



Transformar-nos

Marco para la transformación educativa
basado en el aprendizaje socioemocional
en América Latina y el Caribe

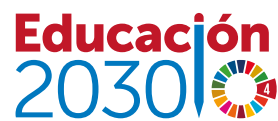
La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07SP (Francia), y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2022



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Autor: Henry Renna Gallano.

Imagen de portada: Shutterstock/Rawpixel. Esta imagen no está cubierta por la licencia CC-BY-SA y no puede usarse ni reproducirse sin previa autorización por escrito de su propietario.

Edición y diagramación: Fértil Provincia SpA. (tipografica.io).

Impreso en Chile por Andros Impresores.

¿Cómo conectar el aprendizaje con el diario vivir de la juventud?

La desafección con la forma, el contenido y el fondo de la escolarización es creciente entre la juventud del sur global.

Antes de la pandemia en América Latina y el Caribe ya habían doce millones de niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela. Más de la mitad de las y los jóvenes está insatisfecho con la escuela, un tercio cree que no funciona y un quinto señala que lo que se aprende no es útil para la vida o el trabajo.

Frente a ello, esta publicación propone un proceso de transformación colectivo desde el aprendizaje socioemocional orientado al trabajo junto a jóvenes en espacios de educación formal y no formal. Se trata de una transformación de largo plazo, que requiere desarrollar tres etapas interrelacionadas y en interacción permanente. De esta forma, este documento presenta un modelo que considera:

- Generar oportunidades de aprendizaje socioemocional en cuatro escenarios: el aula, la escuela, el territorio; y a lo ancho del sistema educativo.
- Facilitar los factores de apropiación de dicho aprendizaje.
- Asegurar sus escenarios de despliegue en: i) prácticas pedagógicas y formativas, ii) formación y bienestar de equipos, iii) organización y cultura de espacios educativos, iv) marco curricular y v) comunidad y redes.

1/5
de las personas jóvenes
indica que lo que
aprende en la escuela
no es útil para la vida
o el trabajo

Transformar-nos

Marco para la transformación educativa
basado en el aprendizaje socioemocional
en América Latina y el Caribe

Tabla de contenido

Presentación	9
Agradecimientos	10
Capítulo 1 Contexto actual	11
Capítulo 2 ¿Por qué una transformación desde el aprendizaje emocional?	15
Capítulo 3 Los afectos, lo socioemocional y las disposiciones	19
Capítulo 4 El aprendizaje socioemocional como intersección del aprender a ser, a vivir juntos y vivir junto a la Madre Tierra	23
Capítulo 5 Perspectivas y etapas para la implementación de <i>Transformar-nos</i>	29
Capítulo 6 Criterios para la acción	53
Capítulo 7 Nota de cierre	57
Referencias	59

Presentación

En mayo de 1969, *El Correo de la UNESCO* publicó un número especial dedicado a los jóvenes, quienes un año antes habían expresado, en las calles de París y de muchas ciudades del mundo, su malestar por el orden mundial existente. Distintos medios de comunicación destacaban este movimiento juvenil y su clamor por establecer un nuevo orden social donde primaran relaciones humanas más francas, libres y fraternales, y en el que se rompiera con la indiferencia ante las graves injusticias y desigualdades sociales.

Casi cuatro décadas más tarde, en el año 2011 y a un año de la denominada Primavera Árabe, *El Correo de la UNESCO* publicó otro número especial titulado «Cómo los jóvenes cambian el mundo», y cuyo editorial indicaba que el torbellino histórico derivado de estas manifestaciones organizadas por la población árabe había mostrado con fuerza la capacidad de la juventud para ampliar el espacio de lo posible.

A lo largo de este periodo, la región de América Latina y el Caribe también experimentó numerosas manifestaciones juveniles, entre ellas algunas recientes motivadas por demandas de transformación del modelo educativo imperante, considerado profundamente injusto y apartado de los intereses y necesidades de la juventud. A esto se ha sumado la emergencia educativa derivada de la COVID-19 que, junto con el cierre de escuelas en todo el mundo y la imperiosa necesidad de responder con procesos de educación a distancia y reorganización curricular y pedagógica, ha añadido nuevos retos y demandas.

Durante la pandemia, las trayectorias educativas y las oportunidades de aprendizaje —marcadas por una persistente inequidad social en la región— fueron interrumpidas, en un contexto donde el retorno a la

escuela no estuvo asegurado para todos y todas. El extenso aislamiento impuesto por las cuarentenas afectó el bienestar integral de muchos niños, niñas y jóvenes, y de forma más profunda a aquellos provenientes de los sectores de menores ingresos o en diversas situaciones de vulnerabilidad. El hacinamiento, la pobreza, la violencia y la falta de acceso a recursos para mantener sus medios de vida exacerbaron los riesgos que afectan a una generación completa de estudiantes, y muy probablemente imprimirán en ella singulares modos de ver la vida y de aprender.

Todo esto se suma a la preocupación sobre esa gran cantidad de jóvenes para quienes la escuela secundaria no ha cumplido a cabalidad con lo que necesitan o desean aprender. De ahí que presenten una creciente desafección hacia ella.

Ante la expectativa de transformaciones profundas frente a esta crisis y la necesidad de estar preparados para afrontar posibles futuras emergencias, urge avanzar hacia modelos de educación integrales y más ajustados a las necesidades de la sociedad actual. Hacemos, por tanto, un llamado a repensar la educación e iniciar un proceso de diálogo genuino con la juventud y las comunidades educativas que recoja sus inquietudes y aspiraciones.

Transformar-nos busca contribuir con orientaciones para un marco de referencia que aborde estas necesidades socioeducativas y potenciar de ese modo las acciones de reactivación y recuperación educativa dentro de los países de la región. Adicionalmente, esta publicación es una caja de herramientas que ponemos a disposición de las comunidades educativas para el diseño de un regreso a clases amigable, seguro e inclusivo, que brinde una acogida plena a todas y todos.



Claudia Uribe

Directora

Oficina Regional de Educación para América
Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

Agradecimientos

Esta publicación es el resultado de la colaboración entre la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y Fundación Súmate. El documento fue preparado por Henry Renna, y el equipo de investigación estuvo conformado por María Isabel del Valle (Fundación Pindal); Griselda Amuchástegui (Universidad Provincial de Córdoba); Jorge Castillo, Danna Silva y Madeleine Gallardo (ABC Lab); Juan González y Diego Parra (EPES); Rodrigo Sánchez (OPECH); Melquin Ramos y Renny Osuna

(George Washington University); Paola Garay y Enid Vargas (Fundación Súmate). El trabajo de campo se benefició de la asistencia de Marcelo Reyes y Rocío Herrera (Centro Alerta). Héctor Opazo apoyó la edición del documento y Seana Moran (Clark University) prestó asesoría a su desarrollo. Asimismo, de parte de UNESCO, esta publicación contó con la contribución de Cecilia Barbieri, Carolina Belalcázar, Marcela Copetta, Carolina Jerez, Ximena Rubio, Yayoi Segi-Vltchek, Valeria Seguel y Carlos Vargas.

Contexto actual

La escuela es sin duda la institución más transformadora de la sociedad, capaz de abrir genuinas oportunidades para alcanzar el bienestar de las personas y el de sus familias y comunidades (Kliksberg, 2009). Sin embargo, en la actualidad tiene dos caras: cuando es equitativa, de buena calidad y relevante puede ayudar a promover la paz, pero cuando es excluyente, discriminatoria o de baja calidad puede oprimir, excluir y es combustible de violencia y extremismo (UNDP, 2016).

Valoración de la educación y desafección escolar

Las y los jóvenes identifican la educación dentro de los cinco temas más importantes de los países, junto con la delincuencia, la desocupación, la economía y la política (Latinobarómetro, 2015). Por otra parte, los resultados regionales del Global Millenials Survey muestran que la educación es considerada por las y los jóvenes como una de las dos fuentes con mayor influencia sobre sus vidas, junto a la familia, y la ven como el principal medio para tener un buen trabajo en el futuro (Telefónica, 2015).

Sin embargo, la Encuesta Iberoamericana de la Juventud puso en evidencia que para los jóvenes el sistema escolar es uno de los tres principales impedimentos para el crecimiento de los países y opinan que está entre los cuatro principales problemas del mundo. Asimismo, más de la mitad está insatisfecho con la escuela, un tercio indica que no funciona y un quinto señala que lo que se aprende no es útil para la vida y que no sirve para trabajar (OIJ, 2013).

A simple vista, en la juventud de la región existiría una tensión entre la valoración de la educación y el reconocimiento de la utilidad y sentido de la escolarización. Esta distancia, cada vez más grande y profunda, podría ser interpretada como efecto de la lejanía entre la población juvenil y la escuela como una institución clásica de socialización (White, Bruce y Richie, 2000) y el rechazo a las estructuras, prácticas y saberes que se despliegan en ella (Marsh, O'Toole y Jones, 2006).

Existe una crítica al carácter cerrado y tradicional del sistema escolar que hace difícil la participación plena

de las y los jóvenes (Brito, 1998). Al igual como sucede con la relación entre la política y los partidos (Sunkel, 2008), no existiría una crisis de reconocimiento al rol de la educación como tal, sino un rechazo de las nuevas generaciones a las instituciones de la modernidad a través de la cual se produce el nexo (Latinobarómetro, 2015). Esta crítica proviene de un escenario material y concreto de desigualdad acumulada que obstaculiza el acceso y genera inequidades en las trayectorias escolares, y que reduce los beneficios obtenidos en el paso por la escuela y las capacidades de desarrollar propósitos de vida con significados personales y comunitarios.

Desigualdad acumulada e inequidad en las trayectorias

Diversos trabajos han puesto en evidencia que la juventud experimenta con fuerza la tensión entre la educación y la escolarización producto del diferencial entre la expansión del consumo simbólico (las expectativas de la sociedad) y la restricción en el consumo material (el estado real de sus vidas), es decir, entre lo que le dice la sociedad y las condiciones y oportunidades reales que esta despliega (Hopenhayn, 2004). El análisis del Informe Mundial de Juventud de Naciones Unidas para la región indica que un 3,3% está bajo la línea de pobreza extrema, alrededor de dos de cada diez jóvenes se encuentra desempleado, dos de diez vive en barrios marginales, cuatro de diez no fue cubierto por al menos un sistema de protección social y dos de cada diez mujeres jóvenes fueron sometidas a violencia física o sexual por parte de su pareja (UN DESA, 2018).

Específicamente, en América Latina y el Caribe el número de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin escolarizar disminuyó levemente entre el 2000 y 2018, de 15 a 12 millones (UNESCO, 2020). Durante este periodo la región experimentó avances históricos en las tasas de finalización de la educación primaria (del 79% al 95%) y el primer ciclo de educación secundaria (del 59% al 81%), acercándose a la universalización. No obstante, aún se registran brechas importantes en la finalización del segundo ciclo de la escuela secundaria,

cuyo porcentaje subió del 42% en 2000 al 63% en 2018 (UNESCO, 2020). Asimismo, se observa una disparidad vinculada a diversas características individuales que afectan principalmente a la población en las zonas rurales, a las poblaciones indígenas, a las de mayor pobreza y a la población masculina. Por ejemplo, si bien la región goza de paridad de género en la matrícula hasta el primer ciclo de la educación secundaria, los hombres jóvenes están en desventaja en la matrícula del segundo ciclo de secundaria y en la educación terciaria. Así, por cada 100 mujeres, 93 varones finalizan el primer ciclo de secundaria y 89 el segundo ciclo de secundaria (UNESCO, 2020).

Hay factores estructurales en América Latina y el Caribe que mantienen en situación de exclusión de la escuela a muchas y muchos y las inequidades existentes en el sistema educativo deshabilitan el desarrollo de experiencias de aprendizaje sólidas y estables a lo largo del tiempo. Así pues, las condiciones de inequidad en las que ocurre la escolarización justifican el éxito escolar de los ya destinados socialmente al éxito y el fracaso escolar de los desfavorecidos (Redondo, 2005). La relativa igualdad en la puerta de entrada que se logró en las últimas décadas coexiste con la desigualdad en la distribución de los resultados y los beneficios obtenidos en el tránsito escolar (Gentili, 2013). Si ayer era posible medir el acceso a la educación de acuerdo con la cantidad de años de estudio, en la actualidad el solo tránsito por más tiempo en la escuela no garantizará el acceso a los conocimientos socialmente significativos que son requisito para una participación social plena (Filmus, 1995).

Desacople escuela-vida

La criticada efectividad de la escolarización en un contexto altamente adverso para obtener bienestar material (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012) se ha conjugado en los últimos años con el agotamiento de la institución escolar como un espacio de cohesión y generación de sentidos comunes para las y los jóvenes. Se ha resaltado que la percepción de baja utilidad de la escuela para la producción y la reproducción social se cruza con la creciente falta de sentido para la vida de la juventud, lo que amplía y profundiza el desinterés y la desafección hasta el abierto desprecio de la escuela como institución.

Junto con la desigualdad y la inequidad, el desinterés se está convirtiendo en otro gran motivo por el cual los jóvenes interrumpen sus estudios (Ferreira *et al.*,

2006). En sectores cada vez más amplios se observa una desilusión y una frustración con el modelo escolar tradicional (Field, 2001). Es importante señalar que mientras los obstáculos sociales y económicos afectan desproporcionadamente a estudiantes de familias de bajos ingresos, las trayectorias interrumpidas por desinterés o rechazo a la escuela se observan en todas las clases sociales (Tawil, 2019).

Este déficit de pertinencia y relevancia de la educación deviene en un proceso de acumulación gradual de desafección como consecuencia de un sistema educativo que no estaría sirviendo para vincular el contenido de la enseñanza con el mundo real (Luna, 2015), e iría de la mano de una oferta educativa cada vez menos pertinente a las necesidades y expectativas de las y los jóvenes, y menos relevante para sus vidas (UNESCO/OREALC, 2010).

A pesar de las innumerables modernizaciones de la escuela en las últimas décadas, los propósitos formativos y su gobernanza —con más o menos ajustes— siguen orientaciones del siglo XIX y XX (Mancini y Bianchi, 2015). Mientras tanto, la metamorfosis de la juventud del siglo XXI ha sido radical (Feixa, 2006). La escuela debe interactuar hoy con jóvenes que nacieron y se criaron en un mundo muy diferente al de sus padres, y más diferente aun del mundo y los fines para los cuales sus escuelas fueron concebidas y sus docentes formados (UNESCO IIEP y OEI, 2008).

Pensar el cambio desde la perspectiva de la juventud

Para abordar una cara de esta crisis —la falta de pertinencia y relevancia de la educación—, en los últimos años la UNESCO y otras instituciones han desplegado diversos esfuerzos para intentar recoger lo que quieren aprender los jóvenes en América Latina y el Caribe y el mundo. Por ejemplo, en el *Manifiesto de la juventud del siglo XXI*, los jóvenes del mundo declararon que la educación debería permitir «adquirir una personalidad creativa y abierta, así como valores morales, desarrollar capacidades no solo intelectuales sino también prácticas y sociales, comprender el mundo en que vivimos» (UNESCO, 1999). Y en la *Consulta a jóvenes sobre desarrollo sostenible* insistieron en «las habilidades en la promoción del diálogo, el respeto mutuo, la protección y promoción del patrimonio en las sociedades multiculturales» (UNESCO, 2015b). Por su parte, en la *Consulta técnica sobre ciudadanía global* se indicó como clave «el desarrollo de capacidades para

analizar de manera crítica las problemáticas de la vida real y relaciones de poder que le condicionan, e idear soluciones de forma creativa e innovadora» (UNESCO, 2015c).

Asimismo, la OREALC/UNESCO Santiago convocó en 2016 a la juventud de toda la región a participar en la consulta en línea «¡Diles qué quieres aprender!» (UNESCO/OREALC, 2016). De las más de sesenta mil respuestas de jóvenes entre 15 y 24 años sobre qué quieren aprender, emergieron tres dimensiones de demandas de aprendizajes: i) cognitivos, ii) conductuales, y iii) socioemocionales.

En la dimensión cognitiva, se ubicaron casi la mitad de las preferencias: un 46% de las y los jóvenes señala que quieren aprender sobre idiomas (20%), mundo científico (12%) y ciencias humanas y sociales (14%). En la dimensión conductual se ubicó el 36% de las preferencias, indicando que desean aprender sobre artes (19%), habilidades para implementar proyectos (9%), desarrollo sostenible (4%) y ciudadanía (4%). Y en la dimensión socioemocional se ubicó el 18% de las preferencias, distribuidas entre el deseo de desarrollarse como personas (9%), aprender de valores como respeto, colaboración, empatía y solidaridad (6%), y saber de la cultura, los orígenes y aprender a conectarse con otros (4%). Al desagregar por sexo, los resultados son semejantes entre mujeres y hombres, aunque con algunos puntos porcentuales de diferencia en idiomas y el mundo científico. En el primero, las mujeres presentan una preferencia de cinco puntos porcentuales superior a los hombres; mientras que estos últimos las aventajan en seis puntos porcentuales en las preferencias relativas al mundo científico.

En la misma consulta, y respecto a las respuestas sobre cómo quieren aprender, las opiniones pueden agruparse en tres dimensiones: i) en demandas relativas a la comunidad escolar, ii) en espacios formativos fuera de la escuela, y iii) en otras formas de enseñar y aprender. En la dimensión de comunidad escolar se ubicó casi la mitad de las preferencias (53%): las juventudes quieren aprender a través de centros educativos (24%), con cursos y clases (15%), buenos maestros (11%) y estudiando y leyendo (3%). En la dimensión de aprender más allá de la escuela se concentró el 28% de las respuestas distribuidas, donde la opinión de los encuestados expresa el deseo de aprender por medio de talleres, charlas y actividades (9%), de manera práctica (12%) y viajando (7%). Y en otras formas de

aprender, que agrupó el 19% de las respuestas, resaltan las opciones de la juventud por hacerlo de forma lúdica, divertida y dinámica (10%), de manera virtual (7%) y colaborativamente (2%). Al desagregar estos resultados por sexo, la distribución es muy similar. La mayor diferencia se da en el aprendizaje más allá de la escuela, específicamente viajando o insertándose en un contexto diferente, que en el caso de las mujeres (9%) casi duplica el porcentaje de preferencia respecto a los hombres (5%).

De acuerdo con lo anterior, las opiniones de las juventudes en la región apuntan tanto a ampliar la noción y el sentido del aprendizaje, ajustándolo al momento histórico, a sus necesidades, a sus intereses y deseos, como a modificar su ejercicio y expresión para hacerlo asequible y cercano a la diversidad de sus realidades y de sus vidas.

En síntesis, son las juventudes quienes realizan un llamado a repensar la relevancia y pertinencia de la educación y el aprendizaje en la región frente a los cambios globales del lenguaje, la comunicación y las nuevas formas de acceder, producir y compartir conocimientos. A su vez, invitan a conocer las nuevas metamorfosis en las formas de ser de las y los jóvenes en el siglo XXI.

Las opiniones sobre el qué y cómo quieren aprender son un llamado a un abordaje integral del aprendizaje y a la superación de las miradas reduccionistas y simplificadoras del fenómeno educacional. Estas voces nos invitan a transitar hacia una concepción integral del conocimiento que vaya más allá de los límites establecidos por los conocimientos cognitivos de fácil medición aparente e identificables, y de la inteligencia cristalizada, que ha sido trabajada por la escuela a través de modelos instrucción y memorización en los últimos siglos de su existencia.

Por consiguiente, el desafío actual se trata tanto de cambiar el sistema educativo como de transformar la educación que brinda (Prensky, 2012). Sobre esto último, lo socioemocional como dimensión afectiva del conocimiento adquiere una relevancia clave, pues es cada vez mayor la certeza entre las comunidades educativas de que esta dimensión será fundamental para la transformación individual y colectiva, pues afecta el cómo y qué aprendemos y la manera en que aplicamos el conocimiento en nuestras relaciones y nuestra navegación a través del mundo (Bélanger, 2016).

¿Por qué una transformación desde el aprendizaje emocional?

Sobre la base de la literatura revisada y analizada para esta publicación, el potencial transformador del aprendizaje socioemocional bien implementado en escuelas y espacios de educación no formal es gigantesco. No solo en un plano de cambio y mejora individual, como es recurrente leer en investigaciones, sino más importante: en un plano de transformaciones colectivas.

A continuación, comentamos los principales hallazgos que justifican abrir el debate sobre esta materia.

