XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Instrumentos de autorregulación en las políticas de atención a las desigualdades del PRO en CABA.

Axel Kesler.

Cita:

Axel Kesler (2023). *Instrumentos de autorregulación en las políticas de atención a las desigualdades del PRO en CABA. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/649

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

FORMAR "ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI": UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL PRO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (CABA).

Axel Kesler

1. Introducción.

Este estudio se inscribe en los debates sobre los proyectos político-culturales de las nuevas derechas para el campo de la educación. Se analiza el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) al ser uno de los distritos con mayor incidencia en la agenda política del país y en el que se consolidó el PRO como fuerza política que trasladó parte de sus políticas a la gestión nacional entre los años 2015 y 2019. Particularmente, en esta ponencia se analiza tipo de subjetividad estudiantil que buscan promover las políticas educativas para atender las desigualdades sociales en el nivel secundario durante la gestión de este partido en CABA (2007-2019)[1]. Para alcanzar dicho propósito, se toman dos políticas que fueron centrales en la agenda de gobierno del distrito: la reforma de la escuela secundaria y el programa Jornada Extendida. Como se verá, en ambas se buscó materializar una propuesta de formación de estudiantes adaptados a las "demandas del Siglo XXI" como una de las estrategias para mejorar sus trayectorias escolares.

El trabajo parte de la hipótesis de que la propuesta de formación de estudiantes en estas políticas es compatible con un tipo de subjetividad neoliberal propia de la fase actual del capitalismo financiero (Laval y Dardot, 2013). Se sostiene que la consolidación de ese llamado "neosujeto" legitima las desigualdades al reproducir un discurso individualizante que las explica como una cuestión de voluntad, motivación y autorregulación desplazando e invisibilizando los factores sociales e institucionales que inciden sobre esa problemática. Para dar cuenta de esto, se analizan distintos documentos estatales (informes de gestión, normativas, manuales) y se realizaron entrevistas a funcionarios/as de la cartera educativa.

La ponencia se estructura en tres apartados. En el primero se describe cómo las transformaciones en el capitalismo contemporáneo dieron lugar a un nuevo tipo de subjetividad que tiende a legitimar las desigualdades sociales, a la vez que se problematiza cómo estas pueden reproducirse desde distintas políticas. En el segundo se presenta la política del PRO en la CABA y su interés por reformular el nivel secundario hacia uno que forme sujetos acordes a las "demandas del siglo XXI". En el tercero se analizan las principales

[1] Para eso, se recuperan algunos hallazgos de la tesis de Maestría en Políticas Sociales (UBA) en el que se estudiaron los contenidos político-culturales de las políticas educativas para el nivel secundario destinadas a atender las desigualdades durante la gestión del PRO en la CABA (2007-2019).

políticas que se han construido para formar ese estudiante en el sistema escolar del distrito. Se finaliza con algunas reflexiones finales e interrogantes abiertos para futuras indagaciones.

2. El "neosujeto" del capitalismo contemporáneo

Hacia fines de siglo XX se produjeron importantes cambios en el modelo de acumulación capitalista que generaron fuertes transformaciones en el tipo de subjetividad predominante. Marcado por un contexto de revolución tecnológica, la producción industrial fue desplazada por la primacía de la actividad financiera y de servicios en lo que algunos autores denominaron como un nuevo "Capitalismo Mundial Integrado" (Díaz, 2013). Este nuevo ciclo de "acumulación flexible" caracterizado por la transnacionalización de la economía y la circulación permanente del capital (Harvey, 2008), alteró las condiciones de vida social y produjo un debilitamiento de las instituciones tradicionales de integración. Si antes las sociedades se organizaban en torno al trabajo asalariado (y con ello, las redes de protección social clásicas), las nuevas transformaciones trastocaron esas formas de cohesión y generaron un proceso de "desafiliación" de los individuos en un contexto de cambios permanentes y cada vez más acelerados de la economía (Castel, 1997). Así, se inauguró un escenario marcado por la profundización de las desigualdades sociales y una mayor inestabilidad social y laboral.

En este marco, las sociedades han experimentado un proceso acelerado de fragmentación social caracterizado por el debilitamiento de "lo común" como experiencia compartida y, junto a esto, se han fortalecido las lógicas de individualización de lo social. Así, en este nuevo capitalismo, el sujeto ya no guía sus decisiones y acciones en torno a una referencia colectiva estable, sino cada vez más en función de su propio yo (Dipaola, 2022). Frente a ese proceso, es posible destacar el surgimiento de una nueva subjetividad propia del capitalismo contemporáneo. Esta se caracteriza por su semejanza con el modelo empresa que asume como valor principal la competitividad (Laval y Dardot, 2015). Se trata de un "neosujeto" que se presenta como la implicación total del dispositivo de rendimiento/goce, es decir, de alguien que apuesta permanentemente a la maximización de su productividad como un estilo de vida y como una forma de autosatisfacción personal. Para eso, incorpora la noción de "empresario de sí" (o lo que también se ha popularizado como la figura del "emprendedor") capaz de conducir, gestionar y dominar su propia vida "en función de sus deseos y necesidades" (Laval y Dardot, 2015, p.337).

