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

Red de Escuelas de Aprendizaje: una nueva cultura del aprendizaje para que los pobres logren salvarse de sí mismos.

Weinmeister Sebastián.

Cita:

Weinmeister Sebastián (2023). *Red de Escuelas de Aprendizaje: una nueva cultura del aprendizaje para que los pobres logren salvarse de sí mismos. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/655

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*.

Título: **Red de Escuelas de Aprendizaje: una nueva cultura del aprendizaje para que los pobres logren salvarse de sí mismos.**

Autor: Weinmeister Sebastián

RESUMEN:

Esta ponencia presenta los avances de investigación desarrollados en el marco de una Beca CIN "*Políticas Educativas y desigualdades en la escuela secundaria: un estudio de las propuestas de las nuevas derechas en la PBA (2015-2019),* centrándose en una política específica: el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje (REA)[1].

La REA propuso mejorar el clima escolar y el rendimiento en escuelas clasificadas como de "vulnerabilidad socioeducativa". Entre las principales acciones se encuentran las capacitaciones a directivos, docentes y preceptores en temáticas tales como gestión, clima escolar y trayectorias educativas, así como en Lengua y Matemática, con el objetivo de optimizar indicadores de repitencia, abandono y tasa de egreso de los estudiantes.

La ponencia presenta el análisis de las concepciones sobre la desigualdad que sostiene la política y los modos como los actores asumieron, resignificaron y/o resistieron las orientaciones de la misma en su puesta en acto en las escuelas. Mostraremos a través de la revisión de los informes de la política, los discursos de los referentes gubernamentales y el análisis de entrevistas realizadas a docentes y directivos de dos escuelas que formaron parte de la REA, cómo las nuevas derechas sostuvieron una perspectiva meritocrática sobre las desigualdades, ahora bajo nuevos dispositivos de control y legitimación.

Palabras claves: desigualdad – política pública – nuevas derechas – meritocracia – actores

[1] Este trabajo se enmarca también en una sublínea del PICT 2020 "la regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI", con sede en la UNGS y en articulación con la UBA y la UNCo, que propone reconstruir las principales orientaciones de las políticas educativas que se pusieron en marcha en la provincia de Buenos Aires bajo la perspectiva de la Educación Emocional (EE).

1. Introducción

Dentro del campo de la política educativa la desigualdad es un tema relevante. En las últimas décadas, los estudios sobre esta temática dan cuenta de dos tipos polares de intervenciones en relación a la atención de los grupos vulnerados: aquellas políticas fundadas en una perspectiva tutelar sobre los grupos desfavorecidos en base a una mirada deficitaria de esos sectores, o bien, el de las políticas que reconocen a los miembros de estos grupos como sujetos de derecho.

En este trabajo analizamos las concepciones sobre desigualdad que sostienen las políticas de intervención de las nuevas derechas[2] sobre los sectores sociales vulnerados. Para ello, focalizamos en La Red de Escuelas de Aprendizaje (2018-2019), política pública educativa de la Provincia de Buenos Aires que consideramos bisagra en lo que atañe a ciertas conceptualizaciones y modos de intervenir en educación. A través de este programa, se intervino en escuelas que se denominaron con "vulnerabilidad socioeducativa", a través de varias líneas de acción. Destacamos como su principal medida la capacitación a directivos, docentes y preceptores en temáticas tales como gestión y clima escolar, desarrollada con el objetivo de optimizar, principalmente, la tasa de egreso de los estudiantes. Por otro lado, para verificar los modos de apropiación de esta política, presentamos el análisis de una serie de entrevistas realizadas a docentes y directivos de dos escuelas de José C. Paz que fueron parte del Programa.

2. Perspectiva analítica

Entendemos la política pública como una toma de posición por parte del Estado, que dice intentar alguna forma de resolución de las cuestiones socialmente problematizadas (Oszlak y O'Donnell, 1995). En su formulación se expresa una forma de pensar sobre el mundo, se incide en la construcción de nuevas categorías, se expresa cierta "voluntad de poder" y se asignan y construyen identidades particulares a individuos y grupos específicos (Shore, 2010). A partir de las categorizaciones propias de la política, puede hallarse una concepción sobre las causas y responsables de los problemas, así como el modo de abordarlos (Lascoumes y Le Gales, 2014). Por otro lado, cuando hablamos del análisis de una política pública, nos interesa saber, además de los futuros posibles, cuáles son los futuros deseados por parte de los decisores (Subirats, 1994).

[2] Cuando hablamos de "nuevas derechas" nos referimos a gobiernos pro-mercado que condensan los postulados del neoliberalismo. Tanto en Argentina como en la provincia de Buenos Aires, las nuevas derechas llegaron al gobierno democráticamente, con Mauricio Macri como presidente y María Eugenia Vidal como gobernadora, en el período 2015-2019.

En este trabajo, nos interesa comprender cuáles son los modos de conceptualizar la desigualdad educativa, así como los modos de categorizar a los sujetos para quienes va dirigida la política y sus modos de intervención.

La desigualdad como objeto de análisis puede ser conceptualizada desde una perspectiva individualista, donde cada quien es responsable de su propia suerte, o bien, desde una **perspectiva multidimensional,** observando los aspectos individuales, relacionales y estructurales que hacen a la situación de desigualdad (Reygadas, 2004). Aquí nos posicionamos discutiendo la perspectiva individualista con la que se ha conceptualizado la desigualdad, entendiendo que la reduce a explicaciones meritocráticas que invisibilizan, por ejemplo, las condiciones de vida de los sujetos. Adscribimos, en cambio, a una perspectiva multidimensional para explicar la desigualdad, considerando la acumulación de condiciones estructurales que influyen en el rendimiento de los estudiantes.

