
Las competencias transversales y socioemocionales (CTSE) en el Sistema Educativo. El caso de la ETP.

Institución:

IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social) y CONICET

Autoras:

Dra. Verónica Millenaar
Dra. Eugenia Roberti

Equipo de investigación:

Delfina Garino, Mariana Sosa, Alenka Mereñuk, Gabriel Paz, Ada Freytes, José Pozzer, Carolina Dursi, Melanie Raposo, Florencia Ortone, Cecilia Ruiz, Camilia Deleo, Alejandra D'Angelo.

*** Equipo colaborador:** Micaela De la Vega, Gonzalo Olivares y María Sol Piccone

Asesora del proyecto: Dra. Claudia Jacinto

Redacción del informe final: Verónica Millenaar, Eugenia Roberti y Delfina Garino



**Ministerio de
Capital Humano**
República Argentina

**Secretaría
de Educación**

inet

Instituto Nacional de
Educación Tecnológica

1. INTRODUCCIÓN¹

El estudio que aquí se presenta tuvo el objetivo general de identificar el alcance de la incorporación de las Competencias Transversales y Socio Emocionales (CTSE) a nivel nacional y jurisdiccional en el sistema educativo, así como de relevar y analizar las principales políticas, programas y acciones que incluyen el desarrollo y fortalecimiento de las CTSE en la modalidad de la ETP. En el año 2018, en el marco de la Comisión Nacional para la Educación, el Trabajo y la Producción (CONETyP- INET,) se conforma la “Mesa Nacional de Competencias Transversales y Socio Emocionales” (CTSE) con el objetivo de promover, en la Educación Técnico-Profesional (ETP), el desarrollo de habilidades socio emocionales a lo largo de la vida y promover la inclusión de dicho abordaje en políticas y programas de la modalidad. La Mesa reunió diferentes referentes en la temática, tanto del mundo educativo y académico, como del mundo laboral, y procuró llevar adelante el compromiso de la Argentina como miembro de la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socio emocionales (MESACTS), promovida por entidades internacionales y de la cual el país forma parte. A raíz de los debates iniciados en la Mesa, se buscó avanzar en un estudio nacional que identificara el alcance de esta perspectiva en la ETP de las distintas jurisdicciones, así como las visiones existentes al respecto, y relevara experiencias de implementación de acciones en dicha línea. El presente estudio es el resultado de esta iniciativa y aspira a contribuir, desde una indagación de basamento teórico y empírico, al reconocimiento de las complejidades -y también de las tensiones- que surgen de las diferentes conceptualizaciones, visiones y perspectivas de implementación que confluyen en lo que puede nominarse como CTSE.

Cabe señalar que una de las primeras cuestiones a resaltar de este objeto de estudio, es la polisemia de sentidos y conceptos que pueden confluir bajo la sigla “CTSE”. Si bien se trata de nominación empleada por la Mesa a la que se ha hecho referencia, lo cierto es que, en nuestro país, suele hablarse más en general de “habilidades socio emocionales” (HSE), “educación emocional”, “habilidades blandas”, “capacidades interpersonales”, “competencias transversales”, entre otras nominaciones; y que, en ciertos aspectos, se solapan en sus definiciones. Este es un punto central de esta investigación, que procuró dilucidar y sistematizar las diferentes perspectivas y corrientes teóricas detrás de cada una de las nominaciones empleadas para, de este modo, contribuir a generar una mejor precisión conceptual. Asimismo, este punto también deriva en el carácter esencialmente exploratorio de la investigación, que buscó identificar, desde un amplio abanico, diferentes acciones, iniciativas y programas que promueven estas habilidades en el marco de la ETP, desde diferentes perspectivas y nominaciones. Teniendo en cuenta que la nominación “CTSE” resulta genérica, en el análisis se priorizan los distintos conceptos con los que se abordan estas líneas de trabajo.

¹ El informe contempla las orientaciones para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español castellano, elaboradas por la Organización de las Naciones Unidas, que considera tres criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias, 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa lo requiere y, 3) no visibilizarlo cuando no resulta necesario.

El estudio se llevó adelante en un contexto de cierta profusión de estas perspectivas en varias jurisdicciones del país. Esto se hace visible, como se verá, en que en algunas provincias se ha adoptado a la “Educación Emocional” (EE) como política educativa. Al mismo tiempo, el desarrollo de estas habilidades se ha considerado una de las prioridades de la política curricular nacional. El Consejo Federal de Educación, a través del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Res CFE N° 285/16) estableció la necesidad de “promover el desarrollo cognitivo y socio emocional de los estudiantes con la finalidad de mejorar los aprendizajes para el desarrollo integral en todos los niveles y modalidades educativos”. Esta línea se ve reflejada en la ETP a través de la Resolución 341/18, que establece la innovación curricular de la Educación Técnica del Nivel Secundario.

Sin embargo, también es importante señalar que, en el campo de la ETP, el debate sobre el desarrollo de las “habilidades blandas” no es nuevo, y se reconoce en diferentes propuestas, programas y acciones, desde hace, al menos, tres décadas. Pero, en el marco antes mencionado, estos debates, con su propio recorrido histórico en la ETP, parecen haber ganado una nueva visibilidad y vigorosidad a partir del impulso promovido por las iniciativas de inclusión de la EE como política educativa (iniciativas no exentas, en algunos casos, de tensiones políticas). Por su parte, otras líneas de trabajo, por ejemplo, aquellas vinculadas a fortalecer las subjetividades estudiantiles en sus trayectorias escolares o, incluso, la que promueve la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral con sus contenidos específicos, suman al carácter múltiple que tiene el abordaje de las emociones y la afectividad en las escuelas, aun cuando se trata de líneas con perspectivas y objetivos diferentes.

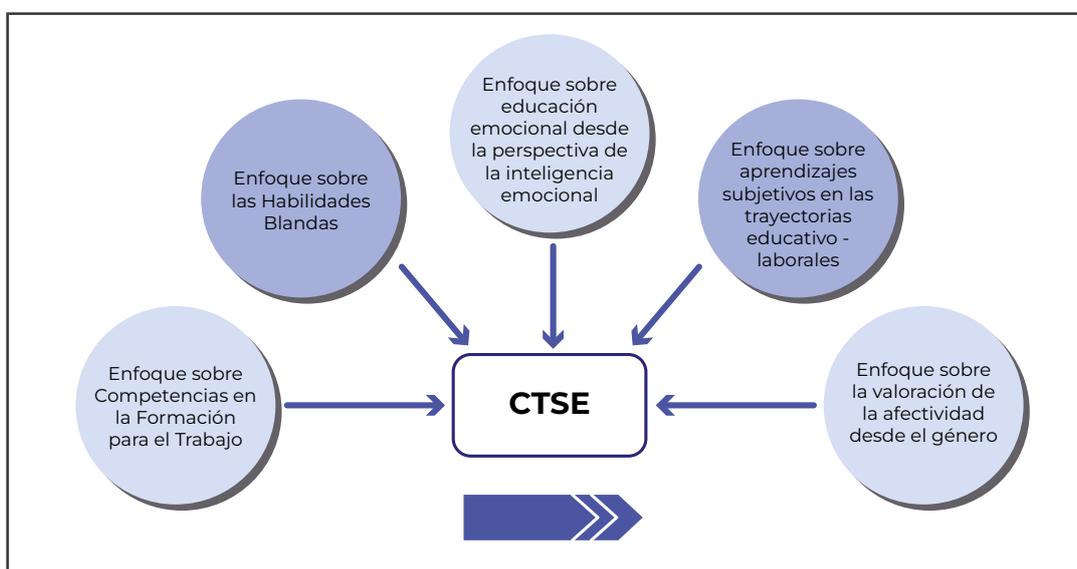
El contexto de cambio de gobierno, y su consecuente redefinición de líneas de política educativa, así como también el momento actual de pandemia de COVID-19, han producido un escenario fecundo para la indagación de este tema, en tanto se pudo percibir la multiplicidad de perspectivas al respecto y, a la vez, pudo reconocerse la importancia de pensar el modo en que se desarrollan las habilidades socio emocionales en la ETP y su necesario abordaje desde una línea de trabajo común.

A continuación, el presente informe presentará la sistematización teórico-conceptual desarrollada basada en una extensa revisión bibliográfica, que dio lugar a un “estado del arte” sobre la temática. Luego, en el siguiente capítulo, se presentará la estrategia metodológica empleada en el estudio efectuado. En el capítulo siguiente, se desarrollarán los resultados del mismo, a partir de tres niveles de registro: nacional, jurisdiccional e institucional. Este ordenamiento permite abordar el recorrido histórico de estos debates en las políticas más generales de la ETP, para luego poder comparar los diferentes abordajes llevados adelante por las jurisdicciones educativas y, adicionalmente, analizar en profundidad algunas experiencias de implementación en instituciones educativas de nivel secundario de diferentes provincias, que resultan significativas. Por último, el informe presenta, de modo sintético, las conclusiones del estudio y aporta algunas recomendaciones a considerar, con vistas a complejizar el desarrollo y promoción de esta perspectiva en tanto política de la ETP.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, presentamos los contenidos centrales del “estado del arte” construido para el presente estudio en el cual pueden reconocerse enfoques teórico-conceptuales diversos, con sus propios recorridos históricos, que confluyen bajo la nominación de las Competencias Transversales y Socio Emocionales (CTSE). Para construir este apartado se relevaron aportes bibliográficos desde una mirada amplia y multidisciplinaria respecto de la temática que, en general, refirieren a los vínculos educación-trabajo y tienen un foco puesto en las competencias y habilidades. A partir de la revisión desarrollada, pueden reconocerse los enfoques que se muestran en el siguiente gráfico. Los mismos son presentados como un “ejercicio ordenador” de perspectivas, conceptos y líneas argumentales.

Gráfico 1. Los enfoques teórico-conceptuales que confluyen en la noción “CTSE”



Fuente: elaboración propia en base a corpus bibliográfico relevado

1) Enfoque sobre Competencias en la Formación para el Trabajo

Un primer eje que dialoga con el campo conceptual de las CTSE refiere al enfoque sobre Competencias en la Formación para el trabajo. El debate de las competencias surge como una respuesta a las transformaciones en la organización del trabajo industrial y fordista. El surgimiento de la “competencia laboral” se relaciona, desde esta vía, con la necesidad de las empresas de encontrar formas de diferenciación en el mercado global a partir de una mayor adaptabilidad e innovación. En un contexto donde las transformaciones culturales, tecnológicas y de las relaciones laborales vinculadas al proceso de la globalización, plantean nuevos desafíos en términos de aprendizaje y transmisión del conocimiento, el concepto de “competencia” emerge como una noción que permite repensar la relación del sistema educativo con el productivo (SCANS, 1991; Mertens, 1996).

De acuerdo con la diferenciación que propone Gautié (2004), en la actualidad se exigen más competencias que calificaciones. Las primeras remiten a cualidades intrínsecas del in-

dividuo, tanto a su «saber ser» como a sus aptitudes; mientras que las segundas aluden -en la lógica industrial fordista- a los requisitos técnicos de la ocupación de puestos claramente definidos en la organización del trabajo. En este marco, el enfoque de las competencias implica en sus fundamentos el aprendizaje por parte de los trabajadores de movilizar los propios recursos cognitivos para dar respuesta a nuevas situaciones de trabajo polivalentes, sujetas a la exigencia de innovación permanente (Tanguy, 2001).

Las “competencias transversales” se diferencian de las “competencias clave” (o también llamadas “competencias básicas”) vinculadas a los saberes propios de la alfabetización (lectura, escritura y matemáticas). También se postula una diferencia entre “competencias genéricas” (vinculadas al comportamiento propio en el trabajo en cualquier actividad) y las “competencias específicas” (que se asocian al desempeño y conocimiento técnico en una función productiva específica) (Vargas Zuñiga, 2004). En este sentido, un informe de la OIT (Brewer y Comyn, 2015) señala que una base sólida de competencias clave, constituye uno de los factores principales para la empleabilidad.

En el caso de Argentina, este enfoque ganó legitimidad en los años noventa dentro del campo laboral (Catalano y otros, 2014) y se constituye en la línea que orienta a la formación para el trabajo desde ese campo. No obstante, desde perspectivas críticas se advierte que la utilización de la noción de competencias, como modo de mejorar la formación de los trabajadores y la gestión del trabajo, se da correlativamente con la implementación de políticas de empleo que aceleraron los procesos de flexibilidad y precarización laboral (Stroobants, 1999; Tanguy, 2001; Drolas, 2011; Díaz Barriga, 2014).

2) Enfoque sobre las Habilidades blandas

Desde otra perspectiva del debate, en diálogo con las CTSE, pueden ubicarse las propuestas que invitan a desarrollar las “habilidades blandas” en el mundo educativo. Estas perspectivas, que están también vinculadas al eje anterior, enfatizan en la importancia de repensar la educación desde la interpelación que supone la actual “sociedad del conocimiento”, que demanda habilidades y saberes para desenvolverse en un mundo con mayor grado de incertidumbre y atravesado por cambios permanentes, principalmente en la esfera tecnológica. Desde este enfoque, las investigaciones aquí relevadas (enmarcadas principalmente en las propuestas de los organismos internacionales) se focalizan en las potencialidades de la experiencia educativa para desarrollar diferentes tipos de habilidades (Noboa, Panizza, Ravela, 2014; Raciti, Vivaldi Vera y Assunta Giuliano, 2016; OCDE, 2015; Brewer y Comyn, 2015; Bassi y otros, 2012; Heckman y Kautz, 2012).

Específicamente en el campo de la ETP, la discusión sobre el desarrollo de las habilidades blandas no es nueva y se reconoce en diferentes propuestas, programas y acciones, que buscan promoverlas. Precisamente en esta modalidad, los debates teóricos sobre los “saberes” han sido significativos, en pos de pensar sus objetivos y diseños curriculares. Las posturas que buscan problematizar el alcance de los “saberes” (Spinosa y Otero, 2008) permiten complejizar el rol de la formación para el trabajo en la modalidad.

Las investigaciones sobre la temática acuerdan que los contextos de aprendizaje adecuados facilitan el desarrollo de habilidades blandas, resaltándose que el nivel secunda-

rio puede desempeñar una función primordial para su desarrollo (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

3) Enfoque de la Educación Emocional, desde la perspectiva de la inteligencia emocional

Uno de los ejes centrales que dialoga con las CTSE es el enfoque de la Educación Emocional (EE). Si atendemos a sus fundamentos teóricos, en la revisión bibliográfica relevada se reiteran un conjunto de autores canónicos que, desde la década de los '80, sentaron las bases de la EE. En primer lugar, dentro del campo de la Psicología, se destaca Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (1994), donde se distingue la "inteligencia interpersonal" -capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas- de la "intrapersonal" -capacidad de interioridad-. Más tarde, Peter Salovey y John Mayer (1990) y Daniel Goleman (1995) difunden por todo el mundo el término de Inteligencia Emocional, entendido como "la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, gestionar los fenómenos afectivos y utilizar estas capacidades para dirigir los propios pensamientos y acciones".

El campo de las neurociencias también ha realizado sus aportes. En las obras de autores como Damasio, LeDoux, Mora y Punset, se estudia el funcionamiento cerebral de las emociones y se explica la relación emociones-salud, señalando cómo las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico, en tanto que las positivas lo refuerzan. Finalmente, desde la Pedagogía, se destaca una serie de autores que han resaltado la importancia de la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje. Entre los más citados se encuentran: Dewey, Montessori y Tolstoi.