> La gestión neoliberal de sí mismo consiste en fabricarse un yo capaz, que se exige cada vez más y cuya autoestima crece, paradójicamente, con la insatisfacción que puede experimentar por los logros ya obtenidos. La fuente de la eficacia está en el interior de un organismo, ya no puede provenir de una autoridad exterior. (Laval y Dardot, 2015, p.349)

Si bien existe mayor consenso en la literatura académica sobre las características que asume este sujeto en el marco de las transformaciones del capitalismo, han sido más pronunciados los debates acerca de cómo este se constituye de tal forma. Algunos trabajos sostienen que el neosujeto es producto de los cambios en los mecanismos de control y las tecnologías de gobierno que devinieron de esas transformaciones en el modelo de acumulación capitalista (Laval y Dardot, 2015). A diferencia de ellos, otros señalan que la producción de esas subjetividades ya no deviene de dispositivos, sino de su inserción social como un activo más del capital financiero (Dipaola, 2022). Mientras que en el primer caso el foco de análisis se coloca principalmente en las tecnologías de gobierno y su implicancia en las políticas públicas (Díaz, 2013; Grinberg, 2015), el segundo grupo propone centrarse en las experiencias concretas reconociendo la existencia de una "formación social individualizada" (Dipaola, 2022). Atendiendo a esos debates, se asume la relevancia de estudiar las orientaciones de las políticas educativas y los instrumentos que estas incorporan ya que, lejos de "determinar", mantienen cierta capacidad de regular y extender discursos en las instituciones escolares donde se construyen las experiencias de los estudiantes. Si bien estas entran en relación con una multiplicidad de variables en contextos específicos, por lo que debe analizarse también sus procesos de recontextualización específicos (Ball, 2002), se ha construido evidencia de que las escuelas aún pueden tener incidencia en la formación de esas subjetividades, más que como traducciones lineales, como "huellas institucionales" (Di Napoli y Richter, 2019).

Siguiendo esta línea, es posible destacar cómo en Argentina, particularmente, el uso de instrumentos de políticas que fortalecen las lógicas del neosujeto se ha generalizado, aunque no sin tensiones o resistencias, durante los gobiernos de nueva derecha. El campo escolar ha sido especialmente un campo fértil para impulsar esta nueva *doxa* (Bourdieu, 1996). Al respecto, durante el período de gobierno a nivel nacional de estas fuerzas políticas (2015-2019) los convenios y subvenciones al sector privado que permitieron el ingreso de valores mercantiles en el sistema educativo (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020), la formación y evaluación de habilidades socioemocionales como modo de regulación de la cuestión social (Gluz, Feldfeber, Caride y Rodrigo, 2021), la medición estandarizada de los resultados escolares bajo una lógica de control posburocrático (Rodrigo, 2021) y como criterio de merecimiento (Gluz, 2017), entre otros, incorporaron estas lógicas de competitividad e individualización apropiadas por las nuevas subjetividades.

Vale destacar que el proceso de implementación de estas políticas estuvo acompañado por la difusión a nivel regional de un discurso que desplazó el valor de la solidaridad y la responsabilidad colectiva por el individualismo y la responsabilidad personal (Bayón y Saraví, 2019). Bajo esa nueva moral, los sentidos sobre las desigualdades se han disociado de su estructura social y su base material y se han vinculado a una suerte de voluntarismo que

responsabiliza a los sujetos por su propio destino. “Esta exaltación del individualismo egoísta sobre la solidaridad conduce a una reconfiguración de fronteras morales que erosiona la confianza y debilita las obligaciones recíprocas” (Bayón y Saraví, 2019, p.9). En este sentido, se vuelve relevante el estudio de estos proyectos que construyen un nuevo imaginario social donde la pobreza se asocia al fracaso (Díaz, 2013), contribuyendo a la reproducción de las propias desigualdades sociales.

3. Un nuevo estudiante para la escuela del Siglo XXI de CABA.

El 10 de diciembre de 2007 asumió en la CABA el PRO (“Propuesta Republicana”) que llevó a Mauricio Macri como jefe de Gobierno iniciando un período en el distrito que continúa vigente hasta la actualidad[2]. Se trata de un partido que nació como una propuesta de “renovación de la política” incorporando nuevos actores provenientes del mundo empresarial, así como de fundaciones y ONGs vinculadas al sector privado (Salerno, 2019). En un principio, sus políticas buscaron trascender el clivaje izquierda/derecha con una agenda centrada en temáticas de seguridad y ecología (Vommaro y Morresi, 2015) y construyendo un tipo de política de “proximidad” que se basaba en la cercanía de los funcionarios con los “vecinos” (Mattina, 2015). A medida que fue avanzando el período, comenzó a adoptar una postura de abierta confrontación con la conducción kirchnerista que lo colocó en el centro de la discusión y en la “grieta” nacional.

