

Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación. Discursos internacionales y experiencias locales¹

*Habilidades socioemocionais em programas de avaliação educacional.
Discursos internacionais e experiências locais*

*Socio-emotional skills in educational evaluation programmes.
International discourses and local experiences*

Lucrecia Rodrigo²

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Nacional del Oeste

Axel Kesler³

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires

Resumo: O artigo analisa a abordagem da educação emocional nas propostas de avaliação de CABA (Cidade Autônoma de Buenos Aires). Trata-se de uma perspectiva estimulada pelas agências internacionais que se nutrem de referências como, a psicologia positiva, as teorias da inteligência emocional e os modelos de competência que impulsionam discursos de individualização do social na área escolar. A relevância do caso CABA consiste em que esta cidade é a capital política da Argentina, com o peso na definição da agenda educacional nacional, e onde se consolidou a força política de direita no governo. As descobertas apresentadas surgem, a partir da análise de relatórios de organizações internacionais e de propostas de avaliação da cidade, complementados com entrevistas a funcionários públicos.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Emocional; Habilidades Socioemocionais; Organizações internacionais.

Summary: This article analyses the emotional education approach in the evaluation proposals of the Autonomous City of Buenos Aires (CABA). This is a perspective promoted by international agencies and based on references such as positive psychology, theories of emotional intelligence and the competency model, which promote discourses of individualisation of the social in the field of education. The relevance of the CABA case lies in the fact that it is the political capital of Argentina, with weight in the definition of the national educational agenda, and where the right-wing political force in the government has been consolidated. The findings presented here are based on the analysis of reports from international organisations and proposals for the evaluation of the city, complemented by interviews with public officials.

Keywords: Evaluation; Emotional education; Socio-emotional skills; International organisations.

Resumen: El artículo analiza el enfoque de la educación emocional en las propuestas de evaluación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se trata de una perspectiva

¹ Una primera versión de las discusiones presentadas en este artículo fue publicada en las actas del XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, México 2022, bajo la autoría de Lucrecia Rodrigo.

² Doctora en Sociología de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-2081>.

³ Licenciado en Sociología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: axkesler@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3464-5416>.

alentada por las agencias internacionales que se nutre de referencias como la psicología positiva, las teorías de la inteligencia emocional y el modelo de las competencias que promueven discursos de individualización de lo social en el campo escolar. La relevancia del caso CABA radica en que es la capital política de la Argentina, con peso en la definición de la agenda educativa nacional, y donde se ha consolidado la fuerza política de derecha en el gobierno. Los hallazgos presentados derivan del análisis de informes de organismos internacionales y de propuestas de evaluación de la ciudad, complementados con entrevistas a funcionarios públicos.

Palabras Claves: Evaluación; Educación Emocional; Habilidades Socioemocionales; Organismos internacionales.

Recebido em: 31 de agosto de 2023

Aceito em: 15 de dezembro de 2023

Introducción

En las últimas décadas ha crecido la preocupación por incorporar el enfoque emocional en los programas político-educativos de la región latinoamericana. Promovidas por redes internacionales, asociaciones públicas y privadas, consultores y asesores políticos, las iniciativas basadas en esta perspectiva se nutren de los debates y avances de la psicología positiva, la inteligencia emocional y la neurociencia, que ponen hincapié en la promoción de las habilidades socioemocionales (HSE) en los establecimientos escolares por su valor formativo y productivo para lograr el bienestar individual y social. A la luz de estas preocupaciones, han surgido múltiples propuestas de evaluación destinadas a la generación de evidencias sobre el "clima escolar" y el "estado emocional" de los actores de la escuela, en particular de los/as estudiantes y docentes, con el fin de comprender el nivel de eficiencia con el que se aprenden las HSE y su correlación con el desempeño alcanzado. Estas medidas forman parte de una agenda global que impulsa a los sistemas de evaluación, nacionales y locales, a diseñar instrumentos de seguimiento y monitoreo de la educación que excedan las tradicionales pruebas estandarizadas en las áreas de matemática, lengua y ciencias como mecanismos de mejora de la calidad. En este escenario, se han desplegado distintas experiencias de evaluación de competencias emocionales y de habilidades de gestión personal como el autocontrol, la resolución de problemas, la colaboración, entre otras. Por un lado, estas iniciativas se volcaron a la medición de las HSE a través de la aplicación de cuestionarios de autopercepción individual que parten del supuesto de que estas destrezas pueden ser clasificadas, observadas empíricamente y cuantificadas de manera independiente de los contextos en los que se examinan. Por otra parte, avanzaron en el diseño de herramientas de "evaluación formativa" de las HSE que buscan complementar y complejizar la información obtenida por las primeras instancias.

En el marco de estas tendencias, el artículo analiza el recorrido de los programas de evaluación de las HSE desplegados en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que incorporó estas preocupaciones internacionales a escala local. En particular, se atenderá a los fundamentos, objetivos e instrumentos de estas iniciativas, así como a sus articulaciones con otras acciones sectoriales que también introdujeron este enfoque durante las últimas décadas. El estudio de las políticas educativas en este distrito cobra especial relevancia por tratarse de la capital política de la Argentina con un importante peso en la definición de la agenda nacional (Romualdo, 2022) y por ser la jurisdicción en la que se consolidó el partido Propuesta Republicana (PRO)⁴ como fuerza política de derecha, que luego expandió sus equipos y programas a nivel nacional. Las medidas orientadas a evaluar las HSE se entienden, de este modo, como parte del conjunto de reformas educativas neoliberales que, desde hace más de quince años en la Ciudad, están asociadas a fenómenos de individualización de la protección social (Danani, 2008). Estos procesos se han caracterizado por relacionar las condiciones de vida de los sujetos con su situación y acciones individuales, y por fundarse en un modelo político-cultural que tiende a la aceptación y naturalización de las desigualdades.⁵ Así, en tanto dispositivos de gubernamentalidad político-moral (Ramos-Zincke, 2018), se considera que las experiencias de evaluación analizadas participan en la construcción de representaciones y valoraciones sobre el “estado emocional” de los/as estudiantes y de sus profesores que se distinguen por asociar las situaciones de escolarización a los comportamientos, actitudes y sentimientos individuales, responsabilizando a los sujetos de su éxito/fracaso educativo. La penetración de esta narrativa, asociada al bienestar y a la gestión individual de las emociones, se vincula a una racionalidad de época y se relaciona con las transformaciones en las lógicas de poder del capitalismo contemporáneo tendientes a la promoción del autocontrol de los sujetos (Deleuze, 1991). El propósito es que los individuos aprendan a regular sus comportamientos y optimicen su desempeño en diferentes esferas de la vida social e individual acorde a los enunciados y por medio de los dispositivos propios de la era del *management* (Grinberg, 2015).