A pesar de que no existen acuerdos sobre su definición, los autores e instituciones que adscriben a esta perspectiva adoptan una postura crítica hacia el paradigma de la educación racional, que ignora los aspectos emocionales en los procesos de aprendizaje (Vivas García, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2017; García Retana, 2012; Raciti, 2016; Barrantes Elizondo, 2016). Siguiendo la definición de un autor de referencia en la temática, Rafael Bisquerra, se entiende a la EE como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarse para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (2017: 15). De esta definición, asiduamente retomada en el corpus bibliográfico relevado, se desprenden tres ideas rectoras de la EE:

- 1) Se enfatiza el lugar de la EE como un proceso educativo, continuo y permanente. En la búsqueda por generar mayores oportunidades educativas y formativas, no circunscritas sólo a la educación formal, es que adquiere importancia la idea del aprendizaje a lo largo de la vida. De allí que, la EE debe estar presente en la familia, en la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, en la formación profesional, en la formación de las organizaciones e incluso en las personas mayores.
- 2) Se le confiere un lugar importante a la interacción entre la persona y su ambiente. Aquí el énfasis está puesto en el contexto -entendido como un espacio/tiempo determinado- y lo valores éticos de la propia cultura (Saarni, 2000). En estos procesos de interac-

ción es donde tiene lugar el desarrollo de las emociones (vinculadas al funcionamiento cerebral y biológico) y es allí donde se comprende la importancia que presentan la familia, la comunidad y los propios docentes en el desarrollo de la educación emocional (Vivas García, 2003).

- 3) Del punto anterior se desprende -junto a la evidencia científica correspondiente en torno al tema- que las competencias emocionales lejos de ser un “constructo innato e invariable”, pueden ser mejoradas y desarrolladas a lo largo de la vida en diferentes experiencias educativas adecuadas. La idea fuerte es que las emociones pueden educarse: se puede enseñar a reconocer las emociones y se puede aprender a controlarlas (Salovey y Mayer, 1990; Bisquerra, 2012).

De acuerdo a la bibliografía, se resalta la incidencia positiva que presenta la EE -y en particular, la mejora y desarrollo de competencias socio-emocionales- para el ámbito educativo. Sobresalen aquí las investigaciones realizadas por la organización CASEL (Colaboración para el Aprendizaje académico, Social y Emocional), que aporta información sobre los impactos del aprendizaje emocional en el campo escolar. Entre sus hallazgos, las investigaciones señalan que el desarrollo de la EE permite a los estudiantes adoptar actitudes más positivas en el aula y controlar sus propias emociones. Además, se observa una mejora de los rendimientos académicos (Filella-Guiu y otros, 2014; Figueiredo y otros 2017). De lo anterior se desprende la prioridad que adquiere el desarrollo de instancias evaluativas de competencias sociales y emocionales, para facilitar su implementación e incorporación en los planes de estudio y conocer su incidencia en los estudiantes (Mikulic, Crespi y Raduski, 2015). Asimismo, adquiere central importancia la enseñanza de estas competencias en los programas de formación docente (Smith y Comyn, 2003; Brewer y Comyn, 2015).

Un conjunto de investigaciones adopta una perspectiva crítica respecto a los postulados que desarrollan habilidades socio-emocionales desde el enfoque de la EE. Por un lado, se cuestionan las metodologías de medición y evaluación de las mismas, invitando a ser prudentes respecto de sus alcances (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2007). Por otro lado, también se critica la perspectiva en sí misma, en tanto resulta un efecto de las formas contemporáneas de gestión de la fuerza de trabajo, que requiere de los trabajadores el adiestramiento de las emociones (García Retana, 2010; Quatrini, 2014; Andrade, 2015; Riquelme Mella y otros, 2016). Asimismo, entre otros aspectos, se cuestiona el sentido construido en torno a las emociones como componentes universales e innatos, arguyendo que las experiencias afectivas son construidas social y culturalmente (Abramowski y Canevaro, 2017; Abramowski, 2018; Matz, 2019; Nobile, 2017).

4) Enfoque sobre aprendizajes subjetivos en las trayectorias educativo-laborales

Desde una perspectiva diferente, las investigaciones que se han centrado en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y desigualdad, han otorgado especial relevancia al abanico amplio de saberes movilizados en las instancias de formación para y en el trabajo. Esta línea de trabajo también dialoga con las CTSE en tanto invita a valorizar el aprendizaje subjetivo que deviene de la experiencia de formación en el marco de las trayectorias.

En el actual contexto donde los jóvenes ven limitadas sus posibilidades de inserción laboral en puestos estables y del mercado laboral formal, se postula que estos aprendizajes subjetivos se constituyen en “soportes” fundamentales para la configuración de las propias trayectorias educativo-laborales. Más aún, como ha planteado Jacinto (2013, 2017), un conjunto de intervenciones de apoyo a la inserción laboral, desarrolladas tanto desde ámbitos educativos como de políticas y programas de empleo dirigidos a jóvenes, valora el trabajo a nivel de las subjetividades en pos de revertir ciertas carencias propias de sectores en desventaja. Las habilidades interpersonales y sociales, la autoconfianza y autoconocimiento, la motivación a innovar, la identificación con un proyecto laboral y la disposición al trabajo, son ejemplos de los saberes socio emocionales que se buscan promover en jóvenes con vulneración de derechos (Roberti, 2018; Millenaar, 2018; Jacinto, 2018; Garino, 2020). En suma, desde esta perspectiva, se ha planteado que dichos aprendizajes subjetivos son clave para la configuración de trayectorias educativo-laborales más inclusivas.

5) Enfoque sobre la valoración de la afectividad desde el género

Un último enfoque en torno a la emocionalidad, que dialoga con las CTSE, deviene de la perspectiva de género y su concepción del valor de la afectividad y los vínculos interpersonales en la experiencia educativa. Para aproximarnos a este enfoque, es importante primero destacar aquellos estudios que brindan una reflexión teórica sobre las nuevas formas de organización del trabajo (Hardt, 1999; Lazzaratto, 1996), con énfasis en las relaciones poder que las atraviesan, y en donde predominan los saberes llamados “inmateriales”. Desde esta línea, se destaca que la personalidad del trabajador y su subjetividad debe hacerse susceptible a la organización y al mando, para que puedan convertirse en “sujetos activos” de las funciones de producción. Con este objetivo se recurre, siguiendo a Binkley (2011), a una tecnología de la felicidad. Las emociones, en este contexto, cobran un rol central (Andrade, 2015); al punto que, Eva Illouz (2007), ha llegado a denominar al contexto actual como un “capitalismo emocional”.

Desde esta mirada, adquiere centralidad el requerimiento de gestionar la propia emocionalidad en el ejercicio cotidiano del trabajo, el cual se traduce en una exigencia de autorregulación ante momentos de discrepancia entre la emoción sentida y la requerida en el marco de las responsabilidades laborales (Hochschild, 2008). Este postulado de “auto control” es un requerimiento que forma parte del “trabajo emocional” en todas las actividades, aunque adquiere un alto grado de explicitación dentro de los trabajos feminizados de cuidados y del sector servicios (Millenaar, 2019). Desde esta línea crítica de género, que procura deconstruir las desigualdades evidenciadas en la gestión diferencial de las emociones, también se aspira a dar visibilidad a la emocionalidad, para generar relaciones interpersonales respetuosas y que incluyan la diversidad (Abramowski y Canevaro, 2017). Desde estas perspectivas, las variables afectivas y emocionales son potentes para analizar y entender las desigualdades de género, complejizando las miradas y terminando con falsos binarismos (razón-pasión; pensamientos-afectos).

Dentro del campo educativo, adquieren especial relevancia aquellas acciones efectuadas al interior de las escuelas, que buscan promover nuevas perspectivas y espacios para el

abordaje de las emociones y la afectividad. Un caso a destacar lo constituye el eje “valorar la afectividad” incluido en la ESI (Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150). Según Maltz (2019), el abordaje de las emociones desde este eje debe orientarse a consolidar y fortalecer lazos comunitarios, dando lugar a las distintas emociones, puntos de vistas y sentires (y no para adaptar a la población a un mercado de trabajo complejo y precario, excluyendo emociones que no son útiles para el capital –enojo, bronca, tristeza, vergüenza–). La ESI aparece como un espacio fructífero para trabajar estos aspectos y las emociones en general.

3. METODOLOGÍA

Para abordar el objetivo general, el proyecto se propuso: 1) identificar y sistematizar el avance del conocimiento teórico-conceptual sobre la temática, teniendo en cuenta el impulso dado desde el marco legislativo a la llamada Educación Emocional y, al mismo tiempo, el recorrido histórico de perspectivas más ligadas a las habilidades blandas, propias del campo de la ETP; 2) identificar y relevar las principales políticas, programas y acciones que incluyan un abordaje de CTSE desarrolladas en la ETP de cada una de las jurisdicciones educativas; 3) analizar y comparar la implementación de acciones orientadas desde la perspectiva de las CTSE en diferentes instituciones educativas de nivel secundario. Metodológicamente, el estudio -desarrollado entre octubre de 2019 y septiembre de 2020- se basó en un diseño cualitativo, a partir de la recolección y análisis interpretativo de diversas fuentes de datos (Scribano, 2008).

Por un lado, se realizó un “mapeo de políticas” (marcos legislativos, normativos y de programas y acciones, ligadas a la temática), desarrolladas en el campo de la ETP, de escala nacional y jurisdiccional. El mapeo se realizó en base a una guía que orientó el rastreo por la web, organizada en función de distintos ejes: 1) marcos normativos vinculados a la Educación Emocional (identificación de Leyes provinciales y/o proyectos de Ley presentados, así como la existencia de “mesas de educación emocional” y de acciones, capacitaciones o reuniones; 2) estado del debate sobre la Educación Emocional y las CTSE en general en el nivel nacional y en las provincias (en base a la identificación notas de prensa, referentes políticos o educadores en la temática); 3) relevamiento en las áreas de ETP provinciales de las líneas de acción vinculadas a las CTSE; 4) Diagnósticos y estrategias de la ETP en cada provincia respecto de la promoción de habilidades/competencias en relación al entorno socio-productivo (mediante notas de prensa e informes de ETP que muestren las demandas públicas del sector empleador y los vínculos de la ETP con el entorno socio-productivo).

En segundo lugar, el estudio desarrolló una Encuesta Nacional a Referentes Técnico-Políticos del INET (que alcanzó una cobertura total de las jurisdicciones), mediante la cual se indagó en torno a visiones, perspectivas y abordajes de las CTSE en cada provincia. La Encuesta se implementó a través de un formulario on-line autoadministrado. La operacionalización de las dimensiones y variables se plasmó en un cuestionario de 4 módulos con un total de 46 preguntas, dentro de las que se incluyeron preguntas cerradas (con categorías de diferentes niveles) y preguntas abiertas.

En tercer lugar, se efectuaron entrevistas en profundidad a actores relevantes en la temática de nivel nacional (4 entrevistas) y de aquellas jurisdicciones en las cuales se identificaron

acciones específicas en la modalidad. En base al “mapeo de políticas”, se seleccionaron 10 directores o referentes de ETP de algunas jurisdicciones, en función de su grado de avance en la inclusión de las CTSE (Jujuy, Catamarca, Misiones, Formosa, Corrientes, San Juan, Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y Neuquén). Adicionalmente, se entrevistaron 4 actores de OSC y Universidades participantes de la Mesa Nacional de CTSE. Por último, el proyecto buscó analizar la implementación de acciones en esta línea en diferentes instituciones educativas de nivel secundario. A través de las entrevistas jurisdiccionales, identificamos cuatro experiencias significativas en las provincias de Buenos Aires, Tucumán, Misiones y Neuquén. Estas experiencias fueron abordadas a través de 6 entrevistas en profundidad con directivos, tutores y/u otros actores responsables, así como a través de la recopilación de fuentes secundarias (documentos, proyectos y descripciones institucionales). En total, se realizaron 24 entrevistas en profundidad.

En cuanto a las estrategias de análisis, tanto las encuestas como las entrevistas fueron procesadas (en Atlas Ti, Excel y SPSS) generando codificación de respuestas y códigos de etiquetamiento para el análisis interpretativo. De este modo, se procedió a analizar tanto el nivel nacional, como las regiones del país (NOA, NEA, CENTRO, CUYO y PATAGONIA), recurriendo a la integración de las distintas fuentes de datos recolectadas: los marcos legislativos, documentales y de prensa relevados por jurisdicción, las percepciones de los Referentes del INET plasmadas en la encuesta y las entrevistas en profundidad. El análisis implicó, además, una comparación de las diferentes jurisdicciones que integran cada una de las regiones.

De este modo, el estudio desarrolló una indagación integrando diferentes escalas de observación y análisis (nacional, jurisdiccional e institucional-local), reconociendo la necesaria combinación de niveles macro y micro institucionales en el estudio de las políticas.

4. RESULTADOS

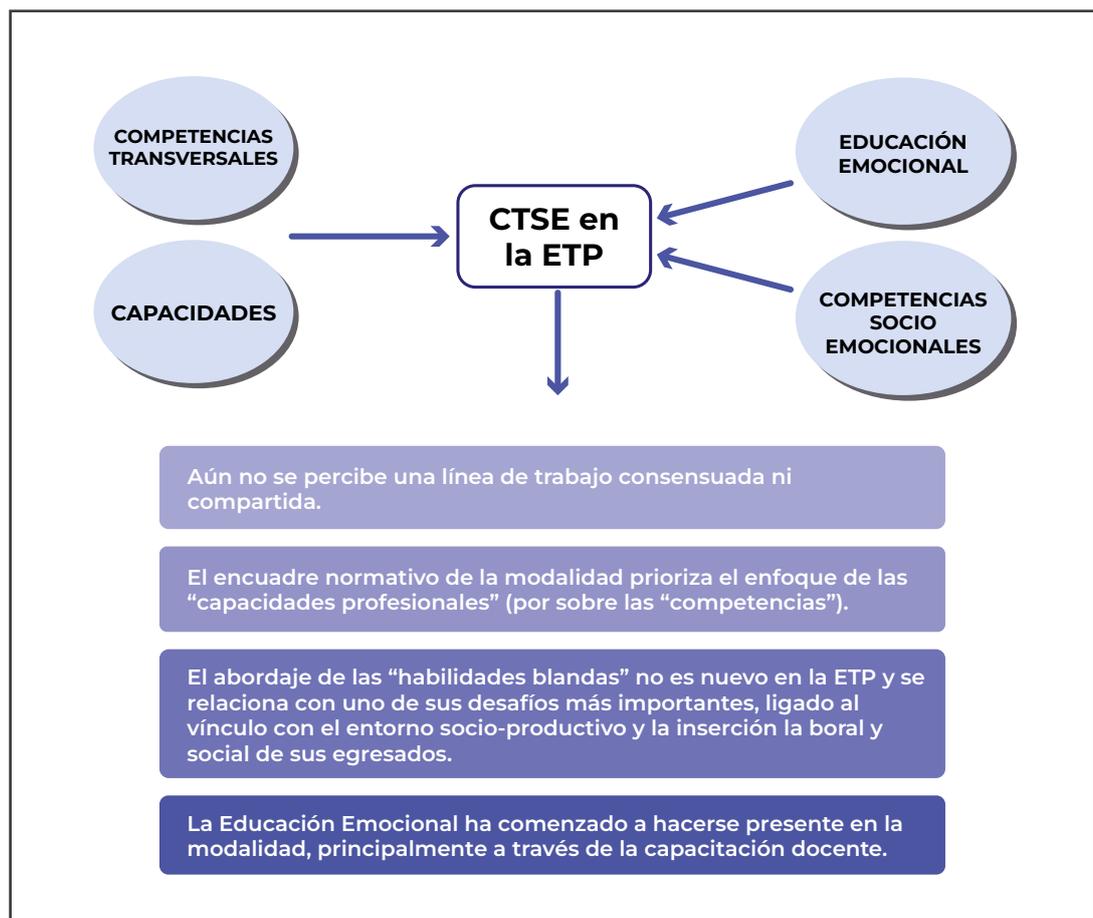
4.1. Las CTSE en la ETP: componentes del debate a nivel nacional

En los últimos años ha habido un avance significativo, en todo el territorio nacional, de corrientes, propuestas y teorías que postulan la necesidad de incluir un abordaje de las emociones en el campo educativo. Esto se ve reflejado, como se verá en el próximo apartado, en que algunas provincias han iniciado debates específicos sobre la temática, que incluyeron la presentación y sanción de proyectos de Ley, que buscaron darle forma a la misma, en tanto política educativa. Las propuestas llevadas adelante a nivel legislativo, acompañan acciones, iniciativas y también discusiones en la propia comunidad educativa. Al momento, dos provincias cuentan con leyes de educación emocional (Corrientes y Misiones), y en otras dos, la temática está incluida como política a través de una resolución (Formosa) o integrando la definición de la ley educativa provincial (San Juan). En general, en los fundamentos de las leyes, se reconoce a la educación emocional como una estrategia para mejorar la inserción laboral, reducir el abandono escolar y mejorar los niveles de conflictividad en el aula, entre otras cuestiones. La mayoría de las veces las concepciones teóricas que enmarcan dichas propuestas devienen de la corriente ligada a la “inteligencia emocional” –tal como se señala en el marco teórico- derivada de la psicología positiva.