Porque promueve espacios acogedores y propicios para el aprendizaje

Hay contundente evidencia que señala que las prácticas de aprendizaje socioemocional pueden generar efectos positivos en el ambiente de aprendizaje del aula y los logros académicos (Bradshaw, Zmuda, Kellam y Lalongo, 2009), lo que facilita que los jóvenes expliquen sus emociones y puedan gestionarlas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011), lo que tiene un efecto en mayores niveles de atención y concentración académica (Ikesako y Miyamoto, 2015). Estos beneficios son transversales a todos los grupos sociales, con resultados más significativos en grupos de menores ingresos (Hawkins, Smith y Catalano, 2004), en sectores culturalmente marginados (Kraag, Van Breukelen, Kok y Hosman, 2009) y en estudiantes con un rendimiento académico más bajo (Ladd, Birch y Buhs, 1999).

También se ha demostrado que entre sus impactos se estimula el desarrollo de habilidades sociales interpersonales en la sala de clases y, en ocasiones, también fuera de ella (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2010; Gómez-Pérez *et al.*, 2014; Gore, 2000). En el último tiempo se ha relevado evidencia de que los programas multicomponentes de la vida escolar favorecen un espacio acogedor y de apoyo que es propicio para el aprendizaje dentro de comunidades educativas (Jones y Kahn, 2017), lo que reduce los niveles de violencia dentro de la escuela (Smith y Low, 2013) y tienen un impacto positivo en la autopercepción de las y los

jóvenes y en sus procesos de aprendizaje (Blair y Razza, 2007).

Se ha registrado que en el mediano plazo promueven una mayor motivación y compromisos más profundos con el proceso de enseñanza (CASEL, 2013). También sus participantes exhiben un aumento en los niveles de percepción de seguridad y confianza a nivel de comunidad educativa (Kang, Gray y Dovidio, 2014).

Porque mejora indicadores múltiples de bienestar

La evidencia ha dado cuenta de impactos positivos sorprendentes a largo plazo que pueden generar las intervenciones en la salud mental y el comportamiento social (Tolan, Ross, Arkin, Godine y Clark, 2016). Los programas de estas características también tienen impactos significativos en las habilidades laborales de los jóvenes y en el desarrollo de mejores capacidades para resolver problemas, para el trabajo en equipo (Linares *et al.*, 2005), en funciones de liderazgo, en pensamiento crítico (Cunningham, Acosta y Muller, 2016) y en las habilidades analíticas y de comunicación (Teoh, Nguwi y Cho, 2009). También se ha comprobado que las personas que tienen niveles más altos en ambos tipos de habilidades —sociales y emocionales— llegan a tener una remuneración más elevada (Vargas y Carzoglio, 2017).

Una serie de estudios longitudinales han mostrado impactos en el fortalecimiento de las trayectorias educativas a largo plazo en varios indicadores positivos de bienestar (Jones, Grenberg y Crowley, 2015). Diversas investigaciones también evidencian cómo las emociones afectan al sistema inmunitario (Ader, 1981; Ader, South-Paul, Adera y Deuster, 2001) y cómo el bienestar social y emocional repercute de forma positiva sobre la salud (Danner, Snowdon y Friesen, 2001; Diener, 2009).

También se ha demostrado la mejora en la reducción de factores de riesgo a largo plazo, como en el comportamiento sexual responsable (Fombonne,



Wostear, Cooper, Harrington y Rutter, 2001) y en la disminución de actos delictivos (Durlak *et al.*, 2007), y una baja en los reportes de depresión estudiantil y consumos problemático de drogas (Chou, Pentz y Riggs, 2009).

Otros trabajos de metaanálisis de programas de desarrollo juvenil con foco en el aprendizaje socioemocional mostraron impactos significativos y duraderos que se extienden desde las 56 semanas hasta 195 semanas después de haber participado del programa (Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017). Esto también permite un retorno económico y social valioso de los programas (Belfield *et al.*, 2015a).

Porque facilita el reconocimiento de la diversidad cultural y las actitudes de solidaridad

Estudios recientes nos permiten inferir que cuando los programas de aprendizaje socioemocional son implementados de manera adecuada pueden empoderar a los participantes en el largo plazo para actuar de acuerdo con el reconocimiento de la diversidad cultural, cultivar actitudes de solidaridad y contribuir así a la construcción de sociedades más hospitalarias en el siglo XXI.

La evidencia ha demostrado que los programas de aprendizaje socioemocional impactan en la construcción de relaciones armónicas y pacíficas entre jóvenes en contextos diversos y en la promoción de valores clave para la tolerancia y el respeto mutuo (Bresciani Ludvik y Edgerhart, 2018a, 2018b).

Estudiantes de educación primaria y secundaria que han participado de estos programas han desarrollado con el tiempo mayor compasión hacia sus pares y mayor colaboración dentro y fuera del aula (Linares *et al.*, 2005). Estudios de casos mostraron que los programas confirmaron el aumento de la felicidad declarada de las y los educandos (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017).

Se ha recalcado que el aprendizaje socioemocional es clave para navegar de forma asertiva en ambientes marcados por la diversidad humana, cultural y de estilos de vida, y permite desempeñarse de manera efectiva y apropiada en la interacción con otras lenguas y con culturas diversas (Fantini y Tirmizi, 2006), lo que evita o puede reducir la reproducción de estereotipos y de nociones esencialistas de la cultura (UNESCO y Universidad Nacional de Colombia, 2017).

Asimismo, trabajos relacionados con la prevención del nacionalismo extremo apuntan a que programas de este tipo podrían facilitar la identificación y manejo de sentimientos y emociones de miedo, ira y resentimiento que atraen formas de exclusión nacionalistas hacia minorías ya desaventajadas, y manejar la ansiedad provocada por la percepción de una globalización fuera del control individual que muchas veces lleva a asignar culpabilidades en grupos particulares (UNESCO, 2018d). Vinculado a esto, los esfuerzos del sector educativo por prevenir el extremismo violento han puesto en evidencia que los programas dirigidos a jóvenes pueden impactar en el aumento de la reflexión sobre sí mismos y en una mayor apertura mental hacia diversidades sexuales, culturales, religiosas y étnicas, así como

también pueden incidir positivamente en las actitudes no violentas de resolución de conflictos (UNESCO, 2018a).

Porque desarrolla un sentimiento de pertenencia planetario

Otros estudios de casos han demostrado que aquellos programas que suponen un desarrollo integral en los dominios del aprendizaje (cognitivo, afectivo, conductual), junto con un trabajo al aire libre, pueden generar un pensamiento ético-sistémico en estudiantes, una mayor conciencia sobre los bienes comunes y propósitos más profundos que el consumo rutinario de la vida actual (Christie y Higgins, 2012). Se ha mostrado que los programas ambientales y socioemocionales con jóvenes pueden generar compromiso con comunidades diversas, como el reconocimiento de la biodiversidad, el respeto por otras especies y el desarrollo de un pensamiento complejo más profundo (Beames, Higgins y Nicol, 2012), así como el desarrollo de nuevos hábitos de consumo para construir en las nuevas generaciones disposiciones para tomar decisiones coherentes con un futuro más sostenible y equitativo (UNESCO, 2018b).

Síntesis

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

El registro de los impactos positivos de los programas de aprendizaje socioemocional en diferentes indicadores de bienestar de la juventud en el corto, mediano y largo plazo muestra la importancia de recuperar el vínculo de los afectos dentro del sector educativo en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Los programas contribuyen de forma relevante al *aprender a ser* de las y los jóvenes, esto es, a cultivar las actitudes que le permiten a una persona obrar con autonomía, creatividad, juicio crítico, responsabilidad y sobre todo con solidaridad con las otras y los otros, lo que puede cristalizar una anhelada alteridad. En tiempos en los cuales nos enfrentamos a dilemas éticos relacionados

con el proyecto civilizatorio que tenemos por delante, fortalecer la personalidad humana en su integralidad y reafirmar un compromiso ético por parte de las y los jóvenes en el mundo resulta fundamental y una tarea prioritaria de la educación.

También sabemos que en los programas en que las y los educadores y los equipos desarrollan su propio aprendizaje socioemocional mejoran sus capacidades de enseñanza y sus relaciones con los jóvenes, son más respetuosos con la juventud. Esto, a su vez, permite consolidar ambientes y climas inclusivos y propicios para el aprendizaje para lograr así engarzar el *aprender a ser* con la construcción socioeducativa, con el cultivo de lo común en la diversidad y contribuir al *aprender a vivir juntos*. De esta manera se cultivan actitudes de comprensión del otro y de percepción de las formas de interdependencia, de respeto mutuo, de comunicación, de trabajo colaborativo y, sobre todo, del reconocimiento de la diversidad cultural.

En un mundo cada vez más complejo, en el que diferentes culturas, gentes y estilos de vida continuarán encontrándose, reafirmar valoraciones positivas en las y los aprendientes sobre la riqueza del encuentro de la diversidad es clave y debe ser asumido de forma activa por el sector educativo. Además, los programas en los que el aprendizaje socioemocional se encuentra en todos los espacios de la vida educativa y social crean un lenguaje y visión común en torno al desarrollo integral de las y los jóvenes y de sus contextos, y contribuyen de forma importante al *aprender a vivir juntos en la naturaleza*. Esto ayuda a cultivar un sentido de responsabilidad colectiva, un pensamiento ético-sistémico, una mayor conciencia sobre los bienes comunes, con respeto y cuidado por la biodiversidad y, en definitiva, profundizan el sentimiento de pertenencia a una humanidad-planeta común.

Las investigaciones revisadas para *Transformar-nos* alientan a pensar que una de las puertas de entrada para una transformación educativa basada en evidencia es el aprendizaje socioemocional. Si su acción es incorporada de forma transversal en la vida educativa tiene el potencial de reconectar la educación actual con propósitos más profundos del aprendizaje, como el expuesto en el informe *Aprender a ser* de la UNESCO (Faure *et al.*, 1972): el aprendizaje «tiene por objeto el despliegue completo del ser humano en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños».



Los afectos, lo socioemocional y las disposiciones

Los afectos, lo socioemocional y las disposiciones se entienden como una perspectiva y un lente que permite redescubrir uno de los tantos sentidos, campos, lugares y saberes invisibilizados por el sistema escolar y la escuela moderna, y que hoy, ante su crisis, emergen en el debate para pensar las transformaciones necesarias.

Así como los sentidos transformadores fueron avasallados por enfoques de eficacia y pragmatismo, el campo no formal y de aprendizaje informal sucumbió también ante el exitismo de la escolarización obligatoria, y áreas como las experiencias educativas en el hogar, el lugar de trabajo y los espacios públicos quedaron relegadas a un segundo plano ante el despliegue histórico de la escuela regular, y los saberes comunitarios y locales fueron menospreciados por la ciencia erudita. De igual manera, los afectos en el conocimiento, lo socioemocional en el aprendizaje y las disposiciones en las capacidades esperadas fueron dimensiones omitidas por la escolarización, y entendidas muchas veces como elementos de habilidades para el mundo laboral, y no como capacidades para transformar la vida personal y comunitaria.

El enfoque de aprendizaje socioemocional aquí propuesto no se limita a ofrecer ni adaptar un nuevo modelo de escuela para las comunidades educativas, o diseñar un programa para ser implementado por hacedores y hacedoras de política, sino que es una humilde propuesta para restituir el equilibrio y la armonía en los espacios vitales de las comunidades, en su socialización educativa, y una reivindicación de la comprensión integral y holística del ser humano.

Lo afectivo como dimensión del conocimiento humano

Partimos del entendido de que el ser humano es *senti-pensante* (pensamos sintiendo y sentimos pensando), por lo que la producción social de conocimiento involucra siempre una dimensión afectiva. Si reconocemos la complejidad de la condición

humana, no hay razón práctica sin sentimientos y, en consecuencia, no puede haber educación sin afectividad entre quienes la están viviendo.

Diferentes trabajos han ido apuntalando una nueva comprensión de lo humano subrayando su integralidad, así como también han ido replanteando la mirada sobre las inteligencias más allá del racionalismo occidental moderno. A la inteligencia *estrecha* centrada en la lógica-matemática y la acumulación de información se suman otras inteligencias: musical, cinético-corporal, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 2011).

La neurobiología de principios de los años noventa ya había afirmado que el cerebro humano está compuesto por tres sistemas neuronales interconectados, cada uno con una estructura física y química propia, producto de la evolución de nuestra especie: el *reptiliano*, referido a rutinas, rituales y parámetros en la mayoría automáticos e inconscientes (con desarrollos compartidos en la mayoría de las especies); el *límbico*, donde yace el asiento de las emociones y la supervivencia social (propio de los mamíferos); y el *neocórtex*, que es el más reciente (y propio de la especie humana), donde se localiza el conocimiento racional y reflexivo.

Por su parte, diversas corrientes de la psicología educativa afirmaron que el conocimiento es una red de conjuntos autónomos de inteligencias múltiples interrelacionadas entre sí, que adquieren valor en los marcos culturales donde se insertan superando ampliamente lo académico y formal. Los aportes recientes de las neurociencias sostienen que el conocimiento entrelaza una «inteligencia cristalizada» en la forma de hechos e información concreta con una «inteligencia fluida» en la forma de cultivar disposiciones a la reflexión, conciencia plena, apertura, entre otras.

Casi medio siglo antes, Paulo Freire, desde la educación popular, problematizó sobre una educación que reducía al ser humano a un objeto, que le hacía pasivo y limitado

a la memorización, lo que cercenaba su ser, y defendió una educación integral, humanizadora y comprometida con el cambio. También el pensamiento crítico ofreció conceptos como *praxis* y *experiencia hermenéutica* que dieron cuenta de la complejidad del conocimiento y también mostraron los límites de lo lógico formal, objeto histórico y central de la enseñanza en las instituciones escolares.

El pensamiento complejo ha analizado también la fragmentación del conocimiento y la disyunción del ser humano en su integralidad a manos del racionalismo moderno. El pensamiento decolonial ha evidenciado el cercenamiento moderno de los saberes vivenciales, ancestrales y de las ciencias del sur por el conocimiento occidental. Desde los conocimientos de pueblos-naciones indígenas siempre se comprendió que la educación debe centrarse en la integralidad holística de la vida, en los valores comunitarios, las espiritualidades y en la Madre Tierra.

Sea cual sea la entrada, lo que está claro —es nuestro punto de partida— es que el conocimiento y la praxis creadora de saber son eminentemente razón, afecto y acción. Por ello, los afectos son parte de un todo integrado de interacciones complejas que constituyen la posibilidad de aprender del ser humano. Hoy más que nunca, en un contexto de múltiples crisis mundiales, los afectos adquieren un enorme valor transformador pues son una perspectiva, un lente y una puerta de entrada para revisar y replantear los fundamentos y la finalidad de la educación y alinearla con los valores humanistas, como el respeto a la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la paz, el respeto y la valoración de la diversidad cultural y social; así como también con el sentido de solidaridad humana y de responsabilidad compartida sobre un futuro común y la vida en el planeta.

Es precisamente en la dimensión afectiva del conocimiento donde pueden trabajarse las disposiciones necesarias para que las personas miren de manera libre las prácticas acogedoras como algo deseado y amado, y los maltratos, los abusos, las injusticias y las competencias exitistas como algo indeseado.

Luego de dos décadas de derroteros conceptuales en esta materia, va surgiendo un nuevo concepto del conocimiento que intenta retejer la relación entre la educación y la vida. Recogiendo este debate, la UNESCO (2017a) ha propuesto tres dimensiones del

conocimiento, integradas con claridad y en interacción permanente:

- una dimensión *conceptual* del conocimiento relativa a la adquisición de contenidos, el manejo de información y el razonamiento crítico-reflexivo;
- una dimensión *afectiva*, vinculada al sentido de pertenencia, al compartir valores y proyectos comunes en la diversidad; y,
- una dimensión *operacional*, donde se ubican las capacidades para realizar acciones eficaces y responsables a nivel local, nacional y mundial con miras a un mundo más humano, pacífico y sostenible.

Será clave entender que el conocimiento es siempre un proceso creativo que involucra razón, afectos y acción. Por eso el proceso de aprendizaje debería empujar siempre un desarrollo integral que cruce lo cognitivo, lo conductual y lo socioemocional.

Lo socioemocional como dominio del aprendizaje

El conocimiento es una construcción social que entrecruza lo conceptual, lo operacional y lo afectivo, razón por la cual debemos entender también la educación y el aprendizaje como diversos y no reducidos a un propósito único. Como sostiene la UNESCO (2015d) en el informe *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, es indispensable adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya aspectos cognitivos, éticos y emocionales. Por esto es necesario ir más allá del aprendizaje académico convencional y asumir los retos que esta tarea representa para las y los actores de la educación. Así pues, el aprendizaje se ha de entender desde una concepción trivalente que articule los dominios cognitivo, conductual y socioemocional:

- Dominio *cognitivo*, donde están los procesos y estrategias relacionados con la cognición y la racionalidad, que permiten el manejo del saber académico convencional.
- Dominio *conductual*, donde están los procesos relativos al comportamiento de los y las aprendientes y que permitirán el manejo de las relaciones interpersonales, el desarrollo de aptitudes y de habilidades.

- *Dominio socioemocional*, donde se encuentran las actitudes y disposiciones de los aprendientes hacia sí mismos y sí mismas, hacia sus pares, su comunidad y el ambiente (UNESCO, 2017c).

Esta concepción implica recuperar la integralidad de la tarea pedagógica en el aula, en la escuela, en el barrio y en el sistema completo, y promover experiencias en que el dominio cognitivo (dimensión conceptual), debe alcanzar lo socioemocional (dimensión afectiva) y convertirse en una transformación conductual positiva (dominio operacional) (UNESCO, 2018c).

Las disposiciones como capacidad esperada

En la literatura existe un relativo acuerdo en que las capacidades esperadas del trayecto educativo deben ser tan integrales, como lo es la complejidad en el aprendizaje, el conocimiento y el ser humano. Las experiencias deberían considerar una promoción equilibrada de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones, elementos definidos del siguiente modo:

- *Conocimientos* que van desde la simple recepción de información, el desarrollo de pensamiento crítico, la resolución de problemas, hasta la metacognición y la comprensión de cuestiones locales y globales.
- *Habilidades* en el dominio conductual que consideran la capacidad para interactuar en grupos diversos y en un mundo en transformación permanente y que requiere del uso de medios tradicionales y tecnológicos.

- *Disposiciones* en el dominio socioemocional que consideran el reconocimiento y la empatía con la otredad, la construcción de propósitos de vida, el trabajo en equipo y en colaboración, el reconocimiento de la diversidad, una conciencia personal y colectiva, y una responsabilidad personal, comunitaria, nacional y planetaria (UNESCO, 2017a).

Síntesis

Como primer paso es necesario reconocer la dimensión afectiva como una dimensión del conocimiento, y el dominio socioemocional como dominio propio del proceso de aprendizaje. La experiencia educativa debería habilitar a los aprendientes a desarrollar conocimientos y habilidades, como también disposiciones. El segundo paso será entender que, si bien son tres campos con fines analíticos diferenciados, en la práctica son indisolubles.

Lo tercero será asumir que los tres son parte del todo y el todo está en cada una de esas dimensiones. Por ello, se entiende que el aprendizaje socioemocional involucra más que solo sentir: está siempre integrado al pensamiento, e involucra una práctica concreta que se refleja en las acciones de las personas que aprenden. Es decir, el dominio cognitivo, socioemocional y conductual están presentes en lo socioemocional y este último atraviesa lo cognitivo y conductual.

Como cuarto paso es necesario recalcar que la opción no es elegir una u otra dimensión, sino impulsar en cada acción educativa su articulación total de modo integral.

Tabla 1. Dimensiones del conocimiento, aprendizajes y capacidades esperadas

Dimensión de conocimiento	Dominio del aprendizaje	Capacidades esperadas
Conceptual	Cognitivo	Conocimientos
Operacional	Conductual	Habilidades
Afectivo	Socioemocional	Disposiciones

Fuente: Elaboración propia.