⁴ Se trata de un partido político de “nueva derecha” que nació luego de la crisis sociopolítica del 2001 con una propuesta de “renovación política” (VOMMARO; MORRESI, 2015) y accedió al gobierno local en 2007, y luego al nacional en 2015 junto con otras fuerzas políticas en la llamada Alianza Cambiemos.

⁵ Esta es una de las hipótesis de trabajo del proyecto de investigación “La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI” (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina, PICT 2020/N° 2910) en el cual se inscribe el artículo. En la investigación se afirma que las políticas públicas fundadas en la educación emocional estructuran novedosas formas de regulación que promueven procesos de individualización de lo social con expresiones particulares sobre el campo pedagógico argentino.

Tres son las secciones que estructuran el artículo. En la primera, se introducen los principales conceptos sobre el enfoque de la educación emocional que ha tomado fuerza en los programas educativos a escala internacional. En la segunda, se describen brevemente las principales propuestas de evaluación de las HSE presentes en las agendas gubernamentales de los países latinoamericanos que son promovidas por los organismos internacionales (OI). En la tercera, se examina el recorrido y las orientaciones de la línea de trabajo específica sobre evaluación de HSE desplegada por la cartera educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Se finaliza destacando el rol asignado a estas iniciativas como estrategias de “reconversión” de la educación dentro de los programas político-educativos neoliberales en auge tanto en la ciudad como en la región. Metodológicamente, los hallazgos proceden del análisis documental de fuentes gubernamentales (informes oficiales, manuales, normativas, etc.) y de una serie de entrevistas en profundidad a funcionarios del área de educación de la Ciudad que forman o han formado parte de los equipos técnicos y políticos de la agencia de evaluación durante la última década. Se tuvieron presente también informes de OI con injerencia sobre el campo educativo latinoamericano y con preocupaciones específicas sobre la evaluación de la dimensión emocional.⁶

Las habilidades socioemocionales y su relevancia para los sistemas educativos

Las discusiones sobre la relevancia de las HSE en la escuela cobraron centralidad desde finales del siglo XX y se basan en el enfoque de la educación emocional que se nutre de tres referencias principales (Nobile, 2017). Por un lado, de los aportes de la psicología positiva oficializada con la propuesta de Martin Seligman (1999) que parte de una crítica a la psicología dominante al considerarla limitada en la atención de los aspectos patológicos de los sujetos, así como en el tratamiento y alivio de su sufrimiento. Desde esta nueva perspectiva, se plantea necesario entender cómo el desarrollo de las fortalezas y virtudes individuales (optimismo, valentía, ética del trabajo, visión de futuro, etc.) mejora la vida de las personas y previene, justamente, los aspectos patológicos (Contreras; Esguerra, 2006). Por otro lado, aportan a este novedoso enfoque las teorías de la inteligencia emocional, impulsadas primero por John Mayer y Peter Salovey en Estados Unidos, y popularizadas posteriormente por Daniel Goleman con su libro sobre inteligencia emocional (1997), que advierten cómo los estudios históricos sobre la inteligencia no han tenido presente un tipo

⁶ Se puso atención en los documentos e informes de la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por ser dos organismos que impulsan programas de evaluación de las HSE en entornos educativos con participación de países latinoamericanos.

específico que refiere a la dimensión emocional. Se postula, entonces, la necesidad de avanzar en la construcción de conocimiento sobre las habilidades necesarias para gestionar los sentimientos y las emociones de los sujetos. En este contexto, en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), se desarrollaron los términos "inteligencia interpersonal" entendida como la capacidad de los sujetos para mantener vínculos e interactuar con otros, y la noción de "inteligencia intrapersonal" comprendida como la habilidad para identificar, entender y procesar las emociones. A su vez, se avanzó en el concepto de "inteligencia emocional", definido como la capacidad de acción de los individuos para controlar y regular sus sentimientos, así como los de los demás (Mikulic, 2013). Por último, destacan los modelos sobre las competencias emocionales, basados en las teorías sobre la inteligencia emocional, que contribuyeron en la definición de ciertas habilidades, destrezas, capacidades y actitudes estimadas como imprescindibles en la comprensión, expresión y regulación de los procesos emocionales (*Ibidem*). En su conjunto, las tres referencias tienen en común la idea de alcanzar el autoconocimiento individual para autorregular las emociones y dirigirlas hacia fines utilitarios y productivos. Así, las HSE hacen parte de las llamadas destrezas, actitudes y competencias del siglo XXI que se considera imprescindible aprender y reforzar para responder, de manera individual, autónoma, responsable y estratégica, a los entornos socioeconómicos dinámicos y cambiantes del neoliberalismo actual.⁷ Allí se concibe que la adquisición y conquista del bienestar y de la felicidad dependen de la disposición y voluntad de los sujetos para conseguir sus propósitos y gobernar sus deseos (Ahmed, 2019; Cabanas; Illouz, 2023), tomando fuerza la noción de sujetos configurados en términos de "capital humano de autoinversión" (Brown, 2016).