No obstante, no puede decirse que existe una perspectiva homogénea en todas las acciones, capacitaciones e iniciativas llevadas adelante en los últimos años. En efecto, se vislumbra una multiplicidad –por momentos también cierta imprecisión- en las nominaciones, definiciones y concepciones con las cuales se las aborda. Al mismo tiempo, cuando el análisis se enfoca especialmente en la modalidad de la ETP, los postulados más asociados con la educación emocional se solapan y se mixturán con otras perspectivas que abogan por el abordaje de lo que suele llamarse “habilidades blandas”, “capacidades” y también “competencias transversales”. La conformación de la Mesa Nacional de CTSE desde el INET en los últimos años, desde su misma nominación, sugiere una idea de “síntesis” en un mismo concepto de estos abordajes. Pero, en rigor, no puede soslayarse que se trata de líneas de trabajo diferentes y con recorridos históricos diversos en el mundo de la ETP.

En este apartado, en base al relevamiento bibliográfico, documental y a las entrevistas con referentes en la temática y vinculados al campo de la ETP, nos proponemos trazar los diferentes componentes del debate sobre estos saberes en la ETP, como así también sus recorridos, basándonos en cuatro conceptos centrales: las competencias transversales, las competencias socio emocionales, la educación emocional y las capacidades. En el gráfico a continuación se presentan estos enfoques, que luego son desarrollados en detalle.

Gráfico 2: Las CTSE en la ETP en perspectiva nacional



Fuente: elaboración propia en base a relevamiento efectuado

Competencias transversales

Un primer componente del debate, con su auge en la década del 90, está constituido por las posturas que propusieron repensar la educación para el trabajo, desde la perspectiva de las “competencias”. Estas propuestas llegan al campo de la educación-trabajo por dos vías.

Por un lado, a partir de las profundas transformaciones en el mundo del trabajo, la crisis de la organización del trabajo a partir del modelo fordista y la flexibilización laboral. Desde esta vía, se postulaba que los cambios en el patrón de acumulación, los avances tecnológicos y la variabilidad en la demanda y el intercambio global, obligaban a repensar los saberes de los trabajadores y exigir su adaptabilidad permanente a un contexto incierto. Por otro lado, estos debates también entran de la mano de una discusión sobre la diversidad de saberes requeridos en la sociedad del conocimiento (con su debate específico en la educación técnica) y un planteo acerca de la “crisis de la escuela moderna republicana”.

En el año 1991, la comisión SCANS (Comisión de la Secretaría sobre la Realización de las Destrezas Necesarias) redacta un informe llamado “Lo que el trabajo requiere de las escuelas” (SCANS, 1991). Allí se hace referencia a las implicancias que tienen los cambios ocurridos en un mundo del trabajo que se encuentra atravesado por la globalización y la introducción de las nuevas tecnologías. El informe introduce el término “competencias” para hacer alusión a un conjunto de aptitudes y conocimientos comunes a todos los trabajadores sin importar su ocupación: capacidades básicas de lectura, redacción, matemática y aritmética; las aptitudes analíticas que se vinculan con la creatividad y resolución de problemas; y las cualidades personales que tienen que ver con la autoestima, la responsabilidad, el autocontrol, la sociabilidad y la integridad. El surgimiento de la “competencia laboral” se relaciona, desde estas vías, con la necesidad de las empresas de encontrar formas de diferenciación en el mercado global a partir de una mayor adaptabilidad e innovación.

Particularmente en el INET, estos debates tuvieron un lugar significativo. Por ejemplo, en el año 1999, en el marco de un proyecto en colaboración con la Cooperación Alemana GTZ, se retoman los postulados de la Escuela Nueva –la cual aboga por el desarrollo de actitudes relacionadas con la cultura del trabajo–, introduciéndose el concepto de “competencias transversales” para hacer alusión a rasgos de la personalidad que los individuos construyen en procesos de aprendizaje a lo largo de su vida (Lindemann, 2000). Esta clasificación supera al “saber hacer” como única dimensión de la formación técnica y plantea que las competencias siempre se orientan hacia la transversalidad porque intrínsecamente no están restringidas a sólo un contexto de desempeño específico.

En contextos latinoamericanos, el concepto de competencias ha penetrado en el diseño de políticas educativas, especialmente en países como Chile y México. En Argentina, en cambio, el enfoque de competencias ganó mayor legitimidad en el campo laboral, pero fue criticado desde el campo educativo, al postularse que el planteo refuerza la mercantilización del conocimiento y la lógica del costo-beneficio de la inversión educativa. Así, se rechaza el propio término “competencias” en el mundo educativo, reconociéndolo como propio del campo laboral, y se establece, desde la política educativa vinculada a la ETP, el desarrollo de “capacidades” (Res. 266/15 CFE).

Desde este lugar, los propios diseños curriculares de la ETP establecen no sólo capacidades profesionales vinculadas a la formación técnica, sino también a los aspectos actitudinales

propios de los distintos perfiles profesionales. Precisamente, miembros de este organismo, señalan que las HSE “son una demanda y son como un componente de las competencias”; resultando imprescindible poner en juego dichas capacidades a la hora de enfrentar un “problema real”, más allá de las específicas.

En última instancia, en el trabajo de campo realizado a nivel nacional -y, más específicamente, desde el INET-, algunos entrevistados plantearon que es posible reconocer una línea de continuidad en el abordaje de las llamadas Competencias Transversales (incluso sin nombrarlas así) dentro de la modalidad, aunque sigue resultando hoy un desafío pendiente. Se percibe aún necesario dar la discusión en torno a cómo abordarlas, si incluirlas o no como contenidos en los diseños curriculares, cómo generar espacios para que puedan aprenderse, y también, cómo evaluarlas.

Las Competencias Socio Emocionales

Un segundo componente del debate lo constituye la línea de trabajo que deriva de la experiencia de las OSC en el acompañamiento de las trayectorias educativo-laborales. Desde hace varios años, son muchas las organizaciones (nacionales e internacionales) que contribuyen con sus acciones a generar puentes entre la educación y el trabajo, procurando ampliar los horizontes de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Estas experiencias de trabajo fueron incluyendo abordajes basados en el fortalecimiento de las subjetividades, que derivó en la noción de “Competencias Socio Emocionales” y luego en las llamadas “CTSE”.

En el año 2016, se crea la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS), cuyo objetivo es fortalecer las CTSE en el marco de políticas públicas dirigidas a la población vulnerable de los países miembro. El origen de la formación de esta Mesa puede situarse en el año 2015 en el marco del seminario de EuroSociAL II, llamado “Competencias transversales y socioemocionales: un nuevo eje de las políticas de inclusión”.

*“Para los fines del seminario, se adopta una conceptualización general, entendiéndolas como atributos o características de una persona que le permiten desempeñarse de manera efectiva más en la vida social y laboral. Ellas son, por poner algunos ejemplos, la Autoconciencia emocional, la Autoevaluación, la Responsabilidad, la Adaptabilidad, la Motivación al logro, la Iniciativa, la Resiliencia, entre otros (...). **La carencia de estas competencias constituye un elemento de fuerte desventaja social, que se suma a otras condicionantes del contexto. Su reforzamiento aporta sustantivamente a la autonomía de las personas**”.*²

A partir del 2017, con el financiamiento del proyecto DIALOGAS: “Desarrollo inclusivo en América Latina: una oportunidad para gobiernos y actores sociales” (proyecto que forma parte del programa ADELANTE lanzado en 2015 por la Unión Europea), se han llevado a cabo distintos talleres temáticos en América Latina. Uno de esos talleres, realizado en Bue-

² Extraído del programa del Seminario “Competencias transversales y socioemocionales: un nuevo eje de las políticas de inclusión” EuroSociAL II. 2015
[http://www.sia.eurosoci-al-ii.eu/files/docs/programa_habilidades_blandas.pdf]

nos Aires y a cargo de Fundación SES, consistió en pensar la intersectorialidad con el desafío de llevar adelante políticas públicas orientadas al fortalecimiento de las HSE. Como parte de estas iniciativas, se comenzó a consolidar un proceso de instalación de Mesas Nacionales, pensadas como espacios de promoción de políticas públicas para el fortalecimiento de dichas habilidades. En Argentina, la Mesa Intersectorial de CTSE (en adelante, Mesa Nacional) se conformó en el año 20108, en el marco del II Taller fomentado por DIAS-LOGAS, y contó con referentes especialistas en la temática de diversos ámbitos, tanto del INET, como de la ETP en general, el ámbito académico, empresarial y de las OSC. El propósito inicial de la Mesa Nacional fue constituirse en una referencia a nivel local en el tema de CTSE, en pos de orientar la formulación de políticas públicas para favorecer la inclusión de sectores vulnerables. Una particularidad de la conformación de la Mesa Nacional, fue que capitalizó los vínculos inter-actorales con los que contaba la CONETyP. Pese a que fue bien recibida, en base al trabajo previo de articulación con las regionales y las OSC, la misma no estuvo exenta de tensiones políticas. La temática de la Mesa estuvo atravesada por la propuesta del gobierno de turno de generar una “Agencia de Talentos”, que había sido fuertemente cuestionada unos años antes y de la cual fue necesario tomar distancia. Y, desde las posturas más críticas, los cuestionamientos vinieron de la mano de su asociación con las políticas neoliberales y, en particular, de la búsqueda por adaptar a las personas al mercado de trabajo en función de las necesidades empresariales.

Si bien la Mesa Nacional tuvo escasas reuniones de trabajo, pudo avanzar en algunas discusiones específicas. Una de esas discusiones, estuvo referida a las metodologías de evaluación de las CTSE. Un actor participante de la Mesa es la UEICEE (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que llevó adelante la aplicación y evaluación, como prueba piloto, de la Escala de Regulación Emocional RE - MESACTS. Los resultados de esta experiencia de aplicación de la Escala de evaluación fueron plasmadas en un trabajo de reciente publicación (Raciti y Vivaldi, 2020)³. En este sentido, una de las principales líneas de trabajo de la Mesa apuntó a generar metodologías y formas de evaluación de los aspectos socioemocionales, comprendiendo una apuesta por el abordaje basado en las competencias. En efecto, retomando las voces de los entrevistados, hablar de “competencias socioemocionales” conlleva un posicionamiento teórico que implica pensar su vinculación con el mundo del trabajo; desde este lugar, la Mesa Nacional busca impulsar políticas públicas que avancen en los procesos de certificación de competencias socioemocionales, que incluyan una mirada de lo socioemocional en los propios diseños de los planes de estudio.

La Educación Emocional

Cabe señalar que la conformación de la Mesa Nacional, se da en el marco de cierta visibilización de un tercer componente del debate sobre las CTSE, derivado de las propuestas de inclusión de Educación Emocional en el sistema educativo –cuyos postulados teóricos se nutren de la psicología positiva y la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995), como se ha desarrollado en el punto 2. Desde este enfoque, la “Fundación Educación Emocional” dirigida por el psicólogo Lucas Malaisi, promueve en la Argentina una Ley de Educación

³ En el apartado de análisis jurisdiccional, se detallan estas acciones cuando se describe la Región Centro.

Emocional, que se suma a otras acciones que comparten la misma perspectiva. En este punto, aunque dichas iniciativas han permitido poner esta temática en la agenda, la conceptualización sobre las CTSE y su relación con la Educación Emocional no está exenta de tensiones. En especial, los referentes entrevistados de la Mesa Nacional señalan los distintos posicionamientos y enfoques que generan muchos debates y divergencias. Las posturas más críticas respecto al enfoque de la Educación Emocional, ponen foco en las condiciones socio-estructurales, alejándose de aquellas miradas que buscan responsabilizar al propio sujeto. Precisamente, en palabras de un miembro de la Mesa: “en nombre de lo emocional podés estar haciendo desastres también. En el tema de la educación emocional, no es forzado que saques ‘lo socio’ de lo emocional”.

De este modo, la Educación Emocional se encuentra presente en la agenda educativa y permitió dar un impulso al trabajo de la Mesa Nacional. Especialmente, este abordaje fue avanzando en la formación docente. En el apartado jurisdiccional, veremos que ha habido múltiples acciones que fueron llevadas adelante por las provincias. Respecto al nivel nacional, también existe una oferta de capacitación alineada con esta perspectiva. Por ejemplo, si observamos el programa “EnFoco ETP”⁴ lanzado en el año 2018 por el INET, encontramos tres cursos sobre “habilidades interpersonales”, cuyos contenidos teóricos están ligados al enfoque de la Inteligencia Emocional: “Gestión de las emociones en el aula”; “La relación docente-alumno y la escucha activa” y “Resolución de conflictos en el aula”. Cabe resaltar que estas propuestas son de las más demandadas por los docentes, de acuerdo a las coordinadoras del programa. Además de estos cursos específicos, debe señalarse que toda la propuesta del programa de formación incorpora un abordaje de habilidades blandas, desde su mismo diseño y propuesta, centrado en la práctica situada. Asimismo, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) también ofrece capacitaciones vinculadas a esta misma línea de abordaje, aunque abarca a todas las modalidades educativas.

Las capacidades

Un cuarto y último componente del debate sobre las CTSE en la ETP, deriva del marco normativo que encuadra la política educativa de la modalidad. En el año 2016, se establece el “Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende”, donde se presentan los ejes prioritarios en materia de política educativa para el período 2016-2021 desde una concepción integral del aprendizaje, que incluye el desarrollo cognitivo, socioemocional, estético, físico y cívico-social de todo estudiante. Cabe mencionar, que estos objetivos son transversales a todas las modalidades educativas y se han retomado en diversas resoluciones del Consejo Federal. Es a partir de este marco que se avanza con el “Enfoque de capacidades” como política educativa prioritaria, buscando producir una innovación respecto de la lógica de la educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos disciplinares. Desde esta perspectiva, el documento menciona seis capacidades fundamentales que el Estado Nacional se compromete a garantizar: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, aprender a aprender, el trabajo con otros, la comunicación, el compromiso y la responsabilidad; observándose así una centralidad de los componentes transversales.

⁴ Se trata de un programa de Formación Docente Continua que cuenta con 120 propuestas formativas virtuales.

En el año 2018, el Consejo Federal de Educación dicta la resolución 341/18: “La educación técnico profesional de nivel secundario: orientaciones para su innovación”. Esta resolución propone construir un nuevo régimen académico para la escuela técnica de nivel secundario, que requiere de una transformación respecto del perfil profesional para el cual se forman los estudiantes. En la misma, se menciona la falta de vinculación entre el mundo de la ETP y el sector productivo y se apunta a una mayor integración entre espacios curriculares y entre teórica y práctica. Allí, se explica que la lógica disciplinar que ha caracterizado a la educación técnica, no es suficiente para que los estudiantes puedan enfrentar las problemáticas propias del mundo del trabajo. Se promueve, entonces, un abordaje basado en la resolución de problemas y el desarrollo de “capacidades profesionales” definidas como “saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos, valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos” (Res. 261/06). Como se puede ver, esta definición articula el “saber hacer” característico de la ETP con el “saber ser y el saber estar”, que refiere a atributos y actitudes respecto a la profesión. Asimismo, cabe mencionar que esta definición de capacidades también involucra el desarrollo e incorporación de saberes digitales, tanto en docentes como estudiantes.⁵

Siguiendo con esta línea de trabajo, el INET desarrolla el programa de “Olimpiadas Nacionales”, en el cual participan los y las estudiantes del último año del segundo ciclo de la escuela técnica. Su propósito se vincula con la resolución de determinadas problemáticas vinculadas al campo ocupacional. Se espera que los estudiantes puedan poner en juego no solo sus habilidades técnicas sino también, el trabajo en equipo, la comunicación y la creatividad. Otro programa donde se ponen en juego las CTSE es el llamado “Desafío ECO”, coordinado por el INET e YPF. Aquí, los estudiantes tienen la posibilidad de ser becados a partir del diseño de autos ecológicos. Este programa permite el desarrollo de saberes técnicos específicos y, al mismo tiempo, de habilidades comunicacionales y trabajo en equipo.

