

Educación Socioemocional y Metodologías Activas para el Siglo XXI: La Redefinición de una Agenda Global en dos Programas Educativos en la Provincia de Buenos Aires

Jessica Miño Chiappino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Citación: Miño Chiappino, J. (2026). Educación socioemocional y metodologías activas para el siglo XXI: La redefinición de una agenda global en dos programas educativos en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(49).
<https://doi.org/10.14507/epaa.34.9535>

Resumen: Considerando la necesidad de comprender la integración de las agendas globales y su resignificación en el contexto local, se analiza la implementación de dos programas educativos que formaron parte de la agenda de innovación en la provincia de Buenos Aires, Argentina entre 2015-2019. A partir de un análisis de documentos estatales y entrevistas realizadas a funcionarios públicos, nos centramos en los diagnósticos que enmarcaron a estos programas, las experiencias y visiones sobre las problemáticas que orientaron a los decisores de políticas y en los objetivos y acciones desplegadas para la búsqueda de resultados. La orientación de los programas locales muestra características comunes vinculadas a la promoción de agendas globales focalizadas en la educación socioemocional y las metodologías activas centradas en el trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico basado en proyectos. También expresan diferencias respecto a los fundamentos y visiones que orientaron a los decisores en el proceso implementación de los programas. En este sentido, las propuestas locales a pesar de compartir diagnósticos comunes, se resignifican a partir de la experiencia puesta en práctica de los actores encargados de emprender, formular e implementar dichos programas. Las propuestas muestran limitaciones por su alcance focalizado y segmentado.

Palabras clave: programas educativos; funcionarios; agenda educativa; educación socioemocional; metodologías activas

Socio-emotional education and active methodologies for the 21st century: Redefining a global agenda in two educational programs in the Province of Buenos Aires

Abstract: Considering the need to understand the integration of global agendas and their reinterpretation in the local context, this study analyzes the implementation of two educational programs that were part of the innovation agenda in the province of Buenos Aires, Argentina, between 2015 and 2019. Based on an analysis of state documents and interviews with public officials, we focus on the diagnoses that framed these programs, the experiences and perspectives on the problems that guided policymakers, and the objectives and actions deployed to achieve results. The orientation of the local programs shows common characteristics linked to the promotion of global agendas focused on social-emotional learning and active methodologies centered on collaborative work and dialogic, project-based learning. They also express differences regarding the foundations and visions that guided decision-makers in the program implementation process. In this sense, despite sharing common diagnoses, the local proposals are reinterpreted based on the practical experience of the actors responsible for undertaking, formulating, and implementing these programs. The proposals show limitations due to their focused and segmented scope.

Keywords: educational programs; officials; educational agenda; social-emotional education; active methodologies

Educação socioemocional e metodologias ativas para o século XXI: Redefinindo uma agenda global em dois programas educacionais na Província de Buenos Aires

Resumo: Considerando a necessidade de compreender a integração das agendas globais e sua reinterpretação no contexto local, este artigo analisa a implementação de dois programas educacionais que fizeram parte da agenda de inovação na província de Buenos Aires, Argentina, entre 2015 e 2019. Com base na análise de documentos estatais e em entrevistas com funcionários públicos, focamos nos diagnósticos que nortearam esses programas, nas experiências e perspectivas sobre os temas que orientaram os formuladores de políticas, e nos objetivos e ações implementados para alcançar os resultados. A orientação dos programas locais apresenta características comuns ligadas à promoção de agendas globais focadas na educação socioemocional e em metodologias ativas centradas no trabalho colaborativo e na aprendizagem dialógica baseada em projetos. Expressam, contudo, diferenças quanto aos fundamentos e visões que nortearam os tomadores de decisão no processo de implementação dos programas. Nesse sentido, apesar de compartilharem diagnósticos comuns, as propostas locais são reinterpretadas com base na experiência prática dos atores responsáveis pela concepção, formulação e implementação desses programas. As propostas apresentam limitações devido ao seu escopo focado e segmentado.

Palavras-chave: programas educacionais; autoridades; agenda educacional; educação socioemocional; metodologias ativas

Educación Socioemocional y Metodologías Activas para el Siglo XXI: La Redefinición de una Agenda Global en dos Programas Educativos en la Provincia de Buenos Aires

En los últimos tiempos la demanda de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje logró ganar mayor lugar en las agendas globales bajo paradigmas que tomaron preponderancia desde inicios de siglo XXI. Asentándose sobre una idea de crisis de un sistema educativo obsoleto para las demandas del siglo XXI, los paradigmas de la educación para el siglo XXI, proponen asumir un nuevo enfoque para cambiar el modelo de la escuela tradicional. Estas visiones manifiestan la necesidad del traslado de modelos de la enseñanza centrados en los saberes al de competencias, la promoción de metodologías activas a partir del desarrollo del aprendizaje colaborativo basado

en proyectos, y la promoción de aprendizajes orientados a involucrar a los estudiantes de forma activa en su proceso de aprendizaje, motivando el desarrollo de habilidades socioemocionales (Abramowski y Sorondo, 2023; Robinson, 2014; Sorondo, 2019, 2020, 2023).

En el marco de la continuidad de un “campo global de política educativa” y movimientos de reformas iniciados a finales del siglo XX (Ball, 2008; Ball y Youdell, 2007; Lingard y Rawolle, 2011; Verger et al., 2019), algunas investigaciones enmarcan estas propuestas en un contexto de transformaciones económicas y productivas de carácter internacional del nuevo siglo (Gatto, 1995; Robinson, 2014) y en la necesidad de una educación para el siglo XXI centrada en las competencias complejas para la ciudadanía global (Reimers, 2021).

Algunos enfoques críticos enmarcaron la integración de los paradigmas socioemocionales en relación a las demandas y la circulación de discursos globales vinculados a la profundización de las políticas neoliberales, donde la educación se concibe como un medio estratégico para la “colonización” de los procesos de subjetivación. Estas propuestas identificaron elementos comunes entre estos paradigmas y el desarrollo de una racionalidad mercantil a través de la gramática productiva empresarial (Abramowski, 2017; Feldfeber, 2020; Feldfeber et al., 2025; Laval y Dardot, 2014; Laval y Sorondo, 2023; Nobile, 2017; Rodrigo y Feldfeber, 2025; Sorondo, 2019, 2020, 2023). Otros enfoques más amplios, se centraron en la integración de las habilidades socioemocionales y las metodologías activas como propuestas de innovación educativas con diferentes orientaciones en su implementación. Desde esta perspectiva abordaron, por un lado, la relación entre las propuestas políticas, la calidad educativa y la reducción de las desigualdades. Y por otro, la importancia de la educación socioemocional como recurso para afrontar las los conflictos escolares y la promoción del bienestar, su impacto en el rendimiento académico y la vinculación escuela-familia (Atencia Morales, 2024; López-Cassa y Bisquerra-Alzina, 2024; Ramírez Bautista, 2024).

En continuidad a estudios previos de este medio, estos paradigmas de carácter global pueden ser asociados a diferentes procesos de traducción y recontextualización a partir de la puesta en acto de las políticas locales que movilizan diferentes recursos, fundamentos y relaciones de fuerza entre diversos actores en cada coyuntura y, en consecuencia, es necesario focalizar (Palacios Díaz et al., 2024; Rodrigo y Feldfeber, 2025; Sorondo, 2023). La importancia de analizar el nivel subnacional, implica considerar el territorio educativo bonaerense como la “cocina” de las políticas, donde se traducen los lineamientos generales nacionales a partir de la elaboración de diagnósticos, programas y propuestas de acción concretas para el territorio. La descentralización del sistema educativo nacional experimentada en consecuencia a las reformas de la década de los ‘90 en Argentina, ha redefinido los roles e instancias del sistema educativo, depositando la gestión educativa en los gobiernos subnacionales. La Provincia de Buenos Aires (PBA) abarca el 38 % de la matrícula nacional centralizada en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), siendo el tercer subsistema educativo más grande de América Latina, solo comparable con el Distrito Federal de México y la ciudad de San Pablo.

En 2015 en Argentina asume el gobierno nacional y provincial la Alianza Cambiemos, una alianza de derecha o centro-derecha según las diferentes denominaciones, conformada por Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR) y otros partidos minoritarios. Para algunas investigaciones la llegada de esta alianza a la conducción educativa implicó la formulación de una agenda neoliberal tardía o neoconservadora donde la participación del sector privado, la integración de lógicas empresariales, el emprendedurismo y la meritocracia fueron elementos centrales en la formulación y dirección de la agenda educativa (Ant et al., 2019; Castellani, 2019; Estévez, 2019; Feldfeber et al., 2019; Migliavacca et al., 2019). La modernización e innovación educativa formaron parte de los ejes de la agenda política en la PBA, con el objetivo de desarrollar mayores alianzas público-privadas (Miño Chiappino, 2025, 2026).

En este contexto, este trabajo tiene por objetivo analizar dos propuestas de política educativa en la Provincia de Buenos Aires (PBA) implementadas a partir de 2017-2018: Red de

Escuelas de Aprendizaje (EdA) y Escuelas Promotoras (EP). Se trató de propuestas que tuvieron como eje la innovación y la modernización del sistema educativo para una educación del siglo XXI. De esta manera, nos preguntamos, ¿Cuáles fueron los diagnósticos que enmarcaron a estas propuestas de innovación educativas? ¿Cuáles fueron las problemáticas del sistema educativo identificadas por los emprendedores y formuladores de políticas para la construcción de diagnósticos y fundamentos de estos programas educativos? ¿Cuáles fueron los ejes de innovación, los objetivos y las propuestas de acción que fundamentaron a los programas educativos y sus alcances? ¿Qué articulación puede identificarse entre la orientación de los programas educativos con los perfiles y experiencias profesionales de los promotores? En esta línea, en la primera sección se abordarán estos ejes respecto al primer programa analizado “Red de Escuelas de Aprendizaje”, mientras que, en la segunda sección, se analizará el programa “Escuelas Promotoras” a partir de las preguntas que orientan nuestro análisis.