Actualmente, existen diferentes formas de comprender y clasificar a las HSE extendidas a escala global. La propuesta teórica de los "Cinco Grandes Factores" (*Big Five*) plantea las dimensiones básicas de la personalidad que caracterizan las diferencias individuales en términos de pensamientos, comportamientos y sentimientos, y que operan como la base para determinadas habilidades. Los cinco rasgos identificados son la apertura a la experiencia, la meticulosidad, la extraversión, la amabilidad y la estabilidad emocional. Otro de los referentes teóricos, aceptados y utilizados habitualmente, corresponde al programa de "Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional" (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) que distingue cinco competencias claves: autoconciencia,

⁷ Las formas para referirse a estas destrezas varían según los marcos teóricos asumidos o disciplinas de origen. Por ejemplo, se las puede denominar competencias del siglo XXI, habilidades blandas o no cognitivas, destrezas ciudadanas, etc.

autogestión, conciencia del entorno social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables. Por último, destaca la clasificación propuesta por la UNESCO, asociada a cuatro destrezas: empatía, *mindfulness*, compasión y pensamiento crítico (UNESCO, 2022). Más allá de las diferencias entre estas taxonomías, existe acuerdo en que las HSE se pueden aprender, promover y medir en los entornos escolares, y que correlacionan con el trabajo, la salud, la ciudadanía y el rendimiento cognitivo. En este sentido, se destacan sus beneficios para las escuelas: por un lado, porque contribuyen a mejorar los procesos pedagógicos en el aula y a desarrollar competencias para desenvolverse social y laboralmente de forma exitosa; por otro, porque implican la reducción de comportamientos y situaciones asociadas a la violencia escolar, la desmotivación y las interrupciones en el aula que ponen en riesgo la eficacia de las prácticas educativas (Nobile, 2017). Por estas razones, se promueve la inclusión de las HSE como metas de aprendizaje y objeto de las políticas públicas.

Aún así, pese a la expansión y generalización del enfoque emocional en el campo escolar, sus postulados han sido cuestionados. Por una parte, se los considera la expresión de una pedagogía “positiva” y “optimista”, tendiente al despliegue de ciertas habilidades con el propósito de maximizar la productividad y lograr la flexibilidad de los sujetos (Jódar, 2007). Por otro lado, las críticas destacan ciertas limitaciones conceptuales y metodológicas de esta perspectiva asociadas a la reducción de las problemáticas educativas a la dimensión psicológica, dejando en segundo plano las relaciones sociales e institucionales que inciden en su configuración (Nobile, 2017). Al respecto, los estudios del campo de la sociología de la educación de las últimas décadas han demostrado que las desventajas escolares no responden a voluntades individuales, sino que están vinculadas al proceso de fragmentación del sistema educativo que ha dado lugar a ofertas diferenciadas en población, calidad y condiciones edilicias como resultado de la masificación en escenarios de desigualdad (Saraví, 2015) y de una dinámica de distinción social (Bourdieu, 1991). A su vez, se ha demostrado cómo estas brechas se intensifican en modelos institucionales tradicionales que resultan excluyentes para los/as “nuevos/as estudiantes” (Terigi, 2008).

En la literatura académica también se argumenta que estas perspectivas expresan cierto proceso de “emocionalización” y “terapeutización” de las cuestiones educativas al solicitar a las escuelas y a sus profesores la transmisión cultural junto a la promoción del bienestar psicológico (Abramowski; Sorondo, 2022). Cabe agregar que estas demandas se despliegan dentro de escenarios donde las instituciones escolares han visto debilitada su capacidad de interpelar, contener y construir pautas de sociabilidad en los/as alumnos/as (Dubet, 2011), y las figuras pedagógicas han debido reconstruir formas de legitimación de su profesión, implicando un mayor “trabajo de sí” (Tenti Fanfani, 2021) que ha permitido el

ingreso de discursos que "simplifican" la complejidad de los problemas escolares en explicaciones individuales. A esta situación, se sumó un escenario de pandemia que intensificó la introducción de estas narrativas en las escuelas al poner aún más de relieve la necesidad de desarrollar habilidades de adaptación, empatía y gestión de los conflictos para contrarrestar la inquietud y las consecuencias negativas de la crisis socio-sanitaria. En este contexto, alcanzar el bienestar individual a partir de la autorregulación emocional se convirtió en uno de los propósitos de las políticas educativas tendientes al desarrollo de sistemas educativos "resilientes" y "adaptables" a la nueva realidad (OCDE, 2021).

La evaluación del aprendizaje socioemocional como prioridad para lograr la reconversión de los sistemas educativos

Los OI son actores centrales en la disseminación de estas perspectivas en las políticas públicas de los países latinoamericanos. En sus estudios e informes parten del diagnóstico que afirma que las escuelas de la región no están preparando a los/as niños/as y jóvenes para responder a las demandas y desafíos sociales y laborales. Se advierte, al respecto, sobre la brecha entre las habilidades enseñadas y las requeridas por el mundo actual vinculadas al desarrollo de competencias emocionales, ciudadanas, digitales y laborales (UNESCO, 2017). Ante esta situación, sostienen necesario introducir el enfoque emocional en los establecimientos educativos por su contribución a la solución de tres grandes problemas recurrentes en las sociedades latinoamericanas.

En primer lugar, los altos niveles de desempleo y la baja productividad económica que responderían a un desajuste entre la oferta y la demanda de estas competencias, situación agudizada en contextos de avances tecnológicos en el cual los/as trabajadores/as requieren de nuevas habilidades y procesos de adaptación (CEPAL/OEI, 2020). Desde esta perspectiva, que revela cierto "reingreso" de la teoría del capital humano en un contexto post-disciplinario (Aronson, 2007), el control y la gestión de las emociones se convierten en cuestiones centrales para lograr la adaptabilidad y flexibilidad que exige el mercado de trabajo. El objetivo es formar individuos estables emocionalmente, "optimistas", "resilientes", que logren "perseverar" y "triunfar" aún en la adversidad (OCDE, 2016). En segundo lugar, los OI plantean que reforzar el aprendizaje de las HSE contribuye a resolver los problemas de violencia y marginación latentes en la región al habilitar el desarrollo de prácticas cívicas que repercuten en mayores niveles de cohesión social. En ese sentido, se aboga por el incremento de la conciencia, la tolerancia, el respeto a la diversidad, la comprensión, la participación cívica