AVDA. PORTUGAL
SOLO
LUNES A VIERNES
7:30 A 10:00
←
EXCEPTO FESTIVOS



Cambie EL
SISTEMA
de
lima

El aprendizaje socioemocional como intersección del aprender a ser, a vivir juntos y vivir junto a la Madre Tierra

Este capítulo presenta un marco de referencia del aprendizaje socioemocional desde una perspectiva que intenta conectarlo con la tradición educativa de América Latina y el Caribe. Para comenzar se entregan algunas competencias socioemocionales que han sido propuestas por organizaciones regionales y globales de diverso tipo. Se describen en función de las competencias esperadas en un plano individual (consigo mismo), en un plano colectivo (con las y los otros) y en la relación con el medio (interacciones con el entorno). Luego se identifican dos grandes perspectivas que orientan las acciones de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe.

Como segundo paso se realizó una relectura de los pilares del aprendizaje del *Informe Delors* de la UNESCO (1996) a la luz del aprendizaje socioemocional, de la literatura relacionada al pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño y también desde los paradigmas emergentes del bienestar integral presentes en la región.

A partir de lo analizado, en lo que sigue se presenta como resultado una concepción tridimensional del aprendizaje socioemocional conectado consigo mismo (ser), con el otro (vivir juntos) y con el entorno (el ambiente natural y sociocultural) en un proyecto ético de transformación planetario y civilizatorio.

Propuestas en la materia

En la literatura reciente hay innumerables propuestas sobre cuáles son las competencias socioemocionales que se deberían cultivar. Quizás lo más reconocido y validado sean las cinco competencias propuestas por la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): *autogestión, autoconocimiento, habilidades de relación, toma de decisiones responsable y conciencia social*.

En torno a esta propuesta coexisten enfoques sumamente variados y en ocasiones contradictorios. Ellos pueden describirse en función de las competencias esperadas en un plano individual (consigo mismo), en un plano colectivo (con las y los otros) y con el medio (entorno).

De un lado hay concepciones del sector privado (Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial) y de organismos para el desarrollo (Corporación Andina de Fomento) que han introducido en la última década enfoques dirigidos a desarrollar habilidades relativas al trabajo con un fuerte foco en la regulación y el control de las emociones y ciertos elementos de trabajo en equipo. En estas propuestas, el aprendizaje socioemocional es generalmente entendido como *habilidades blandas*, las que son demandadas por agentes del mercado ante los cambios de la forma social capitalista en el siglo XXI, lo que eufemísticamente se ha denominado *habilidades del siglo XXI*.

En estas concepciones se reiteran, en un plano individual, competencias como *control de emociones, estabilidad emocional y trabajar bajo parámetros*. También resaltan ideas como *apertura a la experiencia, apertura al cambio y tolerancia al riesgo*.

En un plano colectivo, estas propuestas apuntan a desarrollar en las y los educandos competencias como *extraversión, capacidad para interactuar efectivamente, colaboración y amabilidad*. Y en un plano de interacción con el entorno, las propuestas señalan competencias como *logro de metas, determinación, responsabilidad, solución de problemas y autoeficacia*.

Estos enfoques coexisten con miradas recientes que, desde el bienestar subjetivo y el sector de la salud, han buscado vincular lo socioemocional con el desarrollo integral del ser humano. Entre ellas se encuentran propuestas como las de la Organización Mundial de

la Salud (OMS), el Instituto Mahatma Gandhi para la Paz y el Desarrollo Sostenible de la UNESCO (MGEIP), iniciativas regionales como la Iniciativa de Habilidades para la Vida y la Ciudadanía de UNICEF (LSCE) o propuestas a nivel local como la de la Fundación Súmate. En ellas, el aprendizaje socioemocional sería, ni más ni menos, una dimensión propia de la persona y de la educación que debe ser atendida con miras a la dignidad y la justicia social.

Estos enfoques, en un plano individual, toman distancia de la lógica del *control de emociones* y comienzan a emerger competencias como *conocimiento de sí mismo, conciencia plena, autoconocerse y conocer, cuidarse y cuidar* y las ideas de *apertura a la experiencia* se cambian por abordajes distintos, como *pensamiento crítico y creatividad, flexibilidad, pensamiento creativo e indagación crítica*.

En un plano colectivo, estas propuestas transitan de las ideas de *extraversión* y *capacidad para interactuar efectivamente* hacia competencias más holísticas, como *conciencia social, valoración del otro, empatía*, y la competencia de *amabilidad* se complejiza con ideas más profundas como *cooperación y respeto por la diversidad, comunicación y relaciones interpersonales, compasión y colaboración*.

Por último, estas propuestas, en un plano de interacción con el entorno, se mueven del *logro de metas y determinación* hacia la *toma responsable de decisiones, la autonomía* y el *amar*.

Estas competencias socioemocionales propuestas por organismos diversos (véase una síntesis en la [tabla 2](#)), y que son solo una muestra reducida de una abundante riqueza de material existente en la región y el mundo,

Tabla 2. Competencias socioemocionales en algunas propuestas nacionales, regionales y globales

	Banco Mundial	BID	CAF	CASEL	OMS	LSCE-UNICEF	Fundación Súmate	MGEIP-UNESCO
Plano individual	Estabilidad emocional	Trabajar bajo parámetros	Estabilidad emocional	Autoconocimiento	Autogestión	Conocimiento de sí mismo	Autoconocerse y conocer	Conciencia plena
						Manejo de sentimientos, emociones, de tensiones y estrés	Cuidarse y cuidar	
Plano individual	Apertura a la experiencia	Apertura al cambio	Apertura a la experiencia y tolerancia al riesgo	Autogestión	Pensamiento crítico y creatividad	Pensamiento creativo y pensamiento crítico	Respetarse, respetar	Indagación crítica
		Pensamiento innovador					Apertura y flexibilidad	
Plano colectivo	Extraversión	Capacidad para interactuar efectivamente	Extraversión	Conciencia social	Empatía	Empatía	Amar	Empatía
	Colaboración		Amabilidad	Habilidades de relación	Cooperación, respeto diversidad, comunicación	Comunicación efectiva y relaciones interpersonales		
Interacciones con el entorno	Responsabilidad	Solución de problemas	Determinación	Toma responsable de decisiones	Toma de decisiones	Toma de decisiones	Compasión	
			Autoeficacia		Resolución de problemas	Solución de problemas y conflictos		
			Responsabilidad		Participación			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Enfoques y corrientes del aprendizaje socioemocional

Tipo de enfoque	Principal corriente	Foco
Enfoques desde la pedagogía del bonsái	Aprendizaje socioemocional disciplinario (enfocado en contenidos académicos e indicadores de logro)	Énfasis en dimensión del «pensar» del aprendizaje socioemocional
	Aprendizaje socioemocional economicista (enfocado en habilidades demandas por el mercado del trabajo)	Énfasis en dimensión del «actuar» del aprendizaje socioemocional
	Aprendizaje socioemocional psicologizador (enfocado en rasgos de personalidad)	Énfasis en el aprendizaje socioemocional como asunto individual
Enfoques desde la pedagogía del florecimiento	Aprendizaje socioemocional desde el pensamiento crítico (como dimensión del ser humano)	Incorporación del aprendizaje socioemocional como dimensión del desarrollo y bienestar integral
	Aprendizaje socioemocional desde la educación popular y comunitaria (como campo de disputa)	Reivindicación del aprendizaje socioemocional como campo de los afectos, omitido por la escolarización
	Aprendizaje socioemocional desde paradigmas emergentes (como vinculación antrópica y con la Madre Tierra)	Concepción del aprendizaje socioemocional como tejido inmaterial de cuidados

Fuente: Elaboración propia.

muestran lo polisémico de las perspectivas sobre aprendizaje socioemocional. A su vez, la idea de lo que el aprendizaje socioemocional debería desarrollar en las y los educandos muestra que detrás de cada competencia propuesta existen proyectos de educación —y también de sociedad— muchas veces disímiles.

De la regulación al florecimiento

De lo anterior se desprende que el aprendizaje socioemocional es un concepto complejo y diverso que se caracteriza por la existencia de diferentes énfasis y terminologías que emergen desde distintos círculos académicos, políticos y educativos (Chabbot, Sinclair y Smart, 2019), lo que tiene un efecto en su diseño e impacto final. Se ha señalado que en ocasiones el aprendizaje socioemocional es un concepto tan amplio que es difícil de definir, y en ocasiones se interpreta como algo tan acotado que se reduce a un conjunto de competencias de adaptación a un orden social particular.

Sobre la base de la revisión anterior, en América Latina y el Caribe se identifican dos corrientes de influencia sobre las políticas y prácticas educativas en esta materia (véase [tabla 3](#)). La primera, que agrupa a gran parte de las propuestas del sector privado, podría ubicarse en la categoría de la *pedagogía del bonsái* (Quintar, 2008), un enfoque centrado en la regulación y control de las emociones a fin de diluir la afectividad de la experiencia educativa y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta corriente se encuentran: i) miradas de tipo psicologizador, que sitúan el aprendizaje socioemocional como un asunto individual ligado a

rasgos de personalidad posibles de ser moldeados; ii) aproximaciones de signo economicista que lo abordan como competencias habilitantes para un mercado de trabajo en cambio; y iii) enfoques disciplinarios que entienden el aprendizaje socioemocional como un contenido susceptible de ser instruido en las y los educandos.

Ahora bien, y como se vio, están emergiendo nuevas propuestas. Existe una segunda perspectiva más cercana a la potenciación (Quintar, 2008): un enfoque que no trata de regular, sino que se aproxima desde una *pedagogía del florecimiento*: asume que la formación integral y social de la juventud ha de partir de la cultura y el conocimiento como construcción de sentidos que se generan en la relación con otros y otras, y de la posibilidad de potenciar, canalizar y liberar su energía mediante el cultivo de disposiciones socioemocionales. En esta corriente se inscribe la tradición de educación latinoamericana que aborda el aprendizaje socioemocional con miradas desde: i) el pensamiento crítico, que lee la afectividad y lo socioemocional como una dimensión propia del ser humano en interdependencia con lo cognitivo y conductual y que incide en el desarrollo integral de las personas y comunidades; ii) desde la educación popular y comunitaria, que lo ha asumido como campo en disputa silenciado por la escolarización dominante; y iii) desde paradigmas emergentes del sur que lo asumen como un vínculo antrópico y con la Madre Tierra.

A pesar de la enorme riqueza epistemológica que hay en la región en este campo, en la actualidad gran parte

de los programas de aprendizaje socioemocional y sus evaluaciones tienen origen en Estados Unidos (Dowling, Simpkin y Barry, 2019) y España (Bisquerra, 2005, 2009). Su transferibilidad y replicabilidad en otros contextos —como es el caso de América Latina y el Caribe— siguen sin estar claros (Durlak *et al.*, 2011).

Transformar-nos se alinea con la señalada *pedagogía del florecimiento*, la que busca superar la simple estrategia de controlar al estudiante para adaptarlo a una escuela en crisis y a una sociedad excluyente. Busca potenciar las disposiciones y las capacidades de toda la comunidad para impulsar y sostener un cambio dirigido a la fortalecer los aprendizajes socioemocional, cognitivo y conductual en todas las áreas de la vida educativa.

Desde los paradigmas emergentes en la región

En los pueblos naciones originarios de América Latina y el Caribe (conocida también como Abya Yala) existen paradigmas emergentes de bienestar y educación que dan respuesta a las matrices dominantes de consumo exacerbado, competencia extrema, individualismo radical, despreocupación por lo común e indiferencia ante la humanidad y la naturaleza. Estos paradigmas proponen reimaginar el presente y soñar otro futuro civilizatorio para la especie humana y el planeta. Entre ellos se encuentran: el *Sumak Kawsay*, vida en plenitud y armonía, del pueblo quechua en Ecuador; el *Suma Qamaña*, bienestar de la fuerza interna, del mundo aymara en Bolivia y Perú; el *Balawaba*, unidad de la naturaleza, del mundo kuna en Panamá; el *Ñande Reko*, vida armoniosa, en el mundo guaraní en Paraguay y Brasil; el *Lekil Kuxlejal*, la vida buena y en paz, de los tseltales mayas en Chiapas, México. En los territorios que actualmente conforman Chile y Argentina está el concepto mapuche de *Kume Mogen*: vida buena en armonía con uno, con lo colectivo y con la naturaleza (Mejía, 2011).

Estos conceptos tienen una base ancestral que reafirma valores como el respeto a la diversidad, la solidaridad, la armonía entre la especie humana y la Madre Tierra y el sentimiento compartido de humanidad. A nivel general, están inspirados en cosmovisiones integrales e interdependientes del mundo, de pertenencia y de cuidado con la vida, y de amor y cuidado con la naturaleza.

Para el sector educativo, este tipo de referentes inspiran nuevas propuestas. Trabajos recientes de la UNESCO

(2018b) muestran cómo estas cosmovisiones en diversas regiones del mundo tributan a una visión de la educación que acoge las diferencias de las formas de ser y de aprender en el siglo XXI, y muestran cómo en todas ellas las nociones de *respeto por la diversidad*, *solidaridad* y *sentido de pertenencia a una humanidad* son comunes.

En esta línea emerge una mirada de fondo que pretende impulsar la propuesta de *Transformar-nos*, la que plantea que el aprendizaje socioemocional no es un agregado neutral, sino que es un entrelazado en el proceso de aprendizaje que puede guiar a la institucionalidad escolar hacia la recuperación del vínculo en el quehacer educativo, proceso basado en el aprender a ser, aprender a vivir juntos en la diversidad y aprender a vivir en la naturaleza.

Aprender a ser

A partir de los postulados de la UNESCO recogidos en el informe *Aprender a ser*, se abraza la idea de que el aprendizaje «tiene por objeto el despliegue completo del ser humano en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y sus compromisos como individuo, miembro de una familia y de una colectividad, como ciudadano y productor, como inventor de técnicas y creador de sueños».

Para el desarrollo de un marco de aprendizaje socioemocional, los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO en el *Informe Delors* son fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Dentro de ellos se reconoce que en el *aprender a ser* está el foco específico de la dimensión afectiva del ser humano, y es ahí donde se incubarían las disposiciones de una actuación acogedora en el mundo.

El *aprender a ser* se refiere a las cualidades que desarrolla una persona a lo largo de sus procesos de aprendizaje, lo que le permitirá obrar con autonomía, creatividad, juicio crítico y responsabilidad. En tiempos donde la abundancia de información sobrepasa la capacidad de separar lo que resulta útil de lo que no, de diferenciar las noticias verdaderas de las construidas con hechos manipulados, y enfrentamos crisis y emergencias de orden planetario, la educación se enfrenta a dilemas éticos relacionados con la civilización que tenemos por delante, al fortalecimiento de la persona humana en su integridad y a la reafirmación de una referencia ética de ser en el mundo.



Aprender a vivir juntos en la diversidad

Una propuesta de aprendizaje socioemocional inspirada en las cosmovisiones de los pueblos originarios de América Latina y el Caribe plantea que las disposiciones se cultivan de manera colectiva. De esta forma, el aprender a ser no está aislado de lo común, donde se constituye en el encuentro con la alteridad. Se entiende que *lo emocional* está siempre en la relación consigo mismo y también con las otras y los otros, en *lo social*; el aprender a ser se hace con el aprender a vivir juntos, y de ese modo puede impactar tanto en la órbita personal como en la esfera social.

Esto rescata una lectura propia desde el *sur* del mundo, inscrita en los pueblos indígenas originarios: una concepción relacional con la vida, es decir, *somos porque estamos en relación*. De ahí emerge un segundo pilar propuesto en el *Informe Delors*: el aprender a vivir juntos y con los demás. Por eso se hace referencia a lo largo de esta publicación a lo *socioemocional*. Esta intersección no es solo para denotar el carácter siempre social de la construcción emocional, sino también para resaltar que incluye cualidades como la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respeto y reconocimiento de la diversidad, la comunicación, el trabajo colaborativo y la creación y realización de proyectos comunes, que pueden transformar el orden social y, por consiguiente, incidir con fuerza en la reconstrucción de lo común. Esto de cierto

modo reivindica la idea de que lo que caracteriza la humanidad de los seres humanos es el cuidado de uno mismo y la manera de cada uno de ocuparse del otro y la otra.

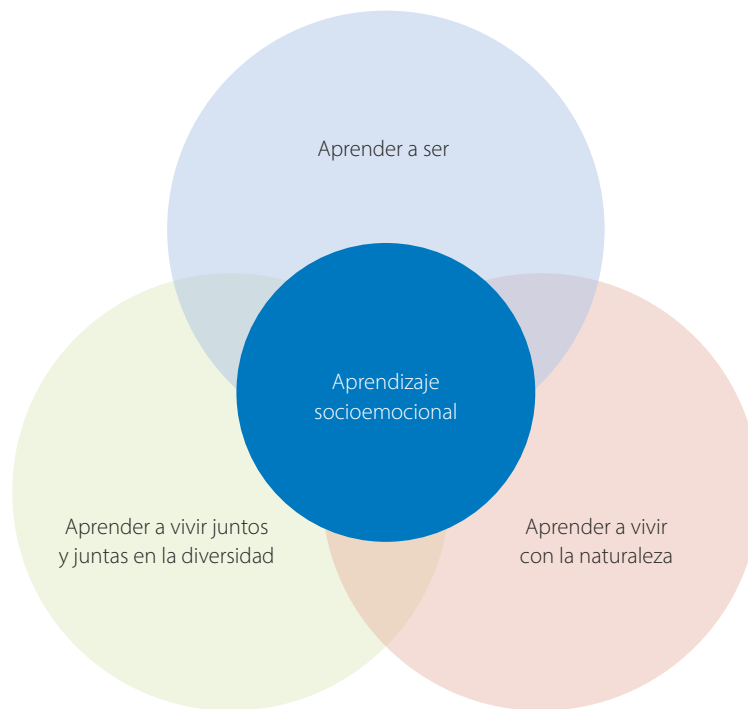
Luego, es indispensable llevar la dimensión afectiva del conocimiento más allá de un agregado que facilita adaptaciones superficiales de la conducta al orden social y/o funcional de una economía en permanente cambio. Se ha situado al aprendizaje socioemocional como propósito que trasciende a la competitividad y al crecimiento, y proyectamos las disposiciones como algo más complejo que un conjunto de competencias habilitantes para una adecuada inserción y/o adaptación al mercado del trabajo.

Una educación que incorpora lo socioemocional debiese ser generadora de —o apuntar hacia— un mundo de justicia social, paz, sostenibilidad y dignidad humana. El aprendizaje socioemocional ofrece una herramienta para retejer la educación con la vida de las personas; y las disposiciones son una manera de favorecer valores positivos para ser y estar con uno mismo, con una misma, con otros y otras, y entre nosotros y nosotras en el mundo.

Aprender a vivir en la naturaleza

Una educación con foco en lo socioemocional resulta siempre un acto de encuentro colectivo, con las otras y los otros, pero también con el medio ambiente,

Figura 1. Tridimensionalidad del aprendizaje socioemocional transformador



entendido como espacio vivo, vital y sociocultural. El efecto de los últimos años de las crisis socioambientales en el planeta ha permitido visibilizar el cambio climático como un producto de los patrones de producción y de consumo depredador.

Además, el aprendizaje en su sentido amplio es un proceso de permanente co-construcción contextualizado: las condiciones socioespaciales influyen de manera potente en la disposición emocional de los y las aprendientes. De ahí que emerge el *aprender a vivir juntos en la naturaleza*. Ello propone el aprendizaje socioemocional como herramienta que nos permita cultivar disposiciones de respeto a la Madre Tierra en un contexto económico, político, social y ambiental que necesita una transformación urgente, y que otorgue a las personas posibilidades de desarrollar sentidos de responsabilidad colectiva, un pensamiento ético-sistémico y una mayor conciencia sobre el patrimonio común para lograr una apropiación vital del conocimiento por parte de los aprendientes.

Síntesis

Una concepción del aprendizaje socioemocional es tridimensional en tanto, desde una perspectiva de latinoamericana y caribeña, este marco debe invitar a los aprendientes a conectarse consigo mismo (ser), con

el otro (vivir juntos) y el entorno (el ambiente natural y sociocultural) en un proyecto planetario y civilizatorio.

Para que la educación se conecte nuevamente con la vida de las y los jóvenes debe abordar de forma sistémica la integralidad de la condición humana, del conocimiento y del aprendizaje.

Lo afectivo, lo socioemocional y las disposiciones son una dimensión del conocimiento, del aprendizaje y de las competencias a construir, ingredientes esenciales de la condición humana, y que solo podemos disociar con fines analíticos, ya que en la práctica son indivisibles. Por ello se entiende que el aprendizaje socioemocional involucra más que solo sentir; está siempre integrado al pensamiento e involucra una práctica concreta que se refleja en las acciones de las personas e involucra también un asunto individual y colectivo.