A su vez, consideramos que utilizar una perspectiva multidimensional para explicar la desigualdad de trayectorias escolares nos obliga a tener en cuenta cuestiones tales como la organización escolar, la distancia entre la cultura escolar y las cosmovisiones de los sectores sociales más postergados en el marco de prácticas pedagógicas que desconocen esa distancia, o los procesos de segregación y fragmentación escolar (Gluz, 2016).

Se ha visto que en el marco de la escolarización convergen en la actualidad “viejas” desigualdades, vinculadas con el no acceso o la expulsión en la escuela secundaria, con la “nuevas” desigualdades, que incluyen trayectorias diferenciadas entre estudiantes y propuestas culturales distintivas. Se yuxtaponen, entonces, la exclusión visible de quienes no están en la escuela, con la exclusión invisible de quienes tienen experiencias de fracaso escolar, trayectorias estigmatizadas, ofertas escolares devaluadas o condiciones adversas para sostenerse en la escuela (Gluz, 2015). En otras palabras, es posible distinguir la exclusión *de* la escuela (de quienes quedan afuera) de la exclusión *en* la escuela, que distingue diversos modos de estar dentro de la escuela, en lugares centrales y posiciones marginales, no siendo neutra la institución escolar en esta estructuración (Gluz, 2016). Hablar de la exclusión *en* la escuela permite distinguir trayectorias escolares diferenciales, construidas en una amalgama de la situación socioeconómica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego (Gluz, 2016).

Entendemos que las políticas e instrumentos de acción pública contribuyen a profundizar o superar las desigualdades. A su vez, las intervenciones políticas llevadas a cabo configuran una concepción acerca del derecho a la educación (Feldfeber, 2020). Por otro lado, los efectos de la política son el resultado de una trayectoria en la que intervienen diversos actores, mostrando la capacidad de los agentes de decodificar los textos y dar batalla en la construcción de regímenes de verdad (Gluz et al., 2018). La política es, a la vez, texto y discurso, objeto, proceso y resultados. En cuanto a discurso, se ha dicho que

los actores construyen significados, responden, disputan, influyen, se enfrentan a contradicciones (Ball, 1994)

En esa línea de ideas, resulta interesante analizar REA como programa educativo del gobierno de la alianza Cambiemos en la provincia de Buenos Aires, ya que muestra un cambio en las orientaciones de las políticas públicas tendientes a intervenir sobre las desigualdades sociales y escolares que expresan las orientaciones y las tecnologías de los gobiernos de las nuevas derechas (Correa, Espinola y Sambrana, 2021).

3. REA: Problematizando las causas de la desigualdad educativa (o por qué desarrollar una política con eje en las capacitaciones)

Observamos que en los documentos oficiales de la REA la desigualdad prácticamente no se menciona en esos términos, sino que se escoge hablar de un programa de "mejora escolar" dirigida, especialmente, a las escuelas con mayor "vulnerabilidad socioeducativa". Esta *vulnerabilidad* se definió tomando parámetros bien específicos: "las tasas de abandono, los resultados obtenidos en las pruebas Aprender, la cantidad de alumnos que perciben la Asignación Universal por Hijo, la participación a otros programas, la región, el distrito, la localidad y la matrícula" (Informe REA, 2018). En este punto, nos interesa poner en evidencia el hecho de que todas estas variables determinan, para la política, *escuelas* que son vulnerables y *escuelas* que no lo son. Es decir, se invisibilizan las diferencias al interior de cada escuela, se homogeneíza su público y se construyen jerarquías entre cada institución escolar. De esta manera, se contribuye al proceso de segmentación escolar.

Ahora bien, resulta menester señalar la manera en la que esta política ha realizado sus problematizaciones ya que, más que los problemas puestos en agenda por el gobierno, resulta relevante analizar cómo estos problemas son definidos (Aguilar Villanueva, 1996). De esta manera, comenzaremos por revisar qué causas se le atribuyen a la desigualdad educativa (o a la vulnerabilidad socioeducativa) sobre la que se intervendrá.

En sus informes, la REA se define a sí misma como "un grupo de escuelas que se unen para trabajar colaborativamente en pos de la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes" (Informe Red de Escuelas de Aprendizaje [REA], 2018). La necesidad de mejora se conceptualiza en base a un diagnóstico que el gobierno construyó a partir de los resultados de las pruebas del Operativo Aprender en 2016 y 2017. Estos resultados habrían sido *alarmantes* en las escuelas de gestión estatal de la provincia[3], y fue, precisamente, sobre las escuelas públicas sobre las que la REA intervino. El objetivo planteado fue

[3] Los resultados fueron presentados en estos términos por los referentes gubernamentales.

mejorar los indicadores de *eficiencia interna,* es decir, respecto a la tasa de abandono, la sobreedad y la repitencia.

Previo a la puesta en marcha de la REA, el presidente Mauricio Macri había anunciado los resultados del Operativo Aprender en Casa Rosada (2017) diciendo que "Los resultados fueron muy malos, sorprendentemente malos (…) hay una terrible inequidad entre aquel que puede ir a una escuela privada *versus* aquel que tiene que *caer* en la escuela pública" (sic), mostrando una posición de jerarquización entre diferentes grupos de estudiantes y demonizando la administración estatal en materia educativa. Vale detenerse, por ejemplo, en la idea de *caer en la escuela pública.* Esta categorización da un sentido a una situación que se considera problemática. Se trata de un enunciado en cuyo lenguaje se puede reconstruir una secuencia de política pública (Lascoumes y Galés, 2014). Desde el inicio, queda clara la postura del gobierno respecto a que en *lo público* se encuentran las causas de los problemas. Ya en el 2019, las conclusiones del informe de la REA señalarán que "se puede anticipar que los resultados en Prácticas del Lenguaje de las pruebas Aprender de primaria muestran que las escuelas de la Red tienen 1.8 puntos más que el resto de las escuelas estatales" (Informe REA, 2019). Se desliza, así, un mensaje: las escuelas estatales tienen bajo rendimiento, pero las escuelas que no formaron parte de la REA tienen resultados aún peores.