A partir del análisis de documentos estatales y entrevistas a funcionarios de la DGCyE encargados de elaborar e implementar los dos programas mencionados, nos proponemos comprender la integración de las agendas globales educativas centradas en la educación socioemocional y nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje en el nivel subnacional, analizando las adaptaciones y resignificaciones que adquieren en los contextos locales. Partimos de la idea de que, si bien la orientación de ambos programas muestra la integración de características comunes en articulación a las agendas globales enfocadas en la promoción de la educación socioemocional, el trabajo colaborativo y dialógico, sin embargo, sus resignificaciones locales muestran configuraciones diferentes en cada caso respecto a los fundamentos de innovación que orientaron a estos programas y a los fundamentos de los formuladores en relación a su experiencia. De esta manera, observaremos que los fundamentos y la implementación de los programas presentan diferencias respecto a las visiones que orientaron a los decisores en el proceso de formulación de estas propuestas. Esto, a su vez, nos permitirá reflexionar sobre la articulación entre los perfiles de los funcionarios encargados de llevar adelante las agendas y la formulación de las propuestas políticas.

Metodología

Este trabajo se enmarca en el desarrollo de una investigación doctoral que busca analizar los perfiles de los funcionarios y la agenda educativa en la Provincia de Buenos Aires entre 2015-2019. Si bien la estrategia metodológica de la investigación mencionada es más amplia, para este trabajo nos centramos en un enfoque cualitativo a partir del análisis de veintisiete entrevistas semi-estructuradas realizadas a funcionarios de las máximas jerarquías que desempeñaron sus cargos en la DGCyE durante este período, como Directores Provinciales y Generales de las diferentes áreas del ministerio (20), representantes del Consejo General de Cultura y Educación¹ (2). En segunda instancia, se entrevistaron a funcionarios de líneas intermedias encargados de dirigir el cuerpo de supervisores de la implementación de las políticas educativas, se trata de Jefes Regionales y Distritales de Inspección (2), y por último trabajadores técnicos de carrera del ministerio (3).

El muestreo desarrollado fue intencional, priorizando la elección de los representantes públicos que hayan ocupado un puesto de máxima responsabilidad en la toma de decisiones ubicados en diferentes áreas del organigrama del ministerio. Se trataron de trece varones ubicados en las áreas de educación de adultos, especial, superior, educación comunitaria y pedagogía social, tecnología de la educación e información, administración general, asuntos docentes, recursos humanos y el Consejo General de Cultura y Educación. Y catorce mujeres, en

¹ Organismo colegiado asesor dependiente de la Dirección General del ministerio. Lo integran la máxima autoridad de la DGCyE y diez consejeros designados por el Poder Ejecutivo con acuerdo de la Cámara de Diputados que representan al sector docente y a diversos espacios de la cultura conforme lo establece la ley 13.688.

su mayoría ubicadas en las diferentes áreas técnico-pedagógicas: educación inicial, primaria, secundaria, técnico-profesional, gestión privada, inspección general, socioeducativa, evaluación y planeamiento; y de inspección territorial. Los funcionarios presentan perfiles diversos que se analizaron en detalle en la investigación doctoral y otros trabajos (Miño Chiappino, 2026). Un grupo de decisores entrevistados (12) han sido funcionarios de carrera en la administración educativa, como es el caso de varios funcionarios de las áreas técnico-pedagógicas, los consejos asesores y las áreas de inspección; como es así también el caso de los trabajadores entrevistados. En otros casos (13), se trató de funcionarios con antecedentes en la administración pública fuera del área de educación, con experiencias profesionales solapadas en el sector privado y el mundo de las ONG.

Las entrevistas, nos permitieron reconstruir eventos desde la perspectiva de los actores, identificando dilemas y racionalidades específicas para “rastrear la cocina de ciertas decisiones, las rutinas de funcionamiento de los actores estatales” (Gené, 2014, p. 105). El tipo de entrevista fue de carácter abierto, pero siguiendo un orden precisado para cada grupo de entrevistados en función de su función ministerial (máximas jerarquías, funcionarios intermedios y trabajadores) (Jean-Baptiste Fages, 1990, en Alonso, 1995). Como se observa en la Tabla 1, las dimensiones abordadas en las entrevistas consistieron en un primer bloque donde se analizaron diferentes aspectos referidos a los perfiles y trayectorias de los funcionarios, y un segundo bloque dedicado a las políticas educativas. A partir de las narrativas, sentidos y valoraciones de los funcionarios, el análisis se orientó a encontrar conexiones entre sus experiencias y trayectorias profesionales con su desempeño en la función pública educativa subnacional, focalizando el análisis en sus miradas sobre la agenda educativa, específicamente en los fundamentos e implementación que orientaron a las políticas: 1) Diagnósticos y problemáticas educativas identificadas, 2) Objetivos que orientaron los programas educativos y su relación con la agenda, y 3) Propuestas de soluciones y proceso de implementación de propuestas de acción.

Tabla 1

Dimensiones abordadas en las Entrevistas

Tipo de entrevistado	Bloque	Dimensiones
Funcionarios de mayor rango directivo	Perfiles y trayectorias	• Experiencias, aportes y conocimientos brindados por el tipo de formación educativa. • Experiencia y aportes de las trayectorias laborales-profesionales desarrolladas en el ámbito educativo, en el sector público y privado para la administración educativa. • Justificativos y argumentos de su acceso a la conducción de la administración educativa. • Experiencias previas puestas en práctica en la administración educativa. • Expertise y saberes profesionales puestos en práctica en la DGCyE.
	Política educativa	• Diagnósticos y problemáticas educativas identificadas. • Objetivos que conformaron la agenda educativa. • Elaboración de propuestas de acción y políticas impulsadas. • Obstáculos presentados en el proceso de elaboración de la agenda.

Tipo de entrevistado	Bloque	Dimensiones
Funcionarios de líneas intermedias	Perfiles y trayectorias	• Experiencia profesional y formativa. • Trayectoria laboral, funciones y tareas desarrolladas en el ámbito educativo, en la administración pública, en el sector privado y ONG. • Acceso a la DGCyE y tareas desarrolladas. • Expertise y saberes profesionales puestos en práctica en la DGCyE.
	Política educativa	• Diagnósticos y problemáticas educativas identificadas. • Objetivos que conformaron la agenda educativa. • Elaboración de propuestas de acción y políticas impulsadas. • Obstáculos presentados en el proceso de implementación de la agenda y políticas educativas. • Comunicación y dinámicas de gestión entre las máximas jerarquías y líneas intermedias.
Trabajadores técnicos	Perfiles y trayectorias	• Valoración sobre los perfiles de las máximas jerarquías. • Percepción sobre las dinámicas de gestión, configuración y cambios en las máximas jerarquías.
	Política educativa	• Diagnósticos y problemáticas educativas identificadas. • Objetivos que conformaron la agenda educativa. • Elaboración de propuestas de acción y políticas impulsadas. • Obstáculos presentados en el proceso de implementación de la agenda y políticas educativas. • Comunicación y dinámicas de gestión entre las máximas jerarquías y líneas intermedias.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de entrevistas, fue acompañado de un trabajo de archivo considerando que, muchas de las prácticas estatales, están conformadas a partir de prácticas escritas mediante la producción de diferentes tipos de documentos rubricados por diferentes actores que portan la “palabra autorizada” (Muzzopappa y Villalta, 2011). Para esto, se relevaron y sistematizaron fuentes institucionales, principalmente documentos estatales basados en informes y planes que fundamentaron los programas educativos implementados a través del software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 9.1.3.0, cuyo proceso de codificación nos permitió realizar un proceso de triangulación entre los registros de documentos institucionales con el análisis de las entrevistas identificando elementos comunes y diferencias, logrando que la información oficial se viera enriquecida y contrastada por las narrativas, trayectorias y experiencias de los funcionarios. Se analizaron diferentes tipos de informes de gestión elaborados por la DGCyE: a) Informes generales de finalización de gestión publicados en 2019 correspondientes a las siguientes áreas: Dirección Provincial de Educación Secundaria, Subsecretaría de Educación y Dirección Provincial de Evaluación y Planificación. b) Se analizaron informes estadísticos de relevamiento inicial de gestión realizados en 2016. c) Finalmente, se relevaron informes de gestión, realizados por las áreas correspondientes, sobre la implementación de los programas Escuelas Promotoras y Red de Escuelas de Aprendizaje.

Como lo indica la Tabla 2, las categorías utilizadas para la codificación de los materiales fueron ordenadas en base a las siguientes dimensiones: 1) Fundamentos de los programas a partir de la construcción de diagnósticos, problemáticas y miradas identificadas, objetivos de los programas, y 2) Orientación de su implementación: propuestas de acción, sujetos involucrados, dispositivos utilizados y recursos. A partir de estas dimensiones se estableció el siguiente sistema de códigos por grupos de códigos preestablecidos y posteriormente se procedió a la búsqueda de códigos vinculados a los grupos y enraizados en el texto.

Tabla 2

Sistema de Categorías y Codificación de Documentos Estatales

Categorías de análisis	Grupo de códigos (preestablecidos)	Número de códigos libres
Fundamentos de los programas	Diagnósticos; Problemáticas educativas; Miradas identificadas; Objetivos.	Corrientes pedagógicas-científicas (3); nuevas habilidades (6); demandas del mercado laboral (8); Educación en crisis (3); Demandas del siglo XXI (9); Innovación (9); Aprendizajes (16); Vínculos (6); Redes (4); Educación para el futuro (3); Incertidumbre (2); mundo cambiante (3); vinculación socio-productiva (4); sujetos protagonistas (7); Abandono escolar (6); Nivel de asistencia (7).
Orientación de su implementación	Sujetos; Acciones; Dispositivos.	Capacidad resolutoria (5); Habilidades socioemocionales (9); Formación (6); Liderazgo (8); Vínculos (6); Indicadores (5); Evaluación colegiada (6); APB (11); robótica (6); TICs (10); Alfabetización matemática y lengua (5); Competencias digitales (6); pensamiento computacional (4); Trabajo colaborativo (7); Talleres (3); formación docente (9); Evaluación (10); Trayectorias educativas (12); Integración (5); Interdisciplinariedad (6); Planificación (7); emprendedurismo (5); Socialización (3); Facilitadores (4); Proyectos de vida (4); Trayectorias postsecundario (3); Directivos (8); Docentes (9); Estudiantes (13); Familias (5).

Fuente: elaboración propia.

