

El Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en los Discursos y en las Propuestas de los Organismos Internacionales: ¿Estrategia de “Reconversión” o de Regulación Social?

Lucrecia Rodrigo

CONICET-UNO/IICE-UBA

Argentina



Myriam Feldfeber

IICE-UBA

Argentina

Citación: Rodrigo, L., & Feldfeber, M. (2025). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los discursos y en las propuestas de los organismos internacionales: ¿Estrategia de “reconversión” o de regulación social? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(43).

<https://doi.org/10.14507/epaa.33.8725>

Resumen: Los organismos internacionales desempeñan un papel crucial en la definición de líneas de acción en el campo educativo a nivel global. Sus documentos constituyen referencias ineludibles para analizar los temas recurrentes en las agendas gubernamentales latinoamericanas, entre los cuales el aprendizaje socioemocional ocupa un lugar destacado, especialmente a raíz de la pandemia. Se trata de iniciativas que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los actores escolares como parte de las estrategias de reconversión de los sistemas y de superación de la “crisis

de aprendizaje”. En este artículo, a través de un análisis documental, se examinan las principales publicaciones del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura que han incorporado este enfoque en las propuestas de enseñanza, formación docente y evaluación de la calidad. Se argumenta que las iniciativas educativas centradas en el bienestar emocional reflejan formas de regulación de la cuestión social asociadas a los procesos de individualización propios de la racionalidad neoliberal, en los que se articula las emociones con la idea de autorregulación y productividad de los sujetos.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; organismos internacionales; crisis de aprendizajes; procesos de individualización

The development of socioemotional skills in the discourses and proposals of international organizations: A strategy of “reconversion” or social regulation?

Abstract: International organizations are relevant actors in defining action lines in the field of education globally. Their reports constitute unavoidable references when analyzing recurring themes in Latin American governmental agendas, among which socio-emotional learning holds a prominent place, especially since the pandemic. These are initiatives that promote the development of socio-emotional skills among educational actors as strategies for restructuring systems and overcoming the “learning crisis.” Through a documentary analysis, the article explores the main publications of the World Bank, the Inter-American Development Bank, the Organization for Economic Cooperation and Development, and the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization that have incorporated this approach into teaching initiatives, teacher training, and quality assessment. It is argued that educational proposals focused on emotional well-being reflect forms of social regulation associated with processes of individualization inherent to neoliberal rationality that articulate emotions with the idea of self-regulation and productivity of individuals.

Key words: emotional education; socioemotional skills; international organizations; learning crisis; processes of individualization

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos discursos e propostas dos organismos internacionais: Estratégia de “reconversão” ou de regulação social?

Resumo: Os organismos internacionais desempenham um papel fundamental na definição de diretrizes para a educação global. Seus documentos são referências essenciais para analisar temas recorrentes nas agendas governamentais latino-americanas, entre os quais o aprendizado socioemocional tem destaque, especialmente após a pandemia. Essas iniciativas promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais entre os atores escolares como parte das estratégias de reforma dos sistemas e superação da “crise de aprendizagem”. Neste artigo, por meio de análise documental, são examinadas as principais publicações do Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que incorporaram essa abordagem em propostas de ensino, formação docente e avaliação da qualidade. Argumenta-se que as iniciativas centradas no bem-estar emocional refletem formas de regulação social associadas aos processos de individualização típicos da racionalidade neoliberal, articulando emoções com a ideia de autorregulação e produtividade dos sujeitos.

Palavras-chave: educação emocional; habilidades socioemocionais; organismos internacionais; crise de aprendizagem; processos de individualização

El Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en los Discursos y en las Propuestas de los Organismos Internacionales: ¿Estrategia de “Reconversión” o de Regulación Social?

Desde comienzos del siglo XXI, las políticas educativas basadas en la perspectiva de la educación emocional (EE) han cobrado creciente relevancia, consolidándose como uno de los ejes que conforman lo que Dale (2000) denominó la agenda globalmente estructurada para la educación. Se trata de iniciativas y medidas que promueven el desarrollo y la autorregulación de las habilidades socioemocionales (HSE), consideradas fundamentales tanto para el bienestar individual como para el desarrollo social y económico de los países.

El campo de la EE ha sido ampliamente abordado en investigaciones del ámbito educativo. Por un lado, se encuentran los estudios que, basados en los aportes de la psicología positiva (Seligman, 1999) y de la teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 1997; Mayer & Salovey, 1997), exploran la relación entre la EE y el bienestar, promoviendo simultáneamente el desarrollo de las HSE (Bisquerra, 2003). En esta línea se inscribe la creación del Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) en 1994, así como el surgimiento de asociaciones como la Red Internacional de Educación Positiva (2014) y la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (2021).¹ Por otra parte, se destacan las investigaciones que, desde una mirada crítica hacia la psicología positiva y la inteligencia emocional, analizan el desarrollo de las HSE como una estrategia de regulación social (Abramowski, 2018; Abramowski & Sorondo, 2022; Feldfeber et al., 2024; Nobile, 2017; Rodrigo & Kesler, 2024; entre otros).

En el escenario educativo actual, diversos actores y organizaciones, tanto públicas como privadas, impulsan e implementan una perspectiva positiva de la EE y de las HSE a través de programas y proyectos que atraviesan múltiples ámbitos: legislativo, curricular, formación y trabajo docente, mercado editorial, así como su difusión en conferencias, congresos y jornadas (Feldfeber et al., 2020). Los organismos internacionales (OI) desempeñan un rol central en la promoción de estas iniciativas, a las que atribuyen beneficios tanto para superar la denominada “crisis de aprendizaje” a escala mundial como para fomentar el bienestar emocional. Desde una visión que actualiza la teoría del capital humano en el contexto de la globalización² (Aronson, 2005, 2007; Brown, 2016), se argumenta que los sistemas educativos enfrentan serias dificultades en su función formativa, evidenciadas en los elevados “déficits” de aprendizajes asociados a la baja calidad. Esta situación afectaría particularmente a los países de ingresos bajos y medios, como los latinoamericanos, con repercusiones negativas en términos de productividad, competitividad y cohesión social. Ante este diagnóstico, y desde una lógica centrada en la formación del capital humano, los OI recomiendan ampliar el campo de acción de las escuelas mediante una estrategia “integral” de “reconversión” de la educación, que pone en valor el desarrollo de las habilidades no cognitivas como el autocontrol, la motivación, el liderazgo, la perseverancia, la empatía y la resiliencia, entre otras. En esta línea, se han elaborado numerosos informes que buscan recopilar evidencias sobre la correlación entre el

¹ Dos eventos destacados de esta última red en 2021 fueron el I Congreso Internacional “Competencias emocionales claves para el bienestar” y la publicación de la *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, que difunde este enfoque desde una perspectiva investigativa. Esta revista se edita en colaboración con la Universidad Iberoamericana y difunde producciones académicas orientadas a consolidar la EE como espacio de conocimiento (<https://rieib.ibero.mx/index.php/rieib/issue/archive>).

² De acuerdo con Aronson (2005) la educación, en el sentido de adquisición de conocimientos generales y especializados, cede su lugar a la “competencia” para enfrentar la “incertidumbre”, se trata de formar para obtener “competencias de empleabilidad” no aseguradas para siempre.

desarrollo de las HSE y el éxito en distintos ámbitos de la vida. Estos documentos han servido como base para diseñar, difundir y financiar programas específicos de aprendizaje socioemocional en las escuelas, presentados como una nueva generación de políticas públicas para el sector.

El propósito de este artículo es analizar los discursos y propuestas de política educativa basadas en la EE que forman parte de la agenda de los OI para los países latinoamericanos durante las dos últimas décadas. Se examina cómo estas iniciativas se articulan con procesos sociales más amplios, particularmente con la privatización de la vida social en los actuales contextos neoliberales. Para ello, se revisan las principales publicaciones del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), instituciones que han incorporado el enfoque socioemocional en sus líneas de acción vinculadas a la enseñanza, la formación y capacitación docente, y a los procedimientos de evaluación externa de la calidad. En un escenario global atravesado por una creciente centralidad del bienestar emocional, se sostiene que comprender cómo los OI configuran y difunden estos discursos resulta clave para interpretar las tendencias actuales que están modelando las reformas educativas. De este modo, el artículo no solo propone una mirada crítica sobre la incorporación de la EE en las políticas educativas, sino que también busca evidenciar cómo las propuestas sobre el desarrollo socioemocional en las escuelas se entrelazan con lógicas que favorecen procesos de privatización y mercantilización del sistema educativo.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se expone el enfoque metodológico adoptado para el análisis de los documentos producidos por los OI, los cuales, mediante diversos mecanismos de influencia (Dale, 2007), contribuyen a la configuración de las agendas educativas tanto regionales como nacionales. En segundo lugar, se examina la perspectiva socioemocional presente en los discursos de estos organismos, destacando las implicancias que se le atribuyen tanto en el ámbito personal como en el desarrollo social y económico de los países. El tercer apartado analiza la centralidad que adquieren estos discursos en tanto estrategia orientada a transformar los sistemas educativos frente a la “crisis de aprendizajes” y la supuesta insuficiencia en la formación de capital humano que afectaría especialmente a América Latina. En cuarto lugar, se identifican las principales iniciativas impulsadas por los OI para incorporar la EE en las propuestas de enseñanza, en la formación inicial y continua del profesorado, así como en los sistemas de evaluación. Se subraya, además, la intensificación de estas políticas tras la pandemia, con medidas orientadas a mitigar los efectos negativos de la crisis socio-sanitaria, promover la resiliencia de los sistemas educativos y recuperar el capital humano “perdido” por la suspensión de las clases presenciales. Se concluye con algunas consideraciones sobre las lógicas subyacentes que sustentan estas recomendaciones e iniciativas, las cuales interpelan al campo pedagógico y plantean implicancias significativas para repensar las organizaciones escolares, los sujetos que las habitan, los problemas y desafíos que enfrentan y, en última instancia, las condiciones mismas del ejercicio del derecho a la educación.