En un discurso brindado en una escuela de San Miguel (2018), dos de los principales referentes del gobierno (Mauricio Macri y la gobernadora María Eugenia Vidal), presentaron la REA ante directivos, docentes, alumnos y medios de comunicación. En aquel momento, Macri señaló: "no sirve más engañarnos, no sirve más emparchar y pegar" (sic), insinuando que los gobiernos anteriores no habrían intervenido sobre la raíz de la desigualdad educativa y entendiendo esto como una de las causas de este problema. Este posicionamiento va en línea con una arenga por superar lo que llamaron "fraude educativo" de la época anterior a 2015, versus la "revolución educativa" que el macrismo vino a plantear. Esta revolución educativa se planteó, básicamente, como una idea de cambio entendida como modernización y presentada como necesaria e inevitable (Gluz y Feldfeber, 2021).

En esta misma línea, arengó el ex presidente "que jamás volvamos a creer que aquello que te regalan puede ser permanente. Lo único permanente es lo que construimos cada uno de nosotros con nuestro trabajo" (sic), dejando entrever una postura del gobierno a partir de la cual se responsabiliza a los sujetos por su propia realidad. Este posicionamiento pone en cabeza de los sujetos individuales la responsabilidad por el éxito o el fracaso de la educación.

Por otro lado, entre los objetivos del Programa, se destaca la propuesta de "iniciar un cambio en la cultura escolar, ver florecer una verdadera cultura del aprendizaje" (Libro

REA, 2019, p. 33). Esto denota una concepción aún más profunda de la visión del gobierno: el problema es cultural. La desigualdad educativa que afecta a algunos sectores en particular se explicaría, de esta manera, por la ausencia de una cultura de aprendizaje en estos sectores.

En síntesis, las causas de las desigualdades para el gobierno que impulsa la REA se encontrarían en fenómenos como los siguientes: 1) la educación pública entendida como deficitaria cuando el Estado le "regala" los recursos a los sujetos; 2) la falta de una cultura del aprendizaje en los sectores que acuden a escuelas públicas; 3) la falta de esfuerzo de los estudiantes, docentes y directivos que forman parte de la educación pública. En definitiva, observamos que el modo de entender las desigualdades que encarna la política se reduce sólo a cuestiones individuales, invisibilizando que esta es una problemática compleja en la que confluyen aspectos individuales, relacionales y estructurales que deberían ser tenidos en cuenta al momento de llevar adelante una política pública (Reygadas, 2004).

4. REA: Categorizando a los sujetos de la política (o quiénes serían los "beneficiarios" de las capacitaciones)

En octubre del 2017 la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires lanzó una invitación a las escuelas de la provincia para sumarse de manera voluntaria a la Red de Escuelas de Aprendizaje. La invitación fue enviada por Correo electrónico, con una imagen que rezaba el lema "Un camino posible hacia la mejora de las Escuelas de la Provincia de Buenos Aires", un formulario de google para enviar la postulación y un texto que señalaba (la negrita me pertenece):

> "Estamos convencidos de que todos los alumnos pueden aprender y construir un proyecto de vida, que todos los niños y jóvenes deben recibir una educación de calidad, que todos los maestros pueden optimizar su capacidad de enseñanza y que todas las escuelas pueden mejorar a través de la reflexión de sus objetivos fundantes y el fortalecimiento de sus prácticas. (…)
>
> "Por su compromiso demostrado con la Educación queremos compartir con Ud. que estamos en el proceso de postulación voluntaria de las Escuelas a formar parte de la Red de Escuelas de Aprendizaje. (…)
>
> **Red de Escuelas de Aprendizaje se enfocará en la formación profesional de directores y docentes que deseen ser parte de un sistema innovador**, que postula el aprendizaje colaborativo y la gestión estratégica como base para la mejora institucional de las escuelas.
>
> Sumarse a esta propuesta posibilitará:

- A los alumnos, acceder a un aprendizaje que les permita ser protagonistas en la producción de conocimiento.
- **A los docentes referentes recibir acompañamiento a través de la formación continua con certificación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Formación al resto de los docentes de la escuela a través de: Jornadas Institucionales, Convenciones pedagógicas y encuentros de la red para el intercambio de experiencias.**
- **A los directivos de Nivel Primario y Secundario; recibir un Postítulo** en Actualización Académica en Gestión y Conducción Educativa. (…)
- **A las escuelas; recibir recursos y materiales que faciliten la recreación de los escenarios educativos.** Se realizarán esfuerzos especiales para cubrir las necesidades prioritarias de reparaciones edilicias de la escuelas que participen de esta acción de la Dirección de Evaluación y Planeamiento.

En esta primera etapa (implementación entre 2018 y 2019) se seleccionarán hasta 2000 escuelas teniendo en cuenta, prioritariamente, indicadores de vulnerabilidad socio-educativa.

Desde ya, contamos con su colaboración.

¡Muchas gracias!.

