

Educación Emocional en la Ciudad de Buenos Aires: una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos

Emotional Education in the City of Buenos Aires:
A Public Policy for the Individualization of
Pedagogical Processes

 **Myriam Feldfeber**¹

 **Lucrecia Rodrigo**²

 **Axel Kesler**³

 **Cecilia Pantoja**⁴

Resumen

Este artículo examina la incorporación de la perspectiva de la educación emocional en las políticas educativas para el nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se pone atención en las intervenciones relacionadas con la reforma curricular, la evaluación y la formación docente, así como en su institucionalización dentro de la estructura burocrática del Estado y en el ámbito legislativo. El estudio se basa en el análisis de documentos oficiales, normativas, proyectos legislativos y

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: mfeldfeber@gmail.com

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Oeste e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com

³ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. E-mail: axkesler@gmail.com

⁴ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires e Instituto Superior de Formación Docente N°45, Argentina. E-mail: ceciliacarlapanoja@gmail.com

entrevistas semiestructuradas a funcionarios del área de educación de la ciudad. Los hallazgos principales indican que las políticas que promueven la educación emocional en la ciudad se sustentan en una perspectiva instrumental, que atribuye al individuo y a la regulación de sus emociones la solución a los problemas socioeducativos. Este enfoque, no obstante, tiende a relegar las condiciones sociales que afectan los procesos pedagógicos a un plano secundario.

Palabras clave: Educación emocional; políticas educativas; escuela secundaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Abstract

This article examines the incorporation of the emotional education perspective into educational policies for secondary education in the Autonomous City of Buenos Aires. It focuses on interventions related to curriculum reform, assessment, and teacher training, as well as its institutionalization within the bureaucratic structure of the state and in the legislative sphere. The study is based on the analysis of official documents, regulations, legislative projects, and semi-structured interviews with education officials from the city. The main findings indicate that policies promoting emotional education in the city are grounded in an instrumental perspective, which attributes the solution to socio-educational problems to the individual and the regulation of their emotions. However, this approach tends to downplay the social conditions that affect pedagogical processes.

Keywords: Emotional education; educational policies; secondary school; Autonomous City of Buenos Aires.

1. Introducción

En los últimos años, las emociones se han convertido en un foco de preocupación para los sistemas educativos y han adquirido centralidad en las políticas de los gobiernos. En particular, en línea con las tendencias internacionales, ha cobrado relevancia la perspectiva de la educación emocional (EE), que se apoya

en los aportes de la psicología positiva, la inteligencia emocional y las neurociencias⁵. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), los principios asociados a esta perspectiva se han incorporado en los diferentes niveles de enseñanza a lo largo de la última década. En el caso de la educación secundaria, su introducción parte de un diagnóstico en el que se destacan las dificultades de la escuela media para formar a los jóvenes en los conocimientos y destrezas necesarias para integrarse al mercado laboral y participar como ciudadanos activos y responsables en la sociedad. Así, con las propuestas y acciones basadas en la EE se busca ampliar el campo de acción de las instituciones escolares destacando la importancia de la formación emocional en términos de competencias individuales. Habilidades como el autocontrol, la motivación, el liderazgo, la perseverancia, la empatía, el trabajo en equipo y la resiliencia, entre otras, se han propuesto como fundamentales para adaptar la educación a las necesidades del siglo XXI, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico y avanzar en la construcción de ambientes propicios para el trabajo pedagógico.

En estas propuestas, se considera que el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) contribuye a la creación de entornos de aprendizaje colaborativos que fomentan el bienestar y la motivación de los estudiantes, lo que a su vez tiene repercusiones positivas en los procesos sociales y económicos. De allí que se haya impulsado la incorporación de estas habilidades en la reforma curricular, en la evaluación de aprendizajes y en las propuestas de formación y capacitación docente. Recientemente, la EE ha cobrado centralidad a partir de la creación de un área específica dentro del aparato burocrático del Estado dedicada a la gestión del bienestar socioemocional. Además, tiene su expresión en el ámbito legislativo a través de propuestas destinadas a formalizar la EE en leyes y

⁵ La educación emocional se entiende como una perspectiva teórica, ideológica y política que plantea una visión particular sobre la relación entre las emociones y la educación. Esta corriente pedagógica cuenta con una amplia producción conceptual y bibliográfica, así como con múltiples aplicaciones políticas, educativas y curriculares (Abramowski, 2020). Para sus promotores, como Bisquerra, es un concepto complejo que se refiere a un proceso educativo continuo y permanente. Su objetivo es fomentar la formación emocional como complemento esencial del desarrollo cognitivo, considerando ambos como pilares fundamentales para el crecimiento integral de la personalidad (<https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>).

programas, en colaboración con fundaciones y organizaciones no gubernamentales que se dedican a su promoción.

En este artículo analizamos la incorporación de la EE en las políticas dirigidas a la enseñanza secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Nos centramos en los fundamentos que sustentan estas políticas, sus objetivos y las acciones desplegadas, así como en los sentidos que adquieren en el contexto actual. Las iniciativas basadas en la EE consideran a la escuela como el espacio privilegiado para promover la formación de estudiantes responsables, con capacidad de empoderamiento y liderazgo, que se adapten a los cambios, y se tornen resilientes frente a las situaciones presentes y futuras. Se sostiene que estas competencias no solo facilitan el aprendizaje, sino que también potencian el bienestar individual y social, y mejoran los niveles de productividad. Sin embargo, en consonancia con los análisis críticos que cuestionan la mirada utilitarista que subyace al enfoque de la EE (Abramowski, 2019; Feldfeber et al., 2020; Gluz et al., 2021; Grinberg, 2015; Nobile, 2017; Sorondo, 2023; entre otros), consideramos que estas medidas reflejan en el ámbito escolar una visión centrada en el individuo y en sus capacidades, lo que contribuye a legitimar las condiciones de producción de los procesos sociales caracterizados por la desigualdad.

El escrito se estructura en cinco apartados. Luego de la introducción, en el segundo apartado desarrollamos la estrategia metodológica y la hipótesis que orienta nuestro trabajo. En el tercero, sintetizamos las principales discusiones teóricas sobre la EE y el desarrollo de las HSE. El cuarto apartado presenta los hallazgos de la investigación referidos a las propuestas dirigidas a la enseñanza secundaria que han incorporado la EE en las definiciones curriculares, en las evaluaciones de los aprendizajes y en las instancias de formación y capacitación docente. También analizamos la incorporación de las HSE en el reciente Plan Estratégico "Buenos Aires Aprende", en la creación de un área específica en la arquitectura institucional del Estado porteño, y en las iniciativas legislativas destinadas a su promoción. En el último apartado, discutimos los sentidos que han adquirido estas propuestas en el contexto actual hegemonizado por una

racionalidad neoliberal en el que cada sujeto debe "hacerse a sí mismo", y en este sentido se focaliza en el desarrollo de habilidades personales, desplazando la dimensión social en la comprensión de los procesos pedagógicos. El artículo concluye con reflexiones sobre los supuestos que orientan las propuestas del distrito en relación con la EE.

2. Perspectiva metodológica

En el análisis de las políticas educativas que incorporan la perspectiva de la EE en las escuelas, adoptamos un enfoque cualitativo centrado en el ciclo (Ball y Bowe, 1992) y las trayectorias de las políticas (Ball, 1993), en cuanto procesos dinámicos y complejos, en los que intervienen actores con intereses y posiciones diversas. Estas políticas no se limitan a los textos normativos derivados de relaciones de poder; también se manifiestan como discursos que adquieren distintos significados y son recontextualizados a nivel local. A través de luchas, compromisos y la interpretación de la autoridad pública, estos textos son decodificados por los actores, quienes aportan sentidos diversos y realizan ajustes contextuales de manera compleja. Se asume así, que las políticas no dictan acciones específicas, sino que crean condiciones para que estas se desarrollen (Ball, 2002).