Aspectos Metodológicos

En investigaciones previas, se ha destacado el papel central que desempeñan los OI en la formulación de diagnósticos sobre los problemas de los sistemas educativos y en la definición de políticas para su mejora en los países latinoamericanos (Feldfeber, 2019; Rodrigo, 2021; Rodrigo & Rodríguez Moyano, 2024). Estos organismos ocupan una posición clave en las disputas por definir el sentido de la educación. En esta línea, se han analizado los procesos mediante los cuales los OI producen políticas educativas, es decir, los significados, prácticas y valores generados por sus propuestas, así como los regímenes de verdad que configuran, los cuales condicionan y restringen las

posibilidades de aprobación e interpretación de dichas políticas (Ball, 2014; Jakoby & Martens, 2007; Mundy, 2007; Verger et al., 2018). Las propuestas de los OI y los significados que generan se han estudiado dentro de un contexto social más amplio, caracterizado por la valorización del capital humano y la creciente privatización de la educación. Entre otros aspectos, estos estudios han evidenciado cómo los discursos promovidos por los OI, a través de investigaciones, reportes y programas de financiamiento, han influido en la implementación de reformas en las últimas tres décadas que han abarcado temas como la descentralización de los servicios educativos (Feldfeber & Ivanier, 2003; Rodrigo, 2006), la creación de sistemas de evaluación de la calidad (Rodrigo y Rodríguez Moyano, 2024), y la implementación de programas de profesionalización docente basados en criterios gerenciales (Feldfeber, 2019), entre otros. Dichos trabajos adoptan una postura crítica frente a la racionalidad economicista promovida por los OI, cuestionando tanto la supuesta neutralidad de sus acciones como el carácter consensuado de las mismas.

En la actualidad, las políticas sustentadas en la perspectiva de la EE han adquirido un lugar destacado en la agenda de los OI. Estas iniciativas se han consolidado como objetivos comunes en las acciones destinadas a mejorar los resultados educativos, favorecer el clima de trabajo en las aulas y fortalecer la resiliencia institucional. El auge de estos discursos y propuestas sobre el bienestar emocional en las escuelas refleja una forma específica de regulación, estrechamente vinculada a la intensificación de los procesos de individualización de la vida social (Beck, 1998; Brown, 2016). Dichos procesos se estructuran según la lógica neoliberal, que vincula las emociones con la noción de autogestión, autoinversión y productividad, en función de la formación del capital humano. En este contexto, estas políticas y sus fundamentos se presentan como expresiones contemporáneas de las tecnologías del yo (Grinberg, 2015), manifestando procesos de “emocionalización” y “terapeutización” de la educación (Abramowski, 2018; Abramowski & Sorondo, 2022).

Ante el creciente auge de estos discursos y la influencia de los OI en los países latinoamericanos, el objetivo de nuestra investigación ha sido analizar los diagnósticos, propuestas y sentidos presentes en la agenda educativa global en torno a la EE, especialmente en las iniciativas dirigidas a la enseñanza, la formación docente y la evaluación.³ La estrategia metodológica adoptada combina el análisis documental (Creswell, 2015; Patton, 2002; Silverman, 2011) con una perspectiva crítica que pone de relieve la relevancia de los factores ideológicos, económicos y sociales en la interpretación de los discursos generados por los OI (Ball, 2002; Rizvi y Lingard, 2010; Verger et al., 2018). Desde esta óptica, los documentos internacionales se entienden como discursos sociales que reflejan representaciones, ideologías y estructuras de poder que configuran la realidad y contribuyen a la construcción de lo social (Fairclough 2001; Van Dijk, 2016; Moreno Mosquera, 2016; Pini, 2013; Soler Castillo, 2011). Estos discursos emergen de procesos dialécticos que incluyen avances, rupturas, incorporaciones y refutaciones, en los que se imponen sentidos siempre contingentes (Bowe et al., 1992; Dale, 2000). De allí la importancia de los procesos de interpretación, donde los textos funcionan como recursos que interactúan con la circulación, el espacio, el tiempo y el contexto (Fairclough, 2001).

En el análisis documental, se realizó un examen exhaustivo de los textos producidos por los OI, prestando especial atención a aquellos que abordan las discusiones más relevantes y representativas sobre la dimensión socioemocional en el contexto de las políticas de desarrollo basadas en la teoría del capital humano, promovidas por estas organizaciones. Para tal fin, en primer lugar, se diseñó una estrategia intencional de recopilación y selección de documentos (Patton, 2002;

³ El artículo se inscribe en el 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” financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (PICT 2020-2910) radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Silverman, 2011) elaborados por OI de diferente estructura y naturaleza: dos organismos financieros, uno internacional (Banco Mundial) y otro regional (BID), una organización internacional intergubernamental (OCDE) y un organismo especializado de las Naciones Unidas (UNESCO). Aunque estas organizaciones presentan diferencias entre sí, se destacan por su capacidad de influir en la producción y circulación de ideas e investigaciones, así como en la definición de las agendas educativas globales y regionales (Caravaca, et al., 2022; Dale, 2007; Heyneman, 2007; Jakoby & Martens, 2007; Kasprzyk, 2020; Mundy, 2007).

El proceso de recopilación de los documentos incluyó publicaciones producidas entre los años 2000 y 2023. A inicios del siglo XXI, las HSE comenzaron a incorporarse formalmente en las propuestas de la OCDE y en estudios comparados, como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Desde entonces, ha crecido el interés y la relevancia otorgada a estas habilidades en el plano internacional, no solo como factor de desarrollo individual, sino también como componente clave para mejorar el rendimiento escolar, fortalecer la cohesión social y fomentar el crecimiento económico. Los textos seleccionados abarcan hasta el año 2023, conforme a lo establecido en la primera etapa de la investigación que enmarca este análisis. Cabe destacar que los materiales recopilados presentan una variedad de formatos. Se incluyen textos de carácter prescriptivo que detallan las propuestas de EE impulsadas por los organismos, junto con los enfoques teóricos que las respaldan. También se consideraron informes técnicos, análisis de políticas educativas basadas en esta perspectiva, estudios de caso y evaluaciones comparativas de las HSE en diferentes contextos. Asimismo, se tomaron en cuenta declaraciones políticas emitidas por los OI sobre la temática. Esta diversidad documental permitió profundizar en las posiciones asumidas por cada organismo e identificar las distintas estrategias diseñadas para el despliegue de las habilidades estudiadas en los entornos escolares. Además de la relevancia y representatividad, se adoptó como criterio de selección el acceso abierto, por lo que todos los documentos incluidos están disponibles en los repositorios oficiales y sitios webs institucionales de los OI. Con base en estos criterios, se seleccionaron 31 documentos internacionales, distribuidos de la siguiente manera: 13 del Banco Mundial, 8 de la UNESCO (de los cuales 2 fueron co-publicados con otros organismos), 6 del BID y 4 de la OCDE (Tabla 1).

Tabla 1

Documentos Consultados

Año	Organismo Internacional	Título del documento
2023	Banco Mundial	World Development Indicators
2023	Banco Mundial	Colapso y recuperación. Cómo la pandemia de COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer para recuperarlo (Schady et al.).
2022	Banco Mundial, UNICEF y UNESCO	Dos años después. Salvando a una generación. Primer reporte con base en evidencia de la catástrofe educativa en América Latina y el Caribe.
2022	Banco Mundial	An analysis of COVID-19 student learning loss (Patrinos et al.).
2021	Banco Mundial	Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe.
2021	Banco Mundial, UNESCO y UNICEF	El estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación.
2020	Banco Mundial	The human capital index 2020 update: Human capital in the time of COVID-19 (Gatti et al.).