Marco Teórico

Funcionarios y Políticas Educativas

Este trabajo sitúa su análisis, por un lado, en la relación entre decisores y el desarrollo de las políticas educativas. Y, por otro, entre la formulación y la implementación de las políticas, entendiendo que éstas implican tanto metas como medios para alcanzarlas. Hablamos de “políticas” a partir del análisis de los objetivos que las conforman y su articulación con los ejecutores y actos mediante los cuáles éstos se comprometen para lograr los resultados esperados (Pressman y Wildavsky, 1973). Por un lado, nos centramos en la formulación de diagnósticos, propuestas de solución y diseño de objetivos que guiaron a las políticas. La formulación de una agenda de política o gubernamental es resultado de procesos de selección respecto determinados asuntos que se vuelven objeto de atención e intervención del gobierno (Aguilar Villanueva, 1993;

Kingdon, 1995). En la dirección del sistema educativo intervienen diversos actores con diferentes capacidades de acción estratégica, posibilidades de intervención en la toma de decisiones, intereses e ideas. La dimensión ideológica de los sistemas educativos permite comprender que, en el proceso de formulación de políticas, los actores diseñan sus estrategias guiadas por mapas cognitivos e ideas que ordenan sus prioridades, los sensibilizan respecto al estado del “mundo deseable” y promueven cierto curso de acción en detrimento de otros (Acuña y Chudnovsky, 2007). En este sentido, entendemos que la búsqueda de técnicas para la solución de problemas y el proceso de formulación de políticas, está atravesada por la persuasión y argumentación, la cual expresa la posición de los actores respecto a un problema, afirmando una concepción o *idea* determinada sobre la realidad (Aguilar Villanueva, 1993). Desde el enfoque de las corrientes múltiples, la construcción de una agenda requiere de la confluencia de problemas identificados a partir de indicadores, autoevaluaciones, eventos o circunstancias presentadas, con las corrientes políticas, es decir, con las múltiples ideas en materia política que son debatidas por diversos actores para la adopción de propuestas condicionadas por el “espíritu nacional” que funcionan como indicadores de consenso o disenso. Finalmente, se requiere de la convergencia de los emprendedores de políticas, individuos o actores corporativos que buscan acoplar las corrientes convirtiéndose en intermediarios del poder para la adopción de soluciones, como también de los formuladores, quienes deciden respecto a las respuestas adoptadas frente a momentos críticos o ventanas de oportunidades (Kingdon, 1995).

Por otro lado, este trabajo se focaliza en los programas diseñados y desarrollados por el primer eslabón del proceso de implementación de las políticas para alcanzar las metas deseadas, los ejecutores. Específicamente, en los decisores de las terceras líneas de gestión cuyas funciones presentan límites híbridos entre lo técnico y lo político, y la formulación y la ejecución de las políticas (Pressman y Wildavsky, 1973). Desde esta perspectiva, diferenciamos el “programa” de la “política”. En el primer caso, se trata de acciones gubernamentales iniciadas para lograr objetivos cuya consecución es problemática. El programa implica la conversión de una propuesta (hipótesis, teoría) en acción gubernamental autorizada, con asignación de recursos y un plan conformado por diferentes elementos y etapas que dependen unas de otras: “los programas hacen que las teorías funcionen de manera que forjen el primer eslabón de la cadena causal que conecta a acciones con objetivos” (Pressman y Wildavsky, 1973, p. 56).

La Crisis del Modelo Educativo Tradicional como Ventana de Oportunidades: Teorías, Hipótesis y Diversas Propuestas Interpretativas

El denominado “campo global de política educativa” y los movimientos de reformas emergentes a partir de 1980 (Lingard y Rawolle, 2011; Verger et al., 2019) continuaron su expansión en las últimas décadas del siglo XXI. En este escenario, los actores y redes transnacionales (ONG, organismos internacionales, *think tanks*) profundizaron su influencia en la fijación de agendas mediante nuevas lógicas de regulación postburocráticas centradas en un modelo de “cuasi-mercado” de competencia orientados por criterios de rentabilidad (Gorostiaga, 2020), bajo la “filantropía” como una forma de acción a través de la elaboración de dispositivos, prácticas y discursos de circulación internacional (Ball, 2008). Estas transformaciones han sido enmarcadas por algunos estudios dentro de la continuidad de tendencias de privatización endógenas y exógenas en el campo educativo a nivel global (Ball y Youdell, 2007).

A inicios del siglo XXI, en América Latina, se experimentaron progresos educativos destacables en materia de inclusión educativa y justicia social por medio del desarrollo de programas en conjunto entre diversos agentes locales e internacionales que mostró avances hacia una democratización educativa marcada por la recuperación del rol del Estado. A pesar de estas transformaciones, los diversos sistemas educativos de la región, y particularmente de Argentina, también presentaron obstáculos en la rendición y medición de resultados e indicadores en un contexto de crisis del modelo tradicional de organización de los sistemas educativos (Álvarez, 2023; Gorostiaga, 2020).

Etimológicamente la palabra innovación deriva de *novus* (nuevo), *in* (ingreso o introducción), *nova* (renovar o cambiar). Desde los discursos globales la innovación es entendida como la capacidad de evolución del sistema educativo hacia propuestas creativas articuladas a la reestructuración productiva a nivel global, la traslación a sociedades tecnológicas, y la demanda de capital humano innovador y flexible, con capacidad de trabajo en equipo y creatividad para la adaptación (Orrego Tapia, 2022; Rodrigo y Feldfeber, 2025). En el plano pedagógico y situado, estas miradas también reconocen la importancia de la autonomía, la responsabilidad y el vínculo educativo a través de formas de aprendizaje orientadas al trabajo colaborativo. Otros estudios críticos señalan que los discursos de innovación globales se presentan como imperativos cargados de significados, siendo narrativas que tienen un correlato en formas de acción empleada de diversas maneras en diferentes contextos (empresarial, laboral, económico, político). En este sentido, se diferencian dos grupos de discursos sobre la innovación. El primero, centrado en una mirada absolutista y positiva, en el que la innovación aparece sin lugar al cuestionamiento y las agendas están cargadas de inevitabilidad, determinismo y visiones “solucionistas”, como si todo debería ajustarse al desarrollo del interés en nombre de la “innovación”. El segundo, comprende la innovación como acción social con finalidades que representa intereses y se presenta como acción necesaria, justificando acciones y sugiriendo determinadas formas de organizar la realidad. En este sentido, la innovación no remite solamente a su dimensión técnica, sino que tiene un componente político incorporado en los objetivos de las políticas públicas desde donde se defienden determinadas concepciones de la realidad (Soto Kiewit y Rojas Mena, 2022).

Hacia finales del siglo XX, el modelo educativo tradicional comenzó a ser cuestionado por algunas corrientes, focalizando su crítica en las estructuras obsoletas del sistema tradicional heredada de siglos anteriores y correspondientes a las necesidades de las sociedades industriales clásicas. Estos enfoques se focalizaron en la necesidad de repensar la organización escolar bajo la cual, la escuela tradicional había establecido con un carácter rígido, donde la formación y las prácticas de enseñanza-aprendizaje son pensadas por disciplinas, como acumulación de conocimientos teóricos y sin lugar para el despliegue de la creatividad y los talentos (Robinson, 2014). Analizando el sistema educativo norteamericano, Taylor Gatto (1995) consideró que la crisis escolar en la transición al siglo XXI expresó la obsolescencia de las prácticas escolares de un sistema educativo orientado a la homogeneización, con poco lugar para la individualización, la libertad individual, curiosidades y la creatividad. En este marco, nuevas perspectivas continuaron promoviendo la adaptación de las políticas educativas a la ciudadanía global para el siglo XXI, centrándose en las competencias complejas (pensamiento crítico, empatía, colaboración) y formas o metodologías de aprendizaje activas (Reimers, 2021).

En este marco, diferentes estudios analizaron la relación entre las políticas orientadas a la integración de la educación socioemocional y las metodologías activas en relación al rendimiento académico, la reducción de las desigualdades, la reducción de los conflictos escolares y la promoción del bienestar y la vinculación escuela-familia (Atencia Morales, 2024; López-Cassa y Bisquerra-Alzina, 2024; Ramírez Bautista, 2024). En los últimos años estos enfoques han tomado una relevancia importante a nivel global marcado por los desafíos, la complejidad y las secuelas del contexto de pandemia y pospandemia (Peraza de Aparicio, 2021). En la actualidad en América Latina, algunos estudios muestran la articulación entre los enfoques de las metodologías activas y la educación socioemocional en la formulación de políticas educativas, como es el caso de la Nueva Escuela Mexicana (Ibarra Montero, 2025). Otros estudios han abordado la producción de discursos sobre las habilidades socioemocionales y su integración en las políticas educativas en Uruguay, Chile y Argentina, examinando la configuración de redes de regulación, gobernanza transnacional, y los enfoques teórico-epistemológico que los fundamentan (Dogliotti et al., 2024; Feldfeber et al., 2025; Palacios Díaz, et al., 2024; Rodrigo y Feldfeber, 2025; Sorondo, 2023). Estas investigaciones han destacado la diversidad de enfoques teóricos que los configuran (inteligencias múltiples, psicología positiva, neurociencias), cuestionando cierta tendencia en la implementación de estas políticas basadas en respuestas psicologizadas e

individualizadas a problemas estructurales al margen de las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales de los sujetos (Abramowski, 2017; Nobile, 2017). Los hallazgos muestran las estrategias de reconversión pedagógicas globales para el bienestar y su articulación con mecanismos de regulación social para la construcción de sujetos adaptables, emprendedores y competitivos. A su vez, se centran en diagnósticos centrados en las problemáticas y los malestares que aquejan al sistema: dificultades en los niveles de aprendizajes y finalización a tiempo, sostenimiento de las trayectorias educativas, formación docente, vinculación entre la formación educativa y el mundo del trabajo (Abramowski y Sorondo, 2022; Feldfeber et al., 2025; Sorondo, 2023).