En lo que refiere a la educación, el gobierno del PRO también incluyó numerosos actores del mundo empresarial en sus equipos de conducción que introdujeron nuevas lógicas mercantiles en el sistema educativo (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020; Stoppani, Baichman y Santos, 2017; Cánovas Herrera, 2021). Estos partían del diagnóstico de que la escuela se encontraba desactualizada respecto a las “transformaciones sociales, económicas y culturales que han ocurrido a nivel global [y que] promovieron cambios profundos en diversas áreas y aspectos de la vida humana” (ME-CABA, s/f, p.4). Ante ese nuevo escenario caracterizado como cambiante, globalizado e interconectado, se asumió como eje principal de las políticas educativas la “innovación” para acoplar la escuela a la actualidad y “lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes” (ME-CABA, 2015, p.25).

> El foco de todas las políticas de este Ministerio es el derecho a aprender, todas las acciones buscan crear y garantizar las condiciones efectivas para que todos los estudiantes reciban una educación que les permita desarrollar al máximo sus potencialidades. (ME-CABA, s/f, p.4)

[2] En el año 2019 incorporaron nuevos partidos políticos a la gestión como el Partido Socialista, la Coalición Cívica y Evolución conformando una alianza política que se denominaría Juntos por el Cambio.

Bajo esta preocupación por el "derecho al aprendizaje", comenzó a adquirir centralidad la propuesta de formar en distintas capacidades[3] que les serían indispensables a los estudiantes para mejorar sus trayectorias escolares e insertarse en un futuro en el mundo social y laboral.

> El enfoque educativo que se propone requiere de un conjunto de condiciones, procesos, experiencias, enfoques y estrategias que, tomando la integralidad de la persona, cree las condiciones favorables para una formación centrada en saberes, aptitudes, competencias, habilidades, criterios y actitudes que debe desarrollar cada estudiante. (ME-CABA, 2015, p.46)

Se trata de una perspectiva fuertemente promovida a nivel internacional por organismos multilaterales que han sido influyentes en la definición de políticas educativas de la región como el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), la Comisión Económica para América Latina de la Organización de Estados Iberoamericanos (CEPAL-OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estos parten del diagnóstico de que las escuelas latinoamericanas actualmente no están preparando a los estudiantes para responder a las demandas y desafíos del mundo social y laboral que requieren una serie de competencias y habilidades (CAF, 2016; UNESCO, 2017; OCDE/CEPAL/CAF, 2016; CEPAL/OEI, 2020). Para eso, proponen adaptar los sistemas educativos a las nuevas dinámicas sociales poniendo mayor foco en el desarrollo de capacidades "metacognitivas" necesarias para alcanzar el éxito académico, el bienestar económico e individual y la inclusión social (OCDE, 2016; UNESCO, 2021).

> Con lo cual lo tercero era, además de ordenar, buscar algunos ejes innovadores en donde ya varios organismos internacionales venían traccionando sobre la importancia de formar en capacidades. Desde este punto de vista algo que fue muy resistido, costó un montón, porque se decía que era una visión muy empresarial o muy conductista. Hoy ya es como más connatural, era empezar a ver cómo podíamos pensar una estructura curricular que permita, por un lado, integrar contenidos de distintas áreas para tratar de ver si podíamos traccionar un poco lo que es enseñar por capacidades y, por otro lado, trabajar aprendizaje basado en proyectos. (Funcionaria CABA)

En esa línea, no solo la reforma del nivel secundario comenzó a poner el foco en esos aspectos, sino que también se extendió a las nuevas iniciativas destinadas a atender las desigualdades sociales y educativas como una estrategia para mejorar las "condiciones de educabilidad" de los sujetos[4] y alcanzar la "equidad educativa". De este modo, se produjo un distanciamiento respecto a la agenda "de inclusión" que se venía promoviendo a nivel nacional y que centraba sus iniciativas en aspectos sociales e institucionales como la

[3] Si bien se reconoce una serie de debates y diferencias en la literatura académica sobre cómo nombrar este enfoque y qué aspectos incluye, en este trabajo se lo entenderá en un sentido amplio como aquel que se centra en los individuos y en la capacidad de distinguir, medir y desarrollar una serie de competencias, habilidades y aptitudes (Silva y Mazuera, 2019).

[4] Siguiendo a Navarro (2017), se entiende por condiciones de educabilidad al "escenario y contexto social y familiar en que se configuran las condiciones socioeconómicas, culturales y subjetividades mínimas para concretar la tarea formativa en la escuela" (p.99).

participación de la comunidad en la definición e implementación de políticas educativas, la restitución de mecanismos de protección que supusieron procesos de desmercantilización del bienestar y el cuestionamiento de los mecanismos selectivos del nivel (Feldfeber y Gluz, 2021). Por el contrario, las nuevas propuestas de la ciudad pusieron mayor énfasis en estos aspectos individuales que permitirían formar a los "estudiantes del siglo XXI" aptos para afrontar la incertidumbre de las sociedades actuales:

> Los estudiantes serán ciudadanos globales con una amplia perspectiva de intercambios sociales en diversas realidades y contextos; serán también capaces de aprender y emprender durante toda la vida y de adaptarse al mundo productivo, social y cultural en el que les toque vivir. (Mercedes Miguel en ME-CABA, 2015, p.16)