Las intervenciones orientadas a promover las HSE y el bienestar emocional no representan un modelo homogéneo. Por el contrario, adquieren significados diversos, tanto en los contextos de producción de los textos normativos como en los modos de apropiación por parte de los actores involucrados (Ball, 2002). Específicamente, en este artículo centramos la atención en el nivel textual de las políticas identificadas⁶. Las examinamos en términos de su contenido y estructura formal, que incluyen los objetivos, principios, estrategias y planes de acción que las sustentan y se definen a nivel oficial. También exploramos su dimensión organizacional, a partir de la identificación de áreas burocráticas creadas dentro del

⁶ Al momento de la publicación de este artículo, la investigación más amplia en la que se inscribe este trabajo avanzaba en el análisis de la política como discurso, con el objetivo de develar las recontextualizaciones generadas por los actores del sistema educativo en las tres jurisdicciones identificadas, entre ellas CABA.

Estado (Muzzopappa y Villalta, 2011), así como las propuestas legislativas que destacan la importancia de estas medidas en el sistema educativo porteño. El período de análisis abarca desde 2014, cuando se inició una reforma en el nivel secundario que incluyó la actualización del diseño curricular, la “innovación” de las prácticas pedagógicas, la evaluación de resultados y la formación docente⁷. Este recorrido se extiende hasta la actualidad, cuando el gobierno, que asumió en diciembre de 2023, incorpora al bienestar socioemocional como parte de los aprendizajes fundacionales de su plan estratégico para la educación.

En el análisis, se recopilaron los siguientes materiales: documentos oficiales producidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad entre 2014 y 2024, que incluyen planes de acción y programas para la enseñanza obligatoria, propuestas de formación docente de la Escuela de Maestros y operativos de evaluación de la calidad que integran la EE. Además, se revisaron los proyectos de ley presentados en la legislatura de CABA destinados a promover la EE y la formación en HSE. El criterio de selección estuvo centrado en las políticas y documentos oficiales que incluyeran a la EE, el desarrollo de HSE y las denominadas habilidades blandas como propuestas formativas para la educación obligatoria en general, y en particular para la escuela secundaria. El corpus documental analizado fue construido a partir de la búsqueda en el repositorio digital del Boletín Oficial de CABA y en la página web del gobierno local, en particular del Ministerio de Educación de la Ciudad. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a funcionarios vinculados con la definición e implementación de programas destinados a promover y evaluar las HSE y el bienestar socioemocional⁸. Esta indagación permitió profundizar en la comprensión de las concepciones y lineamientos que el Estado implementa en la práctica a través

⁷ Este período coincide con los cuatro gobiernos del partido político Propuesta Republicana (PRO, 2007- a la fecha), creado luego de la crisis del 2001 a partir de una propuesta de “renovación de la política” que incorporó personalidades ligadas al sector empresarial, las ONG y fundaciones, y de distintos partidos políticos tradicionales que fue consolidándose como una fuerza de derecha (Vommaro y Morresi, 2015).

⁸ Se realizaron dos entrevistas a funcionarios del área de evaluación: una a un miembro del Equipo Técnico de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) (2017-actualidad) y otra a la Directora Ejecutiva de la UEICEE (2015-2019). También se entrevistó a la Gerenta Operativa de Bienestar Socioemocional (2023-actualidad).

de sus políticas públicas (Hull, 2012). Como hipótesis, sostenemos que las políticas educativas asociadas al enfoque de la EE constituyen formas de regulación que favorecen la individualización de los procesos educativos y promueven un conformismo social basado en la adaptación de los sujetos a las circunstancias que les toca vivir. Estas propuestas, fundamentadas en la psicologización de los fenómenos sociales, restringen las posibilidades de cuestionar y transformar un orden social marcado por la desigualdad.

3. Los debates en torno a la educación emocional

El estudio de las emociones ha sido abordado por diversas disciplinas y ha cobrado fuerza en el marco del denominado "giro afectivo" (Ahmed, 2015), que se inició como reacción al "giro textual" y a la primacía de lo discursivo en detrimento del cuerpo y de las emociones (Arfuch, 2016). Sin embargo, alejado de estas preocupaciones epistemológicas y adoptando una perspectiva utilitaria, la EE en el ámbito educativo promueve el desarrollo de las HSE para alcanzar, según la OCDE (2016), el "éxito" de los individuos en la vida moderna. Este enfoque se fundamenta en los aportes de la "inteligencia emocional", definida como un conjunto de habilidades que permiten evaluar y regular la expresión de las emociones tanto en uno mismo como en los demás, así como utilizar los sentimientos para motivarse, planificar y construir un estilo de vida propio (Salovey y Mayer, 1990). Goleman (1997), uno de los principales impulsores de esta perspectiva, profundizó en sus ideas tomando como referencia los estudios de Gardner sobre las "inteligencias múltiples"⁹ para explicar que el cerebro humano alberga no solo una inteligencia racional, sino también una emocional capaz de ser desarrollada. A partir de estos supuestos, se argumenta que los sujetos pueden "tomar las riendas" de sus impulsos emocionales, comprender los sentimientos ajenos y "manejar amablemente nuestras relaciones o desarrollar lo que Aristóteles denominara la infrecuente capacidad de enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto,

⁹ Se basa en el supuesto de que la inteligencia no es "homogénea", sino que se disgrega en una multiplicidad de capacidades autónomas e interrelacionadas.

en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto” (Goleman, 1997, p. 9). Los primeros años de vida y la adolescencia son considerados períodos cruciales para formar “hábitos emocionales” como el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la motivación, que permiten “sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya correspondido en la lotería genética” (Goleman, 1997, p. 8).

La psicología positiva, que vincula la felicidad con el individualismo, constituye otro pilar fundamental de la EE. Surgió como una crítica a la psicología tradicional que, al centrarse en aspectos patológicos, descuidaba los atributos positivos del funcionamiento humano, como la felicidad, la resiliencia y el bienestar. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de cultivar las fortalezas personales y las emociones positivas para alcanzar una vida plena y satisfactoria (Seligman, 1999). La realización personal se considera un eje del progreso social y de las intervenciones institucionales a alcanzar mediante la aplicación de diversas técnicas (Bisquerra, 2000 y 2003). Con el tiempo, estos enfoques se han complementado con algunos de los desarrollos de la neurociencia, que buscan comprender las emociones como procesos cerebrales que pueden ser intervenidos y modificados mediante entrenamientos específicos (Nobile y Gamba, 2024).

En el campo escolar, la perspectiva de la EE se ha expresado en un amplio abanico de propuestas políticas que han tenido por objetivo integrar el conocimiento personal, la autorregulación emocional, la motivación o el aprovechamiento productivo de las emociones en las escuelas. Así, se ha buscado ampliar los límites de la enseñanza a partir de la incorporación de las habilidades metacognitivas que van más allá de la formación en las tradicionales destrezas académicas. Los organismos internacionales y los actores del sector privado han impulsado este enfoque que ha permeado la agenda educativa global. De hecho, en sus publicaciones más recientes se recomienda la inclusión de estas competencias en los sistemas de enseñanza como uno de los medios para superar la “crisis” de aprendizaje y lograr el bienestar personal en las aulas, así como para alcanzar mayores niveles de integración social y laboral de los jóvenes. A raíz de la pandemia

y sus impactos en la subjetividad, las propuestas relacionadas con la EE cobraron mayor relevancia, enfocándose en promover el bienestar emocional y en recuperar los aprendizajes “perdidos” durante la suspensión de las clases presenciales.

Desde una posición crítica, se sostiene que estas propuestas se basan en el supuesto de que existe un sujeto capaz de acceder directamente al conocimiento de su propio deseo y de desarrollar el autocontrol necesario para afrontar los acontecimientos externos (Ahmed, 2019). Se afirma también que estos discursos han adquirido intensidad a partir de la consolidación de un *ethos* terapéutico que coloca la salud emocional y la búsqueda de realización personal en el centro del progreso social y de las intervenciones en todos los ámbitos institucionales (Cabanas e Illouz, 2023). En el campo de la investigación educativa, se destacan los mecanismos de regulación asociados a la intensificación de los procedimientos de individualización¹⁰ de la vida social, en concordancia con la racionalidad neoliberal que articula las emociones con la idea de autoconducción y productividad, al servicio de la formación del capital humano (Abramowski, 2019; Abramowski y Sorondo, 2022; Feldfeber et al., 2020; Grinberg, 2015; Maltz, 2019; Nobile, 2017; Rodrigo y Kesler, 2024; entre otros).