y política, y el cuidado del medioambiente consideradas destrezas fundamentales para la formación de “ciudadanos/as del siglo XXI” (UNESCO, 2015). En tercer lugar, de manera complementaria, se destaca la relevancia de las HSE en el fortalecimiento de las comunidades educativas al incidir en la reducción de los factores asociados a la violencia escolar y al cooperar en el despliegue de vínculos positivos entre los actores de la escuela (sobre todo, entre los/as estudiantes). En esta línea, habilidades como el autoconocimiento, la perseverancia y la autoestima se tornan centrales para dar sentido de propósito y permanencia en la institución y se las asocia, de manera directa, con mejores resultados de aprendizaje. De hecho, se sugiere su abordaje en el aula al considerarlas la base del desarrollo de las competencias cognitivas. El espacio escolar se torna así, el ámbito privilegiado para aprender y “agudizar” estas destrezas, y donde los/as docentes deben desempeñar un rol particular en su devenir alentando la “curiosidad”, “creatividad” y “sociabilidad” entre los/as alumnos/as (OCDE, 2016).

Una de las principales causas que los OI le atribuyen al desigual aprovechamiento de estas habilidades en la región es la falta de adaptación de los sistemas educativos a las dinámicas sociales contemporáneas. Sostienen que las instituciones latinoamericanas se centraron en la dimensión cognitiva del aprendizaje, expresada en la enseñanza de contenidos académicos, prestando escasa atención al desarrollo de las competencias emocionales. Por tal motivo, promueven cierto desplazamiento en el foco de la enseñanza desde el “saber hacer” hacia el “saber ser”, que plasma una nueva agenda educativa ya no centrada en el aprendizaje disciplinar sino en el desarrollo de capacidades (Young, 2013). Cabe destacar que la Agenda 2030, aprobada en 2015 por la Asamblea de las Naciones Unidas, puso en primer plano la preocupación por reconocer y fortalecer las HSE en los escenarios educativos internacionales. Su inclusión en los Objetivos de Desarrollo Sostenible implicó un giro en la definición de los aprendizajes curriculares esenciales, al plantear que la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y matemática es insuficiente para lograr la educación de calidad, siendo necesaria la inclusión de contenidos y objetivos vinculados a las habilidades del siglo XXI y a los enfoques de Educación para la Ciudadanía Mundial y de Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017). Desde entonces, los OI comenzaron a diseñar nuevas estrategias para su desarrollo en los entornos escolares; entre ellas, adquirió centralidad la evaluación del aprendizaje socioemocional que se convirtió en uno de los lineamientos de la agenda global que vincula la mejora de la calidad con las prácticas de medición de resultados y de generación de evidencias, “transparentes” y “objetivas”, para informar la toma de decisiones a nivel gubernamental e institucional.

Esta particular manera de evaluar la educación integra el conjunto de políticas guiadas por la lógica del *accountability*, propia de los enfoque gerenciales y empresariales asociados a los principios de la Nueva Gestión Pública como forma de modernizar la administración de los servicios públicos (Verger; Normand, 2015). Al respecto, existen diversas iniciativas internacionales de medición de las HSE que fueron introducidas en los países latinoamericanos. Por ejemplo, el “Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía” de 2016 (ICCS) que examina destrezas, prácticas y opiniones estudiantiles en torno a la vida cívica, y a la adquisición de estas competencias en los ámbitos escolares. Las iniciativas globales de la OCDE subrayan también el valor positivo de estas habilidades en las escuelas (OCDE, 2021): entre ellas, cabe mencionar el “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos” (PISA) y el “Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos” (PIAAC) con foco en la cuantificación de las habilidades cognitivas y no-cognitivas, así como el “Estudio Internacional de Habilidades Sociales y Emocionales” (SSES) sobre las condiciones y prácticas que habilitan o impiden el despliegue de estas destrezas entre los/as alumnos/as. A nivel regional, son de interés las experiencias impulsadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) que, en 2019, midieron las HSE poniendo atención en la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación como parte del “Estudio Regional Comparativo y Explicativo” (ERCE) (UNESCO, 2021).

Las tradicionales evaluaciones nacionales en los países de la región también han estado acompañadas por la medición de variables asociadas a las HSE. Por ejemplo, en Argentina, los cuestionarios de contexto aplicados a los/as estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria junto a las pruebas “Aprender”, exploran algunas condiciones y percepciones estudiantiles en torno a los procesos pedagógicos ahondando en aspectos como el desarrollo emocional y el clima escolar desde 2016. Como otros casos, en Uruguay la evaluación “Aristas” releva también evidencias sobre las HSE y las opiniones de los/as estudiantes sobre el clima escolar, la convivencia y la participación en las escuelas (INEEd, 2023). En Colombia se avanzó, a su vez, en la evaluación de competencias ciudadanas entre los/as alumnos/as de la enseñanza obligatoria (Berganza; Rucci., 2019) y en Chile se aplicaron los denominados “Indicadores de Desarrollo Personal y Social” medidos por los cuestionarios de calidad y contexto de la educación implementados, anualmente, en los establecimientos educativos del país (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2019).

Simultáneamente, para reforzar estas propuestas se crearon espacios de intercambio y promoción de las HSE entre países de la región que contaron con la participación de OI. En particular, a partir de 2016, se avanzó en la conformación de la denominada “Mesa Regional

de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales” (MESACTS) destinada al desarrollo de las HSE en los programas políticos de los Estados latinoamericanos participantes. A partir de iniciativas de esta índole y de las directrices promovidas por los OI, se integraron iniciativas y redes globales orientadas al despliegue del aprendizaje socioemocional y se avanzó, paralelamente, en la conformación de instrumentos propios de cuantificación del nivel de adquisición de las HSE. En particular, en Argentina se creó la “Mesa Nacional de Cooperación Técnica sobre Competencias Socioemocionales” (MNCTCS), bajo el antecedente regional de la MESACTS, con el propósito de establecer articulaciones entre entidades públicas y privadas. Coordinada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y por la Fundación SES⁸, su propósito fue incorporar el enfoque de las HSE en las políticas públicas, especialmente en sectores “de mayor vulnerabilidad social” como una estrategia para favorecer la inclusión social (Documento Marco MNCTCS).