Este apartado permite ver que la perspectiva vinculada a las CTSE en la ETP no cuenta con una línea de trabajo homogénea. Si bien la noción en torno a las “competencias transversales” tuvo su lugar en la modalidad, actualmente, desde su encuadre normativo, se prioriza el enfoque orientado a las “capacidades profesionales”. La indagación efectuada permite reconocer que el tema no es nuevo en la ETP y se relaciona con uno de sus desafíos más importantes, ligado al vínculo con el entorno socio productivo y la inserción laboral y social de sus egresados. En este marco, se observa que, recientemente, los abordajes más cercanos a la perspectiva de la Educación Emocional han comenzado a hacerse presentes en la modalidad, principalmente en relación a la capacitación docente.

Como podrá verse en el próximo apartado, este tema (con sus diferentes nominaciones) presenta avances -de distintos grados y alcances- en cada una de las regiones del país.

⁵ En esta línea, cabe destacar el programa “Saberes Digitales”, planificado por el INET en conjunto con EDUCAR, que tiene como uno de sus objetivos la incorporación de saberes digitales en el Ciclo Básico de escuelas de la modalidad. Esta propuesta incluye la entrega de equipamiento a las escuelas (impresoras 3D, brazos robóticos, drones), la capacitación docente (a través de EnFoCo ETP), la elaboración de proyectos tecnológicos digitales; y la asistencia tecnológica a las instituciones.

4.2. Perspectivas y políticas vinculadas a las CTSE en la ETP: análisis regional⁶

Región NEA

El Nordeste Argentino (Chaco, Corrientes, Misiones y Formosa) se identifica como una de las regiones del país donde la Educación Emocional se ha incluido como política educativa. A excepción de Chaco, las provincias de esta región han sancionado leyes específicas o dictaminado Resoluciones provinciales con el fin de incluir la educación emocional en el sistema educativo jurisdiccional.

La primera provincia en avanzar en este sentido fue Corrientes, que sancionó la ley N° 6398 de Educación Emocional en el año 2016, seguida por Misiones que también sancionó su propia Ley N° 209 en el 2018. Por su parte, la provincia de Formosa dictamina en el año 2019 la Resolución 0536 que resuelve aprobar “las líneas de política educativa provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades socio-afectivas y espirituales”, abordando esta temática a través de la formación docente. En el caso de Chaco, se presentaron dos proyectos de ley entre los años 2017 y 2018, que recuperan los fundamentos de otras leyes sancionadas en la región. No obstante, en esta provincia, la temática no se reconoce presente en los medios, como sí lo está en el resto.

La perspectiva teórica y conceptual presente en los textos de Ley y en la Resolución provincial, se enmarca, fundamentalmente, en la perspectiva de Daniel Goleman, derivada de la psicología positiva y también de las neurociencias –con fuerte arraigo en la provincia de Misiones, pionera en la formalización de la EE. Desde este tronco teórico común, cada provincia incluye referencias bibliográficas específicas, apuntando a integrar esta perspectiva de manera “sistemática” y “transversal” al currículum escolar. En general, en los fundamentos de tales políticas se identifican, como principales problemáticas a intervenir, el abandono escolar, el bullying y la violencia; reflejándose un enfoque que apunta a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, mediante la enseñanza formal de la EE.

A partir de estos marcos normativos, y desde una perspectiva que ya se viene trabajando en las provincias, se reconoce una presencia y formalización de la temática en los sistemas educativos de la región (a diferencia de Chaco, en donde estas perspectivas no se reconocen con tanta presencia). Las acciones implementadas se orientan principalmente hacia la formación regular y la capacitación docente continua, la generación de plataformas de aprendizaje, la elaboración de materiales didácticos, la presencia de la temática en mesas interdisciplinarias y la promoción de la integración de disciplinas a lo largo de la formación. En las provincias de Corrientes, Misiones y Formosa fueron varias las capacitaciones docentes en la temática, en muchas ocasiones brindadas por Fundaciones y especialistas. Pero, además, estos contenidos son desarrollados por los institutos de formación docente e incluidos en las plataformas educativas provinciales.

⁶ Si bien el título del capítulo refiere a las CTSE de un modo general, tanto en los materiales relevados como en las voces de los entrevistados, es más común la expresión Habilidades Socio Emocionales. A lo largo de este apartado se adopta esta nominación, salvo cuando se explicita la utilización de alguna otra terminología.

En cuanto al alcance de esta temática particularmente en la ETP, puede decirse que todas estas acciones orientadas más ampliamente al conjunto del sistema educativo alcanzan indirectamente a la modalidad. E incluso se han identificado algunas acciones en instituciones educativas en concreto. Este es el caso particular de Misiones, que cuenta con la experiencia de crear en el año 2016 una Escuela de Robótica. Dicha experiencia originó la sanción de la Ley de Educación Disruptiva de la provincia (Ley VI N° 212), en donde las competencias transversales son una de las innovaciones a incorporar en el sistema educativo. Asimismo, la perspectiva de la educación emocional está presente en la Plataforma Guacuararí, una plataforma educativa para la ETP, que actualmente es utilizada en todo el sistema educativo de la provincia. Más recientemente también se inaugura la Escuela de Innovación, concretándose todas estas líneas en una propuesta educativa de secundaria común formal y orientada también a la robótica (véase apartado 4.3).

En el caso de Corrientes, por su parte, desde la modalidad de ETP se han organizado Proyectos Tecnológicos Solidarios y propuestas áulicas vinculadas con la comunidad en donde se promueven habilidades socio-emocionales. En el caso de Formosa, se han comenzado a implementar también secuencias didácticas en algunas escuelas técnicas con el abordaje de la educación emocional, a la vez que se han realizado actividades de promoción de convivencia escolar. Cabe señalar que, en el marco de la pandemia de COVID-19, la percepción sobre el valor de la educación emocional para la ETP se ha vuelto evidente.

RECUADRO 1. El contexto de Pandemia: oportunidad para pensar en la Educación Emocional en la ETP

Las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, dispuestas desde el mes de marzo de 2020 para afrontar la pandemia global del COVID-19, generaron, en la comunidad educativa, la necesidad de adecuarse a toda velocidad al nuevo escenario. Las escuelas secundarias técnicas, no sólo continuaron con la formación a través de la virtualidad, sino que también asumieron un importante rol, en el marco de sus contextos locales. Ante las necesidades más urgentes, contribuyeron con insumos de primera necesidad en el sistema de salud, con equipamientos presentes en las instituciones y con saberes que cuenta la comunidad educativa de la modalidad. Se han producido máscaras de protección sanitaria, unidades de alcohol satinizante y en gel, se han fabricado cubre-camillas protectoras y otros dispositivos de alta tecnología, como termómetros digitales y monitores de oxígeno en sangre computarizados. En general, este proceso surgió a partir de la organización interna en los establecimientos, la postulación voluntaria de docentes, directivos y en algunos casos también estudiantes, y la intensa vinculación con diferentes actores de la comunidad (municipios, hospitales, empresas y organizaciones de la sociedad civil).

Se destaca, en el caso de Misiones, el aprovechamiento de la Plataforma de Innovación Educativa Guacuararí en el contexto de pandemia. Dicho Programa es una iniciativa de la provincia surgida en 2015 con el objeto de profundizar la alfabetización digital y la inclusión real y efectiva de las TIC en el aula mediante el desarrollo de software, contenidos educativos locales y formación. El Programa busca integrar metodologías educativas disruptivas y soluciones tecnológicas propias adaptadas al contexto y a las necesidades educativas de los estudiantes, desde el modelo de Aula Inversa o Flipped Classroom, a través de una plataforma on- line (<https://guacuarari.misiones.gov.ar>) con producción de contenidos en lenguaje digital. El Programa se inició en el marco de la Subsecretaría de Educación Técnica Profesional (orientado a la modalidad técnica especialmente) y desde el año 2020, en contexto de pandemia, se extendió al resto de los niveles y modalidades del sistema educativo.

Como plantean varios Directores de ETP en las entrevistas, la pandemia fue una oportunidad para hacer visible el rol y potencialidad que tiene la escuela técnica para brindar respuestas y soluciones en este contexto. En este sentido, varios Directores de ETP plantean en las entrevistas que las HSE se manifiestan ad hoc en la modalidad ante estas situaciones: la solidaridad, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas son algunas de esas manifestaciones. No obstante, el contexto de pandemia, también deja en evidencia que aún falta reforzar estas habilidades, principalmente en relación al mejoramiento de los propios procesos productivos y de puesta en valor de las acciones realizadas. La creatividad, el despliegue de saberes y la vocación solidaria están presentes, pero es necesario avanzar en la sistematización de procesos, la comunicación y la proyección de las soluciones.

¿Por qué se considera pertinente la inclusión de la Educación Emocional en la ETP? De acuerdo a las voces de los entrevistados, las respuestas a esta pregunta pueden organizarse en tres grandes razones: 1) se trata de una herramienta que propicia el sostenimiento de las trayectorias escolares; 2) promueve el desarrollo de saberes requeridos en el mercado de trabajo; y 3) permite avanzar en la modernización e innovación de la propuesta educativa secundaria. La primera razón es la que principalmente se reconoce en los fundamentos generales de la inclusión de la Educación Emocional como política educativa. La segunda razón surge específicamente cuando se hace un balance de los saberes que imparte la ETP. La tercera razón implica una reflexión sobre la escuela secundaria en general y su modelo de enseñanza-aprendizaje. Los entrevistados establecen una relación entre la inclusión de la educación emocional como perspectiva y el desarrollo de prácticas educativas innovadoras, vinculadas a las nuevas tecnologías, el aprendizaje basado en proyectos y la superación de un modelo enciclopedista.

En las entrevistas realizadas se identifica que los instrumentos normativos vinculados a la Educación Emocional permiten robustecer un trabajo que ya se venía desarrollando en la ETP orientado a la promoción de las habilidades blandas. Es decir, si bien se considera que la ETP trabaja aspectos vinculados a la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas desde distintos espacios, la inclusión más explícita formalizada de esta perspectiva contribuye a un trabajo más profundo en esta línea. Ahora bien, de acuerdo a sus perspectivas, esto requiere avanzar en la formalización de estos contenidos transversales, que se trabajen a lo largo de la currícula.

Sin embargo, cabe destacar que, de acuerdo a las opiniones de los Referentes técnico-políticos del INET, la implementación de las CTSE debe reconocer las particularidades propias de la modalidad; en este sentido, es que se observa también cierta resistencia y algo de temor a incorporar un nuevo paradigma en una modalidad donde los saberes que se abordan están ligados a lo técnico. No obstante, se señala que en algunas escuelas de ETP esta perspectiva se trabaja fuertemente y es constitutiva de sus propuestas educativas; en este punto, resulta significativo el ejemplo de las escuelas de entornos rurales, principalmente las llamadas Escuelas de Familia Agrícola.

RECUADRO 2. La Educación Emocional en el ambiente rural: las Escuelas de Familia Agrícola

Una de las orientaciones de la escuela secundaria técnica es la educación agraria. Dada la particularidad de la orientación, así como por sus características -ubicadas en contextos periurbanos y rurales a la que accede, mayoritariamente, población vulnerable-, estas escuelas fueron identificadas por los entrevistados como aquellas en donde más se ha avanzado en el desarrollo de HSE, y también como las escuelas que más requieren de estos abordajes, al ser instituciones con un importante rol comunitario. Más específicamente, en las jurisdicciones que avanzaron en la implementación de una política vinculada a la promoción de HSE, se señala que es en estas escuelas donde más rápidamente se adopta esta perspectiva, en tanto aporta sistematización a determinadas prácticas pedagógicas e institucionales que ya se vienen desarrollando. Asimismo, en otras jurisdicciones sin tanto avance, se señala que es en las escuelas de educación agraria donde esta perspectiva cobra mayor sentido, esto se debe principalmente al acompañamiento de poblaciones vulnerables, que conlleva "resolver situaciones que van más allá de lo que la escuela plantea"; a lo que se suma, la responsabilidad y entrega que supone el cuidado y trabajo con seres vivos.

Por su parte, los entrevistados mencionan un tipo de escuelas de gestión privada donde se trabaja transversalmente las HSE. Las llamadas Escuelas de Familia Agrícola, son establecimientos educativos públicos de gestión privada creados en los años '70 que tienen una base asociativa civil y familiar, con pedagogía integrativa e interactiva. Las familias se reúnen en la EFA para reflexionar sobre cuestiones concretas de la vida de la escuela, con poder de decisión sobre los planes de estudio u otros problemas pedagógicos.

De este modo, si bien las escuelas de orientación agraria en general y, específicamente, las EFA pertenecen a la modalidad de ETP, las características de su propuesta educativa y trabajo cotidiano es singular. En este sentido, los entrevistados remarcan que las políticas educativas de la modalidad deben contemplar esa diversidad y, también, los requerimientos específicos de cada tipo de escuela. Si bien prevalece la idea que asocia la ETP a la escuela técnica “industrial”, existen diferencias en las propuestas educativas de las instituciones de la modalidad, que llevan a resignificar el sentido dado a la educación llamada “técnica”.

Región NOA

El Noroeste Argentino (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, la Rioja y Santiago del Estero) también es una región en donde la temática de la educación emocional viene ganando presencia en los últimos tiempos. En casi todas las provincias (con excepción de Santiago del Estero) existen Proyectos de Ley presentados, y en algunos casos se ha avanzado en la declaración de interés legislativo de acciones específicas vinculadas a la misma. En esta región, además de la corriente enmarcada en la Educación Emocional, también se reconoce la presencia de acciones de buscan promover habilidades socio-emocionales (HSE), con un anclaje en la perspectiva ligada al fortalecimiento subjetivo de poblaciones vulnerables. En esta línea, lo educativo tiene menos centralidad para dar lugar a un enfoque ligado a las trayectorias de inclusión social de jóvenes.

En el caso de Jujuy, un Proyecto de Ley de Educación Emocional –actualmente en trámite–, fue presentado en el año 2019. Se evidencia en la provincia un trabajo conjunto entre organizaciones del tercer sector y el Ministerio de Educación Provincial, en lo que tiene que ver con la Educación Emocional. En la Provincia de La Rioja la incorporación de la Educación Emocional en la enseñanza ha sido ampliamente discutida. De acuerdo con las síntesis legislativas de los últimos años, en 2017 se han presentado dos proyectos sobre la temática y en 2018 y 2019 se discutieron nuevos proyectos, ninguno aprobado hasta la fecha. En la Provincia de Tucumán se presentó un proyecto de Ley sobre Habilidades Socio Emocionales en el año 2017, que aún no fue aprobado. En esta provincia, al igual que en La Rioja, se observa en los últimos años una presencia del tema y una promoción activa por parte de diferentes organizaciones, incluidos los gremios docentes. En el caso de Santiago del Estero, no existen al momento proyectos de Ley presentados que aborden la temática, ni programas desarrollados desde el sistema educativo. No obstante, hay organismos que están trabajando en la temática. En el caso de Catamarca existe un Proyecto de Ley de Educación Emocional (presentado en 2017) que ha tomado estado parlamentario. En esta provincia, se reconoce una presencia de la temática en la prensa, así como también en acciones de capacitación docente (ofrecidas desde el Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología, y otras organizaciones, tales como Sindicatos docentes y Universidades).