Año	Organismo Internacional	Título del documento
2020	Banco Mundial	Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública.
2018	Banco Mundial	Aprender para hacer realidad la promesa de la educación.
2017	Banco Mundial	¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes? (Villaseñor)
2016	Banco Mundial	Paso a paso. Programa de educación socioemocional.
2015	Banco Mundial	Las emociones valen tanto como los conocimientos (Casma).
2014	Banco Mundial	Developing social-emotional skills for the labor market: The PRACTICE model (Guerra et al.).
2023	BID	Multiplicar aprendizajes: Tutorías a distancia para potenciar la escuela (Zoido et al.).
2021	BID	Educación socioemocional como base para el desarrollo de habilidades blandas. Enfoque Educación. Blog de la División de Educación.
2020	BID	Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes (Arias et al.).
2019	BID	El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI (Berganza Díaz y Rucci).
2019	BID	Coalición para el desarrollo de habilidades del siglo 21 en América latina y el caribe.
2012	BID	Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina.
2023	UNESCO	Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).
2022	UNESCO	Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe.
2021	UNESCO	Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe.
2021	UNICEF, UNESCO y Banco Mundial	The state of the global education crisis: A path to recovery.
2020	CEPAL-UNESCO	La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
2020	UNESCO	Reunión Global sobre la Educación 2020. Sesión extraordinaria de la educación post-COVID-19. Documento de referencia.
2020	UNESCO	Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis. Notas temáticas del Sector de Educación.
2017	UNESCO	Educación y habilidades para el siglo 21.
2021	OCDE	Más allá del aprendizaje académico. Primeros resultados de la evaluación de competencias socioemocionales.
2019	OCDE	El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias.
2018	OCDE	Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills.
2016	OCDE	Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales.

Nota: Elaboración propia a partir de la base documental.

Una vez definido el corpus documental de la investigación, se procedió al análisis de las narrativas y propuestas en torno a la EE y el desarrollo de las HSE presentes en los textos seleccionados. Esta segunda etapa del análisis se estructuró en base a un conjunto de preguntas formuladas al inicio del estudio, con el propósito de guiar de manera sistemática el proceso analítico (Paillé & Muchielli, 2016). Durante las sucesivas relecturas del material, se profundizó en el contenido de los documentos con el objetivo de identificar temas y categorías emergentes, así como de establecer paralelismos o divergencias entre los distintos organismos analizados. Este trabajo permitió precisar y reformular las preguntas iniciales en función de los hallazgos obtenidos. Las preguntas reformuladas que guiaron el análisis fueron elaboradas con el objetivo de explorar diversas dimensiones vinculadas a las HSE en los discursos de los OI, identificar patrones comunes, diferencias relevantes y develar los supuestos ideológicos en sus propuestas. Las preguntas orientadoras fueron las siguientes:

- ¿Cómo se definen conceptualmente las HSE en el corpus documental y qué taxonomías son utilizadas con mayor frecuencia?
- ¿Qué problemas y desafíos se identifican respecto al desarrollo de las HSE en los sistemas educativos y en qué diagnóstico se fundamentan?
- ¿Cuáles son los supuestos implícitos que sustentan las narrativas sobre la EE y las perspectivas sobre la cuestión social, la productividad y el bienestar que orientan la promoción de las HSE?
- ¿Qué rol se asigna a las instituciones educativas en el desarrollo de estas habilidades?
- ¿Qué estrategias y propuestas específicas se vinculan con la enseñanza, la formación docente y la evaluación de las HSE?
- ¿Qué aspectos de los procesos pedagógicos son invisibilizados o quedan sin problematizar en los discursos promovidos por los OI?

Las preguntas formuladas al corpus documental dieron lugar a los hallazgos que se presentan a continuación. Estos resultados permitieron identificar patrones discursivos recurrentes en torno a temas clave como el bienestar individual y social, su relación con el desempeño laboral y la productividad, así como su supuesto impacto en la cohesión social y los procesos de democratización. Asimismo, el análisis reveló cómo estos patrones discursivos configuran los diagnósticos sobre las problemáticas educativas y sociales, y orientan las soluciones propuestas para su abordaje. Los hallazgos también pusieron en evidencia la presencia de supuestos implícitos en estas representaciones, así como las limitaciones de las propuestas planteadas por los OI, que tienden a desestimar enfoques alternativos o más contextualizados.

Las Habilidades Socioemocionales en el Discurso de los Organismos Internacionales: Definiciones, Problemas y Desafíos para las Escuelas

El estudio de las emociones en el campo de las ciencias sociales y humanas no constituye una novedad. El denominado “giro afectivo” (Ahmed, 2015) y la creciente atención sobre las emociones como fuente privilegiada de verdad sobre el sujeto han acentuado tendencias ya presentes, al tiempo que han reactivado otras corrientes con fundamentos diversos. Este “giro” emergió, en parte, como reacción al “giro textual” y a la primacía de lo discursivo, que tendió a relegar el cuerpo y a las emociones, influido por el psicoanálisis y el posestructuralismo (Arfuch, 2016). Sin embargo, existe una perspectiva sobre las emociones que se distancia de las preocupaciones epistemológicas propias del giro afectivo. Esta mirada, de carácter más instrumental, promueve en el ámbito educativo el desarrollo de las HSE, bajo la premisa de que estas favorecen el “éxito” de los individuos en la vida contemporánea, según afirma la OCDE (2016). Desde la

perspectiva de los OI, las HSE contribuyen a mejorar los niveles de logro académico, la permanencia escolar, la empleabilidad y los ingresos, además de reducir la probabilidad de conductas de riesgo (Villaseñor, 2017).

Aunque los OI utilizan múltiples denominaciones para referirse a las HSE (aprendizaje socioemocional, competencias no cognitivas, transversales, blandas, ciudadanas, interpersonales, de la personalidad, del comportamiento, del siglo XXI, entre otras), la mayoría de los términos remiten a un mismo espacio conceptual que engloba estas competencias dentro del ámbito del comportamiento y de la personalidad. En general, se entienden como disposiciones y capacidades individuales (estados internos, creencias sobre uno mismo y sobre el entorno) que configuran las relaciones intra e interpersonales, y que pueden manifestarse a través de patrones de pensamientos, sentimientos y conductas susceptibles de ser gestionadas “positivamente”. Dentro del campo de la psicología, estas definiciones son deudoras de las nociones de inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1983), así como del concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1997), centrado en la utilidad adaptativa de las emociones y en la capacidad para regularlas. También se apoyan en los aportes de la psicología positiva, especialmente de su enfoque sobre la felicidad y el bienestar personal, y en los desarrollos recientes de las neurociencias, que abordan las emociones desde perspectivas neurofisiológicas, conductuales y cognitivas (Nobile, 2017).

La relevancia que los OI atribuyen a la incorporación de las HSE en el ámbito educativo se fortalece junto con la idea de que su desarrollo puede promoverse mediante experiencias formativas (UNESCO, 2022). Al respecto, se argumenta que los individuos no nacen con un conjunto fijo de competencias socioemocionales, sino que tienen un potencial considerable para su adquisición (OCDE, 2021). Asimismo, se destaca que las HSE son maleables durante la niñez, adolescencia y los primeros años de la adultez (Cunha et al., 2010, en Arias et al., 2020). En esta narrativa, la idea de “ventana de oportunidad” ocupa un lugar destacado, aludiendo a períodos críticos en los que la adquisición y el desarrollo de estas habilidades resultan especialmente significativos.

La evidencia ha demostrado que la primera infancia es la ventana óptima para el desarrollo humano y un período altamente sensible para construir las bases que nos permitirán asimilar aprendizajes durante todo el ciclo de vida. Según estudios científicos, en esta etapa de la vida ocurren alrededor de un millón de conexiones neuronales por segundo, proceso que no se repite en otra etapa de la vida. Por lo tanto, se convierte en un momento crucial, siendo el punto de partida no sólo para el desarrollo cognitivo, sino para el desarrollo socioemocional. (BID, 2021, Sección Enfoque educación)⁴

El no haber desarrollado habilidades socioemocionales cuando niños resulta en ciudadanos con poca capacidad de controlar sentimientos como la frustración o la ira, y mucho más propensos a reacciones inapropiadas e intempestivas. Como consecuencia, estas personas no pueden mantener horarios, crear buenas relaciones con otros colegas, negociar en momentos de conflictos o adaptarse a los cambios, según los expertos. Principalmente, se vuelven incapaces de mantener un trabajo estable, lo cual además del impacto negativo en el individuo también puede ser un traspíe en el desarrollo societal. (Banco Mundial, 2015, Sección Noticias)⁵

⁴ Enfoque Educación. Blog de la División de Educación. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/educacion-emocional-en-ninos-pequenos/>

⁵ Las emociones valen tanto como los conocimientos. Sección Noticias. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>

La adolescencia es considerada otra etapa clave para el desarrollo de las HSE, posicionando a la educación secundaria como un nivel privilegiado para su implementación. Esto es especialmente relevante en relación con las competencias vinculadas a la empleabilidad, las cuales se consideran esenciales para reducir la brecha entre las demandas de la sociedad y el mercado laboral y lo que los sistemas educativos efectivamente brindan (BID, 2012; Gatti et al., 2020). La maleabilidad de estas habilidades a lo largo de las diferentes etapas de la vida, así como su desarrollo mediante experiencias formales e informales, explica el interés de los OI por diseñar y promover iniciativas específicas en las escuelas, ajustadas a las características evolutivas de los estudiantes y, por ende, a los distintos niveles del sistema educativo.