Por esta razón se aborda el aprendizaje socioemocional en dos niveles: por un lado, uno relacionado con la acción directa que realiza el individuo y que podemos nominar como *el pensar-sentir-actuar*, y, por otro lado, un segundo nivel donde se observen estas disposiciones en las interacciones, ya sea consigo mismo (aprender a ser), con otros (aprender a vivir juntos), con su entorno (aprender a vivir en la naturaleza) y su sentido de trascendencia.

Perspectivas y etapas para la implementación de *Transformar-nos*

El aprendizaje socioemocional ha avanzado en su presencia en la agenda política y en la escena educativa regional y mundial. Aunque hay una renovada valoración, existen diversos errores respecto a sus conceptualizaciones, además de temas sin resolver en sus formas de implementación, aspectos a los que esta publicación ha puesto atención.

La evidencia muestra que las acciones de aprendizaje socioemocional se centran en abrir y generar oportunidades en el aula; mientras que una minoría de acciones se han incorporado de manera transversal en el currículo, otras se han expandido a nivel de la escuela o la comunidad (Taylor *et al.*, 2017). Uno de los nudos críticos en esta situación es la baja generación de oportunidades de aprendizaje socioemocional, lo que acota sus transformaciones a intervenciones instruccionales o a una incorporación nominal en los planes y programas de estudio (Oberle, Domitrovich, Meyer y Weissberg, 2016). Esto hace perder de vista un enfoque sistémico que debe entender que trabajar sobre el ser de las y los educandos involucra transformar el ser del espacio educativo en todas sus áreas clave.

Se registran también dificultades en la puesta en práctica de las acciones transformadoras con foco en el aprendizaje socioemocional con la población juvenil, pues los programas ofrecidos estarían fallando en capturar la atención de los jóvenes sobre lo que dicen y sobre cómo lo hacen; por ende, esos programas pueden no resultar apropiados ni significativos para las y los aprendientes, lo que influye en los impactos deseados (Yeager, 2017).

En otras ocasiones, los programas han logrado ofrecer oportunidades de aprendizaje y han considerado los factores para una internalización en el desarrollo de las y los aprendientes. No obstante, sus esfuerzos se vuelven estériles al no contar con los escenarios de despliegue posibles para su experimentación, evaluación y resignificación. En otras palabras, se modificarían algunas de las relaciones sociales al interior de los espacios educativos (en el aula o entre pares), pero sin

alterar su estructura ni gobernanza, lo que se convierte en otra frustración para los participantes (Castillo, 2016).

Es también posible observar una gran paradoja en el campo: el aprendizaje socioemocional tiene tal importancia que es imposible evadirlo, pero es un fenómeno tan complejo que es difícil de asumir. Al desplegarse estas dificultades en la realidad de jóvenes, hombres y mujeres de América Latina y el Caribe, cuyas trayectorias han sufrido exclusiones, violencias y pobrezas múltiples, pueden resultar decisivas como factores de acogida, de inclusión plena y de desarrollo integral, pero en el caso contrario, pueden gatillar inhibiciones de ingreso, permanencia y conclusión de procesos formativos (Terigi, 2009).

Perspectiva de la ruta: cultivar capacidades

Para avanzar en una visión humanista y holística de la educación, las experiencias y espacios educativos formales y no formales deben dejar atrás el utilitarismo y el economicismo para integrar las múltiples dimensiones de la existencia humana (UNESCO, 2015a), como la dimensión afectiva.

La racionalidad económica, de alta presencia en los diseños de políticas educativas, ha restringido el actuar de la educación para fortalecer aquello que es útil para la competitividad en el mercado. Se ha establecido como horizonte el desarrollo económico por sobre el desarrollo humano a través de la jerarquización de ciertas capacidades por sobre otras (especialmente capacidades utilitarias y prácticas), y se han desechado, por otro lado, la creatividad, la imaginación, la empatía y el pensamiento crítico. Esto ha debilitado, por ejemplo, las humanidades y las artes y, en contraposición, ha favorecido, casi exclusivamente, aptitudes básicas de alfabetización y matemáticas poniendo en riesgo el desarrollo integral de las personas (Nussbaum, 2010).

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO viene alertando sobre las concepciones acotadas

del aprendizaje que se reproducen en los sistemas escolares. Se ha reducido el debate «a capacidades y conocimientos fácilmente mensurables entre la población escolarizada, lo cual minimiza la rica variedad de experiencias de los alumnos promovida por marcos educativos durante el transcurso de la vida» (UNESCO-IBE, 2015).

Esta limitación del aprendizaje tiene un carácter diferenciado entre los países a nivel global. Ha primado un esquema dual en el mundo: de aprendizaje a lo largo de toda la vida en el norte, y de educación primaria o básica en el sur (Torres, 2002). Además, dentro de los países de la región esto ha tenido efectos distintos según clase social, pues a los jóvenes de altos ingresos se les permite el impulso de la creatividad, de las artes y el deporte, la innovación y el pensamiento científico y humanista, mientras que las escuelas condicionadas por el éxito de los resultados —que generalmente atienden a jóvenes más vulnerables— centran la enseñanza en lo que se va a medir, focalizando el currículo solo en las áreas básicas del conocimiento (OPECH, 2006; Sánchez, 2012).

Una formación integral de las y los aprendientes basada en la autonomía personal y el reconocimiento del otro debe abordarse formativamente desde la educación (Nussbaum, 2008, 2010), para todas y todos sin discriminación. Para esto, las sociedades deben transitar desde la oferta de servicios hacia la construcción de capacidades, para dotar a todos y todas de libertades reales y posibilidades de realizar en autonomía —considerando sus ritmos y estilos— aquello que efectivamente desean y necesitan para sus vidas y comunidades.

El proceso de transformación educativa desde el aprendizaje socioemocional propuesto por *Transformar-nos* no es una iniciativa de una sola acción, sino que —como se ha señalado— es un proceso que sigue la propuesta de capacidades (Nussbaum, 2008, 2010) y requiere de tres etapas en su implementación: i) generar oportunidades de aprendizaje socioemocional; ii) facilitar factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional; y iii) asegurar escenarios de despliegue del aprendizaje socioemocional. A continuación, se describen estas etapas.

Generación de oportunidades de aprendizaje socioemocional. Una capacidad requiere de una oportunidad existente en el entorno social y la libertad de las personas para elegir adquirirla o interiorizarla como un recurso (Cejudo, 2007; Nussbaum, 2012).

En otras palabras, esta libertad está relacionada de manera directa con los recursos y oportunidades que se encuentran en el entorno social, la posibilidad de interiorizarlos como habilitaciones y la posibilidad real de hacerlos funcionar. Por tanto, en esta etapa se deberían promover oportunidades de aprendizaje socioemocional de la forma más extensiva posible en el entorno social de las y los aprendientes, a nivel del aula, de toda la escuela, del territorio y a lo ancho del sistema educativo.

Factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional. Para favorecer las capacidades, los Estados y las políticas sociales deben considerar distintos soportes o apoyos para que las personas puedan desarrollarlas. Generar solo oportunidades en el entorno de las personas no es suficiente. Se deben también diseñar apoyos —materiales y simbólicos— que hagan posible la apropiación de esas capacidades en las personas. Se deben considerar los factores de apropiación de esas oportunidades y el hecho de que las personas ya portan ciertas disposiciones o representaciones de la capacidad que debe ser considerada y reconocida para que su apropiación sea efectiva (Castillo y Contreras, 2014). En esta etapa se debería velar por las representaciones que la juventud tenga de lo que está en juego, y acercar las escuelas y espacios educativos a esas lecturas de la realidad, asegurando así la pertinencia y relevancia de las acciones; todo esto ligado a los propósitos de vida, decisiones, cooperaciones y apegos de las y los jóvenes.

Escenarios de despliegue en el aprendizaje socioemocional. Finalmente, será necesario pensar en el funcionamiento de una capacidad en su despliegue. Respecto a este nivel, se requiere considerar la configuración de escenarios en los cuales las personas podrán poner en práctica la capacidad adquirida. No considerar el rol de estos escenarios sociales en los que se despliegan estas capacidades pueden volver estériles los esfuerzos. De esta misma forma, una educación que pretende desarrollar capacidades socioemocionales debe generar escenarios que permitan desplegarlas en las prácticas pedagógicas-formativas, en la formación y bienestar equipos, en el marco curricular, en la organización y cultura de los espacios educativos, en el territorio, en las redes y en la comunidad.

En lo que sigue se describen las tres etapas y los principales componentes de *Transformar-nos*, identificando de paso las rutas posibles para iniciar la transformación.



Etapa 1. Generar oportunidades de aprendizaje socioemocional

A pesar del consenso global sobre el desarrollo de las necesidades afectivas de las y los estudiantes y del resto de las personas que componen la comunidad educativa, en todos los ámbitos de la experiencia educativa (CASEL, 2015), la evidencia sugiere la existencia de una importante brecha en las oportunidades de aprendizaje socioemocional; en especial su limitación a nivel de aula (Bresciani Ludvik y Eberhart, 2018a, 2018b), lo que omite enfoques holísticos para lograr transformaciones con foco en el aprendizaje socioemocional de todas y todos (Coggshall *et al.*, 2013).

Sobre la base de la literatura y las experiencias revisadas para esta publicación, se proponen cuatro niveles donde deberían generarse las oportunidades de aprendizaje socioemocional: i) a nivel de aula, ii) de toda la escuela, iii) de todo el territorio y comunidad, y iv) a lo ancho del sistema.

Generar oportunidades en el aula

Existe un consenso extendido respecto a que el aprendizaje socioemocional debe ser cultivado en las *interacciones a nivel de aula* a través de prácticas formativas dentro de espacios educativos (CASEL, 2016). Esto se expresa en la incorporación del aprendizaje

socioemocional en las prácticas de instrucción que pueden ser secuenciales y progresivas, de enseñanza diaria o semanal, institucionalizadas dentro de la rutina, integradas en algunas o todas las asignaturas o como cursos paralelos, sean durante el horario escolar o después.

Otro aspecto para considerar es que el aula y las prácticas de enseñanza y aprendizaje son los niveles basales donde puede y debe ocurrir el aprendizaje socioemocional, porque este puede darse en la sala de clases, pero también en la cotidianidad del patio, en el pasillo, en el lugar de alimentación y en los diferentes microespacios escolares donde se despliega el acto pedagógico.

Ha sido en estas experiencias próximas de aprendizaje, en el *clima escolar cotidiano*, donde se han concentrado gran parte de los esfuerzos en los últimos años mediante apoyo y prácticas de enseñanza (Oberle *et al.*, 2016), a través del modelamiento de competencias socioemocionales, de socialización de conocimientos y de facilitación de experiencias primarias de puesta en práctica de habilidades a lo largo de la trayectoria escolar, y sobre ellas se va fortaleciendo y construyendo (Bierman y Motamedi, 2015). Este tipo de acciones se inspiran mayoritariamente en las teorías de la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2017; Jiménez y López-Zafra, 2009; Mayer y Salovey, 1997), así como también en las teorías basadas en

rasgos de personalidad (Goleman, 1995). En ambos casos, los modelos tienen el acento en la adquisición de habilidades (por ejemplo, identificar emociones o significados emocionales) para una adaptación positiva del individuo al medio que lo rodea (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Se concuerda que las acciones deberían considerar cuatro elementos clave bajo el acrónimo de SAFE: i) *secuenciadas*: deben tener una progresión para construir competencias; ii) *activas*: deben contener elementos participativos que comprometan a los educandos; iii) *focalizadas*: debe haber una dedicación exclusiva a la acción; iv) *explícitas*: debe comunicarse a todos los actores participantes qué competencias están desarrollando (Durlak *et al.*, 2011).

Tras el desarrollo e implementación de importantes acciones en este campo se ha levantado suficiente evidencia para afirmar que el aprendizaje socioemocional no puede ser una mera actividad novedosa que se reproduce en el aula de modo convencional. Necesita de una pedagogía nueva o activa que supere el «transmisionismo» y el enfoque frontal predominantes, y el carácter receptivo del estudiante (Mejía, 2011). Además, se ha entendido que se requiere de oportunidades pedagógicas en el aula, pero la estructura educativa puede ser un inhibidor importante que derive en socializaciones que incidan en comportamientos de largo plazo (Boden, Borrego y Newswander, 2011; Gardner, 2011).

A su vez, se ha demostrado que el impacto de las acciones se maximiza cuando las intervenciones de aprendizaje socioemocional abren oportunidades en la vida cotidiana de la escuela, en el aula, en las prácticas educativas diarias y también cuando cuentan con el compromiso docente y de los equipos que tienen los dispositivos de apoyo institucional para su implementación y son integradas en el currículo (Jones y Kahn, 2017).

Generar oportunidades en toda la escuela

Se han desarrollado últimamente acciones que no se limitan solo al ámbito individual de desarrollo social y emocional, sino que también integran las *relaciones interpersonales e institucionales* (Zins, Weissber, Wang y Walberg, 2004). Además de aspectos individuales, el aprendizaje socioemocional requiere de la generación de ambientes educativos en los cuales las y los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados por contextos acogedores (Begin y Bergin, 2009), con

relaciones de cuidado y protección y con personas adultas significativas que favorezcan su bienestar (Berger *et al.*, 2014a, 2014b).

Si bien los esfuerzos deben estar centrados en el educando y el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, no puede olvidarse el papel del *ambiente de aprendizaje* que se configura como espacio privilegiado de socialización emocional. Además, el docente juega un rol como educador emocional y es quizás el referente más importante de actitudes y comportamientos dentro de la escuela (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Estos programas en su mayoría están influidos por perspectivas ligadas a las teorías del aprendizaje socioemocional (Hoffman, 2009).

Estas miradas, junto con dar relevancia a las prácticas en aprendizaje socioemocional, consideran a las y los *docentes y al personal educativo*, tanto en su formación como en su cuidado y bienestar (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013). Se reconoce que el aprendizaje socioemocional debe ser implementado por acciones en el clima escolar y en el currículo (Stillman, 2011), y ha de promover una cultura educativa respetuosa entre la juventud, y entre todas y todos los actores del espacio educativo (Osher *et al.*, 2007). Esto puede denominarse *enfoque de toda la escuela*, ya que se ha entendido que abrir oportunidades en este nivel facilita las acciones colectivas y colaborativas impulsadas por una comunidad escolar para fortalecer el bienestar, los comportamientos y aprendizaje de las y los educandos, así como las condiciones de apoyo para su desarrollo. Este enfoque define el espacio educativo como unidad de cambio y foco de las acciones de aprendizaje socioemocional, transversalizándolo en diferentes áreas mediante esfuerzos colaborativos (Meyers *et al.*, 2015).

Con respecto a la implementación de los programas a nivel de escuela, la teoría de acción de CASEL (2015) resalta seis acciones claves para ayudar a movilizar los espacios educativos hacia el aprendizaje socioemocional: i) una visión del aprendizaje socioemocional que es compartida entre todos los actores; ii) se evalúan las necesidades y los recursos disponibles para una implementación en toda la escuela; iii) existe formación profesional permanente en el aprendizaje socioemocional de todos los equipos; iv) se incorporan lentamente acciones de transformación basadas en evidencias; v) el aprendizaje socioemocional es integrado en todas las prácticas diarias de la escuela; y vi) se impulsan espacios permanentes de revisión y evaluación colectiva de las acciones para una mejora continua (Meyers *et al.*, 2015).

Se ha reconocido que este abordaje más amplio promueve la creación de un contexto de apoyo, un marco comprensivo y coherente para todas y todos los actores que facilita alejarse de la fragmentación a la hora de planificar e implementar las acciones con foco en el aprendizaje socioemocional en las escuelas, que muchas veces es recurrente (Greenberg *et al.*, 2003). Además, este enfoque ha sido decisivo para reducir el escepticismo docente hacia estos programas, en tanto su integración contextual no lo reduce a una responsabilidad del docente en el aula, y al estar transversalizado, no lo presenta como una carga extra en detrimento de los contenidos obligatorios (Jones y Bouffard, 2012). Asimismo, permite que mientras a nivel de aula se cultivan el desarrollo cognitivo y las competencias socioemocionales de los educandos, se ofrezcan al mismo tiempo oportunidades reales para poner en prácticas comportamientos de nuevo tipo.

Generar oportunidades en todo el territorio

Ahora bien, las investigaciones han comenzado a llamar la atención sobre el hecho de que los *factores ambientales* en acciones con foco en el aprendizaje socioemocional pueden fortalecer y sostener indicadores positivos de bienestar en la juventud (Weissberg, Durlak, Domitrovich y Gullotta, 2015): una mayor atención a factores dinamizadores en el hogar y el barrio nos daría una comprensión más completa de sus trayectorias y de las acciones a desarrollar (Taylor *et al.*, 2017). Esto invita a pensar la educación y el aprendizaje desde su lugar, considerando la escuela y el barrio, el territorio y la ciudad como un todo integrado (Renna, 2017).

En esta línea, hay evidencia reciente sobre la incorporación de nuevas ideas o enfoques —como el socioemocional— en documentos curriculares, libros de texto o actividades en la convivencia escolar, y existe consenso de que se trata de un paso importante para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, una transformación profunda implica mucho más que la inserción de unas pocas alusiones aisladas en el aula o en el espacio educativo (UNESCO/MGEIP, 2017). Dado que el aprendizaje socioemocional amplifica su impacto cuando logra alinearse con la cultura de las y los estudiantes e integrarse en todos los entornos de la escuela-familia-comunidad (Jones y Kahn, 2017), es necesario que este sea una experiencia de vida y no otra práctica instruccional de un largo listado por cumplir (Jones y Kahn, 2017).

En consonancia con lo anterior, los estudios han mostrado que las iniciativas de mayor impacto son aquellas que logran crear ambientes de cuidado, bienestar y propicios para el aprender (Zins *et al.*, 2004), conectando el aprendizaje con la variable ambiental e integrando el aprendizaje socioemocional en el currículo, las prácticas pedagógicas, el clima escolar y la relación con la familia, el barrio y las redes locales. De acuerdo con esto, hay evidencia de que el *involucramiento familiar y comunitario* activo puede expandir y amplificar el impacto de los programas, así como sus efectos en el contexto del hogar y el barrio, que son dos espacios que constituyen parte importante de la inversión del tiempo vital de niñas, niños y jóvenes (Gullotta, 2015).

De igual modo, se ha recomendado a las escuelas actuar de manera participativa, operando fuera de sus muros e incluyendo actores de la educación no formal, a jóvenes fuera de la escuela, a familias, a organizaciones barriales de la sociedad civil, a medios de comunicación locales, artistas, entre otros (UNESCO, 2019a). Por ende, la invitación es a la construcción de puentes comunes para el aprendizaje socioemocional entre las escuelas, las familias y las comunidades en los diferentes contextos ecológicos donde la juventud se desenvuelve, y a la formación de un lenguaje y accionar común en beneficio del desarrollo pleno de todas y todos los involucrados (Garbacz *et al.*, 2015).

Asimismo, el desarrollo integral del sujeto requiere de una visión común y global de metas colectivas entre escuelas, familias, comunidades completas y todo el sistema educativo, persiguiendo el cumplimiento de acuerdos de colaboración y cooperación amplios (Abright y Weissbergh, 2010; Mart, Weissberg y Kendziora, 2015). Generar oportunidades en todo el territorio también supone la importancia de promocionar *las formas de aprender y ser de la juventud*, tanto dentro de la escuela y como fuera de ella, valorando los espacios formales y no formales de la educación, y el aprendizaje informal.

Siguiendo esta línea, investigaciones recientes que analizaron los impactos longitudinales y curvilíneos de programas socioemocionales centrados en el aula mostraron que, si bien los impactos a final de año son importantes, tras las vacaciones muchos de ellos se reducen casi a cero y los otros se agotan al final del segundo año. Por ende, este tipo de programas centrados en el aula tienen más valor como intervención efectiva que como herramienta de

prevención y recuperación duradera (Cook *et al.*, 2018). De manera similar, las evaluaciones de programas de acompañamiento psicosocial a jóvenes en situaciones de riesgo de deserción logran en el primer año aumentar sus niveles de asistencia y, en algunos casos, contribuyen a la graduación. En el segundo año se regresa a los niveles de preintervención (Vega, 2017). Otros trabajos también han mostrado que, si bien pueden existir cambios en ciertos comportamientos en el corto plazo, solo se mantienen mientras la acción toma lugar, pero no durante el verano cuando cambian de ambientes (Elkington, Bauermeister, Santamaria, Dolezal y Mellins, 2014).