(Invitación a la Red, 2017)

Más allá de la promesa de recursos, queda claro, desde el principio, que la política se propone realizar capacitaciones a docentes y directivos otorgándoles acreditación. Refuerza esta idea el hecho de que en el formulario se preguntaba al representante de la escuela que lo completara qué títulos tenía y si había recibido alguna vez capacitación en gestión educativa. Al final, se les hacía firmar una *Carta de compromiso*, a través de la cual los suscriptos se *comprometían*, entre otras cosas, a asistir a las capacitaciones, participar de la propuesta con disponibilidad temporal, "constituir, a partir de acuerdos, al docente referente del espacio de formación de Clima Escolar y Capacidades Socio-Emocionales", gestionar espacios institucionales para facilitar encuentros, dar a conocer la incorporación de la institución a la Red a la comunidad educativa.

Además de la invitación, representantes del DGCyE se acercaron durante las dos semanas del período de inscripción a escuelas de 25 distritos a realizar invitaciones personales. Finalmente, se postularon más de 2.700 escuelas, de las cuales se seleccionaron 2.108 con criterios concretos: compromiso de los equipos directivos, vulnerabilidad socioeducativa y equidad territorial (Libro REA, 2019).

De la definición de los sujetos de la política se pueden reconstruir algunas cuestiones. Por un lado, se puede destacar la insistencia con el *compromiso* de los

directivos de las escuelas que son objetivo de La Red. Hacerles firmar una “Carta de Compromiso” para que sus escuelas sean seleccionadas dentro de un cupo limitado, luego asistir personalmente a las escuelas para “evaluar” ese nivel de compromiso y tenerlo en cuenta explícitamente como un criterio de selección, habla de un modo de categorizar a los sujetos. La insistente formulación en términos de “compromiso” para que la política funcione implica una construcción particular de identidad al grupo (Shore, 2010) de directivos de las escuelas. Implica insinuar que muchos de los problemas que estas escuelas pueden tener se relacionan con la falta de compromiso de los directivos.

A su vez, la idea de *compromiso* propone un abordaje que pretende transformaciones institucionales dependientes de las voluntades de los actores, pero sin generar mejoras en sus condiciones de trabajo (Gluz et al., 2020). Refuerza esta idea el énfasis puesto en todos los documentos oficiales sobre el carácter *voluntario* de la postulación de cada escuela. Asimismo, el carácter voluntarista se evidencia en el hecho de que las capacitaciones (fuera de la institución y fuera del horario escolar) son realizadas por un grupo de *referentes* que deben, luego, capacitar al resto de los docentes de su escuela, sin que estos últimos reciban una remuneración por esto, sin que se transformen las condiciones de la institución y sin que se disponga de un tiempo específico dedicado a este fin.

Por otro lado, en los informes se destaca que la política alcanza a más de 600.000 estudiantes en condiciones de “vulnerabilidad socioeducativa”. Si la respuesta a esta problemática es una intervención que supone EXCLUSIVAMENTE formación para los trabajadores y trabajadoras de las escuelas, estamos hablando de una hipótesis respecto de la cual situaciones diferentes -como 1) escuelas con indicadores de baja eficiencia interna, 2) vulnerabilidad socioeducativa y 3) la formación de directivos y docentes- se encuentran relacionadas entre sí. Lo que se evidencia es una problematización sólo de la dimensión formativa de directivos y docentes para solucionar las altas tasas de repitencia, abandono y sobreedad, sin que en los documentos de la política se mencionen otras dimensiones ni tampoco articulaciones con otras políticas públicas que se propongan intervenir sobre otras problemáticas. Sostenemos que la política demuestra una afirmación conjetural sobre la relación existente entre dos o más variables (Sotelo Maciel, 1997) y, en este sentido, observamos una insinuación de causalidad entre la *falta* de formación de docentes y directivos y los *alarmantes* indicadores de las escuelas sobre las que se interviene. Así, en el prólogo del libro de La Red (2019), Agutina Blanco da la bienvenida a los lectores diciendo “esperamos que los testimonios y casos de escuelas que se incluyen en estas páginas permitan al lector percibir y comprobar el efecto que tienen los directores, docentes y otros educadores en sus escuelas cuando elevan sus motivaciones y dedican tiempo a profundizar en sus propios aprendizajes” (Libro REA, 2019, p.5).

Respecto de la categorización de los estudiantes, resulta ilustrativa una cita del libro donde Sánchez Zinny, uno de los responsables del Programa, señala:

> Algo a destacar es la alegría y el compromiso con los que asumen los procesos de cambio, ya que entienden que los chicos buscan y necesitan propuestas pedagógicas significativas, que los atrapen, que los motiven a explorar, a experimentar, que les generen curiosidad. Esta última es el motor que los lleva a buscar el aprendizaje de manera constante y que a lo largo de su vida se transformará en la capacidad de poder aprender autónomamente, característica vital indiscutida para el desarrollo individual y social en el mundo de hoy. (Libro REA, 2019, p. 7)

Aquí se destaca una necesidad de brindar "respuestas pedagógicas significativas", pero también se desliza una idea respecto de los estudiantes como sujetos de la política. Se señala que, para el mundo de hoy, los estudiantes necesitan poder desarrollar la autonomía. Esta idea, en conjunto con lo discursivo que refuerza la premisa de sujetos responsables de su propio futuro, vuelve sobre un modo meritocrático de entender la desigualdad (Gluz, 2015). Es decir, la propuesta es que los sujetos serán exitosos en tanto logren desarrollarse autónomamente, independientemente del contexto social en el que se encuentran inmersos. Lo que observamos aquí es una *política de individuación*. Antes, concebíamos a la sociedad como la responsable de proteger a los individuos "mientras que en la actualidad cada cual debe asegurarse por sí mismo, al tiempo que se le hace responsable de prever los avatares de la vida en sociedad y de los inconvenientes que pueda ocasionar tanto a otros como a sí mismo. Este es el significado del binomio responsabilización-activación: ser responsable de sí mismo y ser activo con el fin de minimizar eventuales costos en la comunidad" (Merklen, 2013, p. 49).

