, L. (2020) Las formas cotidianas de la felicidad y sus mandatos: Pedagogías del pensamiento positivo, trabajo docente y subjetividad en el neoliberalismo contemporáneo. *Arxius de Ciències Socials*. Num. 42. 2020. Disponible en <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/76697/7674036.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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.
- Grinberg, S. (2015); "De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas", en: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, no 2 (pp. 155-172)
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *SciELO, Propuesta educativa (Online) no.51 Ciudad Autónoma de Buenos Aires jun. 2019*. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000100002
- 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>
- 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

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. Disponible en https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827

Subirats, J. (1994); Análisis de políticas públicas y eficiencia de la administración, Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas, Colección Estudios, Serie Administración General. (Cap. 4).

Vior, Susana y Rodriguez, Laura (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. Revista Pro-Posições, 23, 2, (68), mayo-ago., 91-104.

DOCUMENTOS:

Dirección General de Cultura y Educación (7 de mayo de 2019). Resolución 2019-2197-GDEBA-DGCYE. Resolución Módulos Red. <https://sad117.com.ar/wp/wp/wp-content/uploads/2019/05/RSC-2019-11446489-GDEBA-DGCYE-1.pdf>

Cameron, A y Steeb, B (Comp.). (2019). Relatos y experiencias de una iniciativa de innovación en 2.000 escuelas de la provincia de Buenos Aires. DGCyE Santillana. <https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/Red-de-escuelas-WEB.pdf>

DGCyE (2019) Informe 2019. Red de escuelas de aprendizaje. https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/web_red_de_escuelas.pdf

ENTREVISTAS:

Anónimo (2021) Entrevista a la directora de ES.

Anónimo (2021) Docente de ES capacitado en Acompañamiento a las Trayectorias Escolares

Anónimo (2022) Entrevista a preceptora de ES capacitada en Proyecto de Vida.

Anónimo (2021) Entrevista a docente de ES capacitado en CE y EE, 2021.

Anónimo (2021) Entrevista a la docente de ES capacitada en ABP y Prácticas del lenguaje..