La escuela es donde podemos aprender y agudizar estas habilidades. Las escuelas del mañana deben ayudar a los estudiantes a pensar por sí mismos y unirse a otros, con empatía, en el trabajo y la ciudadanía. Son los espacios donde los alumnos pueden aprender a motivar y organizar su propio aprendizaje, donde los profesores estimulan su curiosidad y aprovechan y canalizan su creatividad, sociabilidad y energía. (OCDE, 2016, p. 3)

Para operacionalizar las HSE, los OI recurren a distintas clasificaciones utilizadas en sus estudios, iniciativas y programas, muchas de las cuales proceden del campo de la psicología positiva (Arias et al., 2020). Una de las más recurrentes es el modelo *BIG Five*, una taxonomía que describe cinco grandes dominios de la personalidad que sirven de base para el desarrollo de habilidades no cognitivas específicas (OCDE, 2018). Este enfoque clasifica a las HSE en apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y estabilidad emocional o neuroticismo. Aunque la OCDE suele adoptar esta categorización, en sus informes también incluyen competencias relacionadas con la consecución de objetivos (como la persistencia, el autocontrol y el interés por alcanzar metas), el trabajo en equipo (sociabilidad, respeto y preocupación por los demás), la gestión emocional (autoestima, optimismo y confianza en uno mismo), así como la autoeficacia y la motivación (OCDE, 2021). Otra referencia habitual es la propuesta por CASEL, una organización sin fines de lucro que impulsa la incorporación del aprendizaje socioemocional en la educación formal. Esta taxonomía, habitualmente presente en los documentos del Banco Mundial, define al aprendizaje socioemocional como el proceso mediante el cual las personas comprenden y gestionan sus emociones, establecen y alcanzan objetivos, sienten y expresan empatía, mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables. CASEL distingue cinco HSE fundamentales: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsable.

El BID y la UNESCO también han desarrollado sus propias clasificaciones de HSE. Por ejemplo, el BID (2019) incluye estas competencias dentro de las llamadas “habilidades fundacionales”, que forman parte de la mentalidad o arquitectura mental (*mindset*) de los individuos y actúan como “amortiguadores” frente a la incertidumbre e inestabilidad del mundo actual. Estas habilidades, que son transversales y transferibles a diferentes contextos de la vida, incluyen, además de las digitales y cognitivas, destrezas como el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la perseverancia, la resiliencia, la tolerancia y la empatía. Por su parte, la UNESCO clasifica las HSE en tres grandes categorías: personales (iniciativa, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos y creatividad), sociales (trabajo en equipo, en red, empatía y compasión) y de aprendizaje (gestión, organización, habilidades metacognitivas y capacidad para convertir las dificultades en oportunidades o cambiar las percepciones y reacciones ante el fracaso). En uno de sus estudios recientes sobre los países latinoamericanos, la UNESCO destaca especialmente la importancia de cuatro destrezas emocionales en la vida cotidiana: la empatía, la atención plena (*mindfulness*), la compasión y el pensamiento crítico (UNESCO, 2023).

A pesar de la diversidad conceptual en cuanto a la denominación y operacionalización de las HSE, existe acuerdo entre los OI sobre su impacto positivo tanto en la vida personal como en el progreso de los países. Se argumenta que estas destrezas son esenciales para la formación del capital humano, ya que permiten a los individuos alcanzar una vida “productiva”, “saludable”, “feliz” y “participativa”. Según la OCDE (2021), las HSE facilitan que las personas sean “optimistas”, “resilientes” y “seguras de sí mismas” frente a las tensiones, dilemas y ambigüedades sociales y económicas que enfrentan a diario.

Los niños y los adolescentes necesitan habilidades cognitivas sociales y emocionales en dosis equilibradas para poder tener éxito en la vida moderna (...) las habilidades sociales y emocionales, como la perseverancia, la sociabilidad y la autoestima, han demostrado tener influencia sobre numerosas mediciones de logros sociales, incluyendo una mejor salud, un mejor bienestar subjetivo y menores posibilidades de tener problemas de conducta. Las habilidades cognitivas y socioemocionales interactúan, se estimulan unas a otras y dan a los niños la capacidad de tener éxito dentro y fuera de la escuela. (OCDE, 2016, p. 5)

Diversas investigaciones demuestran que desarrollar habilidades socioemocionales es fundamental para tener éxito en la vida. En muchos casos, mejoran las posibilidades de salir de la pobreza ya que permiten obtener un mejor trabajo, mantenerlo y rendir mejor en él. Las habilidades socioemocionales sirven para tener relaciones más saludables con la familia, con la sociedad y con la comunidad. (Banco Mundial, 2015, Sección Noticias)⁶

Uno de los aspectos más destacados en el discurso internacional es la relación positiva entre las HSE y el mercado en términos de empleos e ingresos (Berganza & Rucci, 2019; BID, 2019; Guerra et al., 2014; OCDE, 2016). En esta línea, se resaltan los estudios que examinan la transición de los jóvenes desde la escuela secundaria hacia el ámbito laboral, poniendo énfasis en la asociación entre el nivel educativo y el desempeño en el mercado de trabajo. Estos estudios subrayan la necesidad de diseñar políticas públicas que aborden la calidad y pertinencia de la educación para facilitar dichas transiciones (BID, 2012). Según estas investigaciones, la cualificación de los trabajadores debe ser una función central del aprendizaje socioemocional, dado que aporta beneficios económicos a los países en términos de productividad y competitividad. Los OI también destacan el rol de las HSE en el bienestar general de los individuos, incluyendo mejoras en la salud física y mental, así como en las relaciones interpersonales. Se argumenta que estas competencias intervienen en los mecanismos de regulación del comportamiento y contribuyen a reducir conductas de riesgo, tales como el consumo de drogas y alcohol, la delincuencia, la violencia de género y los embarazos precoces (BID, 2019). De este modo, se considera que las HSE pueden colaborar en la disminución de la conflictividad social y en la creación de entornos participativos, sostenibles y democráticos para la ciudadanía (OCDE, 2021; UNESCO, 2021). Desde esta perspectiva, sostenemos que la incorporación y promoción de acciones orientadas al desarrollo de estas competencias en el discurso internacional se presentan como mecanismos de regulación de la cuestión social.

En esta línea, se reconoce que las HSE tienen un impacto significativo en el funcionamiento de las escuelas. Según los OI, su aprendizaje mejora los procesos pedagógicos y, como resultado, influye eficazmente en el rendimiento académico de los estudiantes (UNESCO, 2021). Por ejemplo,

⁶ Las emociones valen tanto como los conocimientos. Sección Noticias.

<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>

competencias como la responsabilidad, la perseverancia, el optimismo y el autocontrol favorecen las trayectorias escolares, mientras que factores como la ansiedad, el estrés y la baja autoestima pueden afectar negativamente dichos procesos (OCDE, 2021). Además, la enseñanza de las HSE contribuiría a reducir comportamientos que ponen en riesgo la eficacia de los procesos pedagógicos, como la violencia escolar, la desmotivación y las interrupciones en el aula. En este contexto, se subraya la relevancia de las HSE en el desarrollo de conductas “positivas” entre los estudiantes, dado que habilidades como el autoconocimiento, la perseverancia y la autoestima son consideradas emociones básicas para construir “vidas con sentido”, alcanzar la “plenitud” y participar activamente como ciudadanos en el siglo XXI (UNESCO, 2017, 2021). La UNESCO destaca el potencial transformador del aprendizaje socioemocional, no solo en términos de mejora individual, sino también como un motor de transformación colectiva dentro de las instituciones escolares. Al respecto, sostiene que esta transformación debe abordarse en dos niveles: el primero, centrado en la acción directa sobre el individuo, bajo el enfoque “pensar-sentir-actuar”, y el segundo, relacionado con las interacciones con uno mismo (aprender a ser), con los demás (aprender a convivir), con el entorno (aprender a vivir en la naturaleza) y con el sentido de trascendencia (UNESCO, 2022). Desde esta perspectiva, aspectos como la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal y la productividad se convierten en elementos fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI.