Esto obliga a poner más atención en la necesidad de transversalizar el aprendizaje socioemocional en todas las experiencias formativas y que no se agoten dentro de los muros de la escuela. Precisamente, se ha resaltado la importancia del desarrollo de programas de aprendizaje socioemocional fuera o después de la escuela, llevando el aprendizaje a situaciones de su vida real, haciéndolo más pertinente y relevante para los jóvenes (Fagan, Hawkins y Shapiro, 2015; Garbacz *et al.*, 2015). Por ejemplo, los mayores resultados de éxito en materia de retención y permanencia se registran en aquellos programas que combinan acciones dentro y fuera de la escuela, justamente cuando se cruzan las prácticas pedagógicas de la escuela y el currículo con aprendizajes del barrio y acciones en servicio de las comunidades (aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en la comunidad) (Greenberg *et al.*, 2003).

Esto es coherente con la investigación reciente que demuestra que se aprende mejor cuando: i) los espacios están física y emocionalmente seguros; ii) tienen un fuerte sentido de pertenencia comunitaria; iii) existen relaciones con personas adultas que se preocupan profundamente de las y los educandos y les apoyan como aprendientes; iv) experiencias de aprendizaje que refuerzan cómo aprendemos y simultáneamente desarrollan competencias cognitivas, conductuales y afectivas; y v) fuertes alianzas entre escuelas, familias y comunidad para trabajar juntos y en apoyo del aprendizaje de las y los aprendientes (Aspen Institute, 2018a).

Generar oportunidades a lo ancho del sistema

La investigación ha dado cuenta de que no se pueden resolver los problemas escolares solo a partir de la escuela, sino que debe hacerse desde fuera (Rossetti,

2014). También, recomendaciones de política indican que es menester pensar las estrategias educativas en un modelo ecológico, que entienda el espacio educativo dentro de un sistema educativo, que a su vez está inserto en un contexto social, económico y político que condiciona en muchos casos el éxito de las acciones implementadas en el primero (UNESCO/OREALC, 2016).

También se ha señalado que muchas y muchos educadores en el mundo están deseosos y tienen la voluntad de incorporar el aprendizaje socioemocional en sus prácticas. Al parecer, las principales barreras para ello son la falta de dispositivos de apoyo que faciliten su implementación, así como señales contradictorias desde las políticas y los sistemas escolares (CASEL, 2016).

Sobre el primer punto, en la literatura se ha relevado últimamente que es clave el *rol de apoyo de los gobiernos locales*. Una evaluación reciente mostró que los programas tienden a tener mayor efectividad cuando cuentan con el apoyo de organizaciones locales de la sociedad civil, redes de servicios locales, sindicatos de maestros y gobierno municipal (Mart *et al.*, 2015). De forma específica se resalta en esta materia, por ejemplo, que es fundamental para la implementación de los programas que los supervisores de las instituciones responsables tengan el mismo lenguaje que las comunidades (CASEL, 2015). Existe común acuerdo entre investigadores e investigadoras que no solo los maestros, sino también los administradores del distrito, los equipos técnicos de la administración municipal y todo el personal debería formarse y capacitarse en la promoción del aprendizaje socioemocional, pues si se desean resultados efectivos y duraderos en el tiempo, el trabajo colectivo y cohesionado es central (Aspen Institute, 2018b).

En relación con el segundo elemento, las escuelas y espacios educativos no formales deberían abogar por integrar el aprendizaje socioemocional en los documentos de política, como marcos normativos (CASEL, 2015), documentos estratégicos, orientaciones o lineamientos que a nivel nacional busquen sostener o detonar el aprendizaje socioemocional (Dusenbury *et al.*, 2015). Estudios comparados han dado cuenta de la importancia de institucionalizar las concepciones integrales sobre el desarrollo y el aprendizaje de los educandos, desde los documentos de políticas nacionales hasta los proyectos institucionales a nivel de escuela y espacio educativo (UNESCO, 2019b). También se ha subrayado la importancia de las *señales desde las políticas de educación nacional*. Se ha recalcado el elevado valor simbólico que tienen las

políticas y lineamientos centrales en tanto indicarían a las comunidades y actores de la educación lo que «es importante»; de esa forma inciden en las microacciones educativas (Dusenbury *et al.*, 2015). Trabajos que han centrado su atención en ciudadanía global, en un plano cognitivo, conductual y socioemocional, han señalado que, junto con los planes de estudio, la formación docente y la evaluación del estudiante, es clave integrar y considerar las políticas nacionales de educación (UNESCO, 2015c).

Síntesis

El aprendizaje socioemocional no se trata solamente de generar oportunidades para enseñar y aprender sobre las emociones, ni tampoco de añadir nuevos contenidos de cursos y formaciones o elegir un nuevo programa. Se trata de que los espacios educativos y comunitarios, y en general las ciudades y sociedades, se conciban a sí mismos como lugares de aprendizaje y experiencias afectuosas entre pares y, por tanto, deberían orientar todos sus procesos hacia esa dirección.

Será complejo cultivar el aprendizaje socioemocional en los aprendientes si no contamos con escuelas y espacios educativos que impulsen la fraternidad, que siembren compromiso y sentido de pertenencia, a la vez que sean respetuosos de la juventud y acogedores con la diversidad. Tampoco, si no tenemos políticas y programas que proporcionen las condiciones necesarias para el desarrollo de las niñas, niños, jóvenes y personas adultas (Bronfenbrenner y Ceci, 1994).

Con miras a superar las acciones atomizadas de aprendizaje socioemocional, *Transformar-nos* propone una estrategia sistémica de generación de

oportunidades. Esta estrategia debería considerar la generación de oportunidades de aprendizaje socioemocional a nivel del aula, de toda la escuela, de todo el territorio y a lo ancho del sistema. Con ese objetivo, y como rutas posibles para acciones transformadoras, puede contar con las interacciones en el aula y el clima educativo cotidiano (aula); las relaciones interpersonales e institucionales, los ambientes de aprendizaje, docentes y otro personal educativo (toda la escuela); los factores ambientales, el involucramiento familiar y comunitario y las formas de ser y aprender de las juventudes (todo el territorio); y el rol de apoyo de los gobiernos locales y las señales de las políticas de educación nacional (a lo ancho del sistema) (véase la [tabla 4](#)).

La publicación *Transformar-nos*, lejos de tomar opción por uno u otro y con ello reproducir barreras entre el aula, la escuela, el territorio y el sistema, busca articular todos estos elementos en un proyecto de cambio común, en un ecosistema de oportunidades de aprendizaje socioemocional.

A continuación, se explora la siguiente etapa del marco: los factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional.

Etapa 2. Factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional

Uno de los principales desafíos de un proceso de transformación educativa de esta envergadura se funda en que el crecimiento y expansión del campo socioemocional es orgánico y depende del grado de significación de los actores, lo que requiere que sea apropiado por la comunidad, especialmente por las y los

Tabla 4. Generación de oportunidades de aprendizaje socioemocional

Principales componentes	Rutas posibles
Aula	Interacciones en el aula Clima escolar cotidiano
Toda la escuela	Relaciones interpersonales e institucionales Ambientes de aprendizaje Docentes y otro personal educativo
Todo el territorio	Factores ambientales Involucramiento familiar y comunitario Formas de ser y aprender de las juventudes
A lo ancho del sistema	Rol de apoyo de los gobiernos locales Señales desde las políticas educativas nacionales

Fuente: Elaboración propia.



aprendientes. En este sentido, una comunidad educativa podría proveer de todas las oportunidades necesarias y no obtener de forma directa los resultados esperados ni lograr el compromiso real de las y los educandos en el proceso.

Por ende, los factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional serán necesarios para que las acciones desplegadas no sean algo externo que cause rechazo, sino una gesta común y colectiva. Si bien existen condicionantes estructurales de tipo subjetivo que pueden limitar esta apropiación de parte de las y los jóvenes con cualquier acción proveniente de la institución-escuela (por ejemplo, la situación de desafección escolar de la juventud), los factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional serán trascendentales para favorecer la transformación deseada.

Hacer visible las representaciones de la juventud

Una revisión crítica de programas socioemocionales con jóvenes da cuenta de que muchos programas de prevención de embarazo juvenil a través de charlas de abstinencia y rechazo al sexo no mostraron reducciones en las tasas de embarazo. Los programas dirigidos a reducir la violencia juvenil a través de charlas sobre paz y riesgos, luego de diez años de implementación, no mostraron ningún logro significativo; es más, los hombres participantes terminaron siendo más propensos a ser arrestados. Otros, enfocados en la reducción de consumo de tabaco y de reducción de la obesidad mediante acciones que explicaban los impactos negativos de ambos, tampoco mostraron éxito alguno, y muchos estudiantes terminaron incrementando el consumo y aumentando su peso corporal. Y algunos programas para jóvenes con cáncer que buscaban mantener el compromiso con el tratamiento y entender las consecuencias de dejar estos procesos, están lejos de lograr resultados positivos (Yeager, 2017).

¿Qué tenían en común? Todos los programas fallaron en capturar la atención de los jóvenes sobre lo que dicen y cómo lo hacen (Yeager, 2017). Los programas tradicionales de aprendizaje socioemocional focalizados en la instrucción para el desarrollo de habilidades y generalmente dirigidos a la inhibición de sensaciones y emociones, si bien pueden ser útiles a nivel de educación primaria, cuando son exportados

a la educación secundaria parecen no funcionar con jóvenes.

Por otro lado, el mismo estudio (Yeager, 2017) también mostró ejemplos de casos que sí lograron una apropiación significativa de las oportunidades entre las y los aprendientes. Por ejemplo, los programas dirigidos a jóvenes para prevenir embarazos, y que se centraron en grupos abiertos de discusión sobre sexo en las escuelas, mostraron reducciones de hasta un 15% en los embarazos. Otro programa, dirigido a reducir la violencia a través de grupos de conversación basados en la escuela, liderados por monitores del barrio, que no decían lo que tenían que hacer ni cómo actuar, sino que trabajaban las masculinidades de jóvenes de sectores populares ofreciéndoles otras perspectivas para sentirse seguros y mantener su estatus entre pares cuando enfrentaban una amenaza, disminuyó los arrestos entre los participantes en un 30%, y la violencia y el crimen en la escuela en un 45%.

Programas innovadores a nivel escolar sobre consumo de tabaco y comida chatarra sustituyeron las charlas sobre sus daños y consecuencias por campañas que mostraron que detrás de la producción del tabaco y de la comida chatarra están los grandes poderes corporativos y las injusticias que sufrían trabajadores y trabajadoras en la producción. Después de cuatro años de implementación, la campaña evitó que 450.000 jóvenes consumieran tabaco y miles de otros se comprometieran con hábitos de vida más saludables. Además, una iniciativa para que jóvenes con cáncer continúen el tratamiento una vez que han salido del hospital desarrolló un videojuego donde ellos iban aniquilando células cancerígenas, que jugaban también durante las sesiones de quimioterapia. Este programa mostró que quienes lo habían jugado eran más proclives a continuar el tratamiento que quienes no (Yeager, 2017).

Cabe señalar que estos últimos programas estuvieron centrados en identificar las formas de motivar a la juventud en términos de valores, lenguajes y códigos que les interesan, ofreciéndoles una ruta donde puedan sentir respeto por las personas adultas y sus pares más cercanos.

Basados en lo expuesto y los casos revisados, la propuesta de *Transformar-nos* propone cuatro factores de apropiación de aprendizaje socioemocional: i) propósitos, ii) decisión, iii) cooperación, y iv) apegos, que se presentan a continuación.

Los propósitos como factor de apropiación

Intervenciones con foco en el aprendizaje socioemocional que logran ser significativas para las y los jóvenes parecieran ser las que buscan un propósito más grande que adquirir una habilidad para el desarrollo individual y un cambio en el comportamiento. Se ha señalado que experiencias de aprendizaje que ofrecen un sentido de largo plazo más allá del beneficio individual pueden incidir positivamente en el compromiso de los educandos y la internalización de los aprendizajes.

El *propósito de vida* se ha definido como una intención estable de contribuir al mundo de una manera personalmente significativa (Damon, 2008). Debido a las variaciones culturales, el concepto de *propósito* es equivalente a significado, a razón y a meta (Moran, 2009, 2014). Las cuatro dimensiones de este constructo son: i) significado personal, ii) intención, iii) compromiso, y iv) impacto más allá del individuo (Malin, Reilly, Quinn y Moran, 2013; Moran, 2009).

Tener claridad de los propósitos de vida puede ser un elemento que propulse la transformación de la cultura educativa y la vida de los miembros de la comunidad (Moran, Bundick, Malin y Reilly, 2013). Debido a la influencia de los docentes en el desarrollo de las nuevas generaciones, los futuros profesores pueden ayudar a sus estudiantes a crear propósitos orientados a la mejora de las condiciones de vida y al desarrollo del bien colectivo (Moran *et al.*, 2013; Moran y Opazo, 2016).

Uno de los elementos reconocidos como clave para vehicular esto es conectar el proceso de aprendizaje con la *atención hacia las injusticias* que rodean y cruzan la vida de las comunidades de las cuales las y los aprendientes son parte y con la indignación que estas les producen. Se ha investigado y provisto de evidencia sobre cómo esto puede ser un elemento que impulse el compromiso de los jóvenes con acciones de cambio. Así es como los programas exitosos en reducción de consumo de tabaco y de obesidad implementaron una solución desde un enfoque no convencional, canalizando la indignación de la juventud ante los grandes grupos económicos, lo que promovió su autonomía, despertó su compromiso prosocial, y con ello construyó una valoración entre pares y logró un comportamiento saludable (Yeager, 2017).

Otro elemento clave a considerar es la incidencia de la *esperanza por el cambio* en el compromiso con acciones colectivas. La esperanza se explica por una satisfacción

moral que facilita la acción ligada a una motivación por la dignidad humana: la motivación de hacer lo correcto y una visión optimista del cambio posible (Alzate, Rico y Sabucedo, 2017). Un estudio en Colombia mostró que la esperanza y satisfacción moral (con un cometido ético que crea visiones de mediano y largo plazo), junto a otros factores, son las variables con mayor relevancia en procesos de implicación social de las personas jóvenes en resistencia pacífica y protesta ciudadana (Alzate *et al.*, 2017).

La decisión como factor de apropiación

Otro factor que ha sido recurrente en la evaluación de programas exitosos con jóvenes es la posibilidad de ofrecer un campo decisional amplio en su desarrollo, ojalá en todas las fases y momentos del programa, así como en los diferentes niveles y áreas en que interviene. Sin embargo, la escuela ofrece limitadas posibilidades de participar en la realidad nacional (Castillo y Contreras, 2014) y muchas veces da por sentado que existe una forma única de ser y de aprender, ignorando así el aporte de la juventud (De la Aldea, 2017).

Además, otros estudios demuestran que los jóvenes se comprometen más en iniciativas de aprendizaje cuando pueden *explorar libremente* durante la experiencia y descubrir por sí mismos las consecuencias de sus acciones (Yeager, 2017). A su vez, durante la juventud la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje, dirigido o autodidacta, aumenta con la posibilidad de exploración (Yeager, 2017). A partir de ahí, resulta crucial crear ambientes y climas respetuosos de las decisiones de los jóvenes, ya que son precisamente esos ambientes y socializaciones los que devienen en decisiones y comportamientos positivos. Por consiguiente, más que suprimir el deseo de autonomía de los jóvenes a través del control de emociones, los programas deberían girar hacia modificar el ambiente, pues cuando los estudiantes perciben que el clima es más respetuoso con sus formas de ser, se comprometen de tal forma que logran gestionar sus propias emociones con el entorno.

De igual manera, el placer por la exploración libre debería ser una premisa: las acciones deberían fortalecer las capacidades socioemocionales de los aprendientes para lanzarse a navegar en lo desconocido y a veces en la incómoda tarea de lo que significa aprender (Bélanger, 2016), y también gestionar lo incidental, el caos, la complejidad y tener interpretaciones respetuosas de los hechos vividos en primera persona.

Ahora bien, será complejo despertar el deseo de exploración si sabemos que lo obtenido de dicha aventura no será reconocido ni valorado por la institución escolar. Un estudio con dirigentes estudiantiles en Chile mostró que solo el 15% de las y los encuestados considera que sus opiniones son consideradas por la institucionalidad, un 14% declaró que la institucionalidad valora y confía en sus acciones y un 36% afirmó que se ha sentido discriminado por la institucionalidad simplemente por ser joven (Alcaíno, Nieto y Renna, 2011), por lo cual resulta de especial relevancia el *reconocimiento*.

A pesar de que en América Latina y el Caribe los jóvenes han sido clave en los procesos de cambio social, de progresos en la garantía del derecho a la educación (Reguillo, 2011) y han tenido un protagonismo importante en la recuperación de las democracias y la reconstrucción del espacio público (Aguilera, 2003a), su injerencia en las agendas políticas de los países sigue siendo reducida, su representatividad casi nula y la valoración por parte del mundo adulto es débil (Krauskopf, 1998).

Asimismo, en los ámbitos de la institucionalidad y de los decisores de políticas públicas, perviven «enfoques estigmatizadores y culpabilizadores de los jóvenes» (Rodríguez, 2001, 2013), extendiendo la desconfianza y el escepticismo sobre sus acciones (Alcaíno, Nieto y Renna, 2011), consideradas como «marginales o peligrosas» (Touraine, 1998): esas acciones son generalmente subestimadas o folclorizadas e, incluso, en algunos casos llegan a ser criminalizadas (Aguilera, 2003b).

El reconocimiento no implica solamente poner en valor y hacer visibles las acciones y saberes de la juventud, sino hacerlo en igualdad de condiciones. Si bien ya no se escucha tan fuerte en comunidades escolares la frase «los jóvenes no saben nada», emergen expresiones como «vienen tan golpeados que no pueden aprender» o «el curso es bueno, aunque con algunos casos conflictivos», frases que naturalizan miradas en los actores que —presuponiéndose respetuosas de la juventud— en realidad les infantilizan desde el adultocentrismo.

A contracorriente de esta tendencia, una de las cuestiones cruciales es aceptar que las y los jóvenes, en tanto sujetos políticos y de derecho, son también sujetos creadores de otras educaciones, cuestión que hoy se radicaliza por la mutación global de las formas de

acceder, compartir y producir conocimiento. Los jóvenes habitan un ecosistema cultural y digital convergente y complejo con acceso —siempre desigual por clase social— a soportes, artefactos y medios múltiples, con formas de aprendizaje diversas, que se desarrollan en una pluralidad de lugares. Por lo cual la pregunta no es solo qué enseñamos, sino cómo la escuela y el espacio educativo acoge, valora y realza los saberes que ellos y ellas ya traen, y se deja transformar por los mismos.

Un estudio global y comparado sobre alfabetización transmedia en jóvenes de 13 a 18 años, que incluyó dos países de la región (Colombia y Uruguay), mostró que las y los educandos llevan a la escuela una cantidad significativa de saberes y habilidades de producción y generación de contenidos, pero generalmente son ocultados por el sector educativo por su valoración social (Iparraguirre, Gutiérrez y Barreneche, 2018). Precisamente el reconocimiento de su capacidad creadora implica romper la asimetría entre espacio educativo y educandos, aceptar la bidireccionalidad en el proceso de aprendizaje y concebir al estudiante ya no como receptor pasivo, sino más bien como productor proactivo: lo que buscan no es solo acceder a información, sino dialogar con ella o habilitarse para producir nuevas versiones resignificadas (Iparraguirre *et al.*, 2018).

La cooperación como factor de apropiación

Se ha sostenido que una apropiación de las acciones se facilita cuando creamos un ambiente de cooperación y no de competencia, como muchas veces sucede. Esto no es solo una convicción moral sino científica: las formas cooperativas de enseñar y aprender son las que generan más impacto y apropiación en los educandos (Putnam, 1998).