Se pensaba en un tipo de estudiante capaz de autogobernarse para competir en este nuevo mundo inestable, flexible y complejo (Speziale, 2018). Es por eso que la apuesta se colocó en el desarrollo de aspectos metacognitivos, más que al aprendizaje disciplinar, y a la formulación de un proyecto personal de vida como meta final del nivel secundario. Para concretarlo, desde la gestión se le dio un lugar importante a la capacidad emprendedora definida:

> como una persona con espíritu proactivo que identificando una oportunidad se pone en acción para llevar una idea a un proyecto concreto, potenciando y desarrollando sus intereses y aptitudes y generando un impacto positivo en su entorno que logre encarar proyectos personales y liderar grupos. (ME-CABA, 2015b, p.2)

En ese sentido, se buscaba construir una noción de emprendedorismo no solo para la mejora personal, sino también ligada a la "solidaridad" como un entrecruzamiento de valores empresariales y del voluntariado (Cánovas Herrera, 2021). Se trata de una idea vinculada al acto del "dar" más que a la apuesta por cuestionar aspectos estructurales de raíz, y se considera como una herramienta fundamental para mejorar las situaciones actuales de injusticia social.

> En un escenario de inequidad como el actual, caracterizado por una distribución desigual de los recursos cognoscitivos, la amenaza contra los recursos ambientales, los diversos ritmos y necesidades de desarrollo de las personas, urge formar verdaderos autores de progreso firmemente situados en la perspectiva del desarrollo humano sustentable. (ME-CABA, 2015b, p.2)

De esta forma, se considera que para alcanzar mayores niveles de equidad se debe adquirir competencias como la del liderazgo, la identificación y aprovechamiento de oportunidades, la planificación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico e innovativo y la comunicación para poder conformarse como *emprendedores del aprendizaje para toda la vida*[5]. Asimismo, se da un lugar central a las emociones que, si bien en algunos momentos

[5] Vale destacar que este fue el título del documento de reforma curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES).

retoma la perspectiva de la ESI relacionado a su reconocimiento, expresión y comunicación (ME-CABA, 2015), en otros momentos se plantea en términos de autorregulación en línea con los postulados de la educación emocional (se habla, por ejemplo, de "control" y "desarrollo" de las propias emociones).

En ese sentido, la propuesta construida sobre este estudiante se concentra en la adaptación y la aceptación de la vida en la incertidumbre como forma de constituir su propia libertad individual (Speziale, 2018). Se promueve una autonomía a alcanzar mediante el desarrollo de una serie de habilidades y competencias, invisibilizando en esa formación los múltiples soportes que permiten efectivamente sostener esa independencia. A diferencia de otras pedagogías que enfatizan en la necesidad de reflexionar sobre las causas de la opresión y el compromiso por una liberación colectiva de esas injusticias (Freire, 1970), el "estudiante del siglo XXI" es el sujeto que no cuestiona aspectos estructurales de la realidad actual y se autorresponsabiliza por su éxito o fracaso. Tal como se verá en el siguiente apartado, se trata de una concepción ligada a la noción del neosujeto que se intentó impulsar a través de distintas políticas.

4. Las políticas en CABA para formar al nuevo estudiante.

Durante la gestión del PRO en la CABA fueron pocas las políticas que se crearon específicamente para atender las desigualdades sociales en el nivel secundario. La mayoría de las intervenciones que existen en el distrito con ese fin se inauguraron en el período previo[6] y sostuvieron sus lineamientos iniciales acorde a una perspectiva multidimensional y territorializada para atender dicha problemática, aunque en un contexto de mayor precarización y desjerarquización de esa preocupación en la agenda política. Sin embargo, una de las políticas promovidas con mayor fuerza por el PRO y que asumió el objetivo de mejorar la "equidad" y la "calidad" educativa fue la reforma del nivel que puso especial énfasis en la formación de los estudiantes del Siglo XXI a través del desarrollo de una serie de "aptitudes". Allí se pueden ver plasmadas las orientaciones para la educación secundaria del PRO que luego fueron extendidas a los pocos programas socioeducativos inaugurados como Jornada Extendida que incorporó la perspectiva de la educación emocional para estos nuevos estudiantes.

[6] Tal como se desarrolló en la tesis de maestría, se considera que desde el año 1996 al 2007 hubo una continuidad en las orientaciones de las políticas, más allá de la alternancia de gobierno (UCR en los años 1996-2000 y Frente Grande en 2000-2007).