El objetivo de que "educadores y estudiantes sientan que no hay conflictos insuperables y que, con el esfuerzo de todos, se logra el aprendizaje" (Libro REA, 2019, p. 45) es la columna vertebral de la política. Pero, a su vez, se establecen horizontes respecto de los alumnos, tales como "que se puedan escuchar y se respeten" (Libro REA, 2019, p. 47) para favorecer las condiciones en las que aprenden. Las propuestas en relación a la necesidad de que estos estudiantes vulnerados aprendan a respetar y a escucharse se encuentran reiteradas en toda la documentación relevada y constituyen una muestra de la representación que hay acerca de estos estudiantes por parte de los diseñadores de la política. Estas consideraciones no se enraizan en investigaciones que demuestren que los estudiantes de escasos recursos no se escuchan ni se respetan, sino que constituyen una representación de clase, un modo de reproducir una desigualdad simbólica, un modo de conceptualizar *la otredad*. Y "los límites simbólicos no sólo clasifican, sino que luego orientan el comportamiento esperable hacia esos "otros" así construidos." (Saraví, 2016, p.

425). Es decir, lo que estamos queriendo plantear aquí es la manera en la que se evidencia que la REA es una política dirigida a sectores vulnerables de la sociedad, pero no está diseñada por personas de estos sectores, sino por personas de clases privilegiadas que los categorizan desde sus propios sentidos. Se evidencia aquí también una distancia entre la cultura escolar y las cosmovisiones de los sectores sociales más postergados en el marco de prácticas pedagógicas que desconocen esa distancia, siendo esta situación una potenciadora de la desigualdad (Gluz, 2016).

5. REA: Interviniendo sobre las desigualdades educativas (o cómo se llevaron adelante las capacitaciones)

Luego de la selección de 2.000 escuelas realizada por el Programa de la política y de una etapa de "diseño" del Programa que ocupó el último cuatrimestre del 2017, se llevaron adelante las mentadas capacitaciones a docentes y directivos desde febrero de 2018 a septiembre del 2019.

Respecto de la capacitación a directivos, de acuerdo al informe de Gestión de la Dirección Provincial de evaluación y Planeamiento (2018):

> La Red estableció como acción fundamental y obligatoria para todas las escuelas que participen, la formación de al menos un miembro del equipo de conducción en un Postítulo en Actualización Académica en Gestión y Conducción Educativa, con el objetivo de optimizar el desarrollo de la organización escolar y el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (…) Los directores recibieron formación con foco en innovación, liderazgo pedagógico, estrategias de enseñanza, uso de indicadores, aprendizaje significativo y clima escolar. A su vez, a lo largo de la cursada diseñaron un proyecto institucional donde debían abordar un desafío específico de la institución, a través de la construcción de indicadores, definición de objetivos y el desarrollo de un plan de acción acorde a sus escuelas. (p. 5)

Tal como puede observarse, la capacitación a un directivo era *obligatoria* para las escuelas participantes del Programa, y uno de los objetivos de esta medida se relacionaba con *optimizar el desarrollo de la organización escolar.* Esto es una muestra del peso relativo que se le da al desempeño de cada directivo en su escuela que se acompaña con un ofrecimiento de herramientas instrumentales y actitudinales, más que materiales. Las herramientas materiales llegaron en poca cantidad o directamente no llegaron, pese a que se prometían en el formulario de inscripción al programa. El énfasis puesto en las condiciones materiales es insignificante en la documentación relevada. Por dar un ejemplo,

en el libro de la REA (2019), no se hace ninguna mención respecto de la infraestructura de las escuelas.

En una línea similar procede la capacitación hacia los docentes. De acuerdo al informe de Gestión de la Dirección Provincial de evaluación y Planeamiento (2018):

> La Red de Escuelas de Aprendizaje se propuso generar espacios de formación continua orientados a formar y fortalecer las comunidades profesionales de aprendizaje para la mejora de las prácticas docentes. Se ofreció una capacitación a docentes, denominados "docentes referentes", que asumieron el rol de especialistas y multiplicadores en sus escuelas sobre áreas de abordaje fundamentales para el paradigma educativo actual. Su rol consistía en, no solo mejorar su práctica áulica, sino socializarla con el resto de sus colegas. (…) Durante las capacitaciones se generaron espacios para el desarrollo de estrategias concretas para implementar en las escuelas, se propició el intercambio de buenas prácticas entre pares, la reflexión colaborativa y principalmente, el trabajo en red (…). (p. 9)

Para la REA, el símbolo de la *red* es significativo, en tanto permite "compartir prácticas y desafíos", "lograr la motivación mutua", "propagar la innovación", "estimular el aprendizaje entre pares". Todas estas lógicas de cambio para la mejora escolar se dan con foco en los individuos, quienes serían capaces de solucionar cualquier adversidad. Se tendería a transformar la lógica del derecho a la educación, siendo los individuos particulares los garantes de ese derecho, en lugar del Estado. A su vez, se observa un corrimiento desde las políticas de contención hacia las políticas de innovación. Es que "ya no se trata de garantizar el acceso universal e igualitario a un dispositivo tecnológico (como son las notebooks) sino de fomentar estrategias de enseñanza innovadoras, sin importar la desigual distribución del equipamiento informático en los hogares" (Gluz et al., 2020, p. 129). En este sentido, la REA plantea reiteradamente a *lo nuevo* como sinónimo de *lo bueno.* Observamos en la documentación la construcción de un imaginario que liga a lo innovador, necesariamente, con algo deseable, independientemente de su contenido.