Diversos trabajos han señalado que los beneficios formativos del aprendizaje cooperativo son múltiples y heterogéneos: desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje, promover relaciones de colaboración entre estudiantes, mejorar habilidades interpersonales y estrategias para resolver conflictos, fortalecer la capacidad de opinar y escuchar, de actuar responsablemente y de forma comprometida con un colectivo social, ayudar a superar estereotipos y permitir la emergencia de formas de organización y autorregulación colectiva (Castro y Reta, 2016). Sobre el último punto, se ha identificado que el establecimiento de *metas y regulaciones comunes* deseables dentro de un grupo social (un curso o una escuela), que

sean transituacionales (por ejemplo, que puedan ser desarrolladas en el grupo original y transferida a otros) y fundadas voluntariamente en el afecto, son guías en la selección y evaluación de las acciones futuras, las cuales influyen positivamente en el comportamiento social de jóvenes y en el desarrollo de su vida adulta (Davis, 2006).

Algunos trabajos que han investigado, por ejemplo, la organización social en torno a bienes comunes, han enseñado que las metas y acuerdos colectivos que surgen de relaciones entre pares tienen el efecto de implicar a las personas en circuitos de colaboración donde desarrollan nuevas experiencias, nuevas actitudes y nuevos aprendizajes. Por ejemplo, en una organización en torno a la comunalidad, las personas llegan a conocer y experimentar las condiciones singulares de gestión de un recurso, y comienzan a depender las unas de las otras, no solo económica sino afectivamente, encariñándose con ese bosque, ese lago, aquella tierra, o esa acción emprendida, lo que despierta y reconstruye prácticas, valores y normas comunes.

La literatura también muestra que esas normas muchas veces no son oficiales (a diferencia de un código de conducta o los protocolos de una escuela), sino que corresponden a una gobernanza comunitaria implícita y ejercida por el control entre pares para el mantenimiento y sobrevivencia del grupo, y son normas muchas veces más respetadas y aceptadas (Bollier, 2016). Similar fenómeno sucede con formas de regulación entre pares en espacios educativos desarrollados por jóvenes en función de diversos códigos, los que en ocasiones tienen mucho más peso en las socializaciones cotidianas que los reglamentos escritos.

Otro elemento clave de la cooperación son las experiencias y emociones de *alegría* y *humor*. Por ejemplo, diversos estudios en materia de educación física han demostrado que cuando el duelo se usa de modo restrictivo como competencia y logro de una victoria, más que placer puede convertirse en una herramienta poco educativa (Beltrán, Devís, Peiró y Brown, 2012), generando malestar socioemocional (Lagardena, 1999), especialmente en grupos de estudiantes excluidos de forma reiterada por el fracaso competitivo: sufrirán una consecuente desmotivación (Durán, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó, 2015). En caso contrario, cuando el duelo es bien usado desde enfoques cooperativos, permite a los jóvenes identificar sus potencialidades motrices, reconocer puntos débiles y fortalezas (Parlebas, 2009), aprender a perder y aprender ante la victoria (Fredrickson y

Tugade, 2003), generando disposiciones hacia el pacto de reglas, el juego limpio y el respeto a los demás (Cecchini, González y Montero, 2007). Un estudio de casos demostró que en juegos psicomotores de cooperación-oposición se registraron los resultados más intensos de alegría y humor, lo que es explicado en gran parte porque estos juegos permiten interacción entre opositores, pero no se sabe quién gana o quién pierde y porque los roles cambian generando interacciones novedosas (Durán *et al.*, 2015).

Se ha resaltado también que el *diálogo* es un elemento central para la cooperación. El diálogo entre estudiantes favorece una discusión crítica, respetuosa y abierta. El intercambio de opiniones y experiencias y la construcción colectiva de conocimientos es de importancia radical para la apropiación de las oportunidades de aprendizaje socioemocional.

Diversos autores han sostenido el valor del diálogo como un método fundamental para el desarrollo personal de los educandos y el desarrollo afectivo y motivacional del proceso de conocimiento (Lipman, 1992). Se ha demostrado que contribuye al autoconocimiento, pues contrasta las propias ideas con las de los demás, y es útil para la autorregulación, pues interviene en la solución pacífica de conflictos; se ha comprobado además que favorece igualmente las dimensiones de autonomía, de toma de decisiones enfocadas hacia el bienestar colectivo, de empatía y de colaboración, pues interviene en los procesos de interdependencia y en las expresiones de la solidaridad (UNESCO, 2019a).

Para su promoción se ha registrado útil el desarrollo de ejercicios de lluvia de ideas (ofrecer ideas espontáneamente sobre un tema determinado, aceptándolas todas, antes de su categorización, organización y evaluación), en discusiones en parejas, grupos pequeños y con todo el grupo y en presentaciones interactivas multimedia (por estudiantes, maestros, oradores visitantes relacionados con el aprendizaje socioemocional), entre otros espacios (UNESCO, 2017a).

Los apegos como factor de apropiación

El aprendizaje socioemocional requiere de culturas y ambientes que lo hagan posible y con apegos positivos para el desarrollo del ser humano. El apego enfatiza el rol de relaciones de cuidado y protección. Se ha demostrado que estas relaciones favorecen el bienestar de las y los estudiantes, una buena experiencia



escolar y una actitud positiva ante dificultades en la convivencia dentro de la escuela (Frenzel, Goetz, Lüdtke y Pekrum, 2009). Las evidencias también demuestran que las relaciones de apego complementan modelos vinculares tempranos y reparan experiencias negativas de apego primario (Karreman y Vinherhoets, 2012). El desarrollo de esta afectividad es la base para las redes sociales y para la construcción de vínculos significativos y duraderos (Arón y Milicic, 2004) y un símbolo de bienestar al contar con otros y otras de confianza.

En el ámbito educativo estas relaciones se desarrollan con personas adultas y pares significativos. Estas personas de confianza son figuras de apego que le proporcionan a los jóvenes una base segura para navegar en la experiencia de socialización (Pinedo y Santelices, 2006), y con las que pueden tener una relación asimétrica (persona adulta) u horizontal (un par). Sobre las primeras relaciones, son las y los maestros, educadores y trabajadores de la educación en general las figuras con quienes los aprendientes desarrollan dichas relaciones y constituyen un vínculo que tiene efectos en ambas partes (Allidière, 2004).

Esto también es clave con los pares, pues la trayectoria escolar facilita relaciones de cercanía y participación grupal (Fletcher, Hunter y Eanes, 2006); cuando estas relaciones logran concretarse en amistades y vínculos

fuertes se verifica uno de los principales factores que explican la permanencia escolar (Fundación Súmate, 2019). Los trabajos de investigación sobre escuelas de reingreso concluyen que, a pesar de ambientes de alta hostilidad —que consideran en ocasiones diferentes formas de violencias—, si existe un vínculo de amistad fuerte entre jóvenes y sus compañeros de colegio o de curso, los conflictos, episodios de peleas o situaciones similares aparecen más como anécdotas. En caso contrario, en ausencia de vínculos sociales fuertes al interior de la escuela, el escenario de conflicto suele convertirse en un elemento desmotivador e inhibitorio de la permanencia (Fundación Súmate, 2019).

También hay resultados que muestran que los jóvenes que forman parte de grupos cohesionados presentan mayores indicadores de logro académico y de adaptación y funcionamiento social (Chen, Chang, Liu y He, 2008). El desarrollo de vínculos afectivos, como las amistades, es un aspecto central para desarrollo integral (Bagwell y Schmidt, 2011).

Los apegos no son abstracciones, sino que implican acciones muy concretas, y una de ellas son los *cuidados*. Estos han cobrado relevancia en estos tiempos de crisis de cuidados (Herrero, 2011) provocada por la soledad y aislamiento de la sociedad actual, donde reina la idea individualista de que «el otro no me es

necesario» (De la Aldea, 2017). El cuidado precisamente reivindica lo frágiles e interdependientes que somos: cuidar y dejarse cuidar permite ver y recordar tanto la propia vulnerabilidad como las necesidades del otro, ese otro que no soy y que sin embargo podría ser (De la Aldea, 2017). Dichos cuidados no se limitan a la interdependencia de los unos con los otros, sino que implican también a la Tierra y nuestra ecoddependencia.

Se ha propuesto que es crucial recuperar el cuidado como *ethos* fundamental de lo humano, del cuidado como modo-de-ser-esencial (Boff, 2002). Ese cuidado podría entenderse como: i) actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal social y ambiental; ii) como inquietud, desasosiego, malestar y hasta miedo por personas y realidades con las cuales estamos afectivamente implicados y que por eso nos son preciosas; iii) como vivencia de la relación entre las necesidades de ser cuidado y la voluntad y la predisposición a cuidar, creando un conjunto de apoyos y protecciones que hacen posible esta relación indisociable a nivel personal, social y con todos los seres vivos; y iv) como comportamientos que deben ser evitados por sus consecuencias dañinas previsible e imprevisible (Boff, 1999).

Dentro del apego, junto con los cuidados está también el *arraigo*. Diversos trabajos han desarrollado esta idea desde la situación de personas migrantes y refugiadas, como comunidades y pueblos originarios desplazados que cruzan fronteras visibles o invisibles encontrándose en un no-lugar o en una extraterritorialidad y temporalidad suspendida (Edson, 2016). Si trasladamos esto a la relación juventud-escuela nos ayudaría a explicar la situación de desarraigo en que se encuentran millones de jóvenes de América Latina y el Caribe en su vivencia escolar: un plexo de configuraciones temporales, espaciales, afectivas y sociales por las que pasan los y las estudiantes en su complejo transitar por el espacio escolar.

Esta óptica reafirma los planteamientos de una plétora de estudios de desescolarización en la última década que indican que los jóvenes no desertan de la escuela, sino que en la mayoría de los casos la escuela los abandona y son marginados de ellas, son habitantes-educandos desplazados, y como sucede con personas refugiadas, son desplazados a veces por la fuerza (exclusión y expulsión) y a veces de forma menos visible (repulsión).¹

Uno de los mayores retos de la educación en el siglo XXI para una apropiación de las y los educandos es velar porque los espacios educativos logren convertir el desarraigo en una territorialidad hospitalaria, es decir, un lugar incluyente y propicio para el re arraigo de las subjetividades. Dicho ejercicio necesita como punto de partida la idea de reparación: acompañar al desarraigado a lograr el arraigo, personal, social y político supone crear las condiciones suficientes para que los jóvenes puedan participar en la construcción de su comunidad escolar de tal modo que vayan recuperando su lugar en la educación, la sociedad y en el mundo (Edson, 2016). Reconocemos que los daños existenciales causados por el desarraigo en las sociedades capitalistas no son reparables de manera integral porque son marcas imborrables e irreversibles sobre los cuerpos, sin embargo, no se puede renunciar a la reparación integral de lo irreparable, o por lo menos no se puede dejar de intentar (Jeangene, 2009, citado en Edson, 2016).

Síntesis

Sobre los factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional necesarios para asegurar un compromiso real y activo de todos los actores de la comunidad, *Transformar-nos* mostró la importancia de cuatro factores en el trabajo con jóvenes: decisión, propósito, cooperación y apegos. En ellos se recomienda como rutas posibles para acciones transformadoras: la libre exploración y reconocimiento (decisión), la atención a las injusticias y esperanza por el cambio como intención estable para cumplirlo (propósitos), la alegría y el humor, metas y regulaciones comunes y diálogo (cooperación), y los cuidados y el arraigo (véase la [tabla 5](#)).

de la población joven para realmente acceder al nivel secundario del sistema educativo, debido a problemas de equidad y acceso. En pocas palabras, la escuela excluye. La *expulsión*: que se refiere a las dificultades de muchos jóvenes que, si bien logran acceder a la educación secundaria, no cuentan y no encuentran las condiciones para realmente poder aprender y alcanzar el logro educativo esperado. En otras palabras, la escuela expulsa. La *repulsión*: finalmente, una porción importante de las personas jóvenes que abandonan la secundaria manifiesta que la escuela les resulta aburrida, poco útil, un esfuerzo al que no le encuentran pertinencia ni atractivo. En síntesis, la escuela les resulta ajena y provoca repulsión» (Garnier, 2019: 178).

¹ «La *exclusión*: que se refiere a las dificultades de diversos sectores

Tabla 5. Factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional

Principales componentes	Rutas posibles
Decisión	Libre exploración Reconocimiento
Propósito de vida	Atención hacia las injusticias Esperanza por un cambio
Cooperación	Metas y regulaciones comunes Humor y alegría Diálogo
Apegos	Cuidados Arraigo

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 3. Escenarios de despliegue para el aprendizaje socioemocional

Como se mostró, una transformación de estas características no puede ser asumida de manera aislada y fragmentada en la vida educativa de escuelas y espacios de educación no formal con jóvenes. Deben existir diversos escenarios de despliegue, y dentro de ellos, un ecosistema de rutas múltiples en interacción permanente que, en su totalidad, aseguren un cambio efectivo y duradero.

Los estudios de casos analizados para la presente publicación revelan cinco escenarios que necesitan ser atendidos efectivamente en escuelas y espacios de educación no formal con jóvenes. Además de la revisión, se propone un conjunto de quince rutas posibles por donde las comunidades educativas pueden emprender el camino de transformación.

Las prácticas pedagógicas y formativas como escenario de despliegue

El aprendizaje socioemocional debe estar integrado por prácticas pedagógicas y formativas, considerando los *métodos didácticos y metodologías de trabajo* dentro del aula como espacio primario de desarrollo (CASEL, 2016, 2018; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Mayer y Salovey, 1997), los *materiales de estudio y de trabajo* a modo de promover la colaboración, proximidad y pertinencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Yeager, 2017), y todas las *intervenciones formativas* complementarias que se desarrollen dentro y fuera de los espacios educativos para reforzar el aprendizaje y desarrollo integral de la juventud (Aspen Institute, 2018b; Durlak et al., 2011).

Así es como las escuelas y espacios educativos no formales deberían integrar el aprendizaje socioemocional en los *métodos didácticos y metodologías de trabajo*, en tanto innovaciones a nivel del proceso de enseñanza y aprendizaje, generalmente impulsadas desde las y los mismos educadores y equipos de educación, sea dentro o fuera de la escuela. La investigación reciente recomienda la aplicación de métodos activos y de juego, los que fortalecen la apropiación y pertinencia del aprendizaje socioemocional (Del Valle y Navarrete, 2016). Se ha demostrado que los deportes son un medio sumamente relevante para el trabajo con jóvenes y que tienen la capacidad de conectarlos con modelos y proyectos de vida positivos (Fraser, Cote y Deakin, 2005). También existe amplia evidencia sobre el aporte de las artes a la vida humana en el fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad (Nussbaum, 2010). La literatura reciente ha subrayado la necesidad de métodos inspirados en estilos de enseñanza democráticos (Rendón, 2013), en resolver conflictos de manera constructiva y dialogante (Redó, 2015) y en la capacidad de recibir, valorar y promover ideas, acciones y propuestas que provengan de los mismos educandos (Dávalos, 2011). Otros trabajos recientes han mostrado cómo la incorporación de técnicas de conciencia plena en la rutina educativa, así como ejercicios de no movimiento para identificar la corporalidad de las emociones o prácticas de silencio activo o de escucha activa, habilitan a los jóvenes a compartir y empatizar con las experiencias de otros (Bresciani Ludvik y Eberhart, 2018a, 2018b).

Su despliegue puede ser también a través de *intervenciones formativas*: acciones complementarias al quehacer de la escuela que se despliegan dentro o fuera

de ella, generalmente impulsadas por organizaciones sociales o actores de la sociedad civil. Se ha recalcado la necesidad de que estas iniciativas integren el desarrollo social y emocional con la formación académica y no reproduzcan su fragmentación (Aspen Institute, 2018c). Por ejemplo, las experiencias de investigación-aprendizaje o experiencias de trabajo de campo con estudiantes (UNESCO, 2018a), las acciones inspiradas en el aprendizaje basado en proyectos (UNESCO, 2018a), acciones que releven y valoren la realidad local de los participantes (UNESCO, 2019a) y que faciliten a las y los estudiantes oportunidades para aplicar las competencias adquiridas (Aspen Institute, 2018b), tienen impactos probados.

Y su despliegue puede ser a través de los *materiales de estudio y trabajo*, como medios impresos o virtuales, que den soporte al quehacer del docente: libros de texto, aplicaciones, plataformas de recursos abiertos, juegos, entre otros. Existe relativo consenso en que la mera existencia de materiales es condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje (Fuller y Clarke 1994). Los estudios de campo en países con reducidos recursos didácticos indican que, aunque la escuela cuente con un número aceptable de manuales, todo depende de la metodología del docente (World Bank, 2004), y similares resultados se han encontrado en países de la región (UNESCO/OREALC, 2015). De todas formas, se ha señalado que la relevancia de ellos es importante pues manifiestan el *ethos* más visible de los planes curriculares y pueden llegar a predisponer las acciones formativas y pedagógicas en el aula (UNESCO, 2019a). El material pedagógico, como la educación, nunca es neutro (Betto, 1986).

Los estudios en este sentido demuestran que quienes diseñan los materiales deberían dirigir sus creaciones hacia el trabajo cooperativo y grupal, así como abrir la discusión y la conversación, y reflejar los intereses de las y los aprendientes (Center for Universal Education at Brookings, 2017). Es numerosa la evidencia científica que muestra cómo los materiales didácticos basados en el juego libre, imaginativo y/o de rol son formatos idóneos para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en niños, niñas y jóvenes (Kim, 2015). Otros trabajos han mostrado que para los y las jóvenes pareciera que el uso de medios cercanos a su uso cotidiano (medios virtuales, visuales, radiales) que integren las tecnologías de la información y la comunicación producen mayores impactos positivos (Yeager, 2017). También el rescate, la preservación y la resignificación de juegos locales, o la producción propia

de los mismos, han demostrado notables impactos en el clima y convivencia escolar y en la apropiación de aprendizajes académicos (CASEL, 2016).

La formación y bienestar de equipos como escenario de despliegue

Otro escenario fundamental es que todas las educadoras y educadores y equipos deben contar con las condiciones para desarrollar su propio aprendizaje socioemocional (Colvin, 2017) que mejore sus capacidades de enseñanza, de autocuidado y de relaciones significativas con sus pares (Cozolino, 2014), con el debido soporte institucional en su *formación inicial y continua* (Bridgeland, Bruce y Hariharan, 2013), en *condiciones de laborales* apropiadas (Fundación Súmate, 2019) y un *ambiente de trabajo* colaborativo (Meyers *et al.*, 2015; Hattie, 2003).

Las escuelas y los espacios educativos no formales deberían integrar el aprendizaje socioemocional en la *formación inicial y continua* con acciones focalizadas en mejorar las capacidades de docentes y equipos técnicos mediante la capacitación y la educación permanente, sean sistemáticas o no periódicas, iniciales o continuas, presenciales o virtuales. Es evidente que las competencias sociales y emocionales de las y los educadores son cruciales y también deben ser cultivadas, pues es complejo que personas adultas ayuden a estudiantes a adquirir dichas disposiciones si ellos mismos no las manejan (Colvin, 2017). En este sentido, expertos y expertas han llamado a aumentar la preparación en aprendizaje socioemocional en la formación inicial y continua (Bridgeland, Bruce y Hariharan, 2013). Son las y los maestros junto a los equipos de las comunidades educativas quienes juegan un rol crucial en el éxito de los programas y en el desarrollo integral de los educandos (Bridgeland *et al.*, 2013).

En diferentes programas de formación continua dirigidos a cultivar competencias socioemocionales comienza a sostenerse que la investigación docente es una de las más potentes herramientas de formación del profesorado (UNESCO, 2018c). Sobre el tipo de formación, se ha reconocido que uno de los desafíos es encontrar una formación pertinente y útil al quehacer pedagógico en el aula. Diversos trabajos han subrayado la falta de equilibrio entre una formación enfocada en neurociencia —en boga en los últimos años—, que en ocasiones es demasiado densa, y la capacitación

mediante juego de roles que a veces infantiliza en exceso a los educadores (Stipp, 2019).

El desarrollo socioemocional de los docentes permite en el mediano y largo plazo mejores oportunidades de relaciones positivas en espacios educativos y de trabajo, mejores relaciones con estudiantes y con sus pares, y una mejora en el desarrollo profesional (Aspen Institute, 2018c). Esto será clave si se considera que uno de los principales factores de permanencia de estudiantes es el arraigo con la escuela, y uno de sus elementos clave es un vínculo sólido con un docente (Fundación Súmate, 2019).