4.1. Una nueva escuela secundaria centrada en el desarrollo de "competencias".

La reforma del nivel secundario se propuso como una transformación necesaria para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación adecuándose, en el marco del proyecto político de CABA, a las nuevas normativas del Consejo Federal de Educación (Resoluciones CFE Nº 47/08, 84/09 y 93/915[7]). Este proceso de cambios consistió en dos etapas sucesivas. La primera fue el lanzamiento de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en el año 2014 que asumió objetivos vinculados a la mejora de la oferta de formación y al sostenimiento de las trayectorias:

> Aumentar el sentido y la relevancia de la oferta formativa para los adolescentes; aumentar la retención de los alumnos en los primeros años de la escuela secundaria y disminuir el fracaso escolar en el nivel; potenciar el funcionamiento de las instituciones escolares y su capacidad para la gestión de la acción educativa y la implementación curricular; diversificar las modalidades pedagógicas y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria; actualizar los contenidos educativos y las estrategias de enseñanza considerando en su definición las nuevas culturas juveniles, la cultura digital, y los avances y descubrimientos en los planos científico y tecnológico propios del siglo XXI (Resolución N° 321/GCBA/15)

Para concretarlos, se impulsaron cambios en el diseño curricular que establecía contenidos comunes para el ciclo básico (primero y segundo año) y adecuaba el ciclo orientado (tercero, cuarto y quinto) a las 13 orientaciones según la validación de los títulos de la nueva normativa nacional. En esa unificación curricular, se buscaba replantear los modos de enseñanza para adaptar la escuela secundaria a la formación del "estudiante del Siglo XXI", proponiendo

> abandonar la lógica de la formación netamente disciplinar para avanzar hacia una formación integral, estructurada a partir de contenidos troncales, definidos como aquellos que son esenciales y que han sido consolidados por los estudiantes al finalizar ese trayecto (GCBA, 2015)

Para eso, una de las principales novedades fue la incorporación, como enfoque transversal a todas las materias, de las "aptitudes para el Siglo XXI" entendidas como aquellas "capacidades y disposiciones complejas que están integradas por funciones generadoras de posibilidades cognitivas, destrezas, habilidades y competencias" (ME-CABA, 2015). Estas comprendían una multiplicidad de aspectos (comunicación, el pensamiento crítico, iniciativa y creatividad, el análisis y comprensión de la información, la resolución de problemas y conflictos, la interacción social y trabajo colaborativo, la ciudadanía responsable, la valoración del arte y el cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo personal) y se articularía con una serie de contenidos que también se debían trabajar de forma transversal en todas las materias (desarrollo sustentable, educación digital y medios, formación para la ciudadanía, creatividad y pensamiento crítico, habilidades para el siglo XXI, capacidades

[7] En esa nueva legislación nacional se renovaban las propuestas formativas, se promovía una reorganización institucional y se proponían nuevas estrategias pedagógicas para la escolarización (Holc, Gomez y Miguel, 2013).

emprendedoras). Se pretendía formar en esas aptitudes para que los estudiantes logren "adquirir la flexibilidad necesaria para asumir escenarios cambiantes y la habilidad de aprender durante toda la vida y desarrollar nuevas capacidades" (ME-CABA, 2015, p.46). Esto recogería postulados de la Teoría del Capital Humano (TCH) que proponen acoplar el sistema educativo a un mercado que actualmente demanda sujetos emprendedores motivados a invertir en su propio desarrollo (Aronson, 2007) y que puedan afrontar la incertidumbre propia de las sociedades del Siglo XXI adquiriendo habilidades para gobernarse a sí mismo (Speziale, 2018). Se impulsaba a que cada institución y cada docente recorriera "un camino autónomo y personalizado" (ME-CABA, 2015, p.76) para que esas aptitudes puedan desarrollarse en la "diversidad" de situaciones existentes en las escuelas.

Entre esos cambios también se introdujeron dos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias académicas que ponían especial hincapié en el desarrollo de esas capacidades. En articulación con las lógicas que se describían en el párrafo anterior, colocaban a los docentes en un rol de "facilitadores" o "guías" para que luego los estudiantes generen mayores niveles de autonomía. Esto también se vinculaba al fin de alcanzar "mejores condiciones para la retención del alumnado, la enseñanza y el aprendizaje mediante intervenciones en el plano de las dimensiones vincular y académica de la vida escolar" (Resolución N° 321/GCBA/15). Uno de ellos fue la inclusión de las tutorías como una asignatura del Ciclo Básico[8] (dividida en "apoyo y acompañamiento" para el primer año y "estudio y orientación" para el segundo año) en la que se promovía la autonomía escolar y la adaptación al nivel. El segundo dispositivo estuvo más bien dirigido a atender a las diversas demandas de los estudiantes a través de los Espacios de Definición Institucional (EDI) que consistían en la adjudicación de 5 horas cátedra a un docente (2hs frente al aula y 3hs para planificación) para la elaboración de proyectos institucionales destinado a cubrir las demandas de la escuela según sus particularidades.

La segunda etapa de la reforma fue la "profundización" de la anterior con la denominada Secundaria del Futuro (SF) que se lanzó en el año 2017. Si bien en sus documentos no específica objetivos claros[9], se presentó como una "innovación educativa" con el fin de transformar las condiciones de escolarización hacia una que garantizara los "derechos de aprendizaje del Siglo XXI" (GCBA, 2017). Para eso, según una de las presentaciones oficiales difundidas (GCBA, s/f), se hacía alusión a profundizar aspectos que se habían comenzado a esbozar en la NES como la idea de construir ciudadanos "talentoso, creativo, crítico,

[8] La función tutorial existía desde el 2005 cuando esa figura se integró a la Planta Orgánico Funcional (POF), sin embargo con esta modificación se incluyó como una materia obligatoria más.