Por su parte, la lógica individualizante de la política también es observada en los materiales de capacitación ofrecidos a directivos y docentes. Mencionamos algunos ejemplos:

- En un documento denominado "Estrategias de Acompañamiento para favorecer la Tasa de Egreso", se plantea que no hay que establecer estadísticas ni *culpas* sobre el ausentismo, sino "imaginar condiciones para que los chicos *quieran* venir a la escuela". Este planteo demuestra una perspectiva dicotómica, simplificada del problema del ausentismo, en tanto se le atribuye a "las ganas" de los estudiantes, en

lugar de a los múltiples factores que pueden condicionar que un alumno se ausente a clases. Por ejemplo, se ha evidenciado que la falta de acceso a la salud incide en la asistencia escolar, sobre todo para quienes residen en zonas de hábitats despreciados (Gluz, 2016). De este modo, resulta necesario destacar cómo se explica monocausalmente el ausentismo y cómo, a su vez, este importa únicamente en vista al rendimiento escolar.

- Los documentos de capacitación insisten en una lógica de pensamiento positivo ("en lugar de pensar en el abandono, cuestionarnos nuestra flexibilidad para poder sostener la continuidad del alumno") y proponen actividades para realizar con los estudiantes tales como realizar un dibujo de su título secundario, con la dinámica de visualizarse a sí mismos obteniéndolo. Este tipo de discursos se encuadran en las premisas de la "psicología positiva", que aplicada en la educación tiene como objetivo incentivar el trabajo metódico sobre uno mismo para lograr estados emocionales positivos. De esta manera, el individuo es responsable de sí mismo y de su felicidad (Abramowski y Canevaro, 2017). Estas lógicas pseudocientíficas suponen que la actitud, la motivación y la manifestación positiva resultan suficientes para alcanzar logros significativos e influyen directamente en el rendimiento escolar.
- En los documentos para facilitadores se proponen actividades relacionadas con la autorregulación (a trabajar entre docentes y con estudiantes), con el objetivo de adquirir habilidades tales como "hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante las diversas situaciones de la vida". En el caso de la capacitación en prácticas del lenguaje, se proponen actividades tales como pensar "cómo te sentís en la escala de Borges" o un trabajo de regulación emocional con la poesía como herramienta. Aquí subyace un discurso voluntarista que pretende moldear las subjetividades de los sujetos bajo la lógica neoliberal, que desvía la atención de las necesidades materiales hacia las espirituales e individuales (Correa, Espínola y Sambrana, 2020). Este tipo de actividades se encuentran en línea con una concepción sobre emociones que pueden (y deben) ser escrutadas, controladas, reguladas, definidas y clasificadas. Lo crítico, desde nuestro punto de vista, radica en que dicha concepción supone un reduccionismo que explica las problemáticas escolares desde las emociones individuales de cada sujeto, ocultando las condiciones materiales de existencia.

6. REA: Escuchando a los actores de la política (o cómo fueron apropiadas las capacitaciones)

En el marco de este trabajo, hemos realizado entrevistas en profundidad a docentes y directivos de dos escuelas de José C. Paz para identificar modos de apropiación de esta política por parte de los actores.

Para comenzar, es pertinente destacar que todos los actores, al hablar de la política, se centran en lo ocurrido con las capacitaciones, confirmando que esta fue la línea de acción principal del Programa.

Las directoras de las dos escuelas relevadas, explícitamente, reconocen su inscripción voluntaria a la REA, tal como lo harían "con cualquier otro Programa que les pueda significar el ingreso de algún tipo de recurso". De esta manera, lejos de que los objetivos del *texto* de la Política sean necesariamente compartidos por el *discurso* de los actores (Ball, 1994), lo que se evidencia aquí es una actitud receptiva por tomar cualquier recurso material que el Estado pueda ofrecer, independientemente de cual sea. Lo que las directoras muestran es que la necesidad demandada es, en principio, de recursos materiales, los cuales eran prometidos en el formulario de inscripción del Programa (aunque luego haya desaparecido su mención en la documentación oficial posterior). Así también, uno de los docentes se sincera señalando que realizó la capacitación propuesta por la REA porque "me dijeron que me iban a pagar".

La cuestión de la necesidad de recursos materiales aparece, de diversos modos, como una demanda insatisfecha para varios de los docentes entrevistados:

> Ellas (las capacitadoras) llevaban material concreto que uno decía "¡qué bueno que esta(ría) si lo pudiera tener!" (…) se habla mucho de la tecnología pero la verdad que a veces en algunas escuelas en las que nosotros estamos un libro es una tecnología. (Melina, docente de prácticas del lenguaje)

> Estamos hablando de barrios que hay algunos chicos que no tienen compu o que por ahí tienen un teléfono celular para toda la casa, por ahí no tienen Wifi. Entonces, era más complicado el hecho de (decir): váyanse, investiguen y tráiganme lo que investigaron (...) un poco fui aportando material yo. (José, docente de música)

De esta manera, observamos que, para algunos de los actores entrevistados, el Programa de la política no contempló ni satisfizo muchas de las necesidades cotidianas de la escolarización en estas escuelas. Asimismo, se desliza que algunas de las actividades realizadas en las capacitaciones terminaban siendo impracticables en el aula, dada la carencia de materiales.