La evidencia muestra que cuando el aprendizaje socioemocional en programas educativos formales y no formales es desarrollado de forma integral y extensa, puede guiar el acto educativo y a las instituciones hacia la transformación de los procesos de aprendizaje y de las relaciones a nivel de aula, lo que impulsa ambientes nutritivos y propicios para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales, el fortalecimiento de las trayectorias vitales, formativas e identitarias, el mejoramiento de los indicadores de desarrollo integral, el cultivo de un sentimiento de pertenencia a una humanidad común y de actitudes de solidaridad hacia otros. (UNESCO, 2022, p. 14)

A pesar de la centralidad que se atribuye a estas competencias, los OI reconocen que han sido históricamente descuidadas por las escuelas. Dado su impacto en el bienestar económico, personal y social, enfatizan la necesidad de que las instituciones educativas retomen su responsabilidad formativa en el desarrollo de estas habilidades. Como parte de esta preocupación, instan a los países a adoptar programas, prácticas y experiencias que fomenten el aprendizaje socioemocional en los entornos escolares. Por ejemplo, el BID destaca que estas habilidades, consideradas las “más humanas”, pueden generar una diferencia significativa y, por ello, deben ocupar un lugar prioritario en las políticas de reforma educativa, dada su potencial para mejorar la calidad, la pertinencia y la flexibilidad de los sistemas escolares (Berganza & Rucci, 2019; BID, 2019).

El Aprendizaje Socioemocional al Servicio de la Formación del Capital Humano en Tiempos de Crisis e Incertidumbre

Uno de los principales intereses de los OI en incorporar el enfoque socioemocional en los sistemas educativos está relacionado con el rol asignado a la educación como factor generador de capital humano para enfrentar los problemas y desafíos vinculados a los ámbitos económico, cultural, ambiental, político y social que han marcado los últimos años (Banco Mundial, 2021, 2020, 2018; BID, 2019, 2023; OCDE, 2018, 2021). Desde esta perspectiva, la educación se concibe como una inversión individual para desarrollar conocimientos y competencias que permitan a los sujetos desempeñarse como miembros productivos de la sociedad y, de este modo, contribuir al crecimiento económico. Este enfoque retoma los principios fundamentales de la teoría del capital humano, tanto como teoría del desarrollo como teoría educativa, que cobró fuerza a mediados del siglo XX

(Frigotto, 1995).⁷ Sin embargo, en las últimas décadas, y en contextos de creciente incertidumbre, las propuestas de los OI orientadas por los fundamentos de esta teoría pueden leerse en clave de lo que Brown (2016), retomando a Foucault, denominó la “economización” contemporánea de los sujetos a través de la racionalidad neoliberal. Esto implica la aplicación de valores, prácticas y mediciones económicas a todas las dimensiones de la vida, transformando la responsabilización y la valorización del capital humano en la verdad dominante en ámbitos como la vida pública, social, laboral, el bienestar, la educación y la familia.

En este sentido, en 2017 el Banco Mundial lanzó el “Proyecto Capital Humano”, cuyo objetivo principal es priorizar y promover “más y mejor inversión en las personas” como parte de una estrategia global para el progreso económico y la erradicación de la pobreza. Esta iniciativa surge en respuesta a lo que identifica como una “crisis mundial de capital humano” que afecta a los países y que, según diversos informes internacionales, se ha visto agravada por los recientes avances tecnológicos, los cambios demográficos, el impacto climático y, sobre todo, por las consecuencias negativas de la pandemia sobre el crecimiento económico. Como parte de esta estrategia, un año después del anuncio del proyecto, el Banco Mundial dio a conocer un nuevo índice que define el capital humano evaluando cómo la salud y la educación influyen en la productividad de la próxima generación de trabajadores. Esta medida permite a los países calcular las pérdidas de ingreso derivadas de las deficiencias en capital humano y estimar la velocidad con la que podrían transformar dichas pérdidas en ganancias mediante acciones oportunas (Banco Mundial, 2018). Según el Banco Mundial (2020), los primeros resultados indican que alrededor del 60% de los niños nacidos entre 2018 y 2020 alcanzarán solo la mitad de la productividad potencial que podrían lograr con una educación completa y buena salud. A nivel global, estos datos confirman una perspectiva negativa sobre el progreso de los países, que ya había sido reflejada en los indicadores comparativos de organizaciones como la OCDE, la cual desde 2011 informa sobre el bienestar subjetivo o individual de sus Estados miembros.⁸

Desde el discurso internacional, el “déficit” de capital humano se relaciona de manera directa con la denominada “crisis de aprendizaje”, que según las estimaciones de los OI ha adquirido dimensiones particulares en los países de ingresos medios y bajos (UNICEF et al., 2021; Zoido et al., 2023). Para cuantificar esta situación, el Banco Mundial y el Instituto de Estadística de la UNESCO desarrollaron el “Indicador de pobreza de aprendizaje”, el cual, desde 2019, mide la proporción de niños de 10 años que no son capaces de leer y comprender un texto breve apropiado para su edad. Según este indicador, en promedio, el 53% de los niños de países de ingresos bajos y medios se encuentra en situación de pobreza de aprendizaje, cifra que asciende al 70% como consecuencia del cierre prolongado de escuelas y de la profundización de la brecha digital durante la crisis socio-sanitaria (Banco Mundial, 2023). De forma similar, según los parámetros de la OCDE, los estudiantes latinoamericanos de 15 años estarían unos tres años por detrás de sus pares de los países miembros de la organización en las áreas de matemática, lectura y ciencias (Zoido et al., 2023). En este sentido, existe un consenso entre los OI en que la educación en América Latina presenta niveles de aprendizaje considerablemente más bajos que otras regiones del mundo, situación que se ha generalizado y agravado en los últimos años. De hecho, los informes y metaanálisis disponibles señalan que las pérdidas de aprendizaje derivadas de la pandemia equivalen, en promedio, a medio año de escolarización (Patrinos et al., 2022).

⁷ La educación pasó a considerarse como una forma específica de capital cuya acumulación se materializa en seres humanos y cuya productividad se expresa en la actividad laboral de quien la ha recibido.

⁸ En esta línea, destaca el proyecto *Better Life* que compara el bienestar subjetivo de los países en un conjunto de áreas como son empleo, salud, vivienda, participación ciudadana, entre otras a través del “Índice de Mejor Vida”. Para mayor información consultar el sitio web: www.oecdbetterlifeindex.org

Ante este escenario, y en consonancia con el lenguaje de las capacidades que expresa el desplazamiento del énfasis desde el “saber hacer” hacia el “saber ser” (Young, 2013), las propuestas de los OI se centran en transformar los sistemas educativos con el propósito de recuperar y fortalecer los procesos de aprendizajes. Esto implica no solo el desarrollo de las habilidades básicas, sino también la formación en competencias socioemocionales. En este contexto, el discurso internacional promueve la implementación de estrategias pedagógicas caracterizadas como “innovadoras”, “ágiles” y “disruptivas”, con el objetivo de formar estudiantes “productivos”, “optimistas”, “motivados” y “adaptables”, capaces de desenvolverse en entornos sociales “cambiantes” e “impredecibles” (Berganza & Rucci, 2019; Gatti et al., 2020; OCDE, 2021; Zoido et al., 2023). Desde esta perspectiva, se argumenta que las escuelas no pueden limitarse a transmitir conocimientos y competencias de tipo cognitivo, sino que deben también contribuir al desarrollo de herramientas personales que actúen como “una brújula fiable”, permitiendo a los sujetos orientarse con “confianza” en las complejidades de la sociedad actual (OCDE, 2021).

El desarrollo de las competencias socioemocionales cobró un nuevo impulso en 2015, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas las incluyó en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Esta incorporación supuso un cambio en la definición de los aprendizajes prioritarios, al afirmar que la adquisición de destrezas básicas en lectura, escritura y matemática no es suficiente para alcanzar una educación de calidad, y que es necesario incorporar contenidos y objetivos relacionados con las “habilidades del siglo XXI”, así como con los enfoques de la educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017). De allí que competencias relacionadas con la empatía, la tolerancia, el respeto y la valoración de la diversidad sean consideradas esenciales para la formación de ciudadanos “comprometidos” con el bien común, el respeto por los derechos humanos y el cuidado del medioambiente (UNESCO, 2021). En la actualidad, la preocupación por el progreso de estas destrezas se manifiesta en los recientes acuerdos mundiales y regionales que buscan enfrentar la denominada “emergencia educativa”. Entre estas iniciativas destaca la “Cumbre de las Naciones Unidas para la Transformación de la Educación”, celebrada en Nueva York durante 2022. Coordinada por la UNESCO y el Banco Mundial, su objetivo fue situar a la educación como una prioridad en la agenda política no solo para mejorar la inclusión, sino también para elevar la calidad y relevancia del aprendizaje en términos de formación de los individuos. Por ello, se propuso avanzar en el desarrollo de políticas que garanticen la adquisición de los aprendizajes básicos, incluyendo las HSE. En este contexto, se elaboró el documento “Compromiso de Acción sobre los Aprendizajes Básicos”, que fue respaldado por los países participantes y presentado como una contribución al avance de los ODS relacionados con la generación de ciudadanos productivos, el desarrollo inclusivo y sostenible, la cohesión nacional y pacífica, la igualdad de género, entre otros aspectos. A escala regional, destaca la declaración “Mi educación, nuestro futuro. Un compromiso para recuperar y proteger el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, impulsada por la UNESCO, UNICEF, Diálogo Interamericano y el Banco Mundial, con el fin de posicionar en la agenda pública la “recuperación educativa” tras la pandemia. Entre sus acciones prioritarias se destaca el fortalecimiento del bienestar socioemocional de los estudiantes, la reincorporación de quienes abandonaron la escuela y el apoyo y formación de los docentes, consideradas en conjunto condiciones esenciales para reconvertir la educación.