En Argentina, las problemáticas estructurales vinculadas al formato tradicional escolar y la necesidad de su revisión viene siendo objeto de discusión desde inicios del siglo por la rigidez que caracterizó históricamente a la organización de las prácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la clasificación de los currículos y los conocimientos por disciplinas, los principios de designación de los profesores por especialidad y una organización institucional del trabajo docente que imposibilita el intercambio y la interdisciplinariedad en la formación escolar y las prácticas de evaluación (Terigi, 2008). En este marco, la implementación de la educación sexual integral en los lineamientos curriculares a partir de 2008 en Argentina bajo el eje de “valorar la afectividad”, se presenta como un antecedente, convirtiéndose en promotor de diferentes proyectos de integración de educación socioemocional en el sistema educativo. A partir de 2011, el paradigma de la educación socioemocional comenzó a ganar lugar en la agenda pública a través de diversas propuestas de ley y políticas públicas en diferentes jurisdicciones (CABA, Corrientes, Córdoba, Formosa, Salta, Jujuy, San Juan). Desde el Poder Legislativo, se impulsaron diferentes propuestas para integrar la educación socioemocional como contenido curricular obligatorio en los diferentes niveles bajo la asignatura “inteligencia social y emocional”. En jurisdicciones como CABA, estas propuestas se concretaron a través de los cambios curriculares con la Reforma de la Nueva Escuela Secundaria en 2014 bajo diagnósticos orientados a cuestionar la capacidad de la escuela para formar ciudadanos con conocimientos y destrezas necesarias para integrarse al mercado laboral del siglo XXI, focalizándose en la necesidad de desarrollar diversas capacidades individuales (autocontrol, motivación, liderazgo, perseverancia, empatía, trabajo en equipo). A su vez, se propuso cambios de estructura y carga horaria que permitan la creación de espacios de educación y contención socioemocional en las escuelas, programas nacionales orientados a “acompañar las trayectorias emocionales” y “desarrollar habilidades y competencias socioemocionales”. Como también el desarrollo de áreas burocráticas específicas dedicadas a la gestión del “bienestar emocional”, y acciones orientadas a la formación docente con un fuerte foco en el campo de las neurociencias y la psicopedagogía y a la integración en las prácticas de evaluación (Abramowski, 2017; Feldfeber et al., 2025; Nobile, 2017; Sorondo, 2019, 2020, 2023). En algunas jurisdicciones, como CABA y PBA, la promoción de estas agendas, implicó la participación de fundaciones y ONGs en la dirección y formulación de las agendas y políticas educativas (Castellani, 2019; Sorondo, 2023).

En este marco, diversos estudios han indagado en el vínculo existente entre las transformaciones productivas y socio-económicas progresivas del neoliberalismo con la expansión de concepciones socioeducativas provenientes de discursos empresariales. En esta dirección, articulan conectores entre los discursos educativos de la educación socioemocional y los discursos neoliberales en la construcción de subjetividades a partir de la racionalidad mercantil (Laval y Dardot, 2013; Laval y Sorondo, 2023; Rodrigo y Feldfeber, 2025; Sorondo, 2019, 2023). Esta racionalidad se orienta a la formación de un “sujeto empresarial” y “emprendedor” que se piensa a sí mismo como una empresa en función de la maximización del rendimiento, la eficacia y la productividad (Rodrigo y Feldfeber, 2025; Sorondo, 2019; 2020, 2023). La traslación de la racionalidad empresarial a otros espacios de la vida conlleva que los ámbitos de reproducción de la vida humana y sus relaciones (emociones, valores, normas, saber-hacer), como las capacidades productivas (liderazgo, innovación, creatividad, habilidades

cognitivas, emocionales), queden reducidos a la órbita de la rentabilidad de mercado (Abramowski, 2017; Nobile, 2017; Presta, 2021). El sujeto emprendedor en un “mundo conexional” supone un individuo que asume riesgos para llevar adelante proyectos de forma flexible-no limitada por fronteras y endeble en el tiempo. El trabajo es entendido en términos de actividades mediadas por “líderes de proyectos”. El liderazgo supone la capacidad de comunicar, comprometerse y motivar a sus pares bajo un proyecto común, desarrollando confianza y ayuda mutua al despertar y liberar el talento de otros. El “líder” es pensado en tanto “mediador”, cuya tarea consiste en “crear vínculos” y “tejer redes” para multiplicar las conexiones (Boltanski y Chiapello, 2002). La noción de sujeto-empresario de sí también requiere de competencias dadas por la “personalidad” para alcanzar el “éxito”: resolución de problemas y conflictos, capacidad de adaptación ante los cambios, la autonomía, liderar trabajo en equipo, el autoconocimiento, el trabajo sobre la autoestima y el equilibrio emocional para asumir riesgos y afrontar la incertidumbre (Luci, 2012).

En este escenario, hacia inicios del siglo XXI se expandieron nuevos formatos educativos con el objetivo de innovar las prácticas escolares centrados en las metodologías activas de aprendizaje. Estos modelos se enmarcan en el surgimiento de procesos de “glocalización” (resurgimiento de lo local en un marco de globalización a través de la promoción de “desarrollo comunitario”), en un contexto de pérdida de centralidad del Estado. La globalización y el surgimiento de las tecnologías digitales implicó la necesidad de diversificar la oferta educativa, la innovación y experimentación de modelos diferenciados y sensibles a las realidades en un contexto de “desencanto” con el sistema escolar y los reiterados intentos de reformas (Torres, 2001, p. 2).

En este escenario, nuevos formatos con diferentes orientaciones que se producen en los contextos locales, cobran fuerza a nivel global, como el desarrollo de las denominadas Comunidades de Aprendizaje (CdA). Estas propuestas con expansión en gran parte de América Latina y España, se presentan como un proyecto de “actuaciones educativas de éxito”, orientadas a la creación de entornos participativos y colaborativos entre docentes, familias y estudiantes, con la finalidad de mejorar indicadores escolares como el fracaso escolar y la convivencia escolar fundamentado en el aprendizaje dialógico (Auber et al., 2008). Centrado en las metodologías activas como elemento, se trata de un modelo educativo que pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje las habilidades socioemocionales y vinculares de los participantes, el trabajo colaborativo y nuevas formas organizativas de las prácticas escolares, como la planificación y evaluación compartida y la participación activa para mejorar el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa (Flecha García y Puigvert, 2022; León Giménez, 2021; Ordóñez Olmedo y Gutiérrez Martín, 2023). En Argentina, fue durante el período 2015-2021 que las CdA lograron una expansión a partir del trabajo articulado entre los gobiernos jurisdiccionales, las *think tanks* como el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y empresas privadas con dedicación a la investigación educativa como el Instituto Natura². Otro elemento distintivo que forma parte de estas propuestas, y que comenzó a tomar lugar en la formulación de las agendas globales para la innovación de nuevos formatos escolares, fueron los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP). El ABP entendido como metodología de enseñanza-aprendizaje, tiene sus orígenes en el constructivismo e influencia de diferentes corrientes de la psicología, filosofía y teorías de la pedagogía, como Piaget, Ausubel, Vygotsky o Dewey (Estalayo Santamaría et al., 2021). Esta modalidad es conocida como una “metodología activa” que surge como alternativa a la modalidad clásica educativa de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante tradicionalmente se concibe desde un rol pasivo en su proceso. Por el contrario, se trata de un paradigma que entiende al estudiante desde un rol activo y participativo, fomentando modalidades de

² CIPPEC, Proyecto Comunidades de Aprendizaje (<https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/>).

enseñanza-aprendizaje que permita al estudiante involucrarlo como “protagonista de su propio proceso”, aprender a través de la indagación, exploración de preguntas y resolución de problemas (Puenayan Piñan et al., 2024). Esta propuesta además promueve el aprendizaje colaborativo, la escucha activa y el desarrollo de competencias emocionales como el desarrollo de autoestima, regulación emocional y empatía (Gamón Altabas et al., 2021).

Resultados

Red de Escuelas de Aprendizaje: De la Experiencia Emprendedora Global a la Política Pública Local

En la PBA, las primeras experiencias de CdA se desarrollaron a finales de 2017, bajo la gestión de Gabriel Sánchez Zinny (2017-2019), con la creación del programa “Red de Escuelas de Aprendizaje” impulsado por la Dirección Provincial de Planificación y Planeamiento. La funcionaria a cargo del área ingresó a la función pública en la DGCyE durante la segunda gestión de Cambiemos, siendo ésta su primera experiencia directiva estatal, luego de una larga trayectoria profesional en el mundo de las ONG a nivel global. Se trata de una persona que fue miembro del directorio de Enseñá por Argentina y Directora Ejecutiva de Educar 2050. Fue también posterior cofundadora y CEO de Somos Red y cofundadora del Observatorio Argentinos por la Educación. Se trata de fundaciones vinculadas al campo educativo dedicadas a la promoción de alianzas público-privadas, patrocinadas e insertas en redes relacionadas a grandes empresas nacionales y transnacionales que operan en el sector financiero-bancario y energético y de servicios, como Banco Santander Río, Banco Galicia, Telefónica-Movistar, Fundación Pampa Energía, Techint, Toyota, Swiss Medical, Microsoft, Google, entre otras (Castellani, 2019). Estas ONG son parte de una red denominada Red Latinoamericana por la Educación (Reduca) junto a otras organizaciones civiles regionales. En algunos casos, el sello de identificación se evidencia en los nombres de las organizaciones (Empresarios por la Educación, Fundación empresarial para el Desarrollo Educativo), mientras en otras, los nombres expresan sentidos de “vocación universal” (Juntos por la Educación, Educar 2050, etc.). Esta funcionaria definió su trayectoria como “no lineal”, con diversas experiencias vinculadas a redes público-privadas, y proyectos “abocados al impacto social e innovación educativa” (Directora Provincial, DGCyE, entrevista propia, 5/7/22). La circulación en redes globales con articulación público-privada, se presentan para estos “emprendedores de política” como una oportunidad para conocer diversos escenarios y modalidades educativas en diferentes países permitiendo “abrir la mentalidad” hacia otras modalidades alternativas. A su vez, consideran que sus trayectorias profesionales les permitieron trabajar en temas vinculados al ámbito educativo atravesando diversos proyectos, con una modalidad de participación flexible y con “espíritu emprendedor”:

Tuve oportunidad de viajar a conocer los mejores sistemas educativos, siempre en grupos de estudio, en grupos de trabajo. Haber conocido Finlandia, haber conocido muchas experiencias en Chile, por supuesto muchas experiencias en Estados Unidos. Pero después también algunos viajes que me han hecho, creo yo que me han aportado muchísimo en términos de poder abrir, ¿no? nuestra mente y la mentalidad. (Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento, DGCyE, entrevista propia, 5/7/22)

En este sentido, “soñar un proyecto y llevarlo a cabo”, “haber estado siempre involucrada con proyectos desde su nacimiento”, la adaptabilidad, flexibilidad y migración a nuevos proyectos es parte del espíritu emprendedor que orientaron las lógicas y prácticas de estos emprendedores de políticas convertidos en formuladores: “Y una vez que está en marcha y crece [el proyecto] es donde en general, me gusta moverme y correrme. Pero esto, es un espíritu muy emprendedor, y haber estado realmente expuesta a una riqueza y diversidad

enorme de experiencias educativas en el mundo” (Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento, DGCyE, entrevista propia, 5/7/22).