Se destaca el caso de la Provincia de Salta, que vivió una situación particular en el año 2017, cuando la Corte Suprema de Justicia se declaró en contra de que se impartiese, de manera obligatoria, educación religiosa en las escuelas públicas. El Ministerio de Educación propuso entonces reconvertir a esos docentes hacia la educación emocional, aunque finalmente se retrocedió con la medida. Cabe señalar que esta provincia cuenta con una cantidad de proyectos legislativos en trámite de resolución referidos a la educación emocional, que indican el interés de impulsar la temática en la jurisdicción, aunque ninguno con estatuto de Ley.

En cuanto al alcance de la incorporación de estas iniciativas en la ETP, puede decirse, al igual que en la región anterior, que las acciones que se implementan están orientadas al conjunto del sistema educativo y, en este marco, alcanzan indirectamente a la modalidad, con un fuerte énfasis puesto en la articulación con Fundaciones y consultores que trabajan la temática a través de la formación docente. A modo de ejemplo, en la Provincia de Jujuy, la Dirección de Educación Superior ofrece un espacio de Capacitación Situada que es parte del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (Plan de acción 2017-2021). Este plan está basado en dos Ejes -didáctico e institucional- a los que la provincia agrega Ateneos sobre Educación Emocional, de los que se espera un mejoramiento en el clima escolar e institucional. También esta provincia, en el año 2016, implementó un Centro de Innovación Educativa llamado “Infinito por Descubrir”, que fue la primera experiencia del país en generar espacios complementarios de la educación formal para preparar a niños y jóvenes en habilidades blandas.⁷

RECUADRO 3. Capacitación docente: diferentes estrategias de abordaje de las HSE

Entre las jurisdicciones educativas que han avanzado en la promoción de HSE, se identifica que la capacitación docente es la línea de trabajo principal. En general, se postula que es necesario avanzar primero con la formación docente, para que luego en estas temáticas se plasmen también en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional. Las capacitaciones de los docentes en estos temas se han desarrollado extensamente en los últimos años en distintas regiones del país, principalmente como parte de la oferta del sector privado (y, en algunos casos, también sindical). Asimismo, ha sido parte de líneas específicas de la política educativa, por ejemplo, en el caso de Jujuy -en base a un diagnóstico de consulta a la comunidad educativa-, se implementó un programa de formación anual (para todos los niveles y modalidades), con el fin de brindar capacitaciones en la enseñanza de habilidades socioemocionales, de manera transversal y por fuera de los contenidos disciplinares.

En el caso de Tucumán, la política de formación docente llegó a partir de una articulación con una OSC local, que venía implementando un programa de formación en HSE con estudiantes de una escuela técnica que realizaban prácticas profesionalizantes en empresas (ver apartado 4.3). Los buenos resultados de esa primera experiencia incentivaron la promoción de una capacitación específica a docentes y directivos de las otras escuelas técnicas, con el foco centrado en la articulación con el sector empresarial y en el mejoramiento de las prácticas profesionalizantes. Finalmente, en el caso de Misiones, la promoción de la educación emocional se lleva adelante desde los profesorado de educación superior, que llega a la modalidad técnica a través de la formación pedagógica recibida por los maestros de enseñanza práctica (MEP). También, está presente a través de la plataforma educativa Guacararí, desarrollada en la provincia y surgida desde la modalidad técnica.

Se observa en la región una alta valoración de la educación emocional, del mismo modo que sucede en el NEA. En general, se percibe que es importante avanzar en el desarrollo de esta perspectiva en todo el sistema educativo, incluyendo la ETP. Las razones por las cuales se postula su importancia apuntan a brindar saberes más ajustados a los requerimientos laborales para los egresados, ligados no sólo con el “saber hacer” sino también con el “saber ser”; desde allí los entrevistados señalan la importancia que adquieren ciertas habilidades actitudinales tales como la comunicación, la motivación, la autoconfianza y la capacidad de relacionarse con otros. En este sentido, se señala que la complementación de las HSE al campo técnico-profesional genera mejores resultados para la futura inserción laboral.

⁷ Se trata de una iniciativa que desarrollaron en forma conjunta Educ.ar Sociedad del Estado, el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia. Cabe mencionar que otros Centros “Infinito por descubrir” ya se encuentran en las provincias de San Juan, Mendoza y en Municipios de Posadas (Misiones) y Bahía Blanca (Buenos Aires). Acciones de “Infinito por Descubrir” fueron también desarrolladas en Catamarca.

A su vez, desde las voces de los Referentes se arguye que la educación emocional debe ir acompañada también de la innovación tecnológica y la planificación estratégica de los contenidos, en función de las características que asumen los entornos socio-productivos.

Más precisamente, algunos Referentes del INET de la región en la Encuesta Competencias mencionan que la incorporación de HSE en la modalidad de la ETP requiere adaptarlas a su especificidad. Dicha incorporación no puede derivar de la imposición de una Ley, sino que requiere del consenso de toda la comunidad educativa. En este sentido, algunas dificultades son evidenciadas desde los propios Referentes. Por un lado, la resistencia docente a la temática, que no es percibida como propia de la modalidad; por otro lado, la excesiva carga horaria de la cursada de la técnica, que llevaría a rever el diseño curricular, con el riesgo de perder contenidos centrales vinculados a lo técnico y tecnológico.

Finalmente, en la misma Encuesta Competencias, dentro de los principales desafíos en el vínculo con los sectores socio productivos, se destaca la necesidad de avanzar y profundizar en las prácticas profesionalizantes en la secundaria, subrayando la relevancia de que los alumnos se relacionen con los requerimientos del mundo laboral (y adquieran responsabilidad, comportamiento acorde, etc.). En este punto, las HSE se vislumbran en la ETP como un contenido que podría incidir beneficiosamente en las prácticas profesionalizantes.

RECUADRO 4. Las prácticas profesionalizantes: espacio clave para desarrollar las HSE

En la Educación Técnico-Profesional, un espacio clave para el desarrollo de las HSE es el de las prácticas profesionalizantes. Si bien en las diferentes jurisdicciones indagadas estas prácticas se organizan de acuerdo a criterios y normativas propias, en general, se coincide en que es en el espacio del vínculo directo con las empresas y en la experiencia de una situación “real” de trabajo en donde emergen habilidades vinculadas a la comunicación, al trabajo en equipo, la relación con pares y superiores, la creatividad, la resolución de problemas, el manejo del conflicto.

La incorporación de HSE aparece también como un trabajo derivado de la articulación de la ETP con empresas, OSC y Fundaciones. Así, por ejemplo, la articulación de las escuelas técnicas con programas específicos de formación de jóvenes de las OSC o con Fundaciones vinculadas a empresas de la zona, derivan en un trabajo específico con las HSE (véase el apartado 4.3). De algún modo, se reconoce este abordaje en la “agenda” de las empresas que articulan con la modalidad (de nivel secundario, pero también de nivel superior). En este marco, algunas Fundaciones y OSC implementan programas de acompañamiento de jóvenes en el marco de sus prácticas, brindando espacios de formación y de tutoría, en donde las HSE adquieren un carácter central. Así, algunas jurisdicciones, en articulación con estas organizaciones, promueven un desarrollo de las HSE, a través de prácticas profesionalizantes y de programas de formación específicos.

Región CENTRO

En la Región Centro del país (Ciudad y Provincia de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos), si bien se reconoce una presencia de la temática en el sistema educativo, no se ha avanzado en la formalización de un marco legislativo. Asimismo, ésta es la región en donde se han evidenciado percepciones contrarias al impulso de una Ley o a la incorporación de estos contenidos en el sistema educativo. Incluso, es la región en donde más se manifiesta la insoslayable politización de la temática, que se evidencia en los cambios de signo político de los gobiernos. Sin embargo, debe señalarse que, en toda esta región, la educación emocional se introduce en la currícula escolar de muchas instituciones, principalmente, de gestión privada (no sólo en el nivel primario y secundario, sino también en el nivel superior).

En la Provincia de Buenos Aires, si bien no existe una Ley ni un proyecto de Ley en la jurisdicción, sí hubo propuestas de implementar esta perspectiva. Por ejemplo, en 2018 se llevó ade-

lante el programa “En Sintonía”. De acuerdo a la información brindada, a través del programa, 20 escuelas de distintos municipios desarrollaron, para estudiantes del primer año del secundario, talleres de reforzamiento en matemáticas y talleres de reflexión (donde se trabajaron cuestiones relacionadas a las habilidades emocionales, promoviendo el diálogo, y también técnicas de respiración y mindfulness). Para este programa la provincia contó con financiamiento del Banco Mundial y CAF. El cambio de gestión trajo un balance sobre estas experiencias y un posicionamiento distinto, que se aleja de atender “la demanda de puestos de trabajo” para focalizarse, en su lugar, en la formación de un perfil profesional para el trabajo.

En Córdoba, en el año 2017, surge un proyecto de Ley sobre Educación Emocional, impulsado por la “Fundación Idear” en conjunto con “Diseñando ciudad” y la Fundación “Pensando Córdoba”. La temática de la educación emocional en la provincia está presente, además, en Programas y experiencias educativas. En 2018 se publicó el documento “Aprendizaje emocional y social” desde la Subsecretaría de Promoción de igualdad y calidad educativa, con contenidos de capacitación y reflexión. También se ofrecen capacitaciones a docentes de educación emocional a través de la ESI (Educación Sexual Integral). Cabe señalar que la articulación entre la EE y la ESI es recurrente en varias provincias. La Ley N° 26150 de la ESI, establece como uno de sus ejes la “valoración de la afectividad”. Sin embargo, ese eje no se corresponde directamente con los contenidos de la EE. Esto lo señalan perspectivas críticas, pero también perspectivas que se reconocen a favor, en tanto consideran que, aunque tienen puntos de interconexión, abordan también cuestiones diferentes. Particularmente en el caso de Córdoba, además, son significativos los cambios que introduce el nuevo Régimen académico, reflejado en las resoluciones 188/18 y 434/19, donde se reconocen y abordan temáticas ligadas con lo socioemocional.

RECUADRO 5. ¿Articulaciones entre la Educación Sexual Integral y las HSE? Distintas percepciones

La propuesta educativa que se desprende de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), entre sus muchos lineamientos, incluye un eje que se nomina “valorar la afectividad”. Dicho eje, que debe ser trabajado en todos los niveles, propone abordar aspectos vinculados a los sentimientos, emociones, valores, con el fin de abordar, desde una perspectiva integral, al ser humano y sus vínculos. Apunta a que las personas puedan expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos vinculados con la sexualidad, al mismo tiempo que se promueven valores como el amor, la solidaridad y el respeto a la intimidad propia y ajena (Faur y Lavari, 2018). Se propone distanciarse de las banalizaciones y simplificaciones vinculadas a las emociones, para pensarlas en toda su complejidad, promoviendo en niños y jóvenes “capacidades afectivas” como la escucha, la empatía y la solidaridad. También estos contenidos apuntan a generar espacios de autoreflexión y autoconfianza en procesos de autonomía progresiva.

Este eje de la ESI, en muchas jurisdicciones está siendo trabajado de forma acompasada con la perspectiva de la EE, las Habilidades Socio Emocionales y las Capacidades Socio Afectivas (de acuerdo a las nominaciones que se proponen en cada provincia). En algunos casos, como en Córdoba, la ESI fue “la puerta de entrada” para abordar contenidos ligados a las HSE. En otras jurisdicciones, como en el caso de Formosa y Jujuy, ocurre a la inversa: el abordaje consensuado de trabajo en torno a las capacidades socio-afectivas, permite “fortalecer” el desarrollo de la ESI, que en ocasiones encuentra resistencias en la comunidad educativa.

Si bien en algunas jurisdicciones existe una estrategia de trabajo acompasado (por momentos solapado) de ambos contenidos, lo cierto es que en algunas entrevistas se señala que es necesario plantear las diferencias entre ambas perspectivas. La ESI, con todos sus lineamientos, si bien integra aspectos vinculados a la afectividad (con un sentido orientado a generar expresividad y “vínculos positivos” de convivencia entre los géneros), excede en sus postulados el abordaje de las HSE. Por otra parte, cuando las HSE se trabajan ceñidas en la perspectiva de la EE (derivada de la psicología positiva) el riesgo es que ese abordaje se oriente a “entrenar” y “controlar” las emociones, tal como se requiere en el mercado de trabajo (Hochschild, 2008), no dando lugar a la esencia de la ESI que propone todo lo contrario: la plena posibilidad de expresar la complejidad de las afectaciones. El debate ha dado lugar a una serie de trabajos que contribuyen a plantear las diferencias entre las perspectivas y los riesgos de su solapamiento (Maltz, 2019).

En el caso de Entre Ríos, el proyecto de Ley de EE no está aprobado, a pesar de que se presentaron diferentes iniciativas desde el año 2014. Recientemente, en el año 2020, fue presentado un nuevo proyecto de Ley, enfocado en generar estrategias preventivas contra el Bullying. La provincia de Santa Fe se encuentra en la misma situación, en el 2016 se presentó el proyecto de Ley, que no cuenta con su aprobación. No obstante, la Ciudad de Santa Fe, sancionó en el año 2017 una ordenanza a nivel Municipal que establece contenidos de EE en el desarrollo curricular de la Educación Inicial. En particular, en estas dos últimas provincias, se destaca la participación activa de la Fundación Educación Emocional en la promoción de los proyectos de Ley, así como la presencia del tema en los gremios y sindicatos docentes. También, en ambas provincias, las Universidades dictan cursos vinculados a la temática; lo mismo que en Córdoba en donde la Universidad Nacional de Villa María dicta una Diplomatura en EE, en conjunto con la Fundación Educación Emocional.

Por su parte, en la Ciudad de Buenos Aires, existe una profusa difusión de acciones, programas y políticas que involucran el desarrollo de las HSE –impulsadas tanto desde actores gubernamentales como no gubernamentales–. Un actor central en la difusión de la temática es la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de CABA. Este organismo ha promovido la temática de las HSE desde diversas acciones, en particular, se destacan sus informes técnicos y su propuesta de evaluación de aspectos socioemocionales en adolescentes y jóvenes a través de videojuegos. A su vez, cabe señalar que en el diseño curricular para la escuela secundaria (NES) –que busca formar estudiantes que sean capaces de desarrollar una actitud creativa, innovadora y proactiva, de aprender y emprender durante toda la vida– adquieren relevancia las HSE, a pesar de que no se nombran así y que se “diluyen en el diseño curricular”, a excepción de la incorporación en el año 2014 del “Emprendedorismo” como un contenido transversal.

En las jurisdicciones que incorporan esta perspectiva, las razones de su inclusión se asemejan a lo ya reflejado en las regiones anteriores. Se busca brindar herramientas para fortalecer las trayectorias estudiantiles, mejorar el clima institucional, brindar saberes para un mundo del trabajo que exige regulación emocional y que, a la vez, es cambiante y requiere de la autogestión; finalmente, se espera generar procesos de innovación educativa. Particularmente esto último se enfatiza en los argumentos, planteando como horizonte una escuela secundaria más acorde a los nuevos tiempos, en donde las HSE deben abordarse transversalmente.