En un entorno donde la economía permea las distintas esferas de la vida social, los principios tecnocráticos ganan terreno en los ámbitos político y social, promoviendo valores utilitaristas como la eficacia y la maximización de beneficios privados. Este panorama refleja una ideología individualista resumida en la creencia de que “todos somos autores independientes y autónomos que, unidos por el libre mercado, construimos nuestro propio destino haciendo sociedad por el camino” (Nicole Aschoff en Cabanas e Illouz, 2023, p. 62). Así, en un escenario neoliberal, donde los valores éticos y morales asumen que los individuos son libres, responsables, estratégicos, autónomos y capaces de gestionar sus deseos y estados psicológicos, las políticas públicas dirigidas a incorporar la EE en las escuelas adquieren un papel protagónico, enfocándose en promover el bienestar

¹⁰ Recuperamos el concepto de individualización que enfatiza la responsabilidad del individuo en la búsqueda de soluciones biográficas a contradicciones que son sistémicas (Beck, 1998) y en la construcción de su propio destino como sujeto de autoinversión (Brown, 2015).

socioemocional de los estudiantes entendido como el resultado de la voluntad y del posicionamiento personal hacia la búsqueda de la felicidad (Cabanas e Illouz, 2023). Mediante la formación en HSE basada en una “pedagogía optimizadora” (Jodar, 2007 citado en Pierella, 2019), se pretende mejorar el aprendizaje y la productividad de los individuos a partir del autoconocimiento y la autorregulación, relegando la incidencia de los factores sociales en los éxitos y fracasos escolares. Discursos de este tipo justifican los postulados meritocráticos que afirman que cada persona tiene la vida que merece gracias a su esfuerzo, persistencia y talento. Tal como sostiene Abramowski (2022, 2024), la expansión de estas “pedagogías de las emociones” ocurre en un contexto donde las tradiciones pedagógicas modernas pierden legitimidad frente al declive de las instituciones y el consecuente desplazamiento de las responsabilidades hacia los individuos.

4. La educación emocional en la “Nueva Escuela Secundaria”

4.1. La promoción de las habilidades del siglo XXI

La perspectiva de la EE se incorpora en el nivel secundario a partir del proceso de reforma de la Nueva Escuela Secundaria (NES), cuando en los diseños curriculares del año 2014 se incluye la formación en las llamadas competencias intersubjetivas o habilidades que desplazan la tradicional centralidad asignada a la formación en contenidos disciplinares¹¹. Se trató de un cambio en sintonía con las orientaciones promovidas por organismos internacionales como la OCDE (2005) y la UNESCO (2013), que han planteado la necesidad de incorporar habilidades metacognitivas en los contenidos curriculares para ofrecer una educación integral y significativa. Este enfoque pone énfasis en el valor formativo, productivo y preventivo de las habilidades “no cognitivas” como el autocontrol, la motivación, el

¹¹ La NES se desarrolló en el contexto de las transformaciones para la educación obligatoria implementadas a nivel nacional desde 2009. Fue a través de la Resolución N° 1346/14 del gobierno de la Ciudad cuando se aprobó el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, que comenzó a aplicarse de manera gradual en 2014 en un grupo voluntario de escuelas para extenderse en 2015 a todas las demás instituciones.

liderazgo, la perseverancia, la empatía, la resiliencia, entre otras¹², tal como se indica en la siguiente normativa:

Se avanza en la dirección de un aprendizaje integral, centrado en el desarrollo de las habilidades, los hábitos de la mente, las capacidades y las competencias que deben aprender los estudiantes para convertirse en parte activa y productiva de la sociedad del conocimiento. De este modo, en las múltiples materias de nivel secundario se podrá trabajar transversalmente sobre diversas aptitudes, capacidades, habilidades y competencias, que permitirán a los egresados de la escuela secundaria integrarse al mundo complejo del siglo XXI, tanto en el ámbito laboral como en sus estudios superiores. (Anexo Resolución 1346/GCBA/14, p. 60)

El objetivo de esta reforma fue formar estudiantes con las habilidades consideradas necesarias para enfrentar las demandas del siglo XXI, capaces de adaptarse a un mercado laboral cada vez más incierto y a los nuevos entornos socio-técnicos. En el nuevo diseño curricular se enfatizaron una serie de habilidades definidas como "capacidades y disposiciones complejas que están integradas por funciones generadoras de posibilidades cognitivas, destrezas, habilidades y competencias" (Anexo Resolución 1346/GCBA/14, p. 60). Entre estas habilidades se destacan la competencia comunicativa, el pensamiento crítico, la iniciativa y creatividad; la resolución de problemas y conflictos; la interacción social, el trabajo colaborativo; la ciudadanía responsable; la valoración del arte; y el cuidado de sí mismo, el aprendizaje autónomo y el desarrollo (Resolución 1346/GCBA/14), que fueron concebidas como vectores dinamizadores de la reforma curricular, además de ser transversales a los aprendizajes de los contenidos troncales. Se las definió como "habilidades para la vida", necesarias para enfrentar de manera "positiva" y "eficaz" los desafíos y problemas cotidianos (Anexo Resolución 1348/GCBA/15, p. 603).

¹² La educación por competencias adquiere impulso a partir de los años 1970 con el propósito de alinear los objetivos de la formación con los requerimientos socioproductivos. Esta perspectiva se generalizó gracias a organizaciones internacionales como la OCDE, que avanzó en la clasificación de las competencias necesarias para hacer frente a los desafíos del mundo globalizado (OCDE, 2005). Entre estas destrezas, se destacó la importancia de "interactuar en grupos heterogéneos" y se subrayó la relevancia de la capacidad de relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo y resolver conflictos.

En 2017, junto con la actualización de los formatos pedagógicos, se implementó el “Plan Personal de Aprendizaje” en los espacios de tutoría del primer año como una instancia para planificar el desarrollo de las habilidades definidas en el nuevo diseño curricular, mediante propuestas que promueven la autoevaluación de los estudiantes y el desafío de gestionar sus propios procesos de aprendizaje (Resolución 653/GCBA/18). Asimismo, se propuso el desarrollo de HSE a través del programa “Actividades de Aproximación al mundo laboral” (ACAP), con el propósito de ofrecer una experiencia práctica en el ámbito laboral que prepare a los jóvenes para las demandas del trabajo y les permita adaptarse a las exigencias del capitalismo contemporáneo. Esto se lograría mediante la adquisición de competencias vinculadas a la autorregulación:

resolver situaciones caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores (...) Estimular la adquisición de valores y actitudes relacionados con la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, la capacidad de elegir, de afrontar riesgos y de resolver problemas, así como la capacidad de aprender de los errores. (...) Propiciar el conocimiento de las propias posibilidades de aprendizaje y cómo mejorarlas y promover el desarrollo de actitudes basadas en la confianza en sí mismo, la autonomía y el gusto por aprender. (Anexo I, Resolución 3958/GCBA/21, p. 3)

En esa línea, se desarrolló el curso “Habilidades para el Futuro”, concebido como un ciclo de talleres para que los estudiantes del último año de la educación obligatoria adquieran HSE relacionadas con la empleabilidad y la educación financiera (GCBA, 2022). Según la responsable del proyecto, este curso fue una respuesta a las problemáticas actuales del “contexto VICA” (volátil, incierto, complejo y ambiguo), que presenta constantes desafíos, pero también oportunidades de crecimiento para los jóvenes (Agencia de Aprendizaje de la Ciudad de Buenos Aires, 2022). Además, el fortalecimiento de las HSE mediante la creación de nuevos formatos pedagógicos se reflejó en el programa “Jornada Extendida”, una iniciativa socioeducativa destinada a los primeros dos años del nivel secundario. A través de esta medida, se propuso:

fortalecer la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las capacidades de todas las áreas curriculares, articulando, en horario extendido, aprendizaje y participación a través de otros espacios educativos que potencien la adquisición de habilidades socioemocionales. (GCBA, 2017a, p. 12)

Desde el año 2014, la reforma curricular en el nivel secundario estuvo orientada al desarrollo de competencias como objetivos claves. A partir de 2017, esta transformación se profundizó mediante la implementación de instrumentos específicos para promover el desarrollo de HSE, con el objetivo de preparar a cada estudiante para su adaptación a un mundo y un mercado laboral cada vez más incierto.