También es de manifiesto que una iniciativa socioemocional debe comenzar por fortalecer y mejorar las *condiciones laborales* de quienes la impulsan. Así, resultan clave mejoras en los procesos de selección, retención y desarrollo de los equipos pedagógicos como medida de bienestar socioemocional. La literatura en ese sentido ha mostrado que lo primero es la promoción del autocuidado y el cuidado entre pares para reducir el agobio, el estrés y el desgaste laboral del sistema escolar (Aspen Institute, 2017), en especial en el contexto actual, donde domina una creciente precarización de la tarea docente en la región y el mundo (Fundación Súmate, 2019). En esta línea, existe un importante cuerpo de evidencia que sugiere que las intervenciones dirigidas a docentes producen mejoras en una variedad de indicadores de bienestar docente, que incluyen reducciones en el estrés y el agotamiento (Jones y Kahn, 2017). Diversos estudios dan cuenta que uno de los factores de éxito es la reducción de horas lectivas para que maestros y equipos puedan dedicar mayor tiempo a la creación de materiales propios, a planificar acciones extracurriculares y fuera de la escuela, y a reflexionar con sus pares (Fundación Súmate, 2019).

Por último, se ha subrayado la necesidad de contar con un *ambiente de trabajo* colaborativo, esto es, con medidas que mejoren el desempeño docente a través de ambientes que promuevan la cooperación y el intercambio. Sobre esto último, los estudios indican que un factor clave del proceso de cambio con foco en lo socioemocional es una gestión colaborativa de los equipos, los que han de empoderar a docentes al mismo tiempo que les hagan ser parte de algo mayor (Hattie, 2003). CASEL ha afirmado que un factor condicionante de todas las acciones en cualquiera de sus niveles es un equipo que trabaje colaborativamente y organice a los otros actores de la escuela en el cometido mayor (Meyers *et al.*, 2015). En este ámbito se ha acotado que se precisa una construcción colectiva entre todos los

estamentos del perfil profesional y ético de los equipos pedagógicos, así como una definición conjunta de sus roles y acciones esperadas (CASEL, 2016). Los estudios en la región demuestran que para todos los países existe una asociación positiva entre el desempeño académico de los estudiantes y el ambiente de trabajo reportado por los docentes; en algunos países los vínculos armoniosos dentro de la comunidad educativa y clima laboral propicio se relacionan con aumentos de entre 7 y 11 puntos en todas las pruebas aplicadas (UNESCO/OREALC, 2015). Otras evidencias han mostrado que la promoción de relaciones fraternas entre docentes es uno de los más importantes predictores de buenas relaciones con los estudiantes, y ambos generan uno de los mayores predictores de ambientes propicios para el aprendizaje (Cozolino, 2014).

La organización y cultura de espacios educativos como escenario de despliegue

También es clave que los espacios educativos integren el aprendizaje socioemocional en la organización y cultura, considerando su incorporación en el *climas y convivencia escolar* (Aidman y Price, 2018; Hough, Kalogrides y Loeb, 2017; Garibaldi, Ruddy, Osher y Kendziora, 2015), influyendo en el *rol de directores y directoras y líderes de equipos* (CASEL, 2015; UNESCO/OREALC, 2015) y promoviendo el *protagonismo juvenil* en cada una de las acciones educativas (CASEL, 2018; Jones y Kahn, 2017).

Como primera ruta clave, las escuelas y espacios educativos no formales deberían integrar el aprendizaje socioemocional en los *equipos directivos y líderes*, como iniciativas dirigidas a la mejora de la organización y la cultura de los espacios, mediante el fortalecimiento del rol pedagógico y social del director o de los equipos directivos, y de sus habilidades socioemocionales. Las investigaciones han concluido que las estructuras organizativas y las prácticas de liderazgo de quienes administran influyen en el clima escolar y, con ello, en el aprendizaje socioemocional de las comunidades (CASEL, 2015). Un factor decisivo es que ellos tengan autoridad y capacidad de vehicular y articular las acciones. Ya sea a nivel de escuelas o espacios no formales, se ha dado cuenta de que el liderazgo y el rol de los equipos directivos es un factor crucial para —hacia dentro— poner en práctica las iniciativas de acción socioemocional y —hacia fuera— dotarles de coordinación con otros servicios o espacios (Deal *et al.*, 2014). La evidencia ha señalado que directores y líderes de programas con jóvenes son el factor decisivo para la integración de todas las áreas de intervención

en un proyecto común y la inclusión de todos los miembros de la comunidad en este cometido (Jones *et al.*, 2013). Se ha subrayado que incluir el fortalecimiento y fomento del asociacionismo del personal directivo es crucial (UNESCO/OREALC, 2014). También se ha recomendado la inversión en el desarrollo profesional y la formación de los líderes escolares, focalizando el empeño en el desarrollo de sus propias competencias socioemocionales (Brackett *et al.*, 2009). Se destaca que directores y coordinadores de espacios formales y no formales de educación usen y promuevan una retroalimentación pedagógica con los docentes, enfocándose en la mejora del aprendizaje integral de las y los estudiantes. Esto también parece ser un factor de mejora (UNESCO/OREALC, 2015).

También se ha destacado que el *clima y la convivencia escolar* es clave como escenario para construir una gobernanza de paz y espacios acogedores y respetuosos de los jóvenes. Los estudios que han realizado seguimiento a los factores de incidencia en la eficacia escolar muestran que la mayoría de las escuelas que tienen mejores resultados de aprendizaje a lo largo del tiempo de forma sostenida son también aquellas que mejoran lenta pero paulatinamente el clima escolar (Hough *et al.*, 2017). Los estudios de caso han mostrado que al finalizar la primaria y durante la secundaria, el factor de clima y convivencia escolar es de los de mayor incidencia en las trayectorias juveniles (Aidman y Price, 2018) y quizás de los más relevantes a considerar para el desarrollo del aprendizaje socioemocional (Stillman *et al.*, 2018). Cuando el aprendizaje socioemocional se integra en las estructuras de las escuelas, se puede crear un espacio acogedor y de apoyo que es propicio para el aprendizaje (Jones y Kahn, 2017).

La investigación muestra que las interacciones respetuosas son la base de ambientes nutritivos en el aula y la escuela, y tienen efectos directos en el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes (Marzano, Marzano y Pickering, 2003). También se ha encontrado fuerte evidencia de que el clima positivo dentro de la escuela o el espacio educativo se expresa en la conexión entre pares, y que el apoyo respetuoso de personas adultas es clave para trabajar juntos en grupo, sembrar reconocimiento de las diferentes opiniones e incluir la diversidad (Garibaldi *et al.*, 2015). Evaluaciones de larga escala para países de América Latina indicarían que se alcanzan mayores logros académicos cuando los docentes perciben que las interacciones entre los estudiantes y hacia ellos mismos se caracterizan por ser respetuosas, colaborativas y carentes de agresión; una vez que se considera el nivel

socioeconómico de los estudiantes y de la escuela, se observa una relación positiva entre los resultados de aprendizaje y el clima de aula (UNESCO/OREALC, 2015).

Las acciones también han demostrado que el aprendizaje socioemocional debe considerar mejorar la organización y cultura escolar desde un prisma socioemocional a través de la *participación de las y los educandos*. Se ha generado evidencia sobre la participación, la autonomía y el empoderamiento de la comunidad estudiantil como factores que fortalecen los proyectos de vida de los jóvenes, sus trayectorias educativas, sus experiencias de aprendizaje y el ambiente de las comunidades completas (CASEL, 2018). La literatura ha demostrado y sostenido de forma sistemática que las iniciativas con mayores impactos son aquellas que promueven tanto la participación en el aula y también fuera del aula, y en esta línea, se ha subrayado que una de las acciones clave es proveer de oportunidades reales de incidencia efectiva en la organización de la vida educativa y comunitaria (CASEL, 2018). También se ha realizado la importancia de crear una cultura que fomente la participación y la voz de los estudiantes en toda la escuela y espacio formativo a través de prácticas como las conferencias temáticas dirigidas por los estudiantes, la elección de tareas y la participación en estructuras de toma de decisiones, entre otras. Son prácticas que fomentan la esperanza en el cambio, el sentido de pertenencia y entornos seguros (Jones y Kahn, 2017).

Marco curricular como escenario de despliegue

A nivel del marco curricular, el aprendizaje socioemocional y el aprendizaje conductual y cognitivo (Jones y Kahn, 2017; UNESCO/IBE, 2015) deben ser incorporados en los *planes y programas estudio* de forma vertical (en todos los niveles) y de manera horizontal (en todas las asignaturas) (UNESCO, 2019b), así como en las *evaluaciones* (Coelho Marchante y Sousa, 2015) y *propósitos formativos* de las instituciones (Aspen Institute, 2018b).

En este escenario, las escuelas y espacios educativos no formales deberían integrar el aprendizaje socioemocional en los *propósitos formativos*, como un esfuerzo por modificar su horizonte estratégico hacia la integralidad del aprendizaje en los perfiles de egreso y propósitos de la institución. Por ejemplo, se ha indicado la importancia de establecer una visión clara que amplíe la definición de éxito estudiantil, que ponga el foco en

todo el sujeto de forma integral y conjugue el desarrollo social, emocional y académico de la juventud (UNESCO, 2019b; Aspen Institute, 2018b).

También es clave integrar el aprendizaje socioemocional por medio de las *evaluaciones*, como formas de monitoreo dirigidas a múltiples actores y enfocadas en diferentes aspectos para dar seguimiento a los progresos de las acciones educativas. Sobre esto último se ha llamado la atención sobre la falta de hallazgos concluyentes, cuestión producida por el déficit de acuerdo entre los teóricos sobre qué es lo socioemocional y cómo debe ser evaluado (Newsome, Dar y Catano, 2000), así como por el desconocimiento sobre cuáles son las herramientas evaluativas disponibles (Extremera *et al.*, 2004). Mientras las habilidades cognitivas han sido jerarquizadas en términos de su relevancia para predecir resultados en la vida de una persona, no sucede lo mismo con las socioemocionales, para las cuales coexisten diversas taxonomías, escalas y órdenes (Busso *et al.*, 2011). Estas últimas además aparecen de forma diversa de acuerdo con los contextos en que se evalúan; por lo cual deberían evaluarse siempre de modo situacional, cuestión que agrega otra complejidad (OCDE, 2016).

Se ha reiterado la necesidad de evaluar y monitorear los logros de las instituciones educativas en materia de desarrollo de aprendizaje socioemocional, y al mismo tiempo se ha llamado a la precaución en sus usos, pues la evaluación bien entendida y usada representa una referencia útil para aproximarse al progreso de un sistema en un espacio y un tiempo determinados, pero en caso contrario, mal entendida y mal usada, puede devenir en competitividad, individualismo y agobio docente entre los mismos actores (UNESCO, 2014). También hay estudios que recalcan que el «éxito» de un programa no puede monitorearse solo con pruebas y tipos de cuestionarios para determinar respuestas correctas o incorrectas e identificar si se ha adquirido o no el aprendizaje (Belfield *et al.*, 2015b). Y tampoco solo a través de calificaciones (notas), ya que es un indicador que no siempre refleja las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno respecto a las interpelaciones de la materia del profesor y a la dinámica de clase (Adell, 2006). Se ha recomendado en la literatura una evaluación multifacética y se ha recalcado la necesidad de proveer de una variedad de oportunidades a estudiantes con diversos estilos de aprendizajes (UNESCO, 2019a).

También se ha propuesto que la evaluación de los impactos, tanto en estudiantes como en docentes,

debe contar con más de un informante (Achenbach *et al.*, 2008). La perspectiva de múltiples informantes ha facilitado evaluaciones más integrales del educando: mejora la coherencia y planificación de las acciones (Coelho *et al.*, 2015) y asegura una mayor fiabilidad de los resultados al controlar y cruzar las diferentes percepciones de los actores (Elliot, Frey y Davies, 2015). Han cobrado relevancia reciente las evaluaciones entre pares (UNESCO, 2019a), las evaluaciones grupales de estudiantes sobre la situación de clima del aula, de la escuela y el barrio (Stillman *et al.*, 2018), las autoevaluaciones con foco en lo socioemocional llevadas a cabo por educadores para mejorar sus propias prácticas y las autoevaluaciones entre los estudiantes y el equipo que fomenten el pensamiento reflexivo y autocrítico y permitan escuchar las necesidades de cada uno (Fundación Súmate, 2019).

Se ha evidenciado que es clave integrar el aprendizaje socioemocional en los *planes y programas de estudio*, en tanto expresión material y concreta del currículo que prioriza, identifica y dinamiza el quehacer educativo hacia ciertas metas socialmente acordadas sobre desarrollo y educación (UNESCO/IBE, 2015). A pesar de que los planes y programas se han estrechado por la preeminencia académica de las pruebas estandarizadas, se evidencia un esfuerzo en la última década por incorporar el aprendizaje socioemocional en los marcos curriculares nacionales (Jones y Bouffard, 2012). Importante ha sido revelar desde las diversas disciplinas y sectores de la sociedad que es muy complejo mejorar los mismos resultados académicos si no se fortalece el aprendizaje socioemocional (Aidman y Price, 2018). En este sentido, se ha recomendado incluir vertical y horizontalmente el aprendizaje socioemocional en los planes y programas de estudio: de forma vertical en todos los niveles educativos, como a nivel horizontal en todas las asignaturas, a fin de restituir el equilibrio en la práctica pedagógica (UNESCO, 2019b). Trabajos de la UNESCO han conceptualizado esto como la necesaria «democratización del aprendizaje» que, basado en un desarrollo holístico y armonioso del individuo, le permite ejercer al estudiante el conjunto de sus derechos (Ainscow, 2001; Amadio, Opperti y Tedesco, 2015; Magni y Opperti, 2019). Otros autores lo han abordado desde la idea de la «justicia curricular» (Connell, 1994, 1999), como expresión ético-práctica de una educación transformadora que permite desarrollar sabiduría y conocimiento situado a partir de las identidades culturales inmersas en las comunidades y de las experiencias de aprendizaje liberadoras y democráticas (Torres-Santomé, 2011).

Diversas organizaciones educativas que han integrado el aprendizaje social y emocional en el currículo lo han hecho de dos formas: un primer abordaje que emplea instrucción explícita y estandarizada de programas específicos o clases focalizadas en aprendizaje socioemocional y que han dominado las últimas décadas; y un segundo abordaje que está emergiendo y persigue integrar perspectivas curriculares que de manera simultánea desarrollen lo cognitivo, lo conductual y lo socioemocional (Jones y Kahn, 2017). Este último parece ser el mejor camino, un currículo que integre de forma deliberada o entreteja el contenido académico con temas y habilidades sociales y emocionales (Jones y Kahn, 2017). Sobre esto, la investigación reciente en neurociencia indica que esta integración curricular es consistente con la forma en que funciona el cerebro y procesa la información (Aspen Institute, 2017).

Comunidad y redes como escenario de despliegue

El aprendizaje socioemocional debe estar integrado en la comunidad y las redes; se ha señalado que debe estar presente en todos los espacios de la vida educativa y social, creando un lenguaje y visión comunes con las *familias* (Busso, Bassi, Urzúa y Vargas, 2011; Fredericks, Weissberg, Resnik, Patrikakou y O'Brien, 2016; Gubbins, 2011; Mestre, Tur, Samper, Náchter y Cortés, 2007) en torno al bienestar integral de los aprendientes y de sus territorios (Blanco y Umayahara, 2004), generando las condiciones en el *hábitat educativo* (Coelho y Sousa, 2017; Bosch, 2018) y en las *redes de colaboración y saberes locales* para su pleno desarrollo (Aspen Institute, 2018c; Gadotti, 1998).

En este escenario, las escuelas y espacios educativos no formales deberían en primer lugar integrar el aprendizaje socioemocional en la *relación familia-espacio educativo*. Existe una importante evidencia en la región que señala que las prácticas educativas en el hogar pueden tener un efecto potenciador de los aprendizajes (UNESCO/OREALC, 2015). Varios estudios demuestran que los niveles de aprendizaje, asistencia y graduación son mayores si el estudiante cuenta con el apoyo de algún familiar u otro referente significativo (Palacios, 2003).

La evidencia plantea que involucrar a cuidadoras y cuidadores mejora el rendimiento escolar: cuando están involucrados, a los niños y niñas les va mejor en la

escuela y van a mejores escuelas (Blanco y Umayahara, 2004). Sin embargo, las investigaciones muestran que la conexión familia-escuela no es espontánea; para que sea efectiva, debe ser trabajada y ser parte de una estrategia sistémica. En especial, se ha destacado que las acciones deben tener intencionalidad educativa, objetivos conocidos y comprendidos por las familias, y constituir un proceso de larga duración (Blanco y Umayahara, 2004).

Diversas evaluaciones de impacto enseñan que los programas que se centran en los padres y madres en materia de capacitación en habilidades socioemocionales específicas tuvieron un impacto significativo en la reducción de los problemas de conducta en jóvenes en situaciones de riesgo (Busso *et al.*, 2017). Las investigaciones respaldan que es clave que las familias estén equipadas con competencias socioemocionales y que también puedan ayudar a los aprendientes en su desarrollo.

Vinculado a lo anterior, se ha resaltado como crítico recrear un lenguaje común acerca del bienestar y desarrollo integral de las y los educandos, el que debe ser transituacional, basado en un esfuerzo coordinado de escuela y familia (Jones y Kahn, 2017). Cuando las familias y el entorno cercano se hacen parte de la estrategia de transformación, pueden continuar con un mensaje coherente al de los espacios educativos reforzando la idea de un "entorno" (Fredericks *et al.*, 2016).

Los estudiantes se encuentran en ocasiones en el medio de dos sistemas valóricos, la familia y la escuela, los que no siempre tienen posturas y mensajes coherentes (Azar de Sporn, 1994). Además, cada sistema posee sus propios métodos de formación y expresión emocional (Mestre *et al.*, 2007). Diversos trabajos de etnografía escolar con jóvenes de sectores populares muestran que niños, niñas y jóvenes para aprender lo que la escuela enseña deben ocultar lo aprendido previamente en su casa, alejarse de la cultura, de los valores y tradiciones de su familia. En esa encrucijada, a menudo deciden no aprender porque hacerlo significa alejarse de quien son (Assael, López, Neuman, 1984).

Así pues, que las escuelas y centros educativos encuentren ese equilibrio y se abran a la participación en ellas resultará fundamental (Gubbins, 2011). Lo anterior da cuenta de que es importante que la escuela involucre a la familia no solo en situaciones conflictivas, sino también en asuntos diarios, como, por ejemplo, la

Tabla 6. Escenarios de despliegue para el aprendizaje socioemocional

Principales componentes	Rutas posibles
Prácticas pedagógicas/formativas	Intervenciones formativas Materiales de estudio/trabajo Métodos didácticos/metodologías de trabajo
Formación y bienestar de equipos	Ambiente de trabajo Formación inicial y continua Condiciones laborales
Marco curricular	Evaluación Planes y programas de estudio Propósitos formativos
Organización y cultura de espacios educativos	Clima y convivencia educativa Liderazgo de equipos directivos/coordinación Participación de la comunidad estudiantil/juvenil
Comunidad y redes	Redes de colaboración Relación familia-espacio educativo Hábitat educativo Saberes locales

Fuente: Elaboración propia.

elaboración del plan de estudios, la organización del tiempo y el espacio educativos, entre otros (Fernández *et al.*, 2017 citado en Fundación Súmate, 2019).

También algunos análisis han indicado que es clave desarrollar *redes de colaboración* entre escuelas y actores locales en torno al aprendizaje socioemocional de los jóvenes. Es un hecho el beneficio en el desarrollo de las y los estudiantes cuando los centros educativos logran construir puentes con las organizaciones y redes locales, y crean ambientes de colaboración con organizaciones barriales que promuevan la identidad y la pertenencia (Jones y Kahn, 2017). Por ejemplo, un análisis de programas de reingreso escolar demostró que un vínculo estrecho con la sociedad civil y los vecinos del barrio, junto a las escuelas de puertas abiertas y los proyectos territoriales, son claves para el arraigo de las y los educandos, cuestión que ayuda además a impulsar una escuela más integrada y así incentivar a más jóvenes a retomar sus estudios (Fundación Súmate, 2019).

En este escenario se ha subrayado también la importancia de integrar el aprendizaje socioemocional con los *saberes locales*, desarrollando un trabajo dentro y fuera de la escuela. Para ello es clave comprender el contexto ambiental y social amplio en el que los jóvenes de hoy aprenden, como a su vez incluir y promocionar la diversidad de orígenes e identidades culturales que ellos y ellas afirman, como también la pluralidad de lugares,

recursos y formas de crear y compartir conocimiento que impulsan y desarrollan (Aspen Institute, 2018c). Esto permite disminuir la brecha y lejanía entre los jóvenes y el sistema escolar. En otros términos, se debería alentar un diálogo con el territorio, como espacio de cultura que educa a la escuela, y a su vez una escuela que educa al territorio, en un intercambio de saberes (Gadotti, 1998).