Como se ha mencionado, también en esta región se evidencia un cuestionamiento a los proyectos de Ley de EE y a las capacitaciones docentes que brindan este contenido. Las visiones más críticas han venido de la mano de SUTEBA y CTERA, pero también de especialistas y académicos. Principalmente, se han producido declaraciones y manifestaciones públicas contrarias a esta formación docente. CTERA planteó en un comunicado⁸ que estas iniciativas (que en general privilegian la contratación de especialistas de Universidades privadas, Fundaciones y ONGs) sostienen el predominio de las lógicas psicologistas del adiestramiento y del entrenamiento, y se focalizan en el individuo por sobre lo social. El comunicado advierte que se trata de propuestas que inducen a la manipulación de las

⁸ Prensa SUTEBA 21/3/2019 [<https://www.suteba.org.ar/ctera-se-opone-a-los-proyectos-de-ley-de-educacin-emocional-18683.html>]

propias emociones favoreciendo la lógica meritocrática y el perfil emprendedor. Al respecto, la actual gestión de ETP de la Provincia de Buenos Aires se suma al cuestionamiento: si bien es importante fortalecer las capacidades profesionales (que involucran aspectos socioemocionales), esto debe hacerse a través del propio diseño curricular de la modalidad. No se trata, entonces, de incluir un “contenido”, sino de desarrollar estas capacidades en los propios dispositivos de la escuela técnica como, por ejemplo, las prácticas profesionalizantes. En tal sentido, éste resulta un espacio formativo por excelencia que implica necesariamente abordar la temática de las HSE en el desarrollo de un perfil profesional, en pos de trabajar capacidades vinculadas con la comunicación, la organización en equipo, la empatía, entre otras.

De este modo, se observan diferentes perspectivas sobre el alcance de esta temática en la ETP de la región. Cuando se implementan acciones (principalmente en Córdoba y CABA), las mismas están orientadas al conjunto del sistema educativo y, en este marco, alcanzan indirectamente a la modalidad, principalmente a través de la formación docente continua. En general, es una perspectiva que está presente tanto en el Nuevo Régimen Académico en Córdoba, como en la NES en CABA.

En el caso de Entre Ríos y Santa Fe, aunque la temática está presente en el conjunto del sistema educativo, no se identifica alguna perspectiva más directa de inclusión en el ETP. Si es importante destacar que, en Entre Ríos, en 2019 se realizó en Paraná la primera reunión Federal de los Consejos Provinciales de Educación, Trabajo y Producción (CoPETyP) con Referentes técnicos, políticos y representantes de diferentes provincias, en la cual se abordó la temática de las CTSE en la ETP.

Principalmente, son la Provincia de Buenos Aires y Santa Fe donde más se evidencia una postura cautelosa respecto de las CTSE y se considera que la ETP ya cuenta con dispositivos para desarrollar estas habilidades (o capacidades). Incluso, en la Encuesta Competencias, surgía que es prescindible el instrumento de una ley para desarrollar estas habilidades. También, en estas jurisdicciones se señala la resistencia de los docentes de ETP al enfoque y el costo económico que involucraría su implementación.

RECUADRO 6. Evaluar y medir HSE: un debate no saldado

Uno de los principales debates que surgen cuando se discute la inclusión de HSE en los diseños curriculares refiere al modo en que podrían evaluarse dichas habilidades. Desde las corrientes que abogan por su inclusión, se apunta a la posible evaluación de estos aprendizajes y, por lo tanto, a su “estandarización” en ítems e indicadores a evaluar. Si bien existen avances significativos en la construcción de escalas de medición de la “regulación emocional” (Raciti y Vivaldi, 2020), estos instrumentos no están exentos de cuestionamientos. En la Ciudad de Buenos Aires, algunos programas llevados adelante se inscribieron dentro de esta línea evaluativa; pero también fue tema de debate en las reuniones de la Mesa de CTSE del INET.

Incluso, cuando se adhiere a la necesidad de promover las HSE en la ETP y se considera necesario algún instrumento de registro del proceso de aprendizaje y de su apropiación, no hay criterios consensuados en torno a cómo evaluar estos procesos, ni desde qué metodologías e instrumental. Este debate puede ligarse con la principal crítica a la corriente de la EE, derivada de la psicología positiva: el carácter individualizante y biologicista de las habilidades emocionales. Si se trata de habilidades que cualquier persona puede desarrollar, entonces, desde esta perspectiva, no tendría influencia significativa ni el contexto socio-económico, ni el entorno cultural. Desde un punto de vista, esta afirmación genera la expectativa de poder brindar herramientas, aún en contextos de vulnerabilidad, que amplíen los soportes materiales. Pero desde otra visión, las críticas a esta perspectiva enfatizan en la pretensión de “desinscribir” al sujeto de sus múltiples condicionamientos estructurales y, por tanto, relegar la política educativa destinada a paliar los efectos de la desigualdad social.

Región CUYO

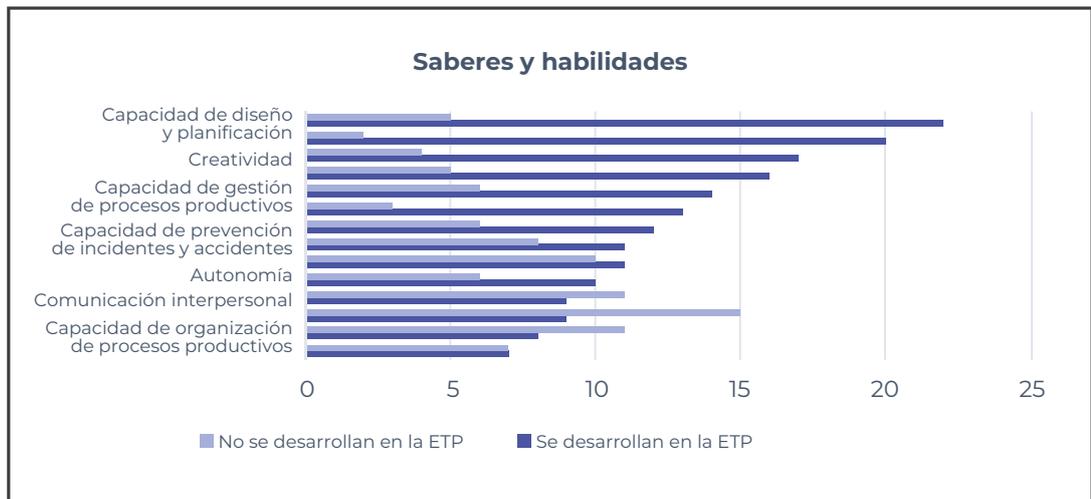
En la Región Cuyo (Mendoza, San Juan y San Luis), el avance de la educación emocional y de las competencias transversales en los sistemas educativos provinciales es diverso. Si bien en ninguna de las tres provincias se identifica una Ley de EE específica, en el caso de San Juan la Ley de Educación Provincial N°1327/15 la incorpora entre sus objetivos, en su artículo N°12, establece: “favorecer la adquisición de competencias socioemocionales para el desarrollo armónico de los educandos”. En el artículo N°162, sobre la política de formación docente, especifica de manera explícita que se capacitará a los docentes en EE. Finalmente, dictamina en su artículo N° 226 que se constituirán una serie de ejes transversales para la educación integral de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, entre los cuales se menciona a la EE. Con el objetivo de llevar adelante la capacitación de los docentes en este eje transversal, la provincia lanzó en 2016, a través de la Dirección de Gabinetes Técnicos Interdisciplinarios de Educación, el Plan Provincial de Capacitación y Actualización Docente. En el capítulo V del plan, se trata específicamente la EE. Cabe destacar que esta temática está muy presente en San Juan, ya que el principal promotor de la Ley Nacional de Educación Emocional, el psicólogo Lucas Malasi, es oriundo de la provincia, y es en ella donde tiene su sede la ONG que la promueve (Fundación Educación Emocional).

En cuanto al avance en concreto de las HSE en la ETP, en esta provincia se identifican algunas acciones puntuales. Por un lado, se desarrolló el programa “Liderazgos”, que estuvo dirigido a los directivos de las escuelas, y en las cuales también participó la ETP. En estos cursos, se trabajaron HSE. Por otro lado, también se desarrolló un programa llamado “Asamblea de Futuro”, orientado a alumnos para abordar los trabajos del futuro y sus requerimientos, donde también se abordaron las competencias transversales. Así, en San Juan, son valoradas las “competencias socio-emocionales” (tal como se las nomina) y se apunta a implementarlas con más fuerza en la ETP. Si bien se considera que la formación en la modalidad “como base es buena”, se requiere un mayor trabajo vinculado a dichas competencias transversales y se aspira a trabajar desde la resolución de situaciones problemáticas.

Al respecto, cabe agregar que, en la Encuesta Competencias, se preguntó a los referentes Técnico-políticos del INET en relación a los saberes y las habilidades que los alumnos desarrollan a lo largo de su paso por la ETP. La mayor parte de los encuestados respondió señalando que la resolución de problemas, la capacidad de diseño y planificación, la creatividad y la iniciativa son las habilidades más desarrolladas en la modalidad (coincidente con el argumento de que la ETP cuenta “con una buena base” en estos aspectos). En cuanto a los saberes y habilidades en los que hay mayor déficit, debe resaltarse que los encuestados señalan, precisamente, a la comunicación interpersonal dentro de los principales.

En el caso de Mendoza, la Ley de Educación Provincial data del 2002, y si bien se discutieron dos anteproyectos de Ley (2010 y 2012), ninguno hace referencias explícitas a la EE o las competencias transversales. Sin embargo, en el nivel primario se implementó una reforma curricular para el ciclo lectivo 2020, a través de la Resolución N° 3556 de la Dirección General de Escuelas, siendo la EE uno de los 17 ejes transversales de la nueva currícula. San Luis, por su parte, no posee ni Ley, ni Proyecto de Ley presentado sobre la temática, pero se destaca a las universidades como actores clave en el tratamiento y difusión de la EE.

Gráfico 3. Saberes y habilidades que los alumnos desarrollan en su paso por la ETP o en los cuales hay déficit. Argentina, 2019



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional sobre Competencias socio emocionales

RECUADRO 7. La comunicación interpersonal como problemática específica en la ETP

En la Encuesta Competencias, una de las preguntas a los referentes técnico-políticos del INET refería a su percepción sobre los saberes y habilidades que se imparte en la modalidad. Es importante remarcar que tanto la comunicación interpersonal, como la capacidad de coordinación, liderazgo y organización, se perciben como las más deficitarias. Más de la mitad de los referentes señalan que un tema a trabajar está centrado en la capacidad de comunicar y expresarse. Esta es una problemática que surgió con énfasis también en las entrevistas de varias de las jurisdicciones educativas, más allá de la región a la que pertenezcan. En general, esta falencia se atribuye a la cultura de la modalidad, asociada a lo "industrial", "lo duro" y el "taller", que en la construcción imaginaria se asocian a una menor retórica de palabras y expresión verbal. Pero también, en algunas provincias, esta falencia también se asocia a características culturales que requieren otros abordajes.

Uno de los espacios que propician el desarrollo de estas habilidades en la modalidad consiste en las Ferias de Ciencias o en las Olimpiadas Nacionales de ETP. Allí se identifica con más claridad cuando estas habilidades todavía faltan desarrollar y deviene en la mejor ocasión para abordarlas. Presentar un trabajo, explicar en qué consiste, expresar oralmente una idea, relatar un proceso de trabajo, son todos ejercicios vinculados a ambos dispositivos, que pueden trabajarse extensamente con toda la población de alumnos de la modalidad. Además de estas actividades expositivas y de vínculo con la comunidad, algunos entrevistados proponen también la importancia de introducir espacios curriculares o extra-curriculares de educación artística que promuevan estos contenidos.

En suma, puede señalarse a la comunicación interpersonal como una de las principales capacidades que se requiere trabajar en la ETP. La misma, de acuerdo a las percepciones de los entrevistados, puede abordarse en los mismos espacios que ya están generados en la modalidad, o reforzando algunos otros. Pero se remarca la propuesta de trabajo de estas habilidades en el marco de la organización con la que ya se cuenta.

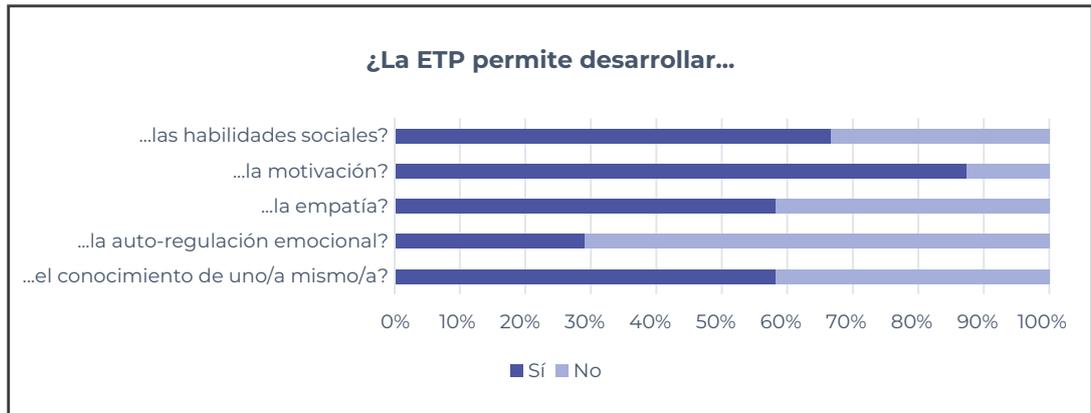
Región PATAGONIA

La Región Patagonia (La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego) es una de las regiones en las que la educación emocional presenta un avance más bien escaso en los sistemas educativos provinciales. Ninguna de estas provincias posee una Ley de EE sancionada y sólo en algunos casos se han presentado proyectos de Ley que trabajan la temática.

La provincia de La Pampa, si bien no posee un proyecto de Ley presentado sobre la temática, se observa un impulso sostenido hace dos años de instalar la temática en el campo de la educación provincial. La provincia de Neuquén, por su parte, cuenta un proyecto de Ley en la Legislatura provincial desde 2017. En el caso de la provincia de Río Negro, la educación emocional ha tenido visibilidad desde 2017, cuando se realizaron varias capacitaciones y se presentó el proyecto de Ley Educación en Emociones (el cual caducó). La Provincia de Chubut, por su parte, registra debates en torno a la temática que se plasman en un proyecto de Ley de EE de Chubut (LEECH) presentado en el año 2018. En lo que respecta a la provincia de Santa Cruz, no cuenta con un proyecto de Ley y presenta un escaso avance de la EE en la opinión pública. Finalmente, en la provincia de Tierra del Fuego, en 2018, se impulsó un proyecto de Ley sobre EE, aún no aprobado. Sin embargo, se han desarrollado distintos proyectos y jornadas para docentes y público en general que incluyen la temática. Se destaca también la implementación, en esta Provincia, del proyecto de Escuelas Experimentales, que desestiman el aprendizaje “tradicional” por transmisión de conocimientos y sostienen una propuesta pedagógica orientada a la autonomía y solidaridad entre los chicos, teniendo como referencia a la EE.

Estas perspectivas tampoco se identifican incluidas en la ETP de las jurisdicciones, aunque se identifican algunas experiencias puntuales que resultan significativas. Una de ellas refiere al programa “Lazos” que desarrolla la Fundación Conciencia, tanto en Tierra del Fuego, como en Santa Cruz y Chubut. El programa, que articula con las empresas Camussi Gas del Sur, Panamerican Energy y Axion Energy, busca favorecer la terminalidad escolar, la orientación vocacional e inserción al mundo laboral de los jóvenes del último año de la escuela secundaria a través del desarrollo de habilidades sociales, actitudinales, laborales y técnicas. Vincula a los alumnos con el mundo laboral a través de talleres en los colegios, en empresas y de prácticas profesionalizantes. En esta región, si bien se otorga valor a las habilidades blandas y vinculadas a la formación para el trabajo, también se señala que la formación en esta modalidad ya incluye el desarrollo de las mismas.

Al respecto, conviene traer nuevamente aquí los datos de la Encuesta Competencias, en tanto la mayor parte de los encuestados considera que los contenidos de enseñanza en la ETP son pertinentes respecto de las demandas del mercado de trabajo. Mientras que el 71% de los encuestados responden que dichos contenidos son adecuados o muy adecuados, el 29% de los encuestados responden que son poco adecuados. Asimismo, en cuanto a la pertinencia de los contenidos respecto del desenvolvimiento personal y desarrollo integral de los estudiantes, también en la mayor parte de los casos (75%) se percibe a la ETP como Adecuada o Muy Adecuada. En la encuesta, se les preguntó también a los referentes si la ETP permite generar habilidades en los aspectos generalmente asociados a las habilidades socio emocionales. Aspectos como la motivación y las habilidades sociales, de acuerdo a los encuestados, sí son trabajadas en la ETP, pero en menor medida se trabaja la auto-regulación emocional (Gráfico 4).