4.2. Las habilidades socioemocionales como objeto de evaluación

En paralelo a la transformación curricular, las HSE comenzaron a evaluarse en el sistema educativo de la Ciudad como parte de una estrategia para mejorar la calidad y equidad educativa. Se estableció una línea de trabajo en el área de evaluación con el objetivo de examinar estas habilidades y promover su aprendizaje mediante programas que siguieron tres dinámicas (Rodrigo y Kesler, 2024). La primera implicó la participación de la jurisdicción en iniciativas regionales e internacionales para fortalecer el monitoreo de las HSE. Así, en 2017 la ciudad fue sede del "Encuentro regional de investigación, evaluación e intervenciones para el desarrollo de las HSE en los sistemas educativos de América Latina", avalado por el Banco Interamericano de Desarrollo. En 2018 y 2022, además, participó en el estudio PISA, enfocado en medir habilidades como la autoconciencia, autogestión, conciencia social, relaciones interpersonales y toma de decisiones responsables.

La segunda dinámica consistió en la aplicación de iniciativas locales para evaluar las HSE, basándose inicialmente en modelos psicométricos de la psicología de la personalidad, como los impulsados por la OCDE¹³. Las pruebas jurisdiccionales de matemática y lengua aplicadas desde 2013 en los niveles primario y secundario

¹³ Se destacan entre ellos los programas vinculados a la medición de habilidades cognitivas y no-cognitivas como PISA, la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos y el Estudio Internacional de Habilidades Sociales y Emocionales.

incluyeron mediciones de HSE para explorar su relación con el rendimiento. La primera experiencia tuvo lugar en 2014 con las pruebas de Finalización de Estudios Primarios (FEPBA), en las cuales los estudiantes respondieron a un autoinforme adaptado del modelo *Big Five*¹⁴, proporcionando información sobre sus autopercepciones en áreas como meticulosidad/diligencia, regulación emocional, extraversión o implicación con los pares y colaboración. Posteriormente, el interés por los modelos psicométricos dio lugar a evaluaciones de HSE que abarcaban aspectos afectivos y vinculares en el contexto escolar. Estas evaluaciones se centraron en la convivencia, el fortalecimiento de las relaciones entre pares y con adultos y el clima escolar. En este marco, se incorporó la medición del autoconcepto académico, que evalúa la percepción de los estudiantes sobre su comportamiento social, rendimiento intelectual, imagen corporal, reconocimiento social, ansiedad y bienestar (Schmidt et al., 2008). De manera similar, en 2022 se implementó una escala para medir el bienestar escolar en una muestra de adolescentes de primer año de secundaria, la cual reveló que casi cinco de cada diez estudiantes se encontraban en una situación de vulnerabilidad o estado crítico en este aspecto (UEICEE, 2023). En conjunto, estos estudios ayudaron a visibilizar la importancia del bienestar socioemocional de los estudiantes, el cual fue incorporado en la agenda gubernamental a partir de las iniciativas globales promovidas por los organismos internacionales.

La tercera dinámica en la evaluación de las HSE se consolidó mediante el desarrollo de herramientas pedagógicas digitales y colaborativas que, según se considera, facilitan su seguimiento y la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En 2017, un programa basado en un videojuego aplicado en las escuelas reemplazó la autoevaluación por una evaluación diseñada no solo para recopilar información, sino también para mejorar la enseñanza de las HSE relacionadas con la regulación emocional y el aprendizaje autónomo (GCBA, 2017; 2019). Como proyecto piloto, el alcance de esta iniciativa fue limitado; solo se

¹⁴ Los rasgos evaluados son la apertura a la experiencia, la meticulosidad, la extraversión, la amabilidad y la estabilidad emocional.

avanzó en la configuración de una plataforma digital para el nivel secundario, la cual presentó dificultades en la recopilación de datos debido a problemas técnicos¹⁵. En 2019, el proyecto fue interrumpido debido al cambio de administración política en el área de evaluación.

Durante la pandemia, la evaluación de las HSE cobró relevancia debido a la importancia de estas competencias en la gestión de la crisis sociosanitaria por COVID-19. Se lanzó una segunda iniciativa basada en dos programas internacionales de EE gamificados¹⁶ dirigidos a estudiantes de primero a cuarto año de secundaria, que utilizan videojuegos para examinar y promover HSE mediante la resolución de retos para mejorar la convivencia y brindar psicoeducación emocional (GCBA, 2021; 2021a)¹⁷. Además, se incluyó la resolución de un socioemociograma individual que, mediante técnicas sociométricas, evaluaba las HSE de cada clase y de sus estudiantes, enfocándose también en la regulación emocional y el aprendizaje autónomo. Aunque estas iniciativas no continuaron, reflejaron la inclusión de instrumentos de evaluación de HSE en la agenda política, con el propósito de obtener evidencia “objetiva” sobre la efectividad de la enseñanza de estas competencias, al tiempo que promovían la gestión emocional y la resolución “asertiva” de los conflictos. Sin embargo, como señalan los funcionarios entrevistados del área de evaluación, una de las principales debilidades de estas iniciativas fue la falta de capacitación docente en HSE. De hecho, estas experiencias alteraron la lógica pedagógica tradicional: en lugar de seguir el enfoque habitual de enseñar primero y evaluar después, se comenzó evaluando áreas en las que los

¹⁵ En el proyecto piloto participaron unos 1500 adolescentes, de los cuales solo se alcanzó a recopilar una base de datos de 200.

¹⁶ Estos programas fueron *Happy 12-16* y *Emotional Mind*. El primero está destinado a prevenir el acoso escolar, disminuir la ansiedad y mejorar el rendimiento por medio del uso de la inteligencia emocional para resolver conflictos. El segundo, se define como un programa de entrenamiento socioemocional orientado también a mejorar el clima de convivencia grupal y a prevenir el acoso escolar. Procede de *Habilmind*, una plataforma online que mide indicadores que influyen en la vida y el desarrollo de las personas. Sobre este último programa consultar <https://www.habilmind.com/emotionalmind>. Para información sobre el primero, se recomienda acceder a su sitio oficial: <https://pdabullying.com/es/resource/videojuego-happy-8-12-y-happy-12-16>

¹⁷ Ambas propuestas debían aplicarse de manera grupal, con el docente como coordinador, ya sea en formato presencial o remoto, realizando 10 actividades semanales de entre 40 y 50 minutos de duración.

docentes carecían de formación específica. Ante estas limitaciones, la formación en HSE se promovió en otros espacios del sistema educativo, como en la formación docente.

4.3. La formación y capacitación docente en habilidades socioemocionales

En un artículo en el blog “Voces” del Banco Mundial, Villaseñor (2017) se preguntaba “¿cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de las HSE en sus estudiantes?”, y señalaba que si bien la literatura destaca el impacto de las HSE en las trayectorias académicas y en la vida estudiantil, pocos estudios analizan los mecanismos específicos mediante los cuales los docentes pueden estimular el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. En esta línea, la formación docente en EE se considera fundamental para la enseñanza de las HSE.

La promoción de la EE fue uno de los aspectos centrales del cambio cultural propuesto por el Partido Propuesta Republicana (PRO), tanto en el ámbito de CABA como de Nación y Provincia de Buenos Aires tras asumir el gobierno en diciembre de 2015. Desde el Ministerio de Educación de la Nación, se fomentó la formación en HSE, liderazgo y neurociencias a través del Instituto Nacional de Formación Docente y de la Secretaría de Innovación y Calidad, mientras que en la Provincia de Buenos Aires la formación se impulsó mediante la Red Escuelas de Aprendizaje y la Dirección de Formación Continua (Feldfeber et al., 2020). En CABA, la Escuela de Maestros ha sido el ámbito privilegiado para introducir el enfoque de la EE, a través de los circuitos de Propuestas Abiertas y de la denominada Formación Situada¹⁸, así como en la proliferación de iniciativas “aplicacionistas” sobre las neurociencias (Castorina, 2016) y formación en *coaching* y liderazgo impulsadas por

¹⁸ Tienen como destinatarios a los docentes, preceptores, equipos directivos y supervisores de las escuelas estatales y privadas de todos los niveles inscriptos en el Sistema de Clasificación Docente de la Ciudad. Mientras que el primer circuito abarca espacios que organizan la formación de manera independiente o bien integrando diversas propuestas en los trayectos formativos realizados fuera del horario laboral, el segundo circuito se lleva a cabo en articulación con la Dirección General de Escuelas de Gestión Estatal, de Escuelas Normales y Artísticas, de Planeamiento y Dirección de Educación Digital.

organizaciones como la Fundación Educación Emocional, y respaldadas por instituciones públicas y privadas.