Hasta aquí, según el análisis realizado, puede argumentarse que el enfoque predominante en los documentos de los OI estudiados se sustenta, en primer término, en una perspectiva de carácter economicista, centrada en la productividad de los individuos concebidos como capital humano. En segundo lugar, esta mirada se presenta como una vía privilegiada para gestionar los conflictos

sociales, como se evidencia en los orígenes de la creación de CASEL⁹, y se articula con el mandato de la felicidad, entendido como una exigencia contemporánea (Ahmed, 2019; Cabañas & Illouz, 2023). En tercer término, este enfoque conlleva un reduccionismo psicologizante que implica una “emocionalización” de la educación, en términos de Abramowski y Sorondo (2022), que tiende a desestimar las condiciones de producción de los fenómenos educativos y las relaciones sociales e institucionales que influyen en su configuración. En consecuencia, estas propuestas contribuyen a consolidar un nuevo conformismo social, sustentado en la promesa de un futuro mejor alcanzable únicamente a través del esfuerzo y el mérito individual, sin cuestionar los mecanismos estructurales que generan y perpetúan las desigualdades existentes.

Las Propuestas e Intervenciones de los OI para el Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en la Educación

Los OI han formulado diagnósticos sobre el grado de integración de las HSE en los sistemas educativos latinoamericanos, identificando una diversidad de iniciativas pedagógicas, pero también señalando una formación insuficiente de los docentes responsables de su implementación. Asimismo, señalan la ausencia de medidas de progreso para monitorear la adquisición de estas competencias en los distintos niveles del sistema educativo. Ante este panorama, recomiendan el desarrollo de acciones específicas, sostenidas y articuladas que fortalezcan el aprendizaje socioemocional en las escuelas, con el doble propósito de enfrentar los desafíos económicos y promover el bienestar social, tanto en términos de formación de trabajadores como de ciudadanos “prósperos, sanos, comprometidos, responsables y felices” (OCDE, 2016, p. 26).

Entre las propuestas destacadas, se encuentra el programa Paso a paso, impulsado por el Banco Mundial y aplicado en países como Colombia, Perú y Argentina. Esta propuesta tiene como objetivo que los estudiantes adquieran habilidades para reconocer y gestionar sus emociones, así como para construir y mantener vínculos positivos con su entorno. El programa busca formar individuos “involucrados”, “preparados”, “autónomos” y “resilientes”, capaces de ser “dueños” de sí mismos y de sus intereses (Banco Mundial, 2016). Se organiza en sesiones semanales dentro del horario escolar, con una duración de una a dos clases, y se enfoca en el desarrollo de seis HSE: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación positiva, determinación y toma responsable de decisiones. El enfoque metodológico del programa privilegia el aprendizaje experiencial y la aplicación práctica de las HSE, a través de estrategias como dramatizaciones, juegos de roles e improvisaciones. Las actividades están estructuradas según el nivel de madurez cognitiva y socioemocional de los estudiantes, y se apoyan en una caja de herramientas que incluye materiales didácticos para docentes y estudiantes de primaria y secundaria. Por ejemplo, los profesores reciben guías de trabajo que integran conceptos y actividades por sesión, mientras que los estudiantes disponen de cuadernos ilustrados complementados por materiales visuales y sonoros, como afiches, cuentos y canciones, que se integran al entorno del aula.

La UNESCO también ha elaborado directrices para promover el aprendizaje socioemocional en las escuelas. Una de sus publicaciones recientes, “Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe” (UNESCO,

⁹ En los años 1990 en New Haven, Connecticut, debido a la alta incidencia de madres adolescentes expuestas a un entorno de drogas y violencia, las autoridades convocaron a especialistas para atender y prevenir esta problemática social. Roger Weissberg, psicólogo y profesor de la Universidad de Yale, diseñó e implementó un Plan de Estudios de Desarrollo Social en las escuelas del distrito, marcando el inicio del movimiento global de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) que dio luego origen a CASEL (Goleman y Senge, 2016, en Álvarez Bolaño, 2020).

2022), propone un conjunto de contenidos destinados a docentes y estudiantes, organizado en torno a cuatro ámbitos clave: el aula, la escuela, el territorio y el sistema educativo. El informe identifica los factores que afectan la adquisición de estas destrezas y los contextos propicios para su implementación, tales como las prácticas pedagógicas y de formación docente, los procedimientos para alcanzar el bienestar y la consolidación de equipos, así como la organización del currículo, los espacios escolares y la comunidad educativa. Al igual que el programa del Banco Mundial, esta propuesta busca “ayudar” a los docentes a ser más eficientes en su labor de “facilitadores” y/o “aceleradores” del aprendizaje de las HSE, subrayando su papel en este proceso.

Desde la perspectiva internacional, el “déficit” de aprendizaje es interpretado como una señal de crisis en la enseñanza, lo que refuerza el diagnóstico de una formación docente deficiente o desactualizada. En consecuencia, se destaca la urgencia de contar con profesores “comprometidos” y “entusiastas”, capaces de enriquecer y transformar la experiencia escolar de los estudiantes, incluso en contextos marcados por la “incertidumbre” y la “inestabilidad” global (Banco Mundial, 2018). En este contexto, los profesores son representados como “héroes” que pueden revertir la crisis educativa mediante el cultivo de habilidades no cognitivas con “pasión”, “creatividad” y “determinación” (Banco Mundial, 2021). Se los considera “facilitadores” de estas habilidades y actores claves en la creación de entornos de aprendizaje “saludables”, “seguros” y “acogedores”.

A nivel personal, un facilitador de este programa [Paso a Paso]: Está motivado y disfruta compartir este tipo de actividades con sus estudiantes. Escucha y se comunica de manera respetuosa, empática, asertiva y acogedora. Reconoce y valora la experiencia individual de cada uno de sus estudiantes. Favorece la comunicación y el diálogo abierto para la construcción de aprendizajes significativos. Evita reproducir prejuicios, estereotipos o actitudes discriminatorias, es decir, reflexiona y trabaja para superar sus propias limitaciones. (Banco Mundial, 2016, p. 7)

Los programas y propuestas de los OI parten del supuesto de que existe una relación directa entre las prácticas pedagógicas de los profesores y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Se sostiene que los docentes representan un modelo “emocional” cuyas propias HSE influyen en la calidad de la relación profesor-estudiante, así como en la organización y gestión del aula, lo que puede facilitar o dificultar el desarrollo de un clima escolar propicio para el aprendizaje. En esta línea, un estudio del BID sobre los países de América Latina advierte que la formación inicial docente en estas habilidades presenta un carácter “incipiente”, destacando que solo algunos países, como Perú y México, han avanzado en la elaboración de planes de formación que contemplen las HSE (Arias et al., 2020). En cuanto a la capacitación continua o en servicio, aunque se han identificado iniciativas estatales orientadas a promover el aprendizaje socioemocional en el aula, así como la oferta de cursos específicos en países como Argentina, Chile, Honduras y Colombia, el BID resalta la falta de institucionalización y sistematización de estas experiencias, así como la heterogeneidad de los temas abordados y las estrategias didácticas utilizadas. Frente a este panorama, los OI recomiendan que los gobiernos inviertan en programas de “entrenamiento” (*coaching*) para adecuar las prácticas pedagógicas y mejorar la “gestión” de las aulas con miras a configurar ambientes de aprendizaje “emocionalmente estables” (Gatti et al., 2020). Por ejemplo, algunos países han avanzado en el desarrollo de trayectos específicos de formación con apoyo internacional, como es el caso del programa Escuela Amiga en Perú, PODER en México, Aulas en Paz en Colombia y *Escolas de Amanhã* en Brasil, que se han exhibido como estrategias para mejorar la convivencia y erradicar la violencia en las escuelas.