Gráfico 4. Habilidades socio emocionales en la ETP, Argentina. 2019

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional sobre Competencias socio emocionales

En este sentido, es preciso señalar que los encuestados asumen que, si bien la ETP podría trabajar más ciertas habilidades, aspectos que se consideran parte de las habilidades blandas ya son trabajadas en la modalidad, sin incorporar contenidos específicos. Sin embargo, en el caso de incorporarse las CTSE en la ETP como una política o programa, de acuerdo a la Encuesta, se asume que las mismas podrían contribuir, principalmente, a mejorar las prácticas profesionalizantes, a mejorar su desempeño en sus futuros trabajos, a mejorar el clima áulico, a desarrollar una mayor motivación y creatividad en los alumnos en sus procesos de aprendizaje, así como a mejorar el acceso al empleo de los egresados. No obstante, menos encuestados consideran que las CTSE podrían contribuir a reducir el abandono escolar. Esto es particularmente destacable en tanto la fundamentación de las políticas vinculadas a la Educación Emocional suelen afirmar que las mismas tienen incidencia positiva en la retención escolar. Como vimos, el fortalecimiento de las trayectorias escolares es uno de los desafíos de la ETP y, de acuerdo a las entrevistas, también se constituye en uno de los argumentos para incorporar HSE en la modalidad. Pero no hay una visión consensuada sobre los efectos positivos del desarrollo de estos contenidos respecto de esta problemática.

Por su parte, la opinión respecto de si una normativa sobre EE sería un instrumento útil para la ETP se encuentra dividida en esta región: algunos representantes piensan que sería una herramienta beneficiosa, mientras que otros consideran lo contrario, y postulan que las principales dificultades para incorporar las HSE a la ETP refieren a la falta de conocimiento sobre la temática, a la falta de capacitación docente y a las resistencias que este desconocimiento produce. También se señala la confusión entre conceptos como “capacidades”, “competencias” y “habilidades”. Como sucede en otras jurisdicciones de otras regiones, un obstáculo señalado para la inclusión de estos contenidos refiere a la carga horaria excesiva de la modalidad, postulándose un abordaje de estas habilidades a través de las prácticas profesionalizantes.

En última instancia, como puede verse, las visiones no son homogéneas en esta región, al mismo tiempo en que no se identifica una presencia fuerte de la temática en la agenda educativa. Sí lo está, en cambio, en las organizaciones de la sociedad civil ligadas a empresas de los sectores de actividad más activos (como el petróleo y el gas) y también lo está en algunas experiencias institucionales, como se verá en el apartado siguiente.

4.3. Experiencias de implementación de las competencias transversales y las HSE: Provincia de Buenos Aires, Tucumán, Misiones y Neuquén

El estudio incluyó el análisis de cuatro experiencias de implementación de educación emocional y/o de HSE en escuelas secundarias vinculadas a la formación para el trabajo (técnicas y comunes) ubicadas en la Provincia de Buenos Aires, Tucumán, Misiones y Neuquén. Los casos institucionales fueron seleccionados por presentar perspectivas, objetivos y formas de implementación - diferentes en algunos aspectos y semejantes en otros- que permiten analizar diversas aristas e implicancias de la implementación de las HSE en la educación secundaria en general y en la técnica en particular. A continuación, se describen sintéticamente cada uno de los casos analizados, priorizando en esta síntesis la descripción de las perspectivas a partir de los cuales se incluyen las HSE en sus propuestas y sus estrategias institucionales para implementarlas⁹.

Caso 1. La inclusión en la escuela técnica como apuesta: el caso de la Provincia de Buenos Aires

La primera experiencia es la de una escuela técnica dependiente de la Universidad Nacional de Quilmes (Provincia de Buenos Aires) creada en 2014, que ofrece los títulos de Tecnicatura en Tecnología de los Alimentos y Tecnicatura en Programación y, a su vez, ofrece un Bachillerato Orientado en Comunicación, con fuerte articulación con la UNQ. Como ocurre también con el resto de las experiencias analizadas, los esfuerzos principales de la institución se concentran en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes y, en menor medida, en las transiciones post secundarias, tanto de inserción laboral directa como de prosecución de estudios superiores (con acciones específicas para estos ejes). Pero a diferencia de las otras experiencias, en esta escuela, el trabajo con las HSE se integra en la generación de condiciones pedagógicas que favorecen la continuidad y permanencia en jóvenes que presentan una alta vulneración de derechos. Esto se lleva adelante a través del desarrollo de un proyecto institucional con eje en la inclusión social, la implementación de un régimen académico particular (carente de la figura del repitente) y la creación de dispositivos de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD). Entre las dimensiones más importantes ligadas con el desarrollo de HSE que se promueven en esta institución, se encuentran: el autoconocimiento, la cooperación/grupalidad, el asociativismo/ emprendedurismo, la resolución de conflictos y la construcción de un proyecto de vida. Estas habilidades son abordadas de manera emergente y transversal dentro de la escuela (es decir, sin implicar el desarrollo de un programa específico), así como a partir de la implementación de un proyecto de extensión universitaria en la escuela desarrollado por la UNQ, que promueve el desarrollo de HSE entre los estudiantes, enfocado en las trayectorias post secundarias.

⁹ Por una cuestión de espacio, en este apartado se sintetizan las principales características de la descripción de las experiencias de implementación. Las mismas fueron desarrolladas en extenso en el informe completo de la investigación.

Caso 2. La participación de OSC en el sistema educativo: el caso de Tucumán

La segunda experiencia es la de una escuela técnica de San Miguel de Tucumán, que tiene la particularidad de incorporar las HSE a través de un acuerdo con una OSC en articulación con la Dirección de Educación Técnica provincial. A partir de esta vinculación, se ha capacitado a equipos directivos de escuelas técnicas (directores y asesores pedagógicos) y se proyecta continuar la formación continua de docentes en la temática, a través de la Plataforma Formar. El objetivo principal de esta propuesta se orienta a intervenir en la formación de los estudiantes en el marco del desarrollo de sus prácticas profesionalizantes, en pos de incidir en los procesos de inserción laboral. La OSC, en articulación con la escuela, ofrece talleres a estudiantes con el objetivo de fortalecer las “competencias socio emocionales”, concebidas como fundamentales para lograr inserciones laborales de calidad, así como para ampliar el horizonte de los proyectos de vida de jóvenes de sectores vulnerables. Además de los talleres, el Programa de la OSC promueve la realización de prácticas educativas en lugares de trabajo, generando vínculos concretos con el sistema productivo local y produciendo retroalimentaciones significativas con las propuestas pedagógicas de la escuela, en base a estas experiencias estudiantiles.

Caso 3. La innovación educativa como eje de la propuesta: el caso de Misiones

La tercera experiencia es la de una escuela general de reciente fundación en la Ciudad de Posadas, Misiones, enmarcada en un contexto de avances importantes en materia legislativa dentro del sistema educativo provincial. La particularidad de esta escuela es que busca constituirse en un modelo innovador de escuela secundaria, para lo cual modifica varios aspectos de la educación secundaria tradicional, siendo una propuesta promovida desde el Ministerio de Educación provincial. En efecto, a su diseño curricular, orientado a la Robótica, se le suma la implementación de novedosas metodologías de enseñanza (aulas invertidas –o Flipped Learning en inglés-, gamificación, y otras) y de prácticas institucionales que suponen el uso de tecnologías digitales, la integración de saberes y formación a partir de proyectos. La escuela además cuenta con un moderno edificio cuyo diseño arquitectónico es calificado como inteligente. En su propuesta educativa, la incorporación de la EE se realiza de forma transversal, a través de promover un diseño curricular basado en proyectos pedagógicos integrales. Así, su incorporación, busca promover las inteligencias múltiples orientadas a mejorar el clima educativo como estrategia para reducir el desgranamiento y favorecer el aprendizaje. En este sentido, el sostenimiento de las trayectorias educativas se convierte también en un objetivo clave de esta propuesta.

Caso 4. La planificación por competencias como propuesta institucional: el caso de Neuquén

La cuarta experiencia, una escuela general de gestión privada salesiana de la Ciudad de Neuquén, presenta la particularidad de que institucionalmente ha avanzado en una planificación curricular por competencias, integrando a las HSE en ese diseño. La experiencia se encuentra en una provincia con escasos avances de la EE en el sistema educativo. La decisión de planificar por competencias se debe a la búsqueda de estrategias para disminuir los elevados índices de repitencia que presentaba la institución (en pos de favorecer

el sostenimiento de los estudiantes en la escuela), al mismo tiempo que se reconoce su importancia en los procesos de inserción laboral. La planificación por competencias involucró un fuerte trabajo de todos los docentes de la institución a lo largo de un periodo de tiempo extenso, y que además implicó la formación del equipo directivo y de los profesores en la temática. Esto ha traído aparejado el fortalecimiento institucional y el atravesamiento integral de la comunidad educativa por las competencias educativas.

Habiendo descripto los casos puede observarse que, las problemáticas a las que buscan responder con la incorporación de las HSE, como los actores sociales que intervienen y el rol que posee cada uno, presentan particularidades entre sí. A su vez, tal como se mostró en el análisis regional, la EE en Argentina posee grados de avance diversos, lo cual incide en las propuestas educativas y el alcance de la implementación de la temática en las escuelas secundarias de cada jurisdicción. Como puede verse a continuación en la tabla, las experiencias analizadas implementan acciones puntuales vinculadas a las HSE, pero con “sentidos” disímiles y otorgando mayor o menor énfasis en diferentes objetivos (simbolizados en la cantidad de cruces).

Tabla 1. Análisis de experiencias de implementación de las HSE

Experiencia	Énfasis y sentido dado a la implementación de las HSE				
	Inserción laboral de egresados/as	Articulación con el sector socio-productivo	Inclusión social a través de sostenimiento de trayectorias educativas	Fortalecimiento de propuesta institucional	Innovación de la escuela secundaria
Buenos Aires	++	+	+++	++	++
Tucumán	+++	+++	++	++	+
Misiones	+	+	+++	++	+++
Neuquén	++	+	+++	+++	++

Fuente: elaboración propia en base a análisis de material de entrevistas

El análisis de estas experiencias pone de manifiesto que la implementación de las HSE se concibe como una estrategia orientada al sostenimiento pedagógico de los estudiantes dentro de las escuelas y, asimismo, a favorecer procesos de inclusión laboral de mayor calidad y articulación con los entornos socio productivos. También puede verse que la incorporación de estas perspectivas, cuando involucra un trabajo colectivo y participativo y cuando genera acompañamiento de parte del plantel docente de forma sostenida a lo largo del tiempo, permite procesos de fortalecimiento institucional. Puede reconocerse también que la incorporación de las HSE se encuentra ligada a procesos más generales de transformación de la escuela secundaria en general, apostando a incorporar contenidos innovadores y dinámicas de trabajo que rompen con las formas tradicionales de enseñanza.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo de este estudio fue el de identificar el alcance de la incorporación de las CTSE a nivel nacional y jurisdiccional en el sistema educativo, así como de relevar y analizar las principales políticas, programas y acciones que incluyen el desarrollo y fortalecimiento de las CTSE en la modalidad de la ETP. Como se planteó en la introducción, este estudio nace desde el trabajo de la Mesa Nacional de CTSE, promovida por la CONETyP-INET. Si bien la nominación “CTSE” surge con la propia conformación de la Mesa, la sigla condensa diversas líneas de abordaje que ya vienen desarrollándose en la ETP. Por lo tanto, el estudio busca dar cuenta de todas ellas, identificando las visiones y perspectivas que las sustentan, como las acciones que se implementan a partir de las mismas.

El análisis efectuado a nivel nacional permite ver que la perspectiva vinculada a las CTSE en la ETP no cuenta con una línea de trabajo homogénea y, actualmente, desde su encuadre normativo, se prioriza el enfoque de trabajo orientado al “desarrollo de capacidades”. Desde este marco, se reconoce el desarrollo de lo que históricamente estuvo asociado a las habilidades blandas a través de diferentes programas y acciones (por ejemplo, en las prácticas profesionalizantes, en las Olimpiadas Nacionales y en el desarrollo de saberes digitales, entre otras acciones). En efecto, la temática está ligada a uno de los principales desafíos de la modalidad: el vínculo con el sector socio-productivo y la formación de los estudiantes, de cara a su inserción laboral. No obstante, los abordajes más cercanos a la perspectiva de la EE han comenzado a hacerse presentes en la modalidad, principalmente en relación a la capacitación docente –incluyendo ofertas específicas sobre el tema desde el nivel nacional–, con una importante demanda y buena respuesta por parte de la comunidad educativa. De este modo, a las características más tradicionales del debate sobre el desarrollo de saberes, deben sumarse nuevos enfoques que fueron ganando la escena más recientemente. No obstante, es importante señalar que estos enfoques son diferentes e, incluso, contrastantes en sus postulados y fundamentos, reconociéndose diversos posicionamientos al respecto en las voces de los entrevistados.

En el análisis efectuado a nivel jurisdiccional, se reconoce la heterogeneidad de visiones, perspectivas y alcances del debate entre las provincias. No se reconocen (salvo algunas excepciones) acciones consolidadas que explícitamente desarrollen habilidades socio emocionales en la modalidad de la ETP, pero sí se identifica una línea de trabajo –que no es nueva en la modalidad– tendiente a promover capacidades más ligadas a las llamadas habilidades blandas, principalmente a través de las prácticas profesionalizantes. Respecto al trabajo en torno a las HSE más específicamente, se identifica a la capacitación docente como la línea de trabajo principal.

Es importante señalar que, desde la perspectiva de los Referentes del INET, existe un acuerdo respecto a la importancia de estas habilidades/capacidades en la ETP. La totalidad de los referentes técnico-políticos jurisdiccionales considera que las mismas son importantes para desenvolverse en el mercado de trabajo y la mayoría plantea que su inclusión puede generar mejoras en la ETP, tanto en el desarrollo de las prácticas profesionalizantes, en el clima áulico, en la motivación y creatividad de los estudiantes, como también en su futura inserción laboral. No obstante, la mayor parte de los referentes jurisdiccionales considera que desde la modalidad ya se brindan saberes y habilidades que son adecuados o muy adecuados para desenvolverse en el trabajo. Aspectos como la motivación y las habilida-

des sociales, de acuerdo a los referentes, ya son trabajadas en la ETP, pero en menor medida se trabaja la auto-regulación emocional. En cuanto a los saberes y habilidades en los que hay mayor déficit por parte de la ETP, se señala a la comunicación interpersonal, y a la capacidad de liderazgo y organización, como los principales. Las voces de los referentes no son coincidentes en la visión sobre el desarrollo de marcos legislativos o normativos específicos para este abordaje, ni tampoco respecto a las dificultades que aparecen cuando se busca implementar estas líneas de trabajo en el aula. Se menciona, por ejemplo, la carga horaria de la modalidad, que no permite sumar contenidos; la resistencia docente a incorporar perspectivas de trabajo nuevas; y la sensación de que estos contenidos surgen de una “moda”. Aunque también se señala que el abordaje de estas habilidades debe encontrar su “especificidad” en la modalidad, que presenta una lógica y formato propio.

En gran parte de la Región del NEA, la EE se ha constituido como política educativa. Diversas Leyes provinciales y resoluciones dan prioridad al enfoque como línea de trabajo a ser incluido en todo el sistema educativo. Es en esta región en donde la temática tiene la presencia más importante, y se ha avanzado en su implementación (alcanzando también a la ETP) en diversos programas y acciones. Las mismas se orientan, hasta el momento, principalmente a la formación regular y a la capacitación continua de docentes, a la generación de plataformas de aprendizaje, a la elaboración de materiales didácticos, a la presencia de la temática en mesas interdisciplinarias y a la promoción de la integración de disciplinas a lo largo de la formación. En esta región, se considera pertinente la inclusión de la EE en la ETP por tres razones: 1) se trata de una herramienta que propicia el sostenimiento de las trayectorias escolares; 2) promueve el desarrollo de saberes requeridos en el mercado de trabajo; y 3) permite avanzar en la modernización e innovación de la propuesta educativa secundaria que, de acuerdo a los entrevistados, se considera tradicional y perimida. Las escuelas de la ETP de entornos rurales, por sus características, son señaladas como las que más han avanzado en el desarrollo de este abordaje.