En el marco de la pandemia y el cese de las clases presenciales, surgieron nuevas iniciativas enfocadas en la crisis y el aislamiento social que llevaron a un aumento significativo entre los estudiantes de las alertas por autolesiones y suicidios (INECO y GCBA, 2020). Fundaciones como El Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) tuvieron un papel destacado en ofrecer propuestas de formación abiertas centradas en técnicas de “conciencia plena” y “regulación emocional”, utilizando métodos de relajación y activación cerebral para reducir el estrés, la ansiedad y otras emociones consideradas negativas. Estas iniciativas se integraron luego en el plan de continuidad de las trayectorias escolares, con el objetivo de acompañar a los docentes de la Ciudad en el desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje adaptadas. Entre ellas, destacan las capacitaciones sobre “relaciones interpersonales en el aula”, enfocadas en el rol adaptativo de los profesores¹⁹ y sobre “gestión de la emocionalidad en la escuela”, orientadas a crear un clima de trabajo productivo y motivador²⁰.

En la oferta de formación situada se incluyeron cursos para el nivel secundario orientados al desarrollo de “habilidades para el futuro” en adolescentes, influenciados por las neurociencias y la neuropsicología. Estas capacitaciones se centraron en la relación entre conducta y cerebro, bajo la premisa de que todo lo emocional tiene un correlato biológico. Sin embargo, el circuito de formación en servicio²¹ también ofreció enfoques alternativos que destacaron la dimensión

¹⁹ En 2022, la Escuela de Maestros diseñó una propuesta en articulación con la Agencia de Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación, destinada a docentes y equipos directivos de instituciones de Educación Técnico Profesional.

²⁰ En 2023, en el marco de “Colecciones en Red”, se diseñó un recorrido formativo de dos cursos: “Puertas de entrada de la educación emocional en la escuela” y “La gestión del clima emocional en la escuela”.

²¹ El encuentro, denominado “Proyecto de desarrollo de habilidades socioemocionales y autonomía creciente para el cuidado mutuo”, fue presentado en el “Primer encuentro latinoamericano de experiencias en aprendizaje socioemocional”, que tuvo lugar en el Centro Cultural Recoleta en julio de 2023, y en el que participaron escuelas de gestión estatal y privada.

vincular de los afectos y promovieron una ética de cuidado propio y mutuo. En este sentido, los desafíos institucionales de la educación socioemocional señalan que:

En el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se impulsa el tratamiento de temáticas emergentes y convocantes para los/as estudiantes como lo es la educación socioemocional. De este modo, se refuerza el concepto de la escuela como un lugar de encuentro en el cual se trabajan problemáticas actuales de significatividad social y personal para los/as estudiantes y que, además, les ofrecen oportunidades reales de aprendizaje. Esto da lugar a la promoción efectiva de los aprendizajes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía responsable y de participación activa en distintos ámbitos de la sociedad. (GCBA, 2023, p. 9)

Es importante mencionar que al enfoque de la EE impulsado en estos cursos de formación se le han contrapuesto otras narrativas sobre las emociones que valoran la afectividad desde una perspectiva de derechos. En buena medida, estas visiones se inscriben en la política educativa de la Educación Sexual Integral y enfatizan el carácter relacional de las emociones y los afectos, donde la escuela juega un rol clave sustentada en una "pedagogía humanizadora" (Nobile y Gamba, 2024).

El desarrollo de las HSE también se incorporó en las propuestas de Formación Continua destinadas a mejorar la convivencia en el aula. En el marco de las llamadas "Colecciones en red" y durante las semanas temáticas, se dictaron cursos como "Convivencia en el aula: una perspectiva desde las habilidades socioemocionales" y "Conectar y comprender: Claves para una Educación Inclusiva". Estas capacitaciones brindaron herramientas para trabajar la convivencia escolar desde una perspectiva de derechos, alineándose con una propuesta de la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo del gobierno de la Ciudad. Esta propuesta incluyó guías con ejercicios de EE para abordar las emociones en el aula:

Cuando sientas que tus emociones son muy intensas y te sientas abrumado/a por ellas, te proponemos realizar un ejercicio de respiración. Concentrarnos en la respiración ayuda a detenernos y conectar con aquello que estamos sintiendo en el momento, nos posibilita aclarar nuestros pensamientos, nos sirve como estrategia para disminuir la intensidad de nuestras emociones y

nos permite transitar la situación/problema que estamos vivenciando, de otra forma. (GCBA, 2021, p. 8)

Por último, cabe señalar que los materiales de capacitación a docentes de escuelas técnicas en ejercicio, destinados a la educación y prevención de las adicciones y consumos problemáticos desde los Espacios Curriculares Específicos Obligatorios (ECEOS), también adoptaron esta perspectiva, enfocándose en el aprendizaje del control emocional, que incluye el manejo del estrés, los sentimientos y el monitoreo personal. En este marco, se destacó la importancia de desarrollar habilidades como el autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés (GCBA, 2022a).

4.4. Las emociones en el Plan "Buenos Aires Aprende" y en la "gestión operativa" de la burocracia estatal

La importancia de la EE en las políticas del actual gobierno de la Ciudad se evidencia en la creación de áreas burocráticas específicas, concebidas como la cristalización institucional de las políticas públicas (Oszlak, 2006). En esta línea, como parte del Plan Estratégico "Buenos Aires Aprende" (2024-2028), las políticas vinculadas a la EE han cobrado nuevo protagonismo, al colocar el desarrollo del Bienestar Socioemocional en el centro de la agenda como un pilar fundamental para fortalecer los aprendizajes:

El Bienestar socioemocional refiere a un proceso donde se desarrollan habilidades socioemocionales que permiten a las personas tener conciencia de sí mismas y de la interdependencia, para mantener relaciones saludables y de apoyo y, de esa manera, tomar decisiones asertivas acerca de sí y de los otros. (GCBA, 2024a, p.5)

El propósito del Plan es "garantizar que todos los/as niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial, velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida" (GCBA, 2024a, p.7). Se promueve una política de acompañamiento que

fomente el bienestar emocional para mejorar el aprendizaje y ayudar a cada persona a encontrar su propósito. Desde la perspectiva de la EE, el desarrollo de HSE y las neurociencias, la nueva gestión propone una narrativa "refundacional" que busca superar la mirada individualizante, poniendo mayor énfasis en la dimensión social del bienestar emocional.