Las propuestas de evaluación de los aprendizajes socioemocionales también integran la agenda de los OI, en tanto articulan la mejora de la calidad con las prácticas de medición de resultados y la generación de evidencias presentadas como “científicas”, “transparentes” y

“objetivas”, necesarias para respaldar la toma de decisiones a nivel gubernamental e institucional (Feldfeber et al, 2024; Rodrigo & Kesler, 2024). Desde esta perspectiva, la información generada por los dispositivos de evaluación es considerada un insumo clave para la planificación de programas de recuperación formativa que permitan “mitigar” las pérdidas de aprendizajes y favorecer sistemas educativos “resilientes” (Banco Mundial et al., 2021, 2022). Se alienta, por lo tanto, a los países a utilizar herramientas de cuantificación del aprendizaje y a participar en iniciativas internacionales de evaluación de las HSE. Actualmente, existen varias experiencias de esta índole apoyadas por OI que enfatizan la preocupación por el bienestar subjetivo en las escuelas. Los programas de la OCDE (2019) son paradigmáticos, entre ellos el Estudio Internacional de Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) que informa sobre las condiciones y prácticas que posibilitan o dificultan el uso de HSE entre estudiantes de 10 y 15 años. Destaca también el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que, además de analizar las competencias en lectura, matemática y ciencias, recopila información sobre las habilidades vinculadas hacia el aprendizaje y el bienestar, y el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) que avanza en el análisis de las HSE de los docentes. Por último, el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) se centra en la cuantificación de las habilidades cognitivas y no-cognitivas. Asimismo, cobran centralidad las iniciativas promovidas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que comenzó a medir las HSE de estudiantes de sexto grado a partir de 2019. Este tipo de experiencias se centra especialmente en aquellas destrezas relacionadas con el desarrollo de la ciudadanía, como la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación, dentro del marco del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO, 2023).

Tanto las propuestas de evaluación como aquellas orientadas a la incorporación de las HSE en los planes de enseñanza y formación docente se intensificaron durante y después de la pandemia. En este período, los informes internacionales destacaron la necesidad de “reponer” la estabilidad emocional de los estudiantes y profesores a través de intervenciones específicas de prevención de conductas de riesgo (Banco Mundial et al., 2022; CEPAL-UNESCO, 2020; OCDE, 2021; UNESCO, 2020a). De hecho, se identificó el deterioro de la salud mental como uno de los peores efectos del COVID-19 (Izquierdo et al., 2023, en Zoido et al., 2023).

La pandemia ha puesto en evidencia la necesidad de contar con habilidades socioemocionales como la adaptabilidad, la empatía, o el manejo del estrés, ya que estas son cruciales para enfrentar la incertidumbre y los desafíos que se vienen con la reapertura de escuelas bajo modalidades híbridas. Si bien algunas de estas habilidades siempre han sido esenciales, los cambios acelerados en nuestra sociedad y la crisis actual hacen más urgente formar personas más resilientes y adaptables. (Arias et al., 2020, Sección Enfoque Educación)

En consecuencia, según la OCDE (2021), la recuperación del “bienestar subjetivo”, en términos de respuestas reguladas emocionalmente, se ha convertido en uno de los principales objetivos de la “nueva generación” de políticas públicas destinadas a favorecer el despliegue de sistemas educativos “resilientes” y “adaptables”. En este escenario, adquiere relevancia la figura del docente como agentes responsables del apoyo psicológico y la motivación de los estudiantes (Banco Mundial et al., 2021, Gatti et al., 2020). Así, la formación docente se direcciona, por un lado, hacia la atención de problemáticas emocionales como la ansiedad, el estrés y la depresión y, por otro, hacia la incorporación de estrategias pedagógicas “empáticas” en los planes de estudio, concebidas como condición para generar experiencias formativas exitosas. En esta línea, se inscriben los programas de “aceleración del aprendizaje”, impulsados tras la pandemia, que destacan el impacto positivo de las HSE en la recuperación de contenidos perdidos. Al respecto, un estudio del BID sobre tutorías a

distancia (realizadas vía telefónica) señala que los estudiantes latinoamericanos que acceden regularmente este tipo de apoyos no solo aprenden un 30% más rápido, sino que también construyen vínculos afectivos más sólidos con sus tutores, que afectan positivamente su bienestar emocional en términos de motivación, confianza y autoestima (Zoido et al., 2023). Paralelamente, se han implementado prácticas de medición del “estado emocional” de los alumnos para establecer sistemas de apoyo emocional personalizados y precisos (UNESCO, 2020).

En ciertos casos, estas experiencias han estado articuladas con intereses del sector empresarial, especialmente tecnológico, lo que evidencia el avance de procesos mercantilización y privatización en la educación de la región (Feldfeber et al., 2020). De hecho, como se ha señalado, las propuestas de formación en HSE se legitiman y difunden a través de redes y plataformas globales y regionales que promueven este enfoque como “servicios” y herramienta de políticas. Un ejemplo elocuente es la “Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales”, apoyada por el BID desde 2016, que articula acciones junto al sector privado para incorporar las HSE en las agendas de América Latina. Asimismo, el BID lidera la coalición “Habilidades para el Siglo XXI”, una alianza entre sectores público y privado destinada a promover y financiar proyectos para fortalecer estas competencias (Berganza & Rucci, 2019).¹⁰ Dentro de esta alianza se destaca la plataforma tecnológica Clic, presentada como una herramienta “disruptiva”, “dinámica” y “flexible” para la certificación y evaluación de las HSE. Esta plataforma, basada en la “libertad de acción de los sujetos”, se ofrece como una alternativa a los mecanismos tradicionales de acreditación que validan conocimientos mediante títulos y diplomas que se considera, dejan en segundo plano las destrezas vinculadas al “saber hacer”.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha puesto de manifiesto los discursos y las propuestas que constituyen a los OI en uno de los principales actores en la instalación en la agenda global de reforma educativa del enfoque socioemocional desde la perspectiva de la psicología positiva y la inteligencia emocional, y en la promoción de las HSE sustentadas en la teoría del capital humano. El propósito de incorporar estas destrezas en los sistemas educativos es formar individuos que se conviertan en “empresarios de sí mismos”, cada vez más productivos y resilientes, capaces de regular sus emociones de acuerdo con las demandas de un mercado laboral incierto. La formación en las HSE representa una de las estrategias privilegiadas frente al diagnóstico que formulan en términos de “crisis de aprendizaje” y “pérdida de capital humano” que, afirman, afecta a los países latinoamericanos. En este sentido, proponen la formación docente en estas destrezas para que puedan fomentar su desarrollo en los estudiantes, además de recomendar su medición para garantizar su efectiva incorporación de manera duradera y estable. El objetivo es instruir sujetos con “estabilidad emocional” y con capacidad para establecer relaciones “positivas” que puedan desplegarse en todas las esferas de la vida social.

En el escenario de la pandemia y pos-pandemia se intensificaron estos discursos y propuestas al poner aún más de relieve la necesidad de desarrollar habilidades de adaptación y de gestión de los conflictos tanto para contrarrestar las consecuencias negativas de la crisis, como para configurar sistemas educativos “resilientes” a los cambios permanentes. En efecto, las iniciativas

¹⁰ Esta coalición se define como “una asociación multisectorial que promueve el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades transversales en América Latina y el Caribe” (BID, Habilidades para la Vida en América Latina y el Caribe). Quedó establecida durante el evento de lanzamiento de la iniciativa en la Ciudad de Panamá e inició con 22 colaboradores del sector público y privado que respaldan proyectos de fomento de estas habilidades en la región.

identificadas se presentan como estrategias y herramientas “renovadas” para reorientar el funcionamiento de los sistemas de enseñanza y “navegar” con éxito frente a la inestabilidad del mundo actual. El control y la regulación de las emociones se tornan requisitos del éxito escolar en términos de aprendizajes, entendidos como procesos individuales para alcanzar la eficiencia y la competitividad en el mercado laboral y en la sociedad en general. Subyace así, la idea de que las emociones constituyen habilidades formativas y transversales que pueden ser enseñadas y evaluadas, de ahí el rol central de las instituciones escolares en su promoción, asociado al bienestar y la mejora del clima escolar.

El avance del enfoque socioemocional en la esfera educativa puede comprenderse entonces, como la expresión de los procesos de individualización contemporáneos basados en la autorregulación de los comportamientos asentados en la aceptación de las situaciones que cada uno debe enfrentar. Desde esta perspectiva, la adquisición y conquista del bienestar y la “felicidad” depende de la voluntad y disposición de los individuos para alcanzar sus metas, dando fuerza a la concepción de sujetos configurados en términos de “capital humano de autoinversión”. Las narrativas y las propuestas de los OI estudiadas incentivan la construcción de representaciones particulares de los actores escolares e intervenciones educativas específicas, pero también homogéneas, que tienden a dejar de lado las explicaciones socioeconómicas, despolitizando su abordaje y responsabilizando a los sujetos de “contrarrestar” la “inestabilidad” que caracteriza al mundo contemporáneo a través del uso de competencias “positivas”.