[9] Un dato a destacar es que, para la SF, no se elaboraron normativas específicas. Los únicos materiales disponibles para poder analizar la reforma son PDFs o Power Points que se han producido como material de difusión del gobierno de la ciudad, o las entrevistas que se realizaron a los funcionarios.

emprendedor, alfabetizado digitalmente, cooperativo, adaptable". La particularidad de la SF era su propuesta por transformar específicamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje al considerar que la NES no había tenido el impacto necesario en esas cuestiones (Romualdo, 2022) y que aún era necesario una mayor integración de los contenidos:

> En el caso de por qué se tomaron las decisiones vinculadas con Secundaria del Futuro, creo que responde más a una mirada más como prospectiva de la secundaria, de cómo hacer avanzar un poco más la secundaria a un modelo un poco más integrado en el marco de la discusión sobre la fragmentación de los saberes en muchas unidades, la dificultad que eso implicaba para los estudiantes a la hora también de encarar su trayectoria. También las dificultades en pensar una propuesta un poco más integral, en términos también de la propuesta de enseñanza en sí, de evaluación, teniendo tantos docentes y muchos de ellos sin formación docente específica, que es también un factor que atraviesa bastante la escuela secundaria (Funcionaria CABA)

Esto se persiguió mediante una serie de cambios en la escuela que incluían la implementación de nuevas estrategias pedagógicas que refinarían las tecnologías del yo. Enn ese sentido, se creó el Plan Personal de Aprendizaje destinado a los primeros dos años como una instancia para que cada estudiante planifique su propio proceso de aprendizaje y se autoevalúe periódicamente en función de esas metas y las aptitudes para el Siglo XXI incorporadas en la NES. Junto a eso, se modificó el régimen de evaluación, acreditación y promoción introduciendo una instancia de calificación intermedia en el primer y tercer bimestre que ofrezca "retroalimentación e informaciones sobre el proceso" mediante la evaluación de esas competencias.

Con el objetivo de fortalecer el aprendizaje de esas competencias transversales a todas las materias (y también con un objetivo de integrar y articular contenidos), se crearon espacios por área temática y se reasignaron horas institucionales para que los docentes trabajen en instancias areales e interareales. Estos módulos en muchos casos fueron tomados de otros que las escuelas tenían disponibles para destinarlo a proyectos institucionales de EDI o que usaban los profesores por cargo para otras tareas, lo que implicó una quita de horas para el desarrollo de proyectos propios. A su vez, para la formación de los "estudiantes del Siglo XXI" capaces de insertarse en el mundo del trabajo se definió que en el último año del nivel se realizaría una experiencia en el campo laboral. Resulta curioso que, en un primer momento, no se difundió con claridad qué implicaba esta instancia anunciada como pilar central de la reforma: en algunos documentos se mencionó como "prácticas educativas" en "contextos reales de desempeño profesional" (GCBA, 2017) o como "la aplicación de los aprendizajes en empresas y organizaciones" y el "desarrollo de habilidades y proyectos relacionados al emprendedurismo" (ME-CABA, s/f). Recién en el año 2021 (año previo a la primera cohorte que realizaría esa instancia) se creó una legislación específica que las definía como Actividades de Aproximación al Mundo del Trabajo y los Estudios Superiores (ACAP) que se

desarrollarían en espacios externos a la escuela con una carga de 120 horas y que debía estar articulada con las materias curriculares:

> En relación al último año de la educación secundaria, se promueve la adquisición de capacidades que contribuyan con la continuación de estudios superiores en distintos campos, disciplinas y/o especialidades, la inserción en distintos ámbitos de actividad y en diferentes trayectorias laborales y el desarrollo de capacidades y actitudes vinculadas a la producción intelectual. (Resolución N° 3958/GCBA/2021)

En esa legislación se enfatiza que la motivación de estas prácticas es aplicar y profundizar el desarrollo de habilidades y competencias focalizadas en la escuela secundaria, haciendo especial énfasis en aquellas vinculadas el autogobierno de sí en sociedades cada vez más inciertas:

> A través de las Actividades de Aproximación, los/as estudiantes tendrán oportunidad de: (...) Resolver situaciones caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores; produciendo y compartiendo criterios para la toma de decisiones de modo colaborativo. Estimular la adquisición de valores y actitudes relacionados con la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, la capacidad de elegir, de afrontar riesgos y de resolver problemas, así como la capacidad de aprender de los errores. (...) (Resolución N° 3958/GCBA/2021)

De esta forma, para la formación de ese "estudiante del Siglo XXI", la reforma de la NES y la SF llevó a cabo algunos cambios en el currículum, en el régimen académico y en el trabajo docente orientados a construir sujetos "autónomos" y "autorregulados" con la ayuda de docentes en un rol meramente de acompañantes.