No se hablaba del bienestar, pero sí, por ejemplo, (...) se venía hablando de emociones. De hecho, en el 2017-2018 di un curso de educación emocional y regulación emocional, o sea, que es algo que se viene hablando anterior a la pandemia, pero esta política y sobre todo la cuestión de llamarlo socioemocional que nos corre de lo que muchas veces se identificó a la educación emocional como muy individualista, muy vinculada a las cuestiones del consumo del capitalismo. Lo socioeducativo y todo lo que estamos trabajando alrededor de las habilidades tiene que ver con tener conciencia de uno mismo, pero también de los otros y sobre todo en el uno a uno al grupo y llegar a lo social en el modo de actuar y de vincularse y relacionarse en el mundo. (Funcionaria, CABA)

Los documentos oficiales que presentan este enfoque reconocen que la dimensión emocional ha sido históricamente relegada en el sistema educativo, el cual se ha centrado exclusivamente en lo racional, desestimando aquellas investigaciones que destacan el trabajo afectivo que los docentes han realizado a lo largo del tiempo (Abramowski, 2022). Así, surge la necesidad de promover un entorno educativo que no solo valore el conocimiento académico, sino que también aborde el desarrollo "integral" de los alumnos, considerando su dimensión emocional. La política se centra en mejorar los "climas escolares" para desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes "dominar" su autoconciencia, conciencia relacional y toma de decisiones, así como construir vínculos más saludables. Entre las capacidades a desarrollar se incluyen las "habilidades de la vida" de UNICEF y UNESCO, el "aprender a hacer" de Jacques Delors (UNESCO, 1993), la "mentalidad de crecimiento", el "autoconocimiento" y la "autorregulación emocional y del aprendizaje". En el marco de este plan de gobierno, en el año 2024 se creó la Gerencia Operativa de Bienestar Socioemocional, con la misión de establecer

espacios sistemáticos y articulados para el fortalecimiento de las HSE en el ámbito escolar. Esta dependencia se orienta a generar ecosistemas escolares, entendidos como espacios sistemáticos y articulados para el desarrollo de las HSE, a través de programas y proyectos de fortalecimiento institucional, que prioricen el bienestar de los estudiantes como condición para el aprendizaje en ambientes seguros y confiables. Uno de los programas impulsados es "Bienestar Socioemocional", implementado desde mayo de este año en 250 escuelas estatales y privadas seleccionadas por su bajo índice de bienestar subjetivo y su necesidad de trabajar las HSE de manera institucional. Esta iniciativa, que busca promover prácticas docentes que coloquen el bienestar estudiantil en el centro del proceso educativo, es llevada a cabo mediante propuestas de formación docente con puntaje, que abarcan contenidos en áreas como "neurociencias y atención", "mentalidad de crecimiento", "autoobservación y autorregulación", "sentidos y cuerpo", "pensamientos", "emociones", "compasión", "comunicación y colaboración", "consciencia digital y planetaria". Así, se pretende abordar la creciente preocupación de los profesores respecto a la salud mental de los estudiantes, fomentando el autoconocimiento como herramienta clave.

La creación de una estructura administrativa dentro del Estado subnacional, orientada al bienestar socioemocional, refleja una creciente preocupación por institucionalizar la EE en las políticas educativas y otorgarle mayor visibilidad. Aunque el discurso se reconfigura al incorporar una perspectiva centrada en las relaciones interpersonales, la construcción de la grupalidad y la salud mental, persiste, sin embargo, una orientación hacia la responsabilidad individual en las propuestas concretas. Frente a la creciente demanda en el ámbito escolar por el aumento de situaciones de malestar y problemas vinculados a la salud mental, se prioriza la formación en EE, sin ofrecer propuestas concretas para fortalecer el rol de los equipos técnicos especializados en estas cuestiones.

4.5. La educación emocional en la agenda parlamentaria

Desde hace más de una década, se han presentado diversos proyectos de ley a nivel nacional y en distintas jurisdicciones sobre EE e institucionalización de programas de formación en HSE, promovidos por organizaciones del sector privado como la Fundación Educación Emocional (Feldfeber et al., 2020)²². La Ciudad de Buenos Aires no quedó al margen de esta tendencia, en tanto se presentaron una serie de iniciativas legislativas impulsadas, principalmente, por fuerzas políticas de derecha²³, así como por distintos actores del sector privado y de ONG/fundaciones ligadas al mundo empresarial.

Se expusieron diversos proyectos que promueven la EE en la jurisdicción. Además de los proyectos de declaración, que reconocen esta perspectiva, especialmente a partir de la pandemia²⁴, se pueden distinguir una serie de iniciativas legislativas que buscan incorporar los contenidos de EE en el currículum oficial (Expediente 2714/20 y 1835/24) con el objetivo de desarrollar tanto la inteligencia interpersonal como intrapersonal en el aula, aprender a gestionar las emociones y optimizar las HSE, entre otras cuestiones. Se destaca que la aplicación de la EE es ventajosa por su "fácil y rápida implementación" sin requerir mayores "inversiones edilicias ni tecnológicas". Además, se enfatiza la necesidad de crear áreas técnicas especializadas, como la Comisión Técnica Multidisciplinaria de Educación Emocional, que tendría la responsabilidad de desarrollar capacitaciones, monitorear su aplicación y avanzar en la investigación sobre este enfoque.

Otro conjunto de iniciativas legislativas se centran en la transversalización de esta perspectiva en todo el sistema educativo asumiendo cuatro principios:

²² A la fecha se han aprobado leyes sobre EE en cinco jurisdicciones: Corrientes, Misiones, Jujuy, Tucumán y Chaco.

²³ Entre ellos, siete proyectos de ley y dos declaraciones por diputados de Juntos por el Cambio (que se transformó en la coalición Vamos x Más) y La Libertad Avanza.

²⁴ Entre estas propuestas, se destaca la declaración de interés educativo del Congreso de Innovación, Pensamiento, Educación, Coaching e Inteligencia Emocional organizado por la Fundación CEMAR y auspiciado por la Fundación Educación Emocional, GLIA Connecting Ideas, la Red Internacional de Educación Emocional (RiEEB), y el Bachillerato Internacional (IB) (Exp. 2083, aprobado el 10/9/20). Asimismo, entre este tipo de iniciativas se impulsó la institucionalización del día de la Educación Emocional (Exp. 2678/2020 y Exp. 2425/2021).

1. Integralidad: La educación socioemocional es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Como tal, debe integrarse de forma progresiva y continua en el currículo de todos los niveles educativos.
2. Transversalidad: todas las experiencias y actividades escolares son oportunidades para fomentar el bienestar socioemocional y el desarrollo integral de los estudiantes, y promover su educación socioemocional.
3. Participación: La educación socioemocional involucra a toda la comunidad educativa. La participación y colaboración de directivos, docentes y familias es indispensable para el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores vinculados a la educación socioemocional y la promoción de un clima escolar que atienda al bienestar socioemocional de los estudiantes.
4. Inclusión: Todos los estudiantes deben poder acceder a una educación socioemocional que atienda a su singularidad. (Expediente 1635/24, p. 2)

Por su parte, el Programa de Educación Emocional (Expediente 1494/23) y el Programa de Educación Socioemocional (Expediente 24/24) destacan la relevancia de la institucionalización de la EE en el sistema educativo para reducir la violencia escolar, fomentar el bienestar personal, y promover una cultura del trabajo y del esfuerzo. En este contexto, se impulsa la autorregulación de las emociones con el objetivo de aumentar "la capacidad de las personas para disminuir las emociones negativas, como por ejemplo la ira, el miedo, la bronca, el estrés, la tristeza, entre otras" (Expediente 1494/23, p.1). Esta propuesta incluye la incorporación de espacios obligatorios dedicados a esta perspectiva, tanto para estudiantes como para docentes, además de su transversalización en las distintas áreas del nivel. Se argumenta que esto mejorará la educación al incrementar la motivación y el rendimiento académico, y al generar "conocimientos y habilidades para enfrentar situaciones difíciles, lo que favorece la resiliencia y la capacidad de recuperación ante la adversidad" (Expediente 1494/23, p.2). En línea con organismos internacionales, estas iniciativas se presentan como una forma de contribuir a los pilares de la educación promovidos por la UNESCO relacionados con el "aprender a convivir" y "aprender a ser", así como con las "destrezas cognitivas básicas necesarias para leer, escribir y hacer cálculos matemáticos" (Expediente

24/24, p.3). Es relevante señalar que parte de estos proyectos incluyen antecedentes diversos y, en algunos casos, contradictorios con el programa propuesto. Por ejemplo, el Programa de Educación Socioemocional, que adquiere especial relevancia por su alineación con la agenda del Ministerio de Educación presenta entre sus fundamentos la importancia del desarrollo socioemocional, tal como se plantea en la Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas de la OMS (1993), y en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende". Sin embargo, por otra parte, también incluye diversos artículos de la Ley de Educación Nacional que no hacen referencia al desarrollo de las HSE y no se fundamentan en la perspectiva de la EE. Además, se menciona la Ley de Educación Sexual Integral como uno de los antecedentes, aunque el tratamiento de la afectividad y las emociones en esta ley se aborda desde una perspectiva diferente a la que sustenta la formación en HSE. En efecto, estos proyectos también incorporan normativas que responden a iniciativas históricas destinadas a trabajar los vínculos en la escuela, promoviendo la expresión, la escucha, la empatía y la reflexión sobre las emociones, en lugar de gestionarlas, regularlas o controlarlas (Maltz, 2019).