Por otro lado, el énfasis de las capacitaciones en Clima Escolar aparece como un

elemento clave en las entrevistas. Las apreciaciones son diversas, pero llama particularmente la atención el aporte de Daniel, docente de historia, quien, además, fue nominado a *mejor profesor del mundo* por parte de las autoridades de la REA:

> Acá es todo zen, yoga, inspiración, todas estas cuestiones (…), te dicen "trabajen con el chico, háganlo respirar, busquen las emociones de ellos, que cuenten sus emociones". Entonces, yo levanté la mano y digo "yo voy a ser sincero –les digo- ustedes, todos, somos docentes. Si nosotros buscamos en el interior del chico y buscamos que nos cuente y que revea su historia y su pasado van a llorar todos. ¿Y cómo contengo a todos esos? ¡Dame una herramienta!" Están bárbaras estas estrategias, pero no es para este tipo de escuelas, la verdad que no. Por ahí en una escuela privada sí, hacemos yoga, hacemos todo. Yo fui director y me venían con todas esas pavadas (…) pero no para estas. (Daniel, docente de Historia)

En aportes como este, hallamos una crítica a la desconexión existente entre los materiales de capacitación y quienes la dirigían, con las realidades de las escuelas que formaron parte del Programa. Suma a este argumento lo aportado por otro docente:

> Venían en las fotitos unas escuelas de San Isidro con los pisos lustrados, pero la realidad nuestra no es esto. Los chicos con uniforme, parecían las escuelas de Cris Morena, y todo muy lindo y estaba muy bien la explicación, pero yo no puedo ir a Primavera, a un barrio donde un pibe que capaz el padre le pegó o capaz el padre está en cana a decirle "respirá". (José, docente de música)

En esta distancia entre el modo en el que la política fue pensada y la realidad de los sectores vulnerables hacia los que fue dirigida, se pueden hallar algunas aristas interesantes. Por un lado, la construcción jerárquica de ciertos modos de ser, pensar y relacionarse con el mundo. Es decir, las prácticas culturales de las clases dominantes (como el yoga), se intentan imponer como las prácticas normales ante situaciones adversas (que serían válidas tanto para el estrés luego de varias horas de vuelo como para el estrés luego de haber visto a alguien recibir una puñalada). Por otro lado, sirve comprender que la reproducción de la desigualdad a través de estas prácticas, no se da sólo en un plano económico, sino también en un plano simbólico (Saraví, 2016). Hay un sentido socialmente construido acerca de lo que ocurre con los sectores vulnerables sobre los que se está tratando de intervenir: el problema, pues, no estaría puesto en sus condiciones de vida, sino en sus actitudes individuales frente a esas condiciones. Dicho de otro modo: si a los ricos les va tan bien, ¡hay que ser como ellos!

Como hemos señalado, las entrevistas arrojan apreciaciones diversas en relación a

las capacitaciones brindadas en el marco de la REA. Por un lado, observamos que, quienes más enfáticamente expresan haber valorado las experiencias, lo hacen desde lo que significó recreativamente para sus propias subjetividades:

> En realidad, Clima Escolar lo que tenía como característica era eso: generar un espacio donde se cambiara el clima (…) la intervención era poder olvidarse por un momento de otras cuestiones y poder concentrarse y poder hacer eso distinto (…) De hecho, nosotros cuando íbamos a las convocatorias que teníamos, uno de los momentos era Clima Escolar, no sé, días con pernocte, y te levantabas al otro día y hacías algún ejercicio de meditación o cuando estábamos en plena reunión aparecían y hacían alguna actividad de relajación, ¿viste?, o algo que me permita descontracturar y que ese momento sea distinto… es la idea de Clima Escolar y eso se tenía que transmitir los pares, en la escuela y en los chicos. (Liliana, Directora)

> (En la capacitación) con las chicas éramos alumnos. Ellas traían fibrones, los afiches, te traían todo y vos te ponías a dibujar, a cantar en la misma clase. Es decir, lo mismo que le pedías a tus alumnos lo hacías ahí. La verdad fue genial eso, esa práctica fue genial. (Viviana, docente de Prácticas del lenguaje)

Quienes muestran dichas posturas también comentan tener una carga alta de trabajo y expresan encontrarse saturados con dicha situación. Desde este punto, puede especularse con la posibilidad de que los espacios de capacitación hayan significado momentos de distensión para docentes y directivos que se encontraban trabajando en contextos difíciles. Si bien este no era un objetivo explícito de la REA, podemos representarnos cómo la política actúa, desde el punto de vista del docente/director, como un placebo ante su caótico mundo laboral: no se resuelven los problemas estructurales ligados a sus condiciones de trabajo, pero se les ofrece herramientas para que puedan regular sus emociones y logren lidiar más amenamente con ese caos.

Por otro lado, encontramos también algunas apreciaciones positivas que asumen lo propuesto por el Programa y ponen en palabras algunos conceptos que la REA encarna:

> No es que porque estás en este barrio, en esta escuela, no vas a poder hacer nada. ¡Sí podés! ¡Porque tenés capacidad!. (Liliana, Directora)

> Todos estamos con problemas, todos nacemos con una base compleja, pero ¿cuál es nuestro potencial y cómo lo podemos superar?. (Nicolás, profesor de geografía)

De esta manera, resulta que la política fue apropiada de modos diversos por parte de los actores relevados. Los últimos, por su parte, muestran una reproducción de las

lógicas meritocráticas e individualistas que la REA propone.