4.2. La extensión de la jornada como propuesta de "innovación" para el desarrollo de Habilidades Socioemocionales.

Uno de los programas que se creó en el 2016 para tender las desigualdades durante el proceso de reforma del nivel secundario fue Jornada Extendida que tenía el objetivo de generar "nuevas experiencias pedagógicas que permitan dar mayor flexibilidad a las escuelas para explorar nuevos formatos pedagógicos en la búsqueda de lograr la mejora de los aprendizajes" y de "garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los estudiantes en el sistema educativo" (Resolución N° 1658/GCBA/2016). Acorde a las nuevas preocupaciones de esta etapa, se fundamentaba en la necesidad de fortalecer los aprendizajes como forma de garantizar el derecho a la educación:

> Si un siglo atrás se entendía que el derecho a la educación podía ser satisfecho asegurando el acceso a la escuela, hoy se impone a los Estados la obligación de adoptar, hasta el máximo de los recursos disponibles, las medidas necesarias para alcanzar progresivamente la plena efectividad

> del derecho a la educación. En este sentido, una propuesta educativa de calidad, que permita a los niños, niñas y adolescentes apropiarse del conocimiento escolar y crear estrategias para seguir aprendiendo en una sociedad cada vez más compleja, estará a la altura de esos desafíos y en condiciones de posibilitar una apropiación de las herramientas necesarias para una verdadera inclusión en la sociedad actual (Jornada Extendida, 2017, p.12)

Para eso, esta línea se basa en la extensión de la jornada escolar de los primeros dos años del nivel en todas las escuelas de gestión estatal implementando talleres extracurriculares Los talleres extraescolares están destinados a “fortalecer la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las capacidades de todas las áreas curriculares, articulando, en horario extendido, aprendizaje y participación a través de otros espacios educativos que potencien la adquisición de habilidades socioemocionales” (Resolución N° 1658/GCBA/2016). En ese sentido, se introduce el enfoque por capacidades que se venía impulsando para la formación del “estudiante del Siglo XXI”, pero en este caso centrado particularmente en el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales (HSE).

> La participación de los estudiantes en Jornada Extendida potencia la adquisición de habilidades socioemocionales que tan importantes resultan para el desarrollo personal de cada individuo. Se trata de trabajo en equipo, flexibilidad, adaptabilidad, empatía, entre otras. Dichas habilidades favorecen la puesta en práctica de los conocimientos cognitivos que se adquieren en la escuela (Jornada Extendida, 2018, p. 16)

Estas se basan en el enfoque de la educación emocional que se viene extendiendo en los últimos años fundamentado en los postulados de la psicología positiva, las teorías de la inteligencia emocional y los modelos sobre las competencias emocionales tres referencias básicas (Nobile, 2017). Estas tres referencias coinciden en que es posible alcanzar el autoconocimiento individual para autorregular las emociones y responder de manera individual a los actuales entornos dinámicos. Así, parten de la idea de que el logro del bienestar depende de la "actitud", de la disposición y de la voluntad de los sujetos para conseguir sus propósitos. Se trata de una perspectiva que cobró impulso especialmente desde la creación de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) como ente autárquico (Decreto Nº 514/GCBA/14) que asumió el objetivo de “realizar recomendaciones al Ministerio de Educación que contribuyan a la mejora de la equidad y la calidad educativa del Sistema Educativo en función de los resultados obtenidos en las distintas evaluaciones e investigaciones realizadas” (Ley N°5049/GCBA/14). En esas mediciones fue ganando terreno la perspectiva de la educación emocional y la idea de cuantificar las HSE participando de distintos estudios internacionales, incorporando la medición de estas habilidades en evaluaciones tradicionales y creando una plataforma propia de evaluación formativa de estas capacidades (Rodrigo, 2022).

De esta forma, el programa de Jornada Extendida centró su preocupación en la mejora de los aprendizajes del estudiantado en sintonía con la “profundización” de la reforma que se estaba implementando en el nivel secundario. Allí se incorporó la educación emocional como una de las lógicas que se venían extendiendo en el ministerio para desarrollar aspectos individuales.

5. A modo de cierre

Las políticas educativas para el nivel secundario impulsadas por el PRO en la ciudad adoptan un nuevo enfoque basado en el desarrollo de capacidades de los sujetos que se ha extendido incluso a las iniciativas para atender las desigualdades sociales. Estas promueven la formación de un nuevo “estudiante del Siglo XXI” que sea capaz de autogobernarse y autorregularse como estrategia para adaptarse a los actuales contextos de incertidumbre. En ese sentido, la problemática de las desigualdades, cada vez más relegada en la agenda de gobierno, se asoció al desarrollo de aspectos individuales de los sujetos, devolviendo a estos la responsabilidad por el sostenimiento de sus propias trayectorias escolares.

Así, estas políticas refuerzan la formación de un “neosujeto” cada vez más extendido en sociedades contemporáneas con altos niveles de fragmentación e individualización. Se reconoce que estas subjetividades no se producen “linealmente” a través de políticas, sino que responden a múltiples factores en función de los contextos específicos. Sin embargo, también se asume la relevancia de estudiar las orientaciones de las políticas en tanto mantienen algún grado de incidencia en los procesos de construcción de subjetividad de los estudiantes y en la capacidad de fortalecer o torcer ese rumbo individualista que pareciera hoy constituirse como el único posible. Es por esto que, en un contexto de disputa hegemónica, se vuelve importante estudiar estos procesos y apostar a la construcción de políticas educativas que revaloricen el rol de la escuela como un espacio contracultural (Tenti Fanfani, 2003). Esto dependerá de cómo se definan las relaciones de fuerza social, pero también de cómo los actores logren apropiarse de las herramientas políticas disponibles para condicionar el curso de la historia.