Por último, es importante señalar que los proyectos legislativos se sustentan en normativas internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño (Ley 23.849/1990), así como en recomendaciones de organismos como la UNESCO y la OMS. También se basan en otras leyes ya sancionadas que, aunque no están directamente vinculadas a los principios de la EE, como la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Sexual Integral, contribuyen al marco normativo en el que se inscriben estos proyectos. Este aspecto pone de manifiesto la amalgama de significados, a veces contradictorios, que se articulan en torno a esta perspectiva, lo que explica la diversidad de sentidos presentes en las intervenciones que la promueven. De todos modos, estos proyectos generan desplazamientos en las orientaciones políticas, al resaltar la importancia de las HSE como la inteligencia emocional, la empatía y la resiliencia, consideradas factores clave para el éxito personal, académico y profesional. Así, se destaca el valor utilitario de estas

habilidades y el rol de las escuelas como espacios privilegiados para facilitar experiencias estudiantiles satisfactorias y transiciones exitosas hacia el mundo laboral.

5. Las perspectivas tecnocráticas e instrumentales de la educación emocional: un debate necesario

Las transformaciones recientes en las políticas curriculares, en la evaluación y en la formación docente dan cuenta de la progresiva incorporación de la perspectiva de la EE en la agenda educativa de CABA durante la última década. Las experiencias derivadas de la pandemia intensificaron el despliegue de estas iniciativas con un nuevo discurso centrado en la búsqueda del bienestar socioemocional, entendido como la formación de sujetos "seguros" y "compasivos" (GCBA, 2024). En ese marco, se incorporaron, como parte de los aprendizajes fundamentales del Plan "Buenos Aires Aprende", diversas acciones destinadas a gestionar el estrés, la ansiedad y otras emociones negativas. Se promovió también su institucionalización mediante la creación de un área específica dentro de la estructura estatal, sustentada en la idea de que es posible "gerenciar operativamente" el bienestar.

La expansión de este tipo de medidas en la agenda educativa de la Ciudad cobra sentido en el contexto de una tendencia internacional más amplia que concibe la educación como una cuestión de competencias y talentos personales, posicionando a la escuela como el espacio ideal para su desarrollo y al docente como su principal promotor. La educación basada en competencias, que ganó fuerza a partir de la década de 1970 con el propósito de alinear los objetivos de formación con las demandas productivas y sociales emergentes, se generalizó a través del impulso de organizaciones internacionales como la OCDE, que avanzó en la clasificación de competencias consideradas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo globalizado, sobre todo aquellos asociados a la productividad y cohesión social dentro de los países (OCDE, 2005). Un ejemplo de este enfoque es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en

inglés), el cual evalúa "habilidades para la vida", un concepto que ha ganado protagonismo en el ámbito mundial.

La orientación hacia la formación de estudiantes en competencias, incluidas las HSE, está sustentada en una perspectiva instrumental y pragmática de la educación que se evidencia en diversas funciones. Por un lado, una función productiva destinada a mejorar los resultados de aprendizaje medidos en las pruebas estandarizadas y a facilitar que los estudiantes se adapten a las demandas de un mercado laboral flexible e incierto. Por otro, podemos identificar una función preventiva orientada a abordar problemáticas como las adicciones y situaciones de violencia que deberían ser atendidas por los equipos de salud en coordinación con los de orientación escolar. También identificamos una función relativa a la vida en las aulas, en la medida en que la autorregulación de las emociones por parte de estudiantes y docentes fomentaría un clima escolar positivo. Cabe recordar que la Ciudad ya dispone de un Sistema Escolar de Convivencia (Ley 223/GCBA/99) en el cual se incluyen principios, normas, órganos y prácticas institucionales democráticas que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad de cada institución en el nivel secundario. Considerando estas regulaciones, nos preguntamos por qué no trabajar sobre la convivencia en el ámbito escolar como construcción colectiva, en lugar de centrarse en la regulación de las emociones como problema individual. Por último, en estas políticas, se puede identificar una función adaptativa, ya que buscan preparar a las personas para enfrentar de manera resiliente las situaciones sociales que les toca atravesar, promoviendo un conformismo renovado frente a las desigualdades sociales y adaptado a las exigencias actuales del capitalismo sin cuestionar el orden social existente.

Bajo estas premisas, en las que las emociones se consideran competencias enseñables, objetivables y medibles, y se sostiene que los estudiantes pueden enfrentar y resolver problemas en sus entornos cotidianos mediante el autocontrol de aspectos individuales y subjetivos, se otorga un rol central a los docentes en la creación de climas propicios que faciliten el aprendizaje de las HSE. Para asumir esta responsabilidad, se considera crucial que desarrollen sus propias destrezas.

Este enfoque, centrado en factores psicosociales, se traduce en la implementación de nuevos programas de formación docente que, en muchos casos, representan una carga adicional al trabajo pedagógico. Se ha señalado que la incorporación de tecnologías "psi-positivas" y de autoayuda en las aulas, lejos de facilitar la labor docente, aumenta su carga laboral (Martínez, 2019). Estas herramientas, que promueven "formas de sociabilidad en las que el valor del sacrificio se solapa con otras en favor del bienestar" (Caride, 2020, p. 122), pueden generar una tensión entre el ideal de bienestar y la presión real sobre el trabajo docente. Además, el discurso sobre la transformación educativa entendido como un camino hacia la autorrealización personal, no toma en cuenta que éste se despliega en un contexto social caracterizado por el aumento de las brechas de desigualdad y el debilitamiento de las protecciones sociales, una realidad estructural que no se cuestiona. Así, de acuerdo con la racionalidad neoliberal, las políticas públicas de CABA que introducen la EE reflejan procesos culturales contemporáneos más amplios de individualización y psicologización generalizada, que enfatizan la consecución del bienestar como el resultado de la voluntad y la disposición para alcanzar metas personales. En este sentido, promueven soluciones biográficas a problemas que son estructurales y transforman los déficits y contradicciones sociales en cuestiones individuales, desconociendo que los procesos pedagógicos que impulsan el pensamiento crítico son el resultado de construcciones colectivas en determinadas coyunturas.

6. Conclusiones

Como hemos evidenciado a partir del caso de CABA, el control de las emociones al servicio de la formación de estudiantes autosuficientes y resilientes, adaptados a la situación en las que les toca vivir, da cuenta de la creciente emocionalización e individualización de las políticas educativas y de los procesos pedagógicos. La productividad asociada a la autorregulación y el control orienta la construcción de subjetividades neoliberales y responde a las demandas de una educación al servicio del mercado, centrada en la formación de individuos que se

tornan empresarios de sí mismos, relegando la formación de ciudadanos que puedan cuestionar el orden establecido. Todo ello, además, en un contexto de importantes recortes en la inversión educativa, de precariedad laboral y de creciente fragmentación entre los distintos sectores sociales.

El discurso de la EE, al mismo tiempo que apela a la neutralidad, se expande como un vehículo aparentemente apolítico y de aspiraciones universales para el desarrollo personal, relegando los aspectos estructurales y colectivos que también inciden en el bienestar humano. Sin embargo, estas perspectivas se difunden junto a otras que abordan el trabajo con la afectividad desde un enfoque de derechos, como en la Educación Sexual Integral, lo que revela la disputa por los significados, tal como observamos en el ámbito de la formación docente. En este sentido, hemos señalado que las trayectorias de las políticas no son lineales, sino que están sujetas a recontextualizaciones, resultado de la coexistencia de distintos modelos de gobierno de la educación, de los actores e intereses que participan en la administración escolar y de las diversas tradiciones político-pedagógicas diversas.