Las habilidades socioemocionales en las políticas de evaluación de la educación a escala local: experiencias desplegadas en las escuelas porteñas

Las perspectivas asociadas a la educación emocional adquirieron impulso en el campo escolar argentino en las últimas dos décadas, en sintonía con las tendencias internacionales y regionales. Particularmente, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, durante la administración de la Alianza Cambiemos (2015-2019)⁹ se sancionaron leyes de educación emocional, se diseñaron y ejecutaron programas de formación y especialización docente basados en este enfoque, se incorporaron las habilidades de gestión personal en los diseños curriculares, se promovió entre los/as estudiantes el espíritu emprendedor y se avanzó en el despliegue de propuestas de evaluación de estas destrezas (Abramowski, 2018; Gluz et al., 2021; Feldfeber et al., 2020). En el proyecto político-educativo de la CABA, la educación emocional también se tornó un tema clave y fue impulsada, principalmente, desde el área de evaluación como resultado de su inclusión transversal en los diseños curriculares de la educación obligatoria, para luego adquirir relevancia en los programas socioeducativos, en la formación y capacitación docente, así como en los proyectos de legislación para institucionalizarse en el sistema formal (Rodrigo, 2022).

En efecto, los primeros antecedentes de incorporación de esta perspectiva en el sistema educativo de la jurisdicción se observan en los documentos oficiales correspondientes a los diseños curriculares de la educación secundaria que incluyeron, como objetivos transversales

⁸ Organización de la sociedad civil dedicada a la promoción de derechos de las adolescencias y juventudes con participación en la región latinoamericana.

⁹ La Alianza Cambiemos estaba integrada por el PRO, la UCR y la Coalición Cívica, entre otras fuerzas políticas.

para la enseñanza, a estas capacidades en línea con las propuestas de los OI que ponen foco en los aspectos metacognitivos de la formación. En la modificación curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES), quedaron incorporadas las denominadas “aptitudes para el Siglo XXI” como uno de los ejes comunes a todas las materias con el propósito de avanzar en la formación integral por sobre la disciplinar, que históricamente distinguió al nivel. La incorporación de estas destrezas quedó justificada ante la necesidad de avanzar en la conformación de establecimientos educativos que “motiven” y “desafíen” a los/as estudiantes en su proceso de adaptación a las innovaciones tecnológicas y laborales actuales.¹⁰ Se planteó la consolidación de una institución “renovada”, “asertiva”, “eficiente” que forme en el “saber ser”, en la “responsabilidad”, en el “liderazgo”, en la “autonomía”, en la “creatividad” y en el “emprendedurismo” (GCBA, 2017). Si bien las modificaciones curriculares del nivel no apelan, específicamente, al aprendizaje en términos de HSE, se observa un cambio de enfoque desde los contenidos cognitivos hacia las “competencias”, “aptitudes”, “habilidades” y “destrezas” que se definen como objeto directo de intervención y enseñanza.

De manera paralela a la transformación curricular de la escuela secundaria, se delinearon una serie de programas de evaluación de las HSE promovidos por la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).¹¹ Vale remarcar que este organismo fue creado como resultado de la sanción de una ley específica para el área, que no solo habilitó el despliegue de políticas de evaluación como mecanismos de regulación del trabajo pedagógico y de rendición de cuentas a la ciudadanía, fortaleciendo el rol “supervisor” del Ministerio de Educación de la Ciudad, sino que además alentó cierta perspectiva “integral” al definir a la práctica evaluativa como un proceso continuo, formativo y complejo para obtener evidencias “confiables” como medio para garantizar la mejora del sistema.¹² Bajo esta normativa, la agencia de evaluación porteña ha participado en distintas iniciativas regionales destinadas al despliegue y fortalecimiento de las propuestas de monitoreo de las HSE, suscribiendo a la tendencia internacional que las concibe como una estrategia de modernización de la educación. Por ejemplo, en 2017, fue sede del “Encuentro regional de investigación, evaluación e intervenciones para el desarrollo de las HSE en los sistemas educativos de América Latina” que contó con el aval del Banco Interamericano de Desarrollo.

¹⁰ De hecho, años después, con la Secundaria del Futuro planteada como una “profundización de la NES”, se incorporaron las “Actividades de Aproximación al Mundo del Trabajo y los Estudios Superiores” (ACAP) que llevarían a la “práctica” estas habilidades adquiridas en sus trayectorias escolares.

¹¹ El antecedente de la unidad fue la “Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa” que, a través de sus distintas intervenciones políticas, contribuyó a poner en el centro de la agenda jurisdiccional el tema de la calidad asociado a la medición de los aprendizajes.

¹² Ley de Evaluación Integral del Sistema Educativo de la Ciudad, 5049/GCBA/2014.

(...) empezamos a trabajar en la posibilidad de otros constructos, otros objetos de evaluación y otras maneras de evaluar, y surgió la posibilidad de contar con financiamiento para hacer una propuesta que permitiera responder a estas inquietudes (...) por un lado, empezamos a estudiar esto de lo socioemocional y cómo podría evaluarse y demás. Entonces nos pusimos en contacto con el BID (...) nos ayudaron a armar un encuentro que se hizo con distintos referentes de otros países que venían interesados en aprender cómo poder (...) contar con evidencias sobre qué pasaba en términos de lo socioemocional, de lo afectivo en la escuela (Entrevista con funcionario responsable de la UEICEE, información oral).

Desde entonces, la aplicación de programas específicos de evaluación de las HSE ha seguido tres dinámicas en la ciudad. En primer lugar, se comenzó a participar en estudios internacionales, cuya intervención quedó justificada a partir de la necesidad de obtener datos externos y complementarios para contrastar el desempeño local en perspectiva comparada. El sistema educativo de la jurisdicción participó, en esta línea, en el programa ICCS para estudiantes de primer año del nivel secundario en la edición 2013, en las pruebas PISA con muestras propias en las ediciones 2018 y 2022, y en la evaluación ERCE en 2019 donde se relevaron 13 escuelas primarias como parte de una muestra nacional.