Finalmente, nos interesa focalizar en la siguiente idea:

> En el primer momento se dijo que nosotros íbamos a **dejar de lado nuestra materia** (…) para poder trabajar la cuestión, este proyecto (…) yo en un momento dije "¿para qué estoy metido acá?... prefiero dar Historia". (Daniel, docente de Historia)

Tal como pudimos observar en la documentación, la propuesta de la REA, en gran medida, tuvo como foco intervenir en cuestiones actitudinales de los actores, más que reforzar los contenidos disciplinares a ser enseñados o modificar cuestiones estructurales de las instituciones escolares. En consonancia con otras políticas de individuación propugnadas por las nuevas derechas, damos cuenta acerca de cómo aquí el objeto de la REA es la producción de un individuo. Se entiende que, de esta manera, se podrán superar, entre otras cosas, los alarmantes indicadores de repitencia, abandono y sobreedad en la escuela. Para lograr la producción de este individuo, se lo define, se lo conceptualiza como una entidad dotada de libertad e iniciativa y se lo propone como activamente responsable de su propio futuro (Merklen, 2013).

7. A modo de cierre

La REA se desarrolló en la Provincia de Buenos Aires como una política para la intervención sobre las desigualdades, o mejor dicho, en los términos del propio Programa, sobre la vulnerabilidad socioeducativa. Los modos en los que la REA ha conceptualizado las causas de esta problemática, los modos en los que ha caracterizado a los sujetos y los modos en los que ha intervenido para brindar soluciones, dan cuenta acerca de un modo de entender la educación y las políticas públicas.

Proponemos interpretar a la REA como una bisagra conceptual de las nuevas derechas en la política argentina. Entendemos que este programa ha puesto en evidencia una concepción sobre la desigualdad reducida sólo a una dimensión individual, invisibilizando la confluencia entre factores individuales, relacionales y estructurales que hacen a la situación de desigualdad (Reygadas, 2004). A su vez, observamos que esta política de individuación avanza sobre la construcción de un individuo activamente responsable por su propio futuro (Merklen, 2013). Así también, intentamos poner en evidencia el hecho de que ciertas prácticas, como el yoga, intentan imponerse forzadamente en contextos completamente diferente que desde donde provienen, a la vez que se insinúan representaciones estigmatizantes de los grupos vulnerados sobre los que

se intenta intervenir, reproduciendo así una desigualdad simbólica (Saraví, 2016). Finalmente, coincidimos con que el cambio de paradigma que suponen las nuevas derechas en la política argentina, apunta hacia la construcción de la imagen de un Estado deficitario y propone el reemplazo de las *viejas* políticas de contención por *nuevas* políticas de innovación (Gluz et al., 2020). En este marco, la REA plantea lo *nuevo* como sinónimo de lo *bueno*, tal como se esboza en la idea de construir una *nueva cultura del aprendizaje.*

Los actores, por su parte, dan cuenta de diversos modos de recepción de la política. Observamos aquí una acusante necesidad de recursos por parte de las escuelas y sus integrantes, así como cierta desconexión de las propuestas de las nuevas derechas con los sectores vulnerados sobre los que se intenta intervenir. Sin embargo, una nueva herramienta discursiva asoma y es asumida por algunos de los que buscan un escape a su contexto social y laboral caótico: *lo emocional*. Desde los discursos de superación, pasando por la preocupación por el clima escolar, hasta las propuestas de autorregulación de las emociones, las nuevas derechas han encontrado una nueva estrategia para disciplinar a las masas: instalar que, cambiando su actitud, los pobres van a poder salvarse de sí mismos.

8. Referencias

Abramowsky, 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.

Aguillar Villanueva, L. (1996). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México, M.A: Porrúa Grupo Edit.

Ball, S. J. (1994). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. España: Paidós/M.E.C.

Blanco, A. (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales.* Córdoba, ISBN: Brujas.

Correa, M., Espinola, D., Sambrana, A. (2021). *Las políticas educativas y los procesos de individualización de lo social: análisis de la Red de Escuelas de Aprendizaje.*

Dirección General de Cultura y Educación. (2019). *Red de escuelas de aprendizaje*. compilado por Adelaida Ana Beatriz Cameron ; Brenda Belén Steeb ; dirigido por Agustina Blanco. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana.

Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento (2018). *Red de Escuelas de Aprendizaje, Informe 2018.* Recuperado de https://es.scribd.com/document/405283367/informe-red-de-escuelas-pdf

Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje, Informe 2019.* Recuperado de https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/web_red_de_escuelas.pdf

Feldfeber, M., Duhalde, M., Caride, L. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.

Gluz, N., Feldfeber, M. (2015). Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar (2004-2015). En Gluz, N. y Stelnberg, C. (ed.) *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales.* Los Polvorines, UNGS: Unipe.

Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la "inclusión escolar". ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca.

Gluz, N. (2018). *Sociología de la educación*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

Gluz, N., Karolinkski, M., Diyarian, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Revista de la Carrera de Sociología, vol 10* (10).

Lascoumes, P., Galés, P. (2014). *Sociología de la acción pública*. México: El Colegio de México.

Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En Castel, R., Kessler, G., Merklen, D., Murad, N. (Ed.), *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires – Barcelona – Mexico: Paidos.

Oszlak, O., O'Donell, G. (Septiembre de 1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Revista Redes Año II,* (4).

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura, otoño 2004 (*22).

Saraví, G. (Julio/Septiembre 2016). Miradas recíprocas: representaciones de la desigualdad en México. *Rev. Mex. Sociol vol.78* (3).

Shore, C. (Enero-Junio 2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* (10).

Subirats, J. (1994). *Análisis de políticas públicas y eficiencia de la administración*. Madrid: Colección Estudios, Serie Administración General.