Para concluir, interesa remarcar la relevancia de contemplar los aspectos afectivos y emocionales en la escuela, sin recaer en un falso dilema que identifica toda crítica a esta perspectiva dominante como una desatención a una demanda creciente frente a dificultades cotidianas que enfrentan las instituciones educativas. Las soluciones a estos problemas no pueden concebirse fuera del contexto de los actores del sistema educativo ni del tipo de sociedad que se quiere instituir colectivamente.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las "pedagogías de". *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 1(34), 31-47. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A. (2022). "Darlo todo". La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En L. Anapios

- y C. Hammerschmidt (Coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383-404). CLACSO.
- Abramowski, A. (2019). Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. En P. Pineau y N. Arata (Ed.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 231-251). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51), 63-79. <http://dx.doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Arfuch, L. (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *deSignis*, (24), 245-254.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica, *Páginas, 2 y 3*, 19-33.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories, and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-18. <https://doi.org/10.1080/713661149>
- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). *The Politics of Policy: Studying Education and the Politics of Change*. University of London, Institute of Education.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Brown, W. (2006). *El pueblo sin atributos*. Akal.
- Cabanas, E. y Illouz, E. (2023). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

- Caride, L. (2020). Las formas cotidianas de la felicidad y sus mandatos: Pedagogías del pensamiento positivo, trabajo docente y subjetividad en el neoliberalismo contemporáneo. *Arxius de Ciencies Socials*, 42, 119-129. <https://doi.org/10.7203/acs.42.29108>
- Castorina, A. (2016) La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, 46(2), 4-26.
- Gluz, N., Feldfeber, M., Caride, L. y Rodrigo, L. (2021). Individualización de lo social en el campo escolar. Las políticas educativas de la Nueva Derecha en Argentina (2015-2019). Actas V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, CTERA.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 155-172. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.2.12531>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Hull, M. (2012). Documents and Bureaucracy. *Annual Review of Anthropology*, 41, 251-267. <https://doi.org/10.1146/anthro.672>
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*, 6.
- Martínez, M. E. (2019). Todo depende de ti. *Revista Maíz. Periodismo, cultura y política*, 9, 1-6.
- 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/issn.2539-472X>

- Nobile, M. (2017) Sobre la Educación Emocional: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- Nobile, M. y Gamba, C. (2024). Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 34(1), 13-30. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-390>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Espasa Libros.
- Oszlak, O. (2006). Burocracia Estatal: Políticas y políticas públicas. *Revista PostData*, 11, 11-56.
- Pierella, M. P. (2019). La universidad interpelada por los discursos del presente. Hacia una crítica de las pedagogías optimizadoras. *Folios*, 49, 3-17.
- 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>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, M. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 81-106.
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, (54), 559-562.
- 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). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Villaseñor, P. (2017) ¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes? Voces, Blog del Banco Mundial. Disponible en <https://n9.cl/wfgjo>

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

Documentos consultados

1. Leyes, normativas y programas ministeriales

Convención sobre los Derechos del Niño, Ley 23.849/1990. (1990). Incorporada en la legislación nacional por la Ley 23.849, publicada el 22 de octubre de 1990.

Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23849-249/texto>

GCBA. (2024). *Bienestar socioemocional: Documento marco*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-07/DocumentoMarco_be.pdf

GCBA. (2024a). *Buenos Aires Aprende Plan Estratégico 2024-2027*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/educacion/buenos-aires-aprende>

GCBA. (2023a). *Educación socioemocional desde la función tutorial: enfoque y jornadas para su abordaje*. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum. Disponible en <https://n9.cl/94jlg>

GCBA. (2022). *Comenzó el curso "Habilidades para el futuro": una alternativa nueva que se suma a la oferta educativa de la Ciudad*. Agencia de Aprendizaje de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <https://n9.cl/2jb6o>

GCBA. (2022a). *Una mirada desde la promoción de hábitos saludables y cuidados integrales para niños y niñas de 6 a 12 años*. Intervención en escenarios educativos, Equipo ámbito educativo. Disponible en <https://n9.cl/ec3jr>

GCBA. (2021). *Adolescencia y emociones*. Gerencia Operativa Equipos de Apoyo, Ministerio de Educación. Disponible en <https://n9.cl/3pfkh1>

GCBA. (2017a). *"Jornada extendida" (1ra. ed.)*. Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, Dirección General de Escuela Abierta.

Ley de Educación Nacional, Ley 26.206/2006. (2006). Promulgada el 14 de diciembre de 2006. Disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/231431/20200630>

Ley Federal de Educación, Ley 24.049/1993. (1993). Publicada el 14 de abril de 1993 en el Boletín Oficial. Disponible en <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>

Ley de Evaluación Integral del Sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ley 5049/2014. (2014). Promulgada el 14 de diciembre de 2014. Disponible en <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/258948>

Ley del Sistema Escolar de Convivencia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ley 223/1999. (1999). Publicada el 22 de diciembre de 1999 en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/4967>

Resolución GCBA 1346/2014 (Anexo). (2014). Publicada en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/242687>

Resolución GCBA 653/2018. (2018). Publicada en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/402241>

Resolución GCBA 3958/2021 (Anexo I). (2021). Publicada en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/579140>

2. Propuestas legislativas

Proyecto de declaración: "Congreso de Innovación, Pensamiento, Educación, Coaching e Inteligencia Emocional - CIIPEC 2020" [Expediente 2083/2020].

Proyecto de ley: "Incorporación de contenidos de educación emocional en la currícula educativa" [Expediente 2714/2020].

Proyecto de ley: "Institución del Día de la Educación Emocional" [Expediente 2678/2020].

Proyecto de declaración: "Conmemoración del Día de la Educación Emocional"
[Expediente 2425/2021].

Plan de desarrollo de competencias y habilidades para el trabajo del futuro en CABA
[Expediente 893/2022].

Creación del programa de educación socioemocional [Expediente 24/2024].

Ley de educación socioemocional [Expediente 1635/2024].

3. Iniciativas de información y evaluación sobre HSE

GCBA. (2023). *Informe Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en estudiantes de Nivel Secundario*. UEICEE.

GCBA. (2021a). *Habilidades socioemocionales Propuesta integral para el desarrollo y evaluación de habilidades socioemocionales para Nivel Secundario. Material para directores y supervisores*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Disponible en <https://n9.cl/f99cb>

GCBA. (2021b). *Habilidades socioemocionales Propuesta integral para el desarrollo y evaluación de habilidades socioemocionales para Nivel Secundario. Material para estudiantes*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Material para estudiantes. Disponible en <https://n9.cl/thnxw>

GCBA. (2019). *Evaluación a través de un videojuego de las Habilidades Socioemocionales en el Nivel Secundario*. UEICEE, Ministerio de Educación, 2019. Disponible en <https://n9.cl/fnu71>

GCBA. (2017). *Evaluación de Habilidades Socioemocionales. Documento Marco de trabajo*. UEICEE, Ministerio de Educación. Disponible en <https://n9.cl/vv6og>

INECO y GCBA. (2020). *Adolescentes y COVID-19. Pandemia, su impacto en la salud mental de los y las adolescentes y la necesidad de acción*. Fundación INECO y Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <https://n9.cl/ubio4>

Otero, P. y Pais, E. (2017). *Las habilidades socioemocionales en el modelo de 5 factores. Un estudio con alumnos participantes de FEPBA 2014*. UEICEE. Disponible en <https://n9.cl/d7obpm>

UEICEE/BID. (2017). *Relatoría del encuentro regional de investigación y evaluación de las HSE, Junio 2017*. Disponible en <https://n9.cl/8jokbi>

4. Documentos de Organismos Internacionales

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Disponible en <https://n9.cl/4v8k>

OMS. (2003). *Escuelas promotoras de la salud. Fortalecimiento de la iniciativa regional: estrategias y líneas de acción 2003-2012*. Unidad de espacios saludables, Área de desarrollo sostenible y salud ambiental. Disponible en <https://n9.cl/y9yul>

OPS. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Disponible en <https://n9.cl/8guh8>

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Disponible en <https://n9.cl/htqbm>

UNESCO. (2013). *Hacia un aprendizaje universal: lo que cada niño debería aprender. Resumen ejecutivo*. Disponible en <https://n9.cl/pjlq1>

UNESCO. (1993). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Disponible en <https://n9.cl/w7b8>

Fecha de recepción: 02 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 02 de octubre de 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)