La dimensión afectiva ha sido históricamente una preocupación en la vida escolar. Sin embargo, la promoción de las HSE junto al conjunto de las denominadas habilidades blandas, promovidas por los OI, representa una actualización de la teoría del capital humano que, en contextos de ampliación de las brechas de desigualdad e incertidumbre, funciona como un mecanismo de regulación de la cuestión social que invisibiliza la complejidad de los procesos pedagógicos, reduciendo la dimensión afectiva a cuestiones instrumentales y, al mismo tiempo, individualizando los procesos sociales. La centralidad que estos discursos y propuestas adquieren en diferentes países está asociada a las traducciones y procesos de recontextualización en los que la puesta en acto de las políticas moviliza relaciones de fuerza entre los diversos actores que buscan orientar la educación en cada coyuntura. De aquí la importancia de desarrollar estudios locales, como el que se realiza en Argentina en el marco de esta investigación, que permitan analizar los diversos modos de apropiación del enfoque de la EE y la promoción de las HSE, así como de las redes de política que se están articulando a escala global, regional y nacional.

Referencias¹¹

- Abramowski, A. (2018). El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*. <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>
- Abramowski, A., & Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia: Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del HCE*, (51), 63–79. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Álvarez Bolaño, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388–408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Arfuch, L. (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *deSignis*, 24, 245–254.

¹¹ Los documentos examinados en el estudio se distinguen con un asterisco (*).

- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=606066848013>
- * Arias, H., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Aronson, P. (2005). La “teoría del capital humano” revisitada. En *IV Jornadas de Sociología de la UNLP* (23–25 de noviembre de 2005). Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6705/ev.6705.pdf
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(16), 9–26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18481601>
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2/3), 19–33.
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en Educación y Política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- * Banco Mundial (2016). *Paso a paso: Programa de educación socioemocional*. Grupo Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/612511527267846341/pdf/126567-WP-v1-P149416-spanish-PUBLIC-GD-Primaria-2o.pdf>
- * Banco Mundial (2018). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Grupo Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/events/2018/11/06/aprender-para-hacer-realidad-la-promesa-de-la-educacion>
- * Banco Mundial (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Grupo Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/33696>
- * Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/35276>
- * Banco Mundial (2023). *World development indicators*. The World Bank Group.
- * Banco Mundial, UNICEF, & UNESCO (2022). *Dos años después: Salvando a una generación. Primer reporte con base en evidencia de la catástrofe educativa en América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial. <https://www.unicef.org/lac/informes/dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion>
- * Banco Mundial, UNESCO, & UNICEF (2021). *El estado de la crisis educativa mundial: Un camino hacia la recuperación. Resumen ejecutivo*. <https://www.unicef.org/media/112166/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf>
- * Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. <https://publications.iadb.org/es/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina>
- * Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2019). *Coalición para el desarrollo de habilidades del siglo 21 en América Latina y el Caribe*. <https://clic-habilidades.iadb.org/es/coalicion>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- *Berganza Díaz, M., & Rucci, M. M. (Eds.). (2019). *El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-est%C3%A1-aqui-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy*

- sociology. Routledge.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2024). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Caravaca, A., Edwards Jr., D. B., Rappeport, A., & Sperduti, V. R. (2022). El Banco Mundial y la implementación de políticas educativas: Formas de influencia y omisiones. *Journal of Supranational Policies of Education*, (15), 33–47. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.002>
- * CEPAL & UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Dale, R. (2000). Globalisation and education: Demonstrating a “common world education culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50, 427–448.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini & A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Miño y Dávila Editores.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179–203). Gedisa.
- Feldfeber, M. (2019). La docencia en la agenda global. Una lectura desde las propuestas de los organismos internacionales. *Voces en el Fénix*, 9(75), 18-25.
- Feldfeber, M., Caride, L., & 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.
- Feldfeber, M., & Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 421–445.
- Feldfeber, M., Rodrigo, L., Kesler, A., & Pantoja, C. (2024). Educación Emocional en la Ciudad de Buenos Aires: una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 142–176. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.006>
- Frigotto, G. (1995). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. En P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- * Gatti, R., Corral Rodas, P., Dehnen, N., Dsouza, R., Mejalenko, J., & Pennings, S. (2020). *The Human Capital Index 2020 Update: Human capital in the time of COVID-19*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/45690160011156873/The-Human-Capital-Index-2020-Update-Human-Capital-in-the-Time-of-COVID-19>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 10–31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605>
- * Guerra, N., Modecki, K., & Cunningham, W. (2014). *Developing social-emotional skills for the labor market: The PRACTICE model*. Grupo Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20643>
- Heyneman, S. (2007). Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial 1960–2000. En X. Bonal, A. Tarabini & A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 163–203). Miño y Dávila Editores.

- Jakobi, A., & Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En X. Bonal, A. Tarabini & A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 233–256). Miño y Dávila Editores.
- Kasprzyk, C. M. (2020). El Banco Interamericano de Desarrollo y la construcción de la agenda de políticas educativas en Argentina y Brasil. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 46–60.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Moreno Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129–148. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. En X. Bonal, A. Tarabini & A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 117–162). Miño y Dávila Editores.
- Nobile, M. (2017). Sobre la educación emocional: Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22–23. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13645/pr.13645.pdf
- * Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2021). *Más allá del aprendizaje académico: Primeros resultados de la evaluación de competencias socioemocionales*. OCDE/Fundación Edelvives. https://www.oecd.org/en/publications/beyond-academic-learning_92a11084-en.html
- * Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Institute for Statistics, UNESCO. <https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>
- * Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD. <https://one.oecd.org/document/EDU/WKP%282018%299/En/pdf>
- * Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. Dirección de Educación y Competencias*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- * Patrinos, H., Vega, E., & Carter-Rahue, R. (2022). *An analysis of COVID-19 student learning loss. Education global practice*. Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37400>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pini, M. (2013). *Discurso y educación: Un campo transversal. Estudios críticos*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rodrigo, L. (2006). Descentralización educativa y reformas en Argentina: impactos y tensiones. *Revista de Educación*, 34(2), 45–67.
- Rodrigo, L. (2021). Los sentidos de la inclusión en la perspectiva de los organismos internacionales. En N. Gluz & M. Feldfeber (Eds.), *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003–2015)* (pp. 45–66). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rodrigo, L., & 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. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-73295>

- Rodrigo, L., & Rodríguez Moyano, I. (2024). Los discursos internacionales en la construcción de la agenda de las políticas educativas de evaluación en Argentina (1990–2019). En F. A. dos Santos (Org.), *Políticas de avaliação externa na América Latina: trajetórias desde o global ao local* (pp. 221–242). Editora CRV. <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/39109-politicas-de-avaliacao-externa-na-america-latina-brtrajetorias-desde-o-global-ao-local>
- * Schady, N., Holla, A., Sabarwal, S., Silva, J., & Yi Chang, A. (2023). *Colapso y recuperación. Cómo la pandemia de COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer para recuperarlo: Resumen ejecutivo*. Grupo Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/662668b5-54f9-451f-9e63-8af625f26775/download>
- Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559–562.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Soler Castillo, S. (2011). Análisis crítico de discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24(1), 75–105.
- * UNESCO. (2017). *Educación y habilidades para el siglo 21*. Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>
- * UNESCO. (2020a). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis*. Notas temáticas del Sector de Educación, Nota temática N°12. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- * UNESCO. (2020). *Reunión Global sobre la Educación 2020. Sesión extraordinaria de la educación post-COVID-19*. Documento de referencia. https://en.unesco.org/sites/default/files/2020_gem_background_paper_es.pdf
- * UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- * UNESCO. (2022). *Transformar-nos: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- * UNESCO. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unescolcece.org/wp-content/uploads/2024/01/Enero-2024-Aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales.pdf>
- * UNICEF, UNESCO & Banco Mundial. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. <https://www.unicef.org/reports/state-global-education-crisis>
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203–222.
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2018). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. Bloomsbury.
- * Villaseñor, P. (2017). ¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes? *Voces*. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>
- Young, M. (2013). Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico. En A. Stubrin & N. Díaz (Comps.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- * Zoido, P., Albornoz, F., Prieto, A., Almeyda, G., Hernández Cardozo, J. C., Oubiña, V., & Calderón, M. (2023). *Multiplicar aprendizajes: Tutorías a distancia para potenciar la escuela*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/multiplicar-aprendizajes-tutorias-distancia-para-potenciar-la-escuela>

Sobre las Autoras

Lucrecia Rodrigo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional del Oeste (UNO)

lrodrigo@conicet.gov.ar

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET, con sede de trabajo en la UNO. Profesora en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) e investigadora en el IICE, UBA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-2081>

Myriam Feldfeber

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires (UBA)

mfeldfeber@gmail.com

Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Profesora Consulta de Política Educacional en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora y Directora de la Revista del IICE, UBA. Profesora de posgrado en universidades nacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-6688>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 33 Número 43

24 de junio 2025

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos

Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma

licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en

conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de

AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

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

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