En segundo lugar, en consonancia con las preocupaciones y recomendaciones globales por “trascender” los dominios clásicos de la evaluación, el aprendizaje socioemocional pasó a primer plano en la ciudad dentro de la estrategia general de mejora de la calidad. Las tradicionales evaluaciones a través de pruebas estandarizadas en matemática y lengua, ampliaron su enfoque para incluir la medición de las HSE. Para ello, se adoptaron los modelos psicométricos de la psicología de la personalidad que forman parte de los estudios de la OCDE. Una de las primeras iniciativas de esta índole integró un programa más amplio destinado a estudiantes que estaban por finalizar la enseñanza primaria, realizado en 2014.¹³ Allí, junto a las pruebas en lengua y matemática, los/as alumnos/as respondieron un conjunto de preguntas correspondientes a la adaptación local del auto-reporte utilizado por la matriz *Big Five*, caracterizado por una lista de afirmaciones que describe modos de ser, hacer y sentir, a la que los/as estudiantes responden qué tanto se adaptan a ellos/as mismos/as esas frases (por ejemplo, conversador, cuidadoso en sus tareas, depresivo, triste, ocurrente, creativo, confiado en los demás, etc.) (Otero; Pais, 2017). Se obtuvo, de este modo, información sobre las autopercepciones de los/as estudiantes respecto de un conjunto de habilidades relacionadas con el rendimiento en términos de meticulosidad/diligencia, regulación emocional, extraversión o implicación con pares y colaboración. Se relevaron, además, datos sobre las

¹³ Se aplicó dentro del programa de evaluación “Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires” (FEPBA) que examina anualmente y de manera censal a alumnos/as de séptimo grado de las escuelas de la Ciudad.

familias y las escuelas de los/as estudiantes que aportaron evidencias sobre las condiciones y las prácticas que favorecen o dificultan su aprendizaje (*Ibidem*). Cabe advertir que esta primera experiencia tomó curso en la entonces Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa de la ciudad, cuyo interés en las competencias emocionales guardó relación con el campo de la neurociencia y con los vínculos establecidos con fundaciones especializadas en dicha área. No obstante, el procesamiento y el análisis de sus datos se inició recién en 2016, en el marco de la ya creada UEICEE, cuando tomaron impulso los estudios destinados al establecimiento de asociaciones entre las HSE y los resultados en las pruebas de desempeño en matemática y lengua.

A partir de entonces, en las distintas evaluaciones jurisdiccionales se incorporó el seguimiento del denominado “Involucramiento Escolar” (IE) en la enseñanza primaria y del “Autoconcepto Académico” (AA) en la escuela secundaria.¹⁴ Por IE se ha entendido al vínculo de los/as estudiantes con la organización escolar medido a partir de dos dimensiones centrales: por un lado, la “socioemocional” que incluye indicadores sobre la relación de los/as alumnos/as con los/as adultos/as, sus pares, la institución, el uso del diálogo para la resolución de conflictos y la valoración de la escuela y motivación frente a sus propuestas; por otra parte, la “académico-cognitiva” que refiere a la asistencia y puntualidad, la atención y participación en clase, el cumplimiento de las tareas, así como el interés por aprender, el esfuerzo en dicho proceso y la preocupación por lograr buenas calificaciones (Dabenigno et al., 2016). Bajo estos parámetros, los/as estudiantes “des-involucrados/as” se distinguen por su baja o nula participación en las clases y en las tareas escolares, por su escaso compromiso con el aprendizaje y por el inferior sentimiento de pertenencia escolar. Se caracterizan, además, por comportamientos inadecuados y por vínculos conflictivos con sus pares o adultos en la escuela (Dabenigno et al., 2016). Por su parte, el AA mide la percepción que los/as estudiantes tienen sobre ellos/as mismos/as en aspectos como el comportamiento social, el rendimiento intelectual, la imagen corporal, el reconocimiento social, la ansiedad y el sentimiento de satisfacción y bienestar (Schmidt et al., 2008). Como se desprende, el interés por los modelos psicométricos para determinar el estado de las HSE en las escuelas porteñas se fue desplazando, progresivamente, hacia aquellos enfoques tendientes a examinar las competencias socioemocionales asociadas a los aspectos afectivos y vinculares propios de las relaciones pedagógicas. A partir de entonces, adquirieron mayor atención las destrezas asociadas a la convivencia, al fortalecimiento de las relaciones entre pares y adultos/as, y al clima escolar, convertidas en temáticas claves tanto a escala nacional como jurisdiccional,

¹⁴ Las dos pruebas más relevantes son FEPBA y FESBA (Finalización de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires) que, desde 2017, fue relevada por TESBA (Tercer año de estudios secundarios en la Ciudad de Buenos Aires).

sobre todo en la enseñanza secundaria que transitaba, paralelamente, distintas reformas que afectaban su tradicional configuración.

La tercera dinámica que informa sobre la incorporación de las HSE en los programas de evaluación de la ciudad se asoció al desarrollo de herramientas digitales y colaborativas para su seguimiento en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. En 2017, se propuso la creación de un videojuego para recoger datos sobre un grupo de HSE que buscó sustituir la modalidad de “autoevaluación”, considerada insuficiente para medir las HSE, por la “evaluación formativa”. Con esto, se apostó por la generación de una evaluación educativa más objetiva que “ponga a prueba” a los/as estudiantes en desafíos reales examinados de forma cooperativa y a través de entornos virtuales.