La posibilidad de pasar de las ONG a la dirección de un ministerio, se presentó como la oportunidad de llevar experiencias de articulación público-privado de pequeña escala y focalizadas en zonas y poblaciones específicas, a una planificación sistemática y formal a través de la acción del Estado en articulación con organismos internacionales y universidades privadas locales:

Y un poco la propuesta, lo mismo, desde un lugar muy emprendedor, la propuesta fue por qué no empezamos a organizar estos cursos maravillosos, que ellos hacían sobre el liderazgo y gestión educativa. Pero en general, por ahí quedaban en los colegios de la zona y me parecía que realmente era algo que podía llegar a ser de un impacto fenomenal, con escuelas que tienen chicos de zonas más vulnerables. Y efectivamente comenzamos. Y ese fue el primer gran proyecto que llevamos adelante, que fue “Directores líderes en acción.” (Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento, DGCyE, entrevista propia, 5/7/22)

Desde este marco de experiencia se impulsó en la DGCyE “Red de Escuelas de Aprendizaje”, una invitación voluntaria a las escuelas de diferentes niveles educativos de la PBA para “trabajar colaborativamente”, con el objetivo de mejorar el clima escolar, los niveles de aprendizaje-en especial los niveles de Lengua y Matemática- optimizando los indicadores de repitencia y abandono escolar, como también fortalecer las capacidades de gestión y conducción pedagógica (DGCyE, 2019, Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe). Se partió de un diagnóstico crítico sobre la situación del sistema educativo donde la “población general de la PBA tenía unos niveles de comprensión de texto, de capacidad lógica matemática, deficiente” (Directora Provincial de Política Socioeducativa, DGCyE, entrevista propia, 10/12/21).

Como se observa en la Tabla 3, se recibieron 2.700 postulaciones de las cuales se seleccionaron 2.099 escuelas, tomando como criterio el “compromiso de los equipos directivos” y la “vulnerabilidad socio-educativa” abarcando el 25% de la matrícula de PBA. El programa integró diferentes medidas de acción, objetivos y recursos, orientados a directores y docentes, para fortalecer la formación docente orientada a mejorar las prácticas en el aula, la gestión escolar y liderazgo institucional. Como también a estudiantes para mejorar el clima escolar, las tasas de promoción y egreso, y las capacidades emprendedoras, las habilidades socioemocionales y el aprendizaje activo a partir de diversos proyectos escolares como el desarrollo de un Proyecto Escolar Institucional (PEI), un Proyecto de Vida y el Proyecto 35. Todas las propuestas estuvieron atravesadas por ejes de innovación que priorizaron diferentes dimensiones. En primer lugar, la integración de metodologías activas y colaborativas entre directivos, docentes y estudiantes. En relación a lo anterior, otro eje de innovación se centró en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la integración de las tecnologías para que alumnos y docentes busquen soluciones a problemáticas en áreas priorizadas como robótica, energías renovables y agricultura de precisión. Por último, el desarrollo de habilidades emprendedoras y socioemocionales, fue un aspecto central para la formación de los docentes y directivos. Para lo esto se creó el rol institucional “Directores RED” y “Docentes referentes RED”, donde estos actores fueron representados en tanto “líderes” autónomos, mediadores capaces de motivar, liderarse a sí mismos y a sus redes institucionales, siendo multiplicadores de las experiencias de sus contextos escolares, no en tanto autoridad de jerarquía, sino como “facilitadores” e inspiradores que motivan a sus pares docentes. También, el desarrollo de las habilidades emprendedoras, creativas y de autonomía fue prioritario para que los estudiantes herramientas para sus proyectos futuros.

Tabla 3

Composición y alcance del programa Red de Escuelas de Aprendizaje

Alcance	Actores involucrados	Estudiantes	Docentes	Directivos	Escuelas
		Impactó en 605.435	12.006	1.914	2.099
	Escuelas	De 2.700 postulaciones se seleccionaron 2.099 de gestión estatal		• 36% escuelas de interior de la PBA y 64% Área Metropolitana de PBA. • 17% escuelas rurales y 83% urbanas.	
Medidas de acción	Formación docente “Directores en Acción”	Directores RED		Docentes Referentes RED	
		Objetivos		Objetivos	
		•Mejorar la gestión escolar • Fortalecer el liderazgo institucional. •Fortalecer el trabajo colaborativo entre equipos directivos y docentes.		•Mejorar la profesionalización y las prácticas en el aula. •Fortalecer el liderazgo docente y la autonomía. • Fortalecer el trabajo colaborativo entre equipos directivos y docentes.	
		Recursos		Recursos	
		• Postítulo de formación en Gestión y conducción Educativa a 468 directivos. • Desarrollo de un Proyecto Institucional pro escuela (PEI)		• Formación a docentes “RED” participantes de las escuelas postuladas. • Institucionalización del “docente referente” o “facilitadores”: especialista encargado de transmitir y socializar las prácticas de innovación con sus colegas en las escuelas.	
Medidas de acción	Gestión escolar y aprendizajes	Proyecto Escolar Institucional (PEI)			
		Objetivos		Recursos	
		Mejorar las “buenas prácticas” institucionales a través del trabajo colaborativo entre escuelas a través de tareas de evaluación y planificación para mejorar la eficacia de las intervenciones institucionales.		Construcción de indicadores, identificación de problemáticas, definición de objetivos y desarrollo de un plan de acción acorde a cada escuela.	

Proyecto de Vida	
Objetivos	Recursos
• Que los estudiantes de último año de secundaria puedan generar herramientas para decidir sus trayectorias postsecundarias y orientación vocacional en base a sus expectativas a futuro. • Despertar el espíritu emprendedor y desarrollar habilidades socioemocionales. • Aumentar la tasa de promoción efectiva.	• Taller periódico para estudiantes con el acompañamiento de un docente “guía” para la reflexión y autoconocimiento. • Entrega a docentes y estudiantes de un “kit” (carpeta) para desarrollar un área de emprendimiento en un área de emprendimiento (finanzas, recursos humanos, marketing).
Proyecto 35	
Objetivos	Recursos
• Desarrollar la capacidad resolutoria de forma activa entre docentes y estudiantes a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (APB). • Integrar el uso de las tecnologías y la robótica en áreas de conocimiento.	• Entrega de “kit de innovación” con materiales para robótica, energías renovables y drones. • Capacitación y acompañamiento

Fuente: Elaboración propia en base a DGCyE, 2019, Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe; DGCyE, Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, 2019, Red de Escuelas de Aprendizaje.

Para los funcionarios la puesta en práctica de Red de Escuelas a partir del trabajo basado en la resolución de un problema de interés para la comunidad, permitió mejorar los niveles de aprendizaje y al mismo tiempo, la motivación y participación escolar. En esta línea un funcionario recordaba, a partir de los problemas detectados en los resultados de las pruebas de matemática en una escuela, la experiencia que una directora de la institución le compartió sobre un proyecto común desarrollado en el marco del programa:

Un día nos dimos cuenta que a los chicos de acá les gusta mucho hacer skate, entonces un día, en matemática veníamos mal, entonces les dimos las herramientas para enseñarles por fuera de lo que era el aula. Los llevamos a las pistas de skate, y estuvieron ahí jugando y cuando terminó eso empezamos a jugar con esto de ¿saben cómo se hace una pista de skate?, y empezamos con todo el tema de geometría; y estaban fascinados, fascinados con que querían hacer su propia pista de skate’. (Director de Gestión de Recursos Humanos, DGCyE, entrevista propia, 6/6/22)

Los fundamentos de los funcionarios se sustentaron en la idea de que “el conocimiento es un medio para desarrollar competencias para que los estudiantes puedan insertarse en la sociedad y en el mundo del trabajo” focalizando en propuestas que enseñen: “Aprender a aprender, a resolver problemas, a aprender a trabajar de manera colaborativa, aprender a comunicar, aprender a pensar de manera crítica. A desarrollarse con el otro, a desarrollar las emociones. Decir: ‘Bueno. No es solamente transmitir un contenido’”. (Directora Provincial de Educación Primaria, DGCyE, entrevista propia, 2/11/21).

En esta dirección, los funcionarios expresaron que estos enfoques impulsados en este período respondieron a “tendencias mundiales” y paradigmas que proponían:

No ir sobre las disciplinas y seguir sobre las capacidades o habilidades, en términos de futuro. La realidad la tomo con objeto de conocimiento y digo: ‘Bueno, a ver qué necesito hacer’, y me voy a valer de los saberes que hay, los iré buscando para resolver ese problema. (Directora Provincial de Educación Inicial, DGCyE, entrevista propia, 6/9/21)

Varios entrevistados del equipo directivo enmarcaron estas “tendencias” globales en la centralidad que ciertas áreas científicas adquirieron en el campo pedagógico en los últimos años, expresado la necesidad de adaptar las modalidades de aprendizaje alejadas del aprendizaje de “temas” o “contenidos”, para orientar las prácticas hacia una enseñanza asentada sobre la “competencias” y los “talentos”: “Acá es donde entra a jugar fuerte todo lo que hoy en día se sabe de pedagogía, se sabe en neurociencias, respecto de cómo realmente los chicos aprenden las metodologías activas y demás” (Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento, DGCyE, entrevista propia, 5/7/22). Desde esta mirada, estas nuevas formas de pensar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solamente se plasman en la mejora de los niveles, sino en la motivación de los actores y su involucramiento a través del trabajo en equipo o colaborativo, rompiendo con la rigidez del patrón organización escolar que dificulta la tarea colegiada y conjunta de los docentes. Esto a su vez, se manifiesta en consecuencia en el fortalecimiento de la convivencia a partir de la mejora de indicadores institucionales: “Y vos ves que en dos años mejoran sus indicadores, mejora el clima, mejora la motivación de los profesionales, comienzan a trabajar en equipo entre ellos” (Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento, DGCyE, entrevista propia, 5/7/22).