En la Región del NOA, también se identifica una significativa presencia de estos temas desde el enfoque de la EE. En esta región, la línea constituye todavía una propuesta que ha generado instancias de formación docente de gran significancia en las provincias. Se percibe una demanda por trabajar estos temas desde la comunidad educativa de la ETP, en tanto otorga herramientas para mejorar el clima áulico y generar un mayor ajuste de la formación con respecto a los requerimientos del mercado de trabajo. En esta región, también, se reconoce el trabajo de las OSC que apuntan a reforzar este tipo de habilidades en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes, con un enfoque más centrado en la inclusión social.

En la región del CENTRO, si bien se identifica el abordaje de estos contenidos, también se vislumbra un mayor cuestionamiento al enfoque de la EE. Estos cuestionamientos señalan que, en la modalidad, a través de sus diversos dispositivos, estas habilidades/capacidades ya son trabajadas y que no se requiere un abordaje específico. El enfoque de la EE recibe críticas por su asociación con el “adiestramiento” emocional –que se plasma en evaluaciones y mediciones–, la mercantilización del conocimiento y la responsabilización del individuo en la configuración de su recorrido vital. No obstante, también se reconoce una buena respuesta de otro sector de la comunidad educativa, que demanda formación en este enfoque; o que aborda estos temas desde otras líneas (por ejemplo, en vinculación con la Educación Sexual Integral).

En la región de CUYO, la EE también está presente en el debate y como política educativa en algunas provincias. En cuanto a la ETP de la región, se identifica un trabajo de fortalecimiento de espacios curriculares y de organización de actividades para desarrollar estas habilidades. Principalmente, uno de los aspectos que se aborda es la comunicación interpersonal, que se señala como un desafío específico a trabajar dentro de la modalidad.

En la región de la PATAGONIA, se identifica un menor alcance de estos debates, aunque se reconocen algunas experiencias significativas, principalmente desarrolladas por parte de OSC en articulación con empresas y escuelas de la modalidad. En la ETP de la región, se apuesta al abordaje de las capacidades transversales para el trabajo, principalmente a través de las prácticas profesionalizantes que se consideran, en esta región y en otras, un dispositivo privilegiado para desarrollar estas capacidades.

Por último, en el análisis efectuado a nivel institucional de diferentes experiencias de implementación de estas HSE, se identificaron y analizaron cuatro escuelas de nivel secundario (técnicas y comunes), ubicadas en la Provincia de Buenos Aires, Tucumán, Misiones y Neuquén. La descripción de estos ejemplos de implementación, coincidente con el resto de los hallazgos, pone de manifiesto que las HSE son concebidas como una estrategia que puede orientarse a: 1) el sostenimiento pedagógico de los estudiantes dentro de las escuelas de nivel secundario; 2) favorecer la terminalidad educativa y garantizar el derecho a la educación; así como a favorecer procesos de inclusión laboral de mayor calidad; 3) generar procesos de fortalecimiento institucional, producto de procesos participativos que incluyen el trabajo docente sostenido en el tiempo; 4) producir una innovación de la escuela secundaria, en cuanto a su organización, metodologías de trabajo y concepción. Estos diferentes objetivos (que se mixturán entre sí, pero que en las experiencias descriptas tienen diferentes “pesos”), dejan entrever enfoques teóricos y conceptuales diferentes, así como un aprovechamiento particular en la ETP de ciertos dispositivos específicos (por ejemplo, las prácticas profesionalizantes). Aun cuando se trata de ejemplos aislados, este análisis micro institucional permite visualizar el “hilo conector” que puede establecerse entre los enfoques teóricos, los objetivos de implementación y la significación otorgada a los recursos propios de la modalidad de la ETP para desarrollar acciones específicas. Estas descripciones, conjuntamente con el resto del estudio efectuado, dan pistas sobre las complejidades y potencialidades de estas líneas de trabajo, así como sobre los aspectos que necesariamente deben considerarse y las dificultades que surgen en el desarrollo de estas acciones.

En base a los hallazgos descriptos en el apartado anterior, a continuación, se explicitan las recomendaciones que pueden orientar la política de la ETP en relación a la temática desarrollada.

- El fortalecimiento de las capacidades subjetivas, actitudinales e interpersonales en los estudiantes constituye un desafío estratégico para la ETP, en el marco de su propuesta educativa en el vínculo entre la educación y el trabajo; y, en el reconocimiento de su rol como institución educativa, en los procesos de subjetivación. Se recomienda consolidar el desarrollo de dichas capacidades, fortaleciendo los propios dispositivos de la modalidad desde las cuales las mismas pueden promoverse de manera integral.
- La normativa vigente que enmarca a la ETP otorga lineamientos y un marco conceptual consistente para el abordaje de estas capacidades. Considerando la diversidad de perspectivas en debate (que evidencian una disputa por sus significaciones y objeti-

vos, desde enfoques teóricos muy diferentes), se recomienda consolidar y desarrollar en profundidad el lineamiento propio de la modalidad, a partir de la normativa vigente. La generación de un documento específico, ordenador, que aporte definiciones y claridad sobre la temática puede constituirse en un instrumento útil para la comunidad de la ETP, que puede ponerse en diálogo con cada una de las políticas educativas jurisdiccionales.

- El abordaje de estas capacidades subjetivas, interpersonales y actitudinales no puede ser planteado como un objetivo de trabajo “en abstracto” y descripto de cada particularidad territorial en la cual se lleva adelante. Las HSE, en este sentido, conllevan la necesaria vinculación de aspectos de la personalidad con los obstáculos y recursos asociados a los condicionamientos socio estructurales. De este modo, se recomienda considerar, en los documentos de trabajo, las necesarias adecuaciones y apropiaciones territoriales/locales de estas perspectivas.
- El desarrollo de estas capacidades requiere de un trabajo específico, integral y situado de docentes y tutores. Se recomienda avanzar en la capacitación docente, considerando la especificidad de la modalidad y los debates que la atraviesan en su propio recorrido, en perspectiva histórica. Asimismo, se sugiere brindar herramientas y recursos que permitan el desarrollo de HSE, promoviendo la construcción diversa de saberes que se produce a lo largo de la formación.
- En el caso de la escuela secundaria técnica, el dispositivo de las prácticas profesionalizantes se erige como el ideal para el abordaje de estas capacidades. Se recomienda fortalecer este enfoque en el desarrollo del dispositivo, generando materiales específicos, así como procesos de auto evaluación institucional que permitan la sistematización de aprendizajes en la experiencia de implementación de estos abordajes.
- El estudio realizado, de carácter exploratorio, permitió identificar el abordaje de estas capacidades en experiencias aisladas, las cuales se constituyen en ejemplos de “buenas prácticas” para su desarrollo de un modo más general. Se recomienda avanzar en la identificación y análisis de otras experiencias, para sistematizar aprendizajes en el desarrollo institucional de estas propuestas.
- La implementación de la ESI en todo el sistema educativo contempla el desarrollo de un eje de trabajo vinculado a la valoración de la afectividad. Se recomienda avanzar en una mayor integración y un mejor diálogo entre esta línea de trabajo y el desarrollo de capacidades en la ETP.
- El estudio realizado permite identificar un particular componente a desarrollar entre las capacidades en la ETP: la comunicación interpersonal. Este componente es referenciado en la mayor parte de las jurisdicciones como un eje de trabajo a abordar con urgencia. Se recomienda el desarrollo de un programa específico de promoción de la habilidad comunicacional en estudiantes de la ETP.
- Dentro de las diferentes instituciones de ETP, algunas requieren de un abordaje específico de estas capacidades, dadas sus propias características. Las escuelas en contextos rurales, por su lógica institucional, hacen uso de estas herramientas en el acompañamiento de las trayectorias escolares y pueden requerir programas y acciones particulares.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A. (2018) "Respiración artificial. El avance de la educación emocional en Argentina". Bordes, Revista de política, derecho y sociedad. N° 10 [<https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>]

Abramowski, A. y S. Canevaro (2017) Introducción. Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades. Ediciones UNGS.

Alheit, P. y B. Dausien (2008) "Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida". Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. 1 (1), pp.24-48.

Andrade, D. (2015) "Emotional Economic Man: Power and Emotion in the Corporate World". Critical Sociology, Vol. 41, N° 4-5. Barrantes Elizondo, L. (2016) "Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social". Revista electrónica Educare. Vol. 20, N° 2, pp. 1-10

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y J. Vargas (2012) Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina. BID/ Fondo de Cultura Económica.

Binkley, S. (2011) Happiness, positive psychology and the program of neoliberal governmentality. Subjectivity, Vol.4, N° 4. Bisquerra, R. (2012) (ed.) ¿Cómo educar en las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu, Barcelona.

Bisquerra, R. (2017) 10 ideas clave: Educación emocional. Editorial GRAÓ, Barcelona

Bisquerra, R. y N. Pérez (2007) Las competencias emocionales. Educación XXI, N° 10.

Brewer, L. y P. Comyn (2015) Integrating core work skills into TVET systems: Six country case studies. International Labour Office (ILO).

Catalano, A. M. y otros (2004) Diseño curricular en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Programa de formación y certificación de competencias laborales, Banco Interamericano de Desarrollo, Buenos Aires, MTEySS.gallart

Díaz-Barriga, A. (2014) "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo". Revista Propuesta Educativa, N° 42, Año 23, Vol. 2, Buenos Aires, FLACSO, pp. 9-27.

Drolas, A. (2011) "Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias". En Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (comps.) Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización, Buenos Aires, Ciccus-Ceil-Piette.

Extremera Pacheco, N. y P. Fernández Berrocal (2007) "Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional". En: Manual de inteligencia emocional. España: Pirámide.

Faur, E y Lavari, M, 2018. Escuelas que enseñan ESI. Un estudio de buenas prácticas pedagógicas, Buenos Aires, UNICEF. Figueiredo Damásio, B.; Grupo Semente Educação (2017)

Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica).

Filella-Guiu, G.; Pérez-Escoda, N.; Agulló Morera, M.J.; Oriol Granado, X. (2014) Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. Estudios sobre educación, Vol. 26

García Retana, J. (2010) “¿Contribuyen las matemáticas con la estratificación y exclusión social en la sociedad contemporánea?”. En: Actualidades investigativas en educación. Vol. 10, N° 2.

García Retana, J. (2012) “La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje”. Revista Educación. vol. 36, núm. 1, pp. 1-24

Gardner, H. (1994) Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de la Cultura Económica.

Garino, D. (2020) Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias. Neuquén: Topos, editorial del IPEHCS.

Gautié, J. (2004) “Repensar la articulación entre mercado del trabajo y la protección social en el postfordismo”. Cuadernos de Relaciones Laborales, N° 1, Año 22.

Goleman, D. (1995) Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós. Hardt, M. (1999) “Affective Labor”. En: Boundaty N° 2.

Heckman, J. y T. Kautz (2012) Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition, IZA Discussion Paper, n° 7750.

Hochschild, A. (2008) La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo. Buenos Aires: Katz Editores. Illouz (2007) Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism. Cambridge: Polity Press.

Jacinto, C. (2013) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso, Propuesta Educativa, Año 22, Nro. 40, pp. 48-63.

Jacinto, C. (2017) “Redistribución y afectividad como dimensiones de la justicia social. Las intervenciones del tercer sector en las transiciones de la educación al trabajo”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 21, N° 4, pp.177-195.

Jacinto, C. (2018) (coord.) El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Lazzarato, M. (1996) “Immaterial Labor”. En: Boscagli, M. et al. (ed.) Radical Thought in Italy: A Potential Politics. University of Minesotta Press

Lindemann, H. J. (2000) Competencias fundamentales, Competencias transversales, Competencias clave. Aportes teóricos para la reforma de la formación técnico-profesional, INET-GTZ

Maltz, L. (2019) "Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?". Revista Deceducando.

[<https://deceducando.org/2019/10/09/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/>]

Mertens, L. (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo, ILO/Cinterfor, (Herramientas para la transformación, 3).

Mikulic, I. M., Crespi, M. y P. Raduski (2015) "Construcción y Validación del Inventario de Competencias socioemocionales". En: Proyecto inteligencia emocional y calidad de vida: estudio de las competencias socioemocionales en contextos naturales. UBACyT. Millenaar, V. (2018) "Servir y agrandar. Aprendizajes actitudinales en las propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía". En Jacinto, C. (coord.) El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 59-80.

Millenaar, V. (2019) "¿Un acto de amor? Género y saberes emocionales en la formación laboral orientada a la estética". Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, N° 38/39, pp. 29-57

Nóbile, M. (2017), "Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", Digithum, núm. 20, pp. 22-33

Noboa, L; Panizza, M. E., Ravela, P. (2014) "La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación". Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo.

Quatrini, D. (2014) La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Mención en Sociología, Universidad Nacional de Cuyo.

Raciti, P. (2016) "Competencias socioemocionales ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica?" Ruta maestra, pp. 101-109

Raciti, P. y Vivaldi, P (2020) Escala de Regulación Emocional RE MESACTS. Resultados del proceso de validación psicométrica en seis países de América Latina, Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales – MESACTS.

Raciti, P., Vivaldi Vera, P. y G. Assunta Giuliano (2016) "Políticas de lucha contra la pobreza e inclusión laboral. Análisis de experiencias latinoamericanas en la evaluación de las competencias transversales". Revista Opera, N° 18, pp. 105-131

Riquelme Mella, E., Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S. y E. Loncón Antileo (2016) "Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente". Psicología Escolar y Educacional. vol.20, n.3, pp.523-532

Roberti, E. (2018) Políticas de inclusión sociolaboral para jóvenes: un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense. Tesis de doctorado. FaHCE-UNLP. [<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67473>].

Saarni, C. (1999) *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.

Salovey, P. y J. Mayer (1990) *Emotional Intelligence: Imagination, cognition and personality*, Vol. 9(3) 185-211

SCANS (1991) *Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas*. Informe de la Comisión SCANS para América 2000, The Secretary's Commission On Achieving Necessary Skills (Scans) Departamento De Trabajo De Los Estados Unidos. Scribano, A. (2018) *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Spinosa, M. y Otero, S. (2008) "El reconocimiento del valor educativo del trabajo. De la educación de las manos como precepto moral, a la acción como fuente de la conceptualización", *Novedades Educativas*, N° 207, Buenos Aires.

Stroobants, M. (1999) "Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo". *Calificaciones & Empleo*, N° 21 - 1er trimestre 1999 - Piette/Céreq.

Tanguy, L. (2001) "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencia". En De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (comps.) *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*, Buenos Aires: CLACSO/Trabajo y Sociedad.

Vargas Zuñiga, F. (2004) *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Ginebra: OIT.

Vivas García, M. (2003) *La educación emocional: conceptos fundamentales*. *Sapiens, Revista Universitaria de investigación*, Vol. 4, N° 2.

Normativas y documentos referenciadas

- Resolución del CFE N° 261, año 2006
- Resolución del CFE N° 330, año 2017
- Resolución del CFE N° 341, año 2018
- Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende, año 2016
- Ley N° 209, Provincia de Misiones, año 2018
- Ley N° 6398. Provincia de Corrientes, año 2016
- Resolución Provincial N° 0536, Formosa, año 2019
- Ley VI N° 212, Provincia de Misiones, año 2019
- Ley de Educación Sexual Integral, N° 26150, año 2006
- Resolución N° 188, Provincia de Córdoba, año 2018
- Resolución N° 434, Provincia de Córdoba, año 2019
- Ley de Educación N°1327, Provincia de San Juan, Año 2015