Nosotros optamos por desarrollar un juego que permitiera contar con evidencias, no a través de un cuestionario auto-reportado, sino a través de algo donde los chicos se pusieran en acción, que permitieran involucrarlos y que jugando nos dieran información sobre cómo están en aquellos aspectos sobre los cuales después la escuela pudiera intervenir (...). Ahí lo que queríamos era ver algo que no tuviera que ver con una evaluación individual, sino con una propuesta de evaluación de resolución cooperativa o colectiva (...) Entonces, casi sin darse cuenta (...) [en] la trastienda del juego, había como ciertas analíticas que uno podía extraer para tener pistas si era un pibe disperso, si era un pibe que podría obtener una atención de manera más focalizada (Entrevista con funcionario responsable de la UEICEE, información oral).

Se consideraba que el enfoque de “evaluación formativa” permitiría no solo obtener información, sino también retroalimentar el aprendizaje de las HSE en el mismo proceso de medición. En relación a esta propuesta se avanzó en el diseño de una plataforma digital para el nivel de enseñanza secundario, destinada a examinar la autorregulación y a promover procesos de aprendizaje autónomo, considerados claves para la mejora de la convivencia escolar y el aprendizaje emocional (GCBA, 2019). Sin embargo, solo se puso en marcha un proyecto piloto en el que participaron unos/as 1500 adolescentes y que, debido a problemas técnicos y metodológicos, apenas consiguió recabar una base de datos de algo más de 200 casos. De hecho, según se desprende de las entrevistas, una de las dificultades y debilidades del proyecto estuvo relacionada con la falta de capacitación de docentes y supervisores en el manejo de estas habilidades, por lo que posteriormente se intentó focalizar las intervenciones en la generación de oportunidades formativas a través de la Escuela de Maestros (espacio de formación continua de docentes del Ministerio de Educación de la Ciudad). Con el cambio de administración política en el área de evaluación este programa fue suspendido en 2019.

Las tres dinámicas identificadas expresan la incidencia de la agenda educativa global a escala local al poner de relieve la relevancia del enfoque emocional en los programas gubernamentales de evaluación desplegados en la jurisdicción. La preocupación por desarrollar las HSE se fue introduciendo luego en distintas dependencias que mantuvieron articulaciones específicas con el área de evaluación. Entre éstas, destacan los cursos de capacitación docente efectuados en la Escuela de Maestros y los programas socioeducativos, inaugurados durante esos años, e interpelados por el discurso de la educación emocional como herramienta para combatir las desigualdades sociales (por ejemplo, Jornada Extendida). El énfasis concedido a este enfoque quedó, además, expresado en una serie de proyectos legislativos orientados a instituir los contenidos de la educación emocional en los diseños curriculares y a institucionalizar su enseñanza.

Conclusiones

La evaluación de las HSE se ha convertido en un tema relevante de la política educativa de la Ciudad de Buenos Aires, a tono con las recomendaciones y programas de los OI que han impulsado el aprendizaje socioemocional y su correspondiente seguimiento y monitoreo como estrategias privilegiadas para lograr la adaptación de los sistemas educativos y de sus actores a las nuevas demandas del mundo contemporáneo. De esta forma, la jurisdicción apostó por el despliegue de políticas de evaluación de la dimensión metacognitiva del aprendizaje con el objetivo de obtener información sobre el “bienestar emocional” de los/as niños/as y jóvenes. Se buscaba así, lograr intervenciones “eficientes” y precisas en lo que respecta a la generación de ambientes y climas escolares propicios para los procesos pedagógicos, dando por sentada la correlación positiva entre las HSE y el éxito educativo mensurable. Como se ha señalado en este artículo, en tanto experiencias inéditas de evaluación de los aprendizajes que destacan la relevancia de la dimensión formativa e individual de la HSE, estas iniciativas expresan cierto alineamiento del programa educativo de la ciudad con la tendencia global que sitúa a estas políticas como dispositivos de regulación tendientes al despliegue de procesos de individualización del bienestar social. Se trata de fenómenos propios de la racionalidad neoliberal cuya lógica desplaza y evita las discusiones sobre la producción y reproducción estructural de las desigualdades en favor de explicaciones que enfatizan la dimensión psicológica e individual de las mismas.

Frente a estas dinámicas, se abren nuevos desafíos para construir e incorporar enfoques alternativos sobre la dimensión emocional en las escuelas y, en particular, en las

prácticas de evaluación que no se limiten, exclusivamente, a la clasificación, jerarquización y gestión personal de las emociones. Asimismo, deben evitar reducirse al establecimiento de correlaciones directas entre estas destrezas y el rendimiento de los sujetos que contribuyen a invisibilizar las dinámicas y los factores institucionales y sociales que afectan la experiencia pedagógica. El carácter de la información provista por los dispositivos de evaluación de las HSE y el uso que se hace de la misma se tornan, entonces, cuestiones de relevancia en tanto participan en la configuración de valoraciones sobre la educación, sus actores y problemáticas que inciden en el rumbo de las propuestas e intervenciones políticas. En esta línea, quedan abiertos para futuras investigaciones los interrogantes sobre las diversas maneras en que estos discursos se recrean y recontextualizan en el cotidiano escolar y en el campo pedagógico más amplio, igual que acerca de sus implicancias en los procesos de subjetivación.

Referencias

- ABRAMOWSKI, A. Respiración artificial. *Bordes*, n. 10, 2018, p. 9-17. Disponible en: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>. Acceso 10 sept. 2023.
- ABRAMOWSKI, A.; SORONDO, J. El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, n. 51, 2022, p. 63-79. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10739>. Acceso 10 sept. 2023. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- AHMED, S. *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.
- ARONSON, P. El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, v. 8, n. 16, 2007, p. 9-26. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18481601>. Acceso 10 de sept. 2023.
- BERGANZA DIAZ, M; RUCCI, M. M (Editores). El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI, Banco Interamericano de Desarrollo, 2019. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-est%C3%A1-aquí-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>. Acceso 30 agosto 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>
- BOURDIEU, P. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1991.
- BROWN, W. *El pueblo sin atributos: La Secreta Revolución del Neoliberalismo*. Madrid: Malpaso ediciones, 2016.
- CABANAS, E.; ILLOUZ, E. *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. CABA: Paidós, 2023.