Estas propuestas buscaron desplegar el “talento de los actores educativos en tanto individuos”. Para los funcionarios, desde una perspectiva globalizadora, la escuela ya no buscaría “generar identidad a nivel nacional, sino que además hoy busca desplegar las capacidades de cada chico, desarrollar el pensamiento crítico” (Director/a Provincial de Evaluación y Planeamiento, DGCyE, 5/7/22). Desde esas miradas, la innovación aparejada a estas tendencias globales se vincula a cambios en las formas de comprender los procesos de aprendizajes y la construcción de subjetividades. Estas tendencias evidencian un proceso de individualización en la formación de la ciudadanía y su separación creciente con las instituciones frente a la irrupción del “ciudadano divergente”:

¿Qué innovación? Porque neurociencias hoy nos indica que el cerebro aprende jugando, aprende en movilidad aprende, no en verticalidad, sino en circularidad. Entonces, cómo vamos a adaptar nuestra pedagogía didáctica a esa realidad porque nosotros no tenemos que hacer que los niños se secularicen a un sistema del siglo XX. Nosotros tenemos que adaptar el sistema educativo al ciudadano del siglo XXI. Teníamos tendencias en las cuales nosotros teníamos que formar al ciudadano a la mentalidad del Estado. Pero si todos estamos de acuerdo que ya no es así, tenemos que adaptar el Estado a la mentalidad de un ciudadano

absolutamente disruptivo, divergente. (Director/a de Gestión de Asuntos Docentes, DGCyE, entrevista propia, 12/5/22)

Por otro lado, desde una mirada crítica, otros funcionarios de carrera, como aquellos pertenecientes al Consejo General de Cultura y Educación, organismo asesor dependiente del ministerio, señalaron que la promoción de estos paradigmas, si bien se presentan como novedosos en sus discursos, son en realidad revisiones de modelos orientados a reforzar viejos valores oscilantes entre un neoliberalismo y un neoconservadurismo educativo revisitado, amparados en la instalación de nuevas corrientes de la pedagogía. Estas “novedosas” miradas para comprender el sentido de los aprendizajes, pondrían el foco en las capacidades individuales y en el “déficit” personal de los estudiantes que aísla al sujeto de su contexto y proyecta las responsabilidades en términos individuales y no estructurales:

Todas estas cosas no son nuevas, reaparecen en escena con el tema de la educación socioemocional, con el tema de las neurociencias. Porque pasa lo siguiente, si el problema es individual, que un chico aprenda o no aprenda, que se esfuerce o no se esfuerce, que lo merezca o no lo merezca, la justificación te la puede terminar dando la neurociencia. El problema está en el sujeto que ‘le falta tal cosa’, ‘le falla tal cosa’, ‘tiene determinado déficit’. Entonces es un parámetro común donde, que el que entra, entra. Y el que no entra, se jode. Y además de joderse, es problema de él o es problema de la familia, y no es un problema que sea asumido por el sistema. (Representante del Consejo General de Cultura y Educación, DGCyE, entrevista propia, 18/4/23).

Escuelas Promotoras: Partir de la Experiencia Previa del Sistema, Lejos de las Miradas Inaugurales de Innovación

Escuelas Promotoras fue un programa impulsado a partir de 2018 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria, como respuesta al descontento sobre el formato educativo tradicional. La propuesta se pensó como una alternativa justificada sobre demandas y diagnósticos que venían expandiéndose dentro del campo educativo respecto a las problemáticas suscitadas por la rigidez del formato escolar.

A diferencia del programa abordado en la sección anterior, esta propuesta estuvo a cargo de una funcionaria de carrera en el sistema educativo con experiencia en la administración estatal educativa. Desde su perspectiva, su experiencia previa en la administración del sistema le permitió articular las corrientes políticas a partir de la ventana de oportunidades que permitió la impronta reformista del ministro Sánchez Zinny con las demandas de transformaciones que se venían discutiendo en el sistema educativo:

Lo que fue la experiencia de escuelas promotoras fue tomar de todo lo que veníamos conociendo durante años en escuela secundaria (...) el objetivo era interpelar el formato de la escuela secundaria conservadora, tradicional, y avanzar con modificaciones en el régimen académico, tanto por la repitencia, la promoción, la acreditación y el trabajo colectivo de docentes. Esto era uno de los ejes como centrales. (Directora Provincial de Educación Secundaria, DGCyE, entrevista propia, 5/8/21)

Como mencionan algunos de los trabajadores del área, es por este motivo que el programa capturó la atención y logró aceptación en la comunidad docente: “Proponía evaluación colegiada, profesor acompañante de trayectoria, el aprendizaje basado en proyectos y problemas, con un enfoque pedagógico nuevo y con mucha aceptación en parte general ¿no? De la

comunidad docente, todas esas propuestas”. (Trabajador/a técnico de la Dirección Provincial de Secundaria, DGCyE, entrevista propia, 22/5/23).

Para algunos funcionarios, estas propuestas expresaron una ruptura refundacional, donde la “intención desde el principio fue transformar la educación y generar un cambio de paradigma y de cultura educacional, de la cultura docente que está instalada y a las representaciones acerca de la docencia”. (Director/a Provincial de Educación Especial, DGCyE, entrevista propia, 31/3/22). Otros entrevistados matizaron las miradas disruptivas fundamentadas en una idea de innovación que tiende a “bajar desde las oficinas” a las escuelas con discursos “inaugurales” sobre las prácticas docentes:

No seamos inaugurales. Incluso cuando generas un programa con las escuelas, esto de decirles: ‘Esto ya ustedes lo vienen haciendo’. Los cambios no se generan en las oficinas. Los que estamos en las oficinas, lo que tenemos que hacer es ver, qué es lo que las bases ya vienen innovando, y poder darles la legitimidad que necesitan para que sucedan ciertas cosas. (Director/a Provincial de Secundaria, DGCyE, entrevista propia, 5/8/21)

En esta línea, los funcionarios de carrera histórica en el sistema mostraron una mirada más crítica sobre los discursos de “innovación” del sistema sustentados en la “importación de ideas” alejadas de los contextos locales, ya que recaen en dos problemas. El primero, es que la importación de ideas muchas veces se aleja de las posibilidades fácticas operativas de implementación en los contextos particulares. En segundo lugar, la “innovación”, muchas veces, cae en una visión que obstruye las políticas de Estado de largo plazo, negando todo lo previamente construido:

Vos podés estar plantada en el mejor marco teórico posible a nivel mundial. Si querés sentate en Finlandia. Pero después eso, ¿cómo impacta en la escuela? ¿Qué posibilidades fácticas, operativas de hacerlo? (...) Nadie puede innovar. Eso me lo enseñó un ministro, que fue Gordón, que dijo: ‘No se puede innovar. Vos podés no estar de acuerdo con todo lo que se hizo antes. Pero no podés tirar todo por la borda’. (Director/a Provincial de Educación de Gestión Privada, DGCyE, entrevista propia, 17/11/21)

Desde esta mirada, algunos entrevistados señalaron la necesidad de revisar las “herencias” en materia de política educativa teniendo en cuenta los recorridos y experiencias, dando discusiones necesarias al interior de la comunidad e integrando a los actores para la formulación de las propuestas más que “importando” donde “se hace muy difícil pretender dar ciertas discusiones en materia política desde afuera o pretender instalarlas desde afuera y que caigan a la escuela” (Representante del Consejo General de Cultura y Educación, DGCyE, entrevista propia, 18/4/23). En este sentido, remarcaron la necesidad de buscar procesos, mecanismos de involucramiento de los distintos actores, ya que los problemas educativos (repitencia, inclusión educativa, educación socioemocional, convivencia escolar) no significa para todos lo mismo.

Como se observa en la Tabla 4, EP estuvo destinado a estudiantes y docentes de escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la PBA, con el objetivo de fortalecer el vínculo entre nivel primario y secundario, como entre docentes y estudiantes. Se centró sobre todo en la implementación de nuevas prácticas de aprendizaje y enseñanza orientadas al trabajo sobre los vínculos en el aula y a la implementación de nuevas formas de planificación y evaluación alternativas, desde un enfoque interdisciplinario, integral y participativo para estudiantes y docentes, a través de la integración de rúbricas en el proceso de evaluación, el aprendizaje a través del juego y por proyectos. En este sentido, como alternativa a la modalidad tradicional del

régimen académico y de promoción, donde los formatos de evaluación priorizaron históricamente la calificación numérica y la repitencia en el aprendizaje, por el contrario Escuelas Promotoras, ponía el foco en la mirada del proceso de las trayectorias, a través del seguimiento particular y cualitativo de las mismas, respetando los tiempos de aprendizaje de cada estudiante.

Tabla 4

Composición y alcance del programa Escuelas Promotoras

Objetivos				
• Fortalecimiento de la articulación de nivel primario-secundario. • Fortalecimiento de vínculo entre estudiante-escuela-docentes. • Desarrollo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) e interdisciplinariedad. • Desarrollo de habilidades socioemocionales y emprendedurismo. • Trabajar los vínculos en el aula, el desarrollo y la evaluación escolar. • Implementar planificación y evaluación colegiada.				
Acciones y recursos				
• Cambio en las formas de evaluación de los aprendizajes: traslación de una mirada de los aprendizajes y la evaluación centrada en la clasificación numérica y repitencia a una mirada cualitativa y de proceso de trayectorias. • Nuevos espacios institucionales para destinar tiempo de intercambio, diagnósticos conjuntos evaluación y planificación colegiada y compartida entre docentes. • Promover la integración de rúbricas, el ABP, el juego y las metodologías activas como formas de evaluación y aprendizajes. • Creación de la “semana de recibimiento” para generar adaptación de los alumnos ingresantes al nivel secundario. • Creación del “Acompañamiento a Trayectorias”: incorporación de figura llamada “Profesor Acompañante de Trayectorias” (PAT).				
Alcance	2018	Escuelas de gestión estatal: 287	2019	Escuelas de gestión estatal: 581.
		Escuelas de gestión privada: 287.		Escuelas de gestión privada: 349.

Fuente: elaboración propia en base a DGCyE, 2019, Dirección de Educación Secundaria. Informe; DGCyE, 2018, Escuelas Promotoras.

En esta línea, se proponía que, en caso de que los estudiantes no alcancen satisfactoriamente las expectativas de logro, continúen durante el período posterior a la finalización del ciclo escolar con las prácticas de aprendizaje, retomando los contenidos hasta alcanzar la acreditación de los saberes correspondientes fomentando la continuidad de las trayectorias. (DGCyE, Escuelas Promotoras, 2018, p. 12). Para esto se creó la figura del Profesor Acompañante de Trayectorias (PAT), cuya misión fue acompañar y sostener el desempeño de la trayectoria escolar de los estudiantes, atendiendo al aspecto vincular y el desempeño académico. Esto implicó la creación de nuevos espacios institucionales destinados al intercambio, a la construcción de diagnósticos y planificación colegiada. También en estas propuestas, la dimensión socioemocional y las “habilidades blandas” fueron un eje transversal bajo el diagnóstico de que las capacidades del siglo XXI requieren de habilidades vinculadas a la dimensión psicosocial: “trabajar en equipo”, “autonomía”, “expresarse y comunicarse” y la resolución de problemas, partiendo de paradigmas que entienden que las habilidades socioemocionales están asociadas al desarrollo de las capacidades productivas y de empleabilidad (Berniell en DGCyE, Escuelas Promotoras, 2018).