Bibliografía

Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(16),9-263.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2), 19-33.

Bayón, M.C. y Saraví, G. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, 59, 8-15.

Boltanski, L. y Chiapello, E.(2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1996). Espíritus de Estado. *Revista Sociedad*, (8), 151-172.

Cánovas Herrera, G. (2021). *Aprender a emprender. Las políticas de emprendedorismo educativo en la Ciudad de Buenos Aires (2013-2018).* [Tesis de Magister en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo, UNSAM].

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Editorial Paidós.

Di Napoli, P. y Richter, N. (2019). Reconfiguración de las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares a partir de las huellas institucionales de escuelas de nivel medio. *Praxis educativa*, 14 (3), 1138-1161. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.019

Díaz, M. (2013). Del disciplinamiento de los cuerpos al gerenciamiento de la vida. Mutaciones biopolíticas en el presente en torno a la construcción de la anormalidad. *Revista de Prácticas y Discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional del Nordeste, 2(2,),.1-16.*

Dipaola, E. (2022). Individualismo contactless: la constitución de las formaciones sociales individualistas. *Entramados y Perspectivas*, 12(12), 6-32.

Feldfeber, M. Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. IIPMV, CTERA.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2021). *Las tram(p)as de la inclusión Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. Colección Saberes, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Gluz, N. (2017). *Políticas de atención a las desigualdades y derecho a la educación en Argentina* [Ponencia]. Seminario “Políticas educativas, dispositivos pedagógicos y formación docente contra la desigualdad escolar. Un diálogo Francia-América Latina”, MinCyT-ECOS y FLACSO Argentina.

Gluz, N., Feldfeber, M., Caride, L. y Rodrigo, L. (2021). *Individualización de lo social en el campo escolar en las políticas educativas de la nueva derecha en Argentina (2015-2019)*

[Poencia]. V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, FCS, UBA.

Grinberg, S. (2015) De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 8, nº 2 (pp. 155-172).

Harvey, D. (2008). *La condición de la posmodernidad.* Amorrortu.

Holc, F. Gomez, J. y Miguel, M.F. (2013). *La desigualdad educativa y la nueva escuela secundaria* [Ponencia]. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Laval, C., & Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

Mattina, G. (2015). De “Macri” a “Mauricio”. Una aproximación a los mecanismos de constitución pública del liderazgo político en la Argentina contemporánea. En G. Vommaro y S.D. Morresi (coord). *“Hagamos equipo”. PRO y la construcción de la nueva derecha argentina* (pp. 71-111). UNGS.

Navarro, L. (2017). La noción de "condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 97-110. https://doi.org/10.25074/07195532.2.521

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

Rodrigo, L. (2021). Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la argentina reciente (2015-2019). En J. B. ZANARDINI, I.M.S. ZANARDINI, M.A. PESCE y R.A. DEITOS (Orgs.), *Políticas e práticas em avaliação educacional na América Latina*. Volume 1 (15-27). Navegando Publicações.

Rodrigo, L. (2022). Políticas públicas y educación emocional en Argentina. *Las propuestas de evaluación de las habilidades socioemocionales como estrategias de regulación social* [Ponencia]. XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología, ALAS México 2022.

Romualdo, V. (2022). *Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo. Reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario 2006-2019*. [Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires].

Silva, W. H. y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(17), 1-10. doi.10.24320/redie.2019.21.e17.1981

Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8(8), 198–229.

Stoppani, N., Baichman, A., Santos, J. A. (2017). Política educativa y neoliberalismo: el rol del Estado, la lógica mercantil y la construcción de subjetividades durante el macrismo en la argentina. *Revista Pedagógica*, 19(42), 8-33.

Tenti Fanfani, Emilio (2003) La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista propuesta educativa*, 15.

Vommaro, G. y Morresi, S.D. (2015). *"Hagamos equipo". PRO y la construcción de la nueva derecha argentina*. UNGS.

Documentos

CAF (Banco de Desarrollo de América Latina) (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Bogotá.

CEPAL/OEI (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020). *Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116).

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires [ME-CABA] (2015). *Emprendedores del aprendizaje para la vida*. Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires [ME-CABA] (2015b). Documento base sobre Emprendedorismo para educación en Ciudad de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (s/f). Estudiantes del Siglo XXI. Estudiantes del Siglo XXI (buenosaires.gob.ar)

OCDE/CEPAL/CAF (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos/ Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Banco de Desarrollo de América Latina) (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: juventud, competencias y emprendimiento*. París, OECD Publishing.

UNESCO (2017). E2030: *Educación y habilidades para el siglo 21*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXIBuenos-Aires-Spa.pdf UNESCO (2019).