CONTRERAS, F.; ESGUERRA, G. Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas*, v. 2, n. 2, 2006, p. 311-319. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920210>. Acceso 10 de sept. 2023.

DABENIGNO, V., AUSTRAL, R., LARRIPA, S. *El involucramiento escolar al inicio del nivel Secundario: conceptualizaciones, medición y resultados*. CABA: UEICEE, 2016. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/11/17/f7155092fbed5e440f2acac81ce670a846750ab7.pdf>

DANANI, C. América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 44, n. 1, janeiro-abril, 2008, pp. 39-48. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93844104>. Acceso 3 de sept. 2023.

DELEUZE, G. Postdata sobre las sociedades de control. In: FERRER, Ch. (Comp.). *El lenguaje literario*, n. 2, Montevideo: Ed. Nordan, 1991, p. 277-281.

DUBET, F. *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa, 2011.

FELDFEBER, M.; CARIDE, L.; DUHALDE, M. *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2020. Disponible en: <https://mediateca.ctica.org.ar/items/show/434>. Acceso 5 de sept. 2023.

GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GLUZ, N.; FELDFEBER, M.; CARIDE, L.; RODRIGO, L. Individualización de lo social en el campo escolar en las políticas educativas de la nueva derecha en Argentina (2015-2019), *Actas de la V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe*, 2021. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15927/ev.15927.pdf. Acceso 5 de sept. 2023.

GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, 1997.

GRINBERG, S. El gobierno de sí recargado Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Textura*, v. 17, n. 34, 2015, p. 10-31. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605>. Acceso 5 de sept. 2023.

JÓDAR, F. *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes, 2007.

MIKULIC, I. M. La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas, In: CLOUSER, Ch.; MIKULIC, I. M.; LEBOVICI-MÜHLBERGER, M.; YARIV, E.;

FINNE, J.; VAN ALPHEN, P. *Educación Emocional y Social. Informe internacional*. Santander: Fundación Botín, 2013, p. 31-76. Disponible en: https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/ES2015-Informe%20Completo.pdf. Acceso 10 sept. 2023.

NOBILE, M. Sobre la Educación Emocional: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, n. 20, 2017, p. 22-23. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13645/pr.13645.pdf. Acceso 5 sept. 2023.

OTERO, P.; PAIS, E. *Las habilidades socioemocionales en el modelo de 5 factores. Un estudio con alumnos participantes de FEPBA 2014*. CABA: UEICEE, 2017. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/12/22/135ba7a49f409fdcf7450f783726d06f59343941.pdf>. Acceso 5 sept. 2023.

RAMOS-ZINCKE, C. Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretenimiento de ciencia social y poder. *Cinta Moebio*, n. 61, 2018, p. 41-55. Disponible en: <https://www.moebio.uchile.cl/61/ramos.html>. Acceso 5 sept. 2023. DOI: <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>

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

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

SARAVÍ, G. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO, 2015.

SCHMIDT, V.; MESSOULAM, N.; MOLINA, M. Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, v. 1, n. 25, 2008, p. 81-106. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645445005>. Acceso 5 sept. 2023.

SELIGMAN, M.E.P. The president's address. *American Psychologist*, n. 54, 1999, p. 559-562.

TENTI FANFANI, E. *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2021.

TERIGI, F. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, v. 29, n. 15, 2008, p. 63-71. Disponible en: <https://campus.fahce.unlp.edu.ar/mod/resource/view.php?id=211601>. Acceso 5 sept. 2023.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 32, 2015, p. 599-622. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?format=pdf&lang=es>. Acceso 5 sept. 2023.

VOMMARO, G. y MORRESI, S. *"Hagamos equipo". PRO y la construcción de la nueva derecha argentina*. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2005.

YOUNG, M. Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico. In: STUBRIN, A.;

DÍAZ, N. (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*, Santa Fé: Ediciones Universidad Nacional del Litoral, 2013, p. 19-31.

Documentos

CEPAL/OEI. *Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Documentos de Proyectos. Santiago de Chile, 2020. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46066-educacion-juventud-trabajo-habilidades-competencias-necesarias-un-contexto>. Acceso 2 sept. 2023.

CEPAL-UNESCO. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile, 2020. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> Acceso 2 sept. 2023.

GCBA. *Evaluación a través de un videojuego de las Habilidades Socioemocionales en el Nivel Secundario*. CABA: UEICEE, Ministerio de Educación, 2019. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/12/03/24742400acf8acab0aa6ff9d131b7a51dcf20692.pdf>. Acceso 4 sept. 2023

GCBA. *Evaluación de Habilidades Socioemocionales. Documento Marco de trabajo*. CABA:

UEICEE, Ministerio de Educación, 2017. Disponible en: <http://buenosaires.gob.ar/calidad-y-equidad-educativa/habilidades-socioemocionales>. Acceso 2 sept. 2023.

INEEd. *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*, Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2023. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/aristas-media-2022/>. Acceso 5 sept. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CHILE. *Indicadores de Desarrollo Personal y Social*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, 2019. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-90384_archivo_01.pdf. Acceso 5 sept. 2023.

OCDE. *Más allá del aprendizaje académico. Primeros resultados de la evaluación de competencias socioemocionales*. OCDE/Fundación Edelvives, 2021. Disponible en: https://www.fundacionedelvives.org/cdn/Uploads/editor/FUNDACION%20EDELVIVES/noticias/2021-12-15_InformeOECD/2166%20OECD%20EVALUACION%20COMPETENCIAS%20SOCIOEMOCIONALES.pdf. Acceso 01 sept. 2023.

OCDE. *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Paris: Institute for Statistics, UNESCO, 2016. Disponible en: <https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>. Acceso 30 agosto 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA), 2020. Disponible en: https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf Acceso 2 noviembre 2023.

UNESCO. *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: LLECE, 2021. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>. Acceso 30 agosto 2023.

UNESCO. *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París: Institute for Statistics, 2015. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>. Acceso 30 agosto 2023.

UNESCO. *Educación y habilidades para el siglo 21*, París: Institute for Statistics, 2017. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>. Acceso 30 agosto 2023.