En esta línea, algunos trabajadores de carrera del ministerio cuestionaron estos programas que se desarrollaron bajo una mirada de “innovación” pero con escaso alcance,

tratándose de un sistema educativo que, para el año 2016, contaba con 368.816 docentes, 4.929.402 alumnos y 21.098 unidades educativas (DGCyE, Dirección Provincial de Planeamiento, 2016); en detrimento de las políticas de Estado desde una mirada universal que se venían proponiendo en años anteriores. En este sentido, desde una mirada más crítica, señalan que en particular en el nivel secundario se dio mucha centralidad al proyecto de Escuelas secundarias, “incluso en detrimento de lo que veníamos trabajando: que los planes mejoren en lo institucional y universal al contrario de esta otra política más focalizada” (Trabajador/a técnico de la DGCyE, entrevista propia, 22/5/23). Desde esta mirada, se cuestiona la reorientación de la línea de trabajo en materia de política educativa hacia una concepción focalizada de la acción estatal en contraposición a la tendencia por la que años anteriores de políticas universales que se venía intentando desarrollar: “Dejar de lado políticas universales es ir en contra del derecho, ya que la formación se piensa para un núcleo mínimo, reducido”. (Representante del Consejo General de Cultura y Educación, DGCyE, entrevista propia, 18/4/23).

Discusión y Conclusiones

En este artículo analizamos dos propuestas educativas implementadas en la PBA a partir de 2018, Escuelas Promotoras y Red de Escuelas de Aprendizaje, que fueron parte de la agenda de innovación y modernización educativa en la PBA.

En base al análisis de las entrevistas y los documentos se observó que los diagnósticos de las propuestas se fundamentaron en el deterioro y crisis de un sistema educativo tradicional con escasa adaptación a las demandas del siglo XXI, retomando viejas teorías y nuevas demandas. Observamos a partir de los hallazgos que, la innovación educativa se erigió se erigió en los discursos y propuestas políticas como imperativo técnico, inevitable y generalizado (Soto Kiewit y Rojas Mena, 2022), a partir de la idea de que el Estado debe adaptar la escuela a la mentalidad del “ciudadano divergente” y a las demandas de las sociedades del siglo XXI, y no el ciudadano a la mentalidad del Estado que caracterizó a la matriz original del sistema educativo tradicional en las sociedades industriales, retomando críticas históricas sobre el formato educativo tradicional (Gatto, 1995; Reimers, 2021; Robinson, 2014). Para la elaboración de estos diagnósticos, los funcionarios tomaron diversos indicadores problemáticos escolares vinculados a los aprendizajes y formación de sus agentes. Los fundamentos de los programas se orientaron en el marco de la profundización de “tendencias globalizadoras” (Rawolle, 2011; Verger, 2019) que marcan la necesidad de que la escuela, en tanto agente formador de capital humano, reconfigure sus prácticas, formas de organización y oferta educativa en base a las demandas del mercado laboral. Este contexto crítico se erigió como ventana de oportunidades para la integración local de nuevas propuestas de innovación centradas en las metodologías activas de aprendizaje que implicaron el desarrollo de diversas destrezas y habilidades, como la alfabetización tecnológica, creatividad y proceso activo en el aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos y habilidades socioemocionales) (Atencia Morales, 2024; López-Cassa y Bisquerra-Alzina, 2024; Ramírez Bautista, 2024).

Coincidimos con las investigaciones previas en que los fundamentos de los programas se sustentaron en la promoción de perspectivas pedagógicas articuladas al campo de las neurociencias con cierta orientación a la individualización de problemáticas estructurales (Abramowski, 2017; Nobile, 2017). Aunque también, en los documentos se observó una variedad de enfoques pedagógicos que retoman tanto teorías cognitivas como enfoques constructivistas tendientes a la elaboración de diagnósticos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje centradas en el individuo y el estudiante como “protagonista” activo en su proceso de aprendizaje (Puenayan Piñan et al., 2024).

El programa EdA centró su estrategia en la formación docente y la gestión escolar con un objetivo claro: preparar a los estudiantes para el mercado laboral actual y a los docentes como “transmisores” de innovación en un contexto de adaptación global constante. A través de

espacios de formación y recursos técnicos (robótica, marketing, finanzas), se buscó que los jóvenes desarrollen habilidades socioemocionales y de orientación vocacional para construir sus proyectos de vida bajo un modelo de aprendizaje activo. Sin embargo, se observó una falta de formalización de estos espacios como política de Estado, funcionando más en carácter de contención focalizada que solución estructural. Tanto el lugar del estudiante, como del docente en la propuesta educativa, fueron pensados en función de un modelo de sujeto productivo, donde la autonomía, la gestión emocional y la creatividad se articulan con las demandas de productividad constante como herramienta de autogestión activa y emprendedora al servicio de la eficiencia y las habilidades socioemocionales como capital, en tanto autoconimiento para convertirse en competencias de empleabilidad. En este sentido, los roles, acciones y dispositivos que configuraron las propuestas políticas (sujeto red, facilitadores, líderes educativos) reafirman la profundización de la configuración de una racionalidad mercantil en un mundo productivo cambiante e incierto con exigencias continuas de adaptación a las demandas de un “mundo conexionalista” (Boltanski y Chiapello, 2002).

En el caso del programa EP, las habilidades socioemocionales fueron un eje transversal de la propuesta para el desarrollo de habilidades psicosociales en relación a las capacidades productivas y demandas de empleabilidad. La propuesta retomó estas demandas globales para responder a las demandas históricas y estructurales del sistema educativo, centradas en el aula y el trabajo docente: evaluación y planificación docente colegiada, aprendizaje basado en proyectos, promoción de rúbricas, vínculos docente-estudiantes, interdisciplinariedad. En coincidencia con otras investigaciones, se destaca en estas propuestas la importancia de la formación docente con foco en el campo de las neurociencias y la psicopedagogía orientada a nuevas prácticas de evaluación (Abramowski, 2017; Feldfeber et al., 2025; Nobile, 2017; Sorondo, 2019, 2020, 2023).

Si bien, como mencionamos anteriormente, se identificaron elementos conectores entre la fundamentación y objetivos de estos programas con la gramática del management centrada en la visión emprendedora y la racionalidad empresarial orientada por una perspectiva individualizadora del “sujeto productivo” (Laval y Dardot, 2012; Laval y Sorondo, 2023; Luci, 2012; Presta, 2021), estas propuestas también se imbrican con lógicas comunitarias y colectivas con el objetivo de mejorar diferentes indicadores problemáticos sociales, educativos y desigualdades. A su vez, se presentan como posibles propuestas a problemas estructurales que siguen destacando un lugar problemático en la agenda educativa como la terminalidad educativa en tiempo y forma, el desarrollo de capacidades y habilidades con vinculación al trabajo, el desarrollo del bienestar socioemocional. En esta dirección, por un lado, sería pertinente profundizar a futuro en la percepción de los actores educativos (directivos, docentes y estudiantes) respecto a la implementación y resignificación de las propuestas políticas de forma que puedan pensarse en nuevas propuestas de acción superadoras a la innovación determinista o innovación como mera herramienta de colonización de subjetividades. Por otro lado, en las continuidades de estas propuestas incipientes considerando las transformaciones desarrolladas en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, promoción y evaluación a partir de la pandemia y postpandemia en la PBA. Considerando que estos programas encontraron sus limitaciones en la focalización de su aplicación y alcance, esta línea de investigación invita a profundizar sobre la implementación de estas medidas, preguntándonos qué impacto territorial han tenido estas transformaciones en la organización escolar y el trabajo docente, en sus rutinas y prácticas profesionales considerando que la creación de nuevas figuras, roles, tareas y espacios no han sido acompañados de transformaciones en la estructura y organización de la escuela tradicional.

Por último, analizar la articulación entre las trayectorias y elaboración de diagnósticos de los formuladores de políticas nos permitió comprender la configuración de la circulación de ideas y el desarrollo de estrategias situadas en las administraciones. En este sentido, las trayectorias y experiencias de los funcionarios y su articulación con la traducción de prácticas al interior de las administraciones, puede ser un camino para analizar los mecanismos y estrategias de redes de regulación y gobernanza transnacional en la orientación de las políticas educativas y cursos de

acción (Abramowski, 2017; Ball y Youdell, 2007; Dogliotti et al., 2024; Feldfeber et al., 2025; Nobile, 2017; Palacios Díaz et al., 2024; Rodrigo y Feldbeber, 2025; Sorondo, 2023). En el caso de Red de Escuelas de Aprendizaje, la propuesta fue impulsada por una funcionaria con extensa experiencia profesional y directiva en el sector privado y el mundo de las ONGs vinculada a redes globales educativas. La posibilidad de proponer este programa se presentó como una oportunidad de trasladar su experiencia “emprendedora” en materia de proyectos educativos provenientes de redes internacionales a la “importación” de ideas y modelos externos globales en las agendas locales como formuladora de políticas públicas. En este caso hablamos de una conversión de emprendedora, en tanto actor corporativo intermediario en busca de oportunidades a mayor escala desde la acción estatal (Kingdon, 1995). La función pública aparece como una ventana de oportunidades para sistematizar a mayor escala, a través de la acción pública, proyectos experimentados previamente de articulación público-privado y de carácter global. Por su parte, Escuelas Promotoras, se presentó como una respuesta a las demandas históricas en materia de alternativas al formato tradicional educativo caracterizado por su rigidez. En este caso, por el contrario, se trata de actores estatales de carrera en el sector buscando acoplarse a las corrientes políticas como ventana de oportunidades para la solución de problemas internos del sistema de larga espera que busca acoplar lo local con lo global. Esto muestra que, en las tendencias de globales, donde el rol del Estado centralizado y de alcance universal pierde peso frente a los procesos de individualización, no se desarrollan de forma unilateral (Ball y Youdell, 2007; Torre, 2001), sino que en la orientación de una misma agenda subyacen “contra-tendencias” graduales, orientadas a la búsqueda estratégica de sostenibilidad de los progresos previos locales para incorporarse en las nuevas demandas de las agendas globales. Existen procesos de resignificación en las diferentes instancias que forman parte de la formulación e implementación de las políticas donde los integrantes de una misma coalición disponen y encuentran diferentes estrategias para sortear y responder a las corrientes políticas, coyunturas y demandas locales y globales. Este trabajo nos permitió indagar en la articulación entre la configuración de las administraciones educativas y los perfiles de los altos cargos de decisión con la formulación de las agendas, identificando en articulación a otros trabajos, la traslación de administraciones burocráticas tradicionales de proximidad al sistema educativo con la integración de nuevos modelos postburocráticos de articulación público-privado, mostrando los cambios en la legitimidad de la orientación de las administraciones y agendas educativas (Miño Chiappino, 2025, 2026).

Referencias

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de educación emocional. En A. Abramowski, M. Aleu, C. Allemandi, M. Ariza, J. P. Blois, S. Canevaro, I. Cosse, E. Flores Pérez, O. López Sánchez, D. Losiggio, C. Macón, F. Pereyra, M. Solana, N. Taccetta, A. Tizziani y N. Viotti (Coords.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-271). Ediciones UNGS.
- Abramowski, A., y Sorondo, J. (2023). El ingreso exitoso de la educación Emocional en las escuelas. Una oportunidad para problematizar el discurso de la crítica en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Acuña, C. H. y Chudnovsky, M. (2007, 18-19 de octubre). Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. *Seminario Internacional Centro de Estudios de las Políticas Públicas* (CEPP), Buenos Aires, Argentina.
- Aguilar Villanueva, L. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno* (Tercer antología). Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.

- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado y Gutierrez Fernández (Coords), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Síntesis Psicología.
- Álvarez, M. (2023). El Ministerio de Educación durante la gestión Cambiemos: Un intento de revertir la decadencia argentina en materia educativa. En A. Casalis y C. Ferrari Mango (Comps.), *Transformaciones en la estructura del Estado en el gobierno de Cambiemos (2015-2019). Un análisis de las funciones, el modelo de gestión y las políticas públicas* (pp. 138-173). Universidad Nacional de La Matanza.
- Ant, D. Kasem, H., Santiago, L. y Stoppani, N. (4-6 de diciembre de 2019). Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista. [Presentación de ponencia]. En L. Porta [Moderador]. *Eje Educación, Estado y Políticas Públicas. Jornadas Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Atencia Morales, R. C. (2024). Políticas educativas y el desempeño académico en América Latina. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 99-115.
<https://doi.org/10.59654/mssswm43>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Ball, S. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56, 747-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>
- Ball, S. K. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Castellani, A. (2019). *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación Argentina (2015- 2018)*. Informe N°6. Observatorio de las Elites. CITRA UMET-CONICET, 1-38.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística de la DGCyE (2016). *Informe N° 54. Relevamiento Inicial 2016*.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Dirección de Evaluación e Investigación Educativa (2018). *Escuelas Promotoras. Evaluación del impacto*.
https://pidigital.abc.gob.ar/sites/default/files/informe_promotoras_13_dic_2018.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Dirección de Educación Secundaria (2019a). *La educación en la Provincia de Buenos Aires. Informe de gestión (2017-2019)*.
<https://abc2.abc.gob.ar/informe-gestion>
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Dirección Provincial de Evaluación y Planificación (2019b). *La educación en la Provincia de Buenos Aires. Informe de gestión (2017-2019)*.
https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/direccion_provincial_de_evaluacion_y_plan_eamiento.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento (2019c). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019*.
https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/web_red_de_escuelas.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Subsecretaría de Educación (2019d). *La educación en la Provincia de Buenos Aires. Informe de gestión (2017-2019)*.
https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/subsecretaria_de_educacion.pdf
- Dogliotti Moro, P., Páez, S., Estela, N. y Piñón, F. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas en Uruguay. *América Latina Hoy*, 94, e31340. <https://doi.org/10.14201/alh.31340>.

- Estalayo Santamaría, A., Gordillo Pareja, S., Iglesias Angulo, A. y López Sáenz-Laguna, M. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (APB). En A. Pérez de Albeniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos: Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja.
- Estévez, M. F., (2019). Alineación y alienación: política educativa en Argentina en tiempos de restauración neoliberal. *Rumbos*, (20), 49-81.
- Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: Del desarrollo profesional al docente “global”. *SISYPHUS- Journal of Education*, 8(1), 79-102.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte y Ediciones CTERA.
- Feldfeber, M., Rodrigo, L., Kesler, A., y Pantoja, C. (2025). Educación Emocional en la Ciudad de Buenos Aires: Una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 10(1), 142–176. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.006>
- Flecha García, R., y Puigvert, L. (2022). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (1), 11-20. <https://doi.org/10.21703/rexe.v1i1.279>
- Gamón Altabas, V. J., Martín Gómez, J., Miranda Pérez, S., Murga González, P., y Rodríguez Riveira, R. (2021). ABP y su implicación en el desarrollo de las competencias emocionales. En A. Pérez de Albeniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación* (pp. 45-53). Universidad de La Rioja.
- Gatto, J. T. (1995). *Dumbing us down. The hidden curriculum of compulsory schooling*. New Society Publishers.
- Gené, M. (2014). Sociología política de las elites. Apuntes sobre su abordaje a través de entrevistas. *Revista de Sociología e Política*, 22(52), 97-119. <https://doi.org/10.1590/1678-987314225207>
- Gorostiaga, J. M. (2020). ¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. *Educación en Revista*, 36, 1-19. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69769>
- Ibarra Montero, E. (2025). Metodologías propuestas por la Nueva Escuela Mexicana en educación preescolar. *Revista Neuronum*, 11 (1), 183-199.
- Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives, and public policies*. HarperCollins.
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Editorial Gedisa.
- Laval, C., y Sorondo, J. (2023). Por un cambio de paradigma educativo: Del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 179-194. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.001>
- León Jiménez, S. (2021). *Educación de sentimientos en Comunidades de Aprendizaje* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona].
- Lingard, B., y Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>
- López-Cassa, E., y Bisquerra-Alzina, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1), 1-26. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381>
- Luci, F. (2012). El management como gramática: La producción de los dirigentes de empresas. *Revista Ciencias Sociales*, (Num. Especial), 171-183. <https://doi.org/10.15517/rsc.v0i135-136.3675>
- Migliavacca, A., Vilariño, G., y Remolgao, M. (2019). Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un

- nuevo ciclo neoconservador. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), 61- 91.
<https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p61-92>
- Miño Chiappino, J. (2025). La agenda política educative en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019): Modernización, cercanía territorial y articulación público-privada. *Revista de Educación*, 16(34), 161-186.
- Miño Chiappino, J. (2026). Expertise y atributos para administrar la educación en la provincia de Buenos Aires (2015-2019): De la experiencia territorial a las habilidades emprendedoras. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 11(1), 154-182.
<https://doi.org/10.15366/rep2026.11.1.006>
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(1), 13-42. <https://doi.org/10.22380/2539472X.897>
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, (20), 22-33. <https://doi.org/10.7238/d.v0i20.3089>
- Ordóñez Olmedo, E. y Gutiérrez Martín, N. (2023). Comunidades de aprendizaje educativas: un enfoque Integral. *Cuadernos de Pensamiento*, 36, 225-249.
<https://doi.org/10.51743/cpe.379>
- Palacios Díaz, D., Báez Oyanedel, t., Losada Medina, M. y Sisto Campos, V. (2024). Emo-entrepreneurs: Critical analysis of legislative project on emotional education in Chile. *Revista Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 32(45), 1-24.
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8667>
- Peraza Aparicio, C. X. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Medisur*, 19(5), 891-894.
- Puenayan Piñan, M. R., Vásquez Sampedro, N. M., Abad Jiménez, N. I., Estupiñan Suárez, M. G., y Almeida Almachi, L. P. (2024). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10447-10459.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13186
- Pressman, J. L., y Wildavsky, A. (1973). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. Fondo de Cultura Económica.
- Presta, S. R. (2021). Neoliberalismo y construcción del sujeto emprendedor. Consideraciones sobre “el futuro del trabajo.” *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (23), 1-32.
- Ramírez Bautista, O. A. (2024). El impacto de la Educación Socioemocional y la participación de padres en el rendimiento académico de adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(4), 1720-1742. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12412
- Reimers, F. M. (2021). *Educación global para mejorar el mundo: Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Ediciones SM.
- Robinson, S. K. (2014). *El elemento*. Vintage Español.
- Rodrigo, L. y Feldfeber, M. (2025). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los discursos y en las propuestas de los organismos internacionales: ¿Estrategia de “reconversión” o de regulación social? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(43), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8725>
- Rodrigo, L., y Kesler, A. (2024). Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación. Discursos internacionales y experiencias locales. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 13(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-73295>
- Sorondo, J. (2019). Educación emocional: Nuevas formas de naturalización del discurso neoliberal en las políticas y prácticas educativas. *Congreso Internacional de Ciencias Humanas. - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(2), 9–32. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.001>
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Soto Kiewit, L. D. y Rojas Mena, P. S. (2022). El discurso de la innovación y la transformación del mundo del trabajo en Costa Rica: una lectura del periódico El Financiero (2018-2019). *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 13, 1-27.
- Suasnábar, C., Orellano, V., Iglesias A., Miño Chiappino, J., Vuksinic, N. y Koc Muñoz, S. (26-28 de julio de 2017). La gestión educativa de la Alianza Cambiemos en la provincia de Buenos Aires: Una exploración de las trayectorias profesionales, identidades políticas y la agenda de política [Ponencia presentada]. 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Uruguay.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Torres, R. M. (5-6 de octubre de 2001). Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje [Presentación] *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona Forum 2004.
- Verger, A., Parcerisa, L. y Fontdevilla, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>

Sobre la Autora

Jessica Miño Chiappino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en Argentina, Universidad Nacional de La Plata

Jessica.mch@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7395-3676>

Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en Argentina, integrante del Grupo de Estudios sobre Política y Administración de la Educación en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora de la cátedra de Sociología en la Universidad Católica de La Plata y docente de nivel secundario. Investiga temas sobre funcionarios, agendas y administración de la educación.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 49

19 de mayo 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la

misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning*

Innovation, Arizona State University y la Universidad de Guadalajara de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