En este sentido, se ha reiterado que el aprendizaje socioemocional debería ser abordado en espacios de educación no formal, así como en el aprendizaje informal permanente de las y los jóvenes (CASEL, 2018). Se ha recalcado que, en un escenario global de mutación de las formas de aprender, los estudiantes tienen la capacidad de traer una biblioteca global en el dispositivo que transportan en el bolsillo (sus teléfonos móviles). La función de espacios como la sala de clases y las bibliotecas puede llegar a ser aún más importante, no solo como lugares de acceso a la información y los recursos, sino como lugares de confianza para crear significado a partir de ellos (Jiménez-Fernández y Cremades-García, 2013). Los programas deben rescatar los saberes que ya poseen los jóvenes y deben facilitar la incorporación de su cultura a la escuela para crear ambientes más respetuosos con las necesidades e identidades juveniles, y con ello permitirles procesar las amenazas de forma distinta dentro de su experiencia educativa (Yeager, 2017).

De forma emergente se ha recalado la importancia de integrar el aprendizaje socioemocional en el *hábitat educativo*. Se ha resaltado como elemento de valor emergente en la investigación comparada el entorno territorial de las y los educandos (Dusenbury, Dermody y Weissberg, 2018), así como las condiciones de la infraestructura y el equipamiento, y la versatilidad del mobiliario dentro del aula.

Uno de los desafíos en este campo es que la mayoría de los estudios se concentran en jóvenes en zonas urbanas, ignorando a los estudiantes de zonas rurales (Hardré, Sullivan y Crowson, 2009), por la cual la mayoría de los resultados tienen este sesgo. Los pocos estudios desarrollados en zonas rurales han resaltado que dichos estudiantes, al igual que en los logros de aprendizaje cognitivo, tienen niveles distintos en relación con sus pares de la ciudad, pero a su vez el impacto de los programas sobre ellos es mayor en algunas áreas que sus pares de la zona urbana (Coelho y Sousa, 2017). Evidencias complementarias dieron cuenta del desarrollo contradictorio del aprendizaje socioemocional en zonas rurales, pues el tamaño y conexión de las personas permitirían un mayor sentido de pertenencia y colaboración que facilitaría la acción de los programas (Anderman, 2002), pero el factor distancia incidiría negativamente: mientras más larga la distancia por recorrer hacia la escuela, más larga es la distancia socioemocional de adaptación que deben cubrir los educandos.

También el debate gira en torno a la presencia o ausencia de equipamiento y servicios y de su uso pedagógico, lo que influye en la cultura y convivencia escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigaciones en la región muestran un efecto positivo en el rendimiento de las y los alumnos que estudian en escuelas cuya calidad de construcción es mejor y cuentan con el mobiliario y los servicios básicos necesarios, en contraste con quienes acuden a planteles precarios (BID-UNESCO/OREALC, 2017), lo que también incide en el aprendizaje socioemocional. Los espacios agradables y cómodos representan un factor de motivación para asistir a la escuela (Bosch, 2018), y los elementos físicos de las aulas en las instalaciones inciden en el desarrollo socioemocional de los alumnos (Castro y Morales, 2015). Una evaluación cualitativa en México de más de una decena de planteles con programas de mejoramiento de infraestructura escolar mostró que incorporar las perspectivas docentes en

las mejoras, potencia la creatividad y la apropiación de espacios, y demostró que todos los impactos positivos se amplifican si se socializan los beneficios del programa con toda la comunidad educativa (escuela abierta) (UNESCO, 2017b).

También ha cobrado especial relevancia entre educadores y educadoras la reflexión acerca de cómo un buen diseño del aula y el mobiliario puede ser catalizador de un ambiente motivador. Se han recomendado espacios y mobiliario versátiles; la forma del espacio educativo debe ser flexible para que se puedan aplicar una amplia variedad de estrategias pedagógicas, programas y tecnologías (Prakash, 2014, Bosch, 2018).

Síntesis

La transformación propuesta por *Transformar-nos* asume una ruta de cambio extensiva en la vida educativa. La evidencia presentada ha sugerido que, para lograr impactos efectivos, duraderos y sostenibles, las acciones deben abarcar toda la vida educativa, lo que obliga a asegurar escenarios de despliegue a lo largo y ancho de la vida.

Sobre esto último, se proponen como escenarios de despliegue para el aprendizaje socioemocional: i) las prácticas pedagógicas-formativas, ii) la formación y bienestar de equipos, iii) la organización y cultura de los espacios educativos, iv) el marco curricular; y v) la comunidad y las redes.

Deben considerarse como rutas posibles la transversalización del aprendizaje socioemocional en los métodos didácticos y las metodologías, las intervenciones formativas y los materiales de estudio y de trabajo (prácticas pedagógicas-formativas); en formación inicial y continua, las condiciones laborales y el ambiente de trabajo (formación y bienestar de equipos); en los propósitos formativos, las modalidades de evaluación y los planes y programas de estudio/trabajo (marco curricular); en el liderazgo pedagógico de los equipos de dirección, el clima y la convivencia educativa y la participación de las y los educandos (organización y la cultura espacios educativos); y en la relación familia-espacio educativo, el hábitat educativo, las redes de colaboración y saberes locales (comunidad y territorio).

Figura 2. Principales componentes y rutas de Transformar-nos



Integración de las etapas, componentes y rutas posibles

Se comprende que el esfuerzo descrito no es producto de una sola acción; es más bien un proceso de cambio radical progresivo, que debe ser de largo plazo, de vocación sistémica, con una dedicada negociación cultural y cuyo crecimiento es orgánico y complejo, y que se sostiene fundamentalmente en el desarrollo de capacidades de las y los aprendientes (docentes y estudiantes).

Según lo visto, cultivar las capacidades socioemocionales necesarias para sostener un proceso de transformación requiere:

- Crear más y mejores oportunidades de aprendizaje socioemocional.
- Facilitar factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional.
- Anticipar y construir escenarios de despliegue para el aprendizaje socioemocional.

Sobre la generación de oportunidades de aprendizaje socioemocional, se identifican cuatro componentes principales y nueve rutas de transformación.

Una estrategia debería considerar la generación de oportunidades a nivel de aula, de toda la escuela, de todo el territorio y a lo ancho del sistema. En ese esfuerzo se pueden considerar como rutas posibles de transformación el abordaje de las interacciones en el aula y el clima educativo cotidiano (aula); las relaciones interpersonales e institucionales, los ambientes de aprendizaje, los docentes y el personal educativo (toda la escuela); los factores ambientales, el involucramiento familiar y comunitario y las formas de ser y aprender de las juventudes (todo el territorio); y el rol de apoyo los gobiernos locales y las señales de las políticas de educación nacional (a lo ancho del sistema).

Sobre los factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional necesarios para asegurar un compromiso real y activo de todos los actores de la comunidad, se mostró la importancia de cuatro factores en el trabajo con jóvenes y nueve rutas de transformación.

Las acciones desarrolladas deberían estar fundamentadas en los siguientes componentes: decisión, propósitos, cooperación y apegos. Tienen como rutas posibles para la acción la libre exploración y reconocimiento (decisión); la atención a las injusticias y la esperanza por el cambio (propósitos); la alegría y el humor, las metas y regulaciones comunes y el diálogo (cooperación); y los cuidados y el arraigo (apegos).

Sobre los escenarios sociales de despliegue para el aprendizaje socioemocional, los resultados de la revisión y análisis mostraron que deben considerarse a lo menos cinco escenarios y dieciséis rutas de transformación.

Para su ejercicio se deberían asegurar posibilidades de realización en: las prácticas pedagógicas-formativas, la formación y el bienestar de equipos, la organización y cultura de los espacios educativos, el marco curricular, comunidad y redes. Esto cuenta con rutas posibles la transversalización del aprendizaje socioemocional en los

métodos didácticos/metodologías, las intervenciones formativas y los materiales de estudio/trabajo (prácticas pedagógicas-formativas); en la formación inicial y continua, las condiciones laborales y en el ambiente de trabajo (formación y bienestar de equipos); en los propósitos formativos, las modalidades de evaluación y los planes y programas de estudio/trabajo (marco curricular); en el liderazgo pedagógico de los equipos de dirección, el clima y la convivencia educativa y la participación de las y los educandos (organización y la cultura espacios educativos); y en la relación entre familia y espacio educativo, el hábitat educativo de las y los educandos, las redes de colaboración y saberes locales (comunidad y territorio).

Estas tres etapas, trece componentes y treinta y cinco rutas de transformación son un modelo ecológico de acción común para iniciar un proceso de cambio desde el aprendizaje socioemocional.

Criterios para la acción

Toda acción transformadora en el campo socioemocional debe situar la dignidad y la justicia social como medios y fines de la acción, y la transformación socioeducativa como una responsabilidad ética y política. Su ejercicio implica necesariamente interpelar a todas y todos los miembros de una comunidad: exige revisar si las acciones están basadas en principios libertarios e igualitarios y de construcción de las diversas identidades y saberes, y si estos principios son coherentes con el objetivo último propuesto de justicia social y curricular (Torres-Santomé, 2011), y de construcción de una educación democrática (Apple y Beane, 2007).

Abrazando estos elementos fundamentales, *Transformar-nos* propone algunos criterios para la generación de oportunidades, los factores de apropiación y los escenarios de despliegue para el aprendizaje socioemocional.

Generar oportunidades de aprendizaje socioemocional

Generación de oportunidades 1: Aula

Generar oportunidades en el aula cultivando el aprendizaje socioemocional de manera primaria a través de prácticas formativas dentro de los espacios educativos.

- El aprendizaje socioemocional debe ser cultivado en las *interacciones a nivel de aula* a través de prácticas formativas que sean bien planificadas y estructuradas dentro del quehacer pedagógico.
- Las acciones emprendidas en este nivel deben alcanzar el *clima escolar cotidiano* forjando relaciones fraternas en salas de clases, pasillos, patios, lugares de alimentación, entre otros.

Generación de oportunidades 2: Toda la escuela

Generar oportunidades de aprendizaje socioemocional en toda la escuela mediante la construcción de ambientes de aprendizaje acogedores, con relaciones de cuidado y

protección con personas adultas y pares significativos que favorezcan el bienestar de las y los estudiantes.

- Será clave asumir un compromiso en torno a una transformación de las *relaciones interpersonales e institucionales* dentro de los espacios educativos, compromiso que vele también por la generación de ambientes armónicos, donde los equipos se sientan valorados y apoyados.
- Los esfuerzos institucionales han de facilitar un *ambiente de aprendizaje* generando una visión compartida del desarrollo integral de las y los educandos, junto con acciones colectivas y colaborativas impulsadas por la comunidad escolar.
- Apoyar el desarrollo de capacidades de *docentes y del resto del personal educativo* como actores clave del proceso de transformación socioemocional.

Generación de oportunidades 3: Todo el territorio

Generar oportunidades en todo el territorio con atención en factores ambientales, en los elementos dinamizadores en el hogar y el barrio, y una comprensión y valoración más completa de las formas de ser y aprender de la juventud en el siglo XXI.

- Para impulsar un abordaje sistémico se necesita el compromiso de crear un contexto de apoyo basado en un marco comprensivo y coherente que aborde y trate *factores ambientales* que podrían incidir en el proceso, considerando el espacio escolar dentro de un sistema educativo inserto en un contexto social, económico y político. Esto implica planificar desde el barrio como unidad clave de acción política y pedagógica.
- Redoblar los esfuerzos por fortalecer el *involucramiento familiar y comunitario* activo, por lo que las escuelas deberían actuar de manera participativa operando fuera de sus muros.
- Reconocer las diferentes *formas de ser y aprender de las y los jóvenes*, las trayectorias vitales, identitarias y formativas diversas que tienen, y la importancia de

promocionar las diferentes formas de aprendizaje basadas en la comunidad de las y los educandos; y hacerlo en todos los ciclos vitales, así como dentro de la escuela y fuera de ella, valorando los espacios formales y no formales de educación, así como también el aprendizaje informal.

Generación de oportunidades 4: A lo ancho del sistema

Generar oportunidades de aprendizaje socioemocional a lo ancho del sistema educativo, con señales claras de las políticas nacionales hacia el desarrollo integral, y todos los apoyos posibles a nivel local para fortalecer y sostener indicadores positivos de bienestar en la juventud.

- Será clave el rol de apoyo de los gobiernos locales en este proceso de transformación. Las y los supervisores de las instituciones responsables deberían compartir el mismo lenguaje de las comunidades y dar soporte a las acciones emprendidas.
- Dado el elevado valor simbólico que tienen los lineamientos centrales, es importante que las señales de las políticas apunten a fortalecer la integralidad del aprendizaje y del desarrollo de las comunidades.

Factores de apropiación para el aprendizaje socioemocional

Factor de apropiación 1: Propósitos

Las acciones deben incentivar la construcción de propósitos de vida en las y los jóvenes que generen compromisos transformadores de esperanza y justicia social.

- Que las acciones conecten el proceso de aprendizaje con la atención hacia las injusticias que rodean y cruzan la vida de las comunidades de las cuales los jóvenes son parte.
- Que las acciones permitan sembrar esperanza por un cambio posible en la juventud y un compromiso activo con dicha transformación.

Factor de apropiación 2: Decisión

Las iniciativas han de estar basadas en la decisión de las y los aprendientes mediante su exploración libre, y el reconocimiento de lo que ya saben y de las formas de aprender diversas que desarrollan en la actualidad.

- Las y los jóvenes pueden explorar libremente y tomar sus propias decisiones durante la experiencia de aprendizaje y descubrir por sí mismos las consecuencias de sus acciones.
- Avanzar en el reconocimiento de la capacidad creadora de conocimiento de la juventud y aceptar la bidireccionalidad en el proceso de aprendizaje.

Factor de apropiación 3: Cooperación

Las iniciativas deben promover un ambiente de cooperación de las y los aprendientes prefigurando metas y regulaciones comunes, con acciones fundadas en el diálogo y que faciliten la alegría y el humor.

- Se deben establecer metas y regulaciones comunes deseables dentro de un grupo social que sean transituacionales y fundadas voluntariamente en el afecto.
- Las experiencias y emociones deben promover el humor y la alegría en la experiencia de aprendizaje, tanto en estudiantes como en docentes.
- El diálogo genuino y democrático debe ser transversal a todas las acciones diseñadas e implementadas.

Factor de apropiación 4: Apegos

Las acciones han de cultivar apegos positivos entre todos y todas, con personas adultas y pares significativos, a través del cuidado mutuo y la recuperación del arraigo con el entorno y la sociedad.

- Que los jóvenes puedan disfrutar de cuidados entre unas y unos con otras y otros y hacia ellas y ellos con el entorno cercano y con la Tierra.
- Que se promueva el arraigo personal, social y político de la juventud creando las condiciones suficientes para que puedan participar en la construcción de su comunidad escolar y la comunidad social y política.

Escenarios de despliegue para el aprendizaje socioemocional

Escenario de despliegue 1: Prácticas pedagógicas/formativas

El aprendizaje socioemocional ha de estar integrado en los métodos didácticos y las metodologías de trabajo, en los materiales de estudio y en todas las intervenciones e iniciativas formativas de los espacios educativos, para reforzar el aprendizaje y desarrollo integral de la juventud.

- Implementar *métodos didácticos y metodologías de trabajo* acogedores y pertinentes a la diversidad de formas de aprender y ser de las y los educandos en sus contextos.
- Desarrollar *intervenciones formativas* que promuevan una integración de lo social, lo emocional y lo académico, que promuevan el protagonismo juvenil, las relaciones armoniosas dentro y fuera de las comunidades, y que faciliten la cristalización de los aprendizajes y sus aplicaciones en diversas situaciones de la vida real.
- Fomentar la creación y el uso de *materiales de estudio y trabajo* cercanos a la vida de los y las jóvenes, y que promuevan el trabajo asociativo y cooperativo dentro de las comunidades. Además, estos materiales deben impulsar la imaginación de propósitos de vida y permitir contribuciones personales y colectivas a la sociedad.

Escenario de despliegue 2: Formación y bienestar de equipos

Todas las educadoras y los educadores y equipos deben contar con las condiciones para desarrollar su propio aprendizaje socioemocional para mejorar las capacidades de enseñanza, de autocuidado y de relaciones significativas con sus pares, con el debido soporte institucional en su formación inicial y continua, en condiciones de trabajo apropiadas y en un ambiente de trabajo colaborativo.

- Asegurar a los equipos más y mejor *formación inicial y continua* que refuerce su confianza y convicción en sí mismos y en sus estudiantes, mediante modalidades y medios multimodales, y que sea situada en las interacciones en el aula.
- Elevar el estatus profesional, la valoración social, las *condiciones laborales* de los equipos, la

institucionalización de prácticas de cuidado y autocuidado entre ellos y realzar su importancia para los fines generales de la educación.

- Promover un *ambiente de trabajo* colaborativo basado en el intercambio y en compartir de manera permanente los saberes docentes entre y dentro de los equipos, para configurar verdaderas comunidades de aprendizaje.

Escenario de despliegue 3: Organización y cultura de los espacios educativos

El espacio educativo ha de usar el aprendizaje socioemocional como principio organizador de la convivencia, consolidando ambientes y climas inclusivos, respetuosos de la juventud y propicios para aprender.

- Cultivar un *clima y convivencia socioeducativa* libres de violencia, fundamentados en interacciones respetuosas y académicamente desafiantes y estimulantes.
- Fomentar *liderazgos* de equipos directivos y de coordinación que sean democráticos e inclusivos, así como el asociacionismo entre ellos.
- Promocionar la *participación* de la comunidad estudiantil y/o juvenil y su pleno protagonismo en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los programas, y facilitar su organización, formal y no formal, dentro y fuera de espacios educativos.

Escenario de despliegue 4: Marco curricular

El aprendizaje socioemocional debe ser incorporado de manera equilibrada junto con el aprendizaje conductual y cognitivo en el currículo, de forma vertical (en todos los niveles) y de manera horizontal (en todas las asignaturas), así como en las evaluaciones y propósitos formativos de las instituciones.

- Diseñar *propósitos educativos* que abarquen el desarrollo integral de las y los jóvenes, y que asuman de manera equitativa la dimensión cognitiva, socioemocional y conductual del conocimiento y del aprendizaje.
- Los *planes de estudio* deberían ser acogedores con la diversidad: deben ser flexibles y adaptables a las necesidades de cada educando en término de sus contenidos y de la cantidad de tiempo que

requieren. Y deben integrar de manera vertical y horizontal el aprendizaje socioemocional, cognitivo y conductual.

- Una *evaluación* formativa debe estar centrada en el proceso de aprendizaje diverso de cada educando, y ser multifacética y acogedora de la pluralidad de medios por los cuales pueden aprender las personas, y con informantes múltiples que recojan todas las voces de los actores de la educación.

Escenario de despliegue 5: Comunidad y redes

El aprendizaje socioemocional se encontrará en todos los espacios de la vida educativa y social de los aprendientes, creando un lenguaje y visión común entre todos los actores en torno al desarrollo integral.

- Impulsar esfuerzos especiales para fomentar la *relación familia-espacio educativo*, desarrollar expectativas y un vínculo positivo con el proceso de aprendizaje de su educando, como también, cuando se requiera, de sí mismos.
- Velar por un *hábitat educativo* que atienda el entorno, como las condiciones de infraestructura y equipamiento escolar y con diseños a nivel de aula versátiles inspirados en el aprendizaje socioemocional.
- Abrir las escuelas a la comunidad, conectarlas con las *redes de colaboración* territorial, de servicios locales, con otras escuelas y espacios educativos, con organizaciones sociales y de la sociedad civil, favoreciendo la apropiación espacial de los jóvenes.
- Incluir y reconocer los *saberes locales*, comunitarios y de los jóvenes en el proceso educativo, así como fomentar la creación de nuevos saberes en espacios públicos.

Síntesis

Todo el recorrido anterior cuenta con evidencia para sustentar que las acciones de aprendizaje socioemocional tienen el potencial para mejorar los procesos de aprendizaje de las y los educandos y las relaciones a nivel de aula, avanzar en ambientes nutritivos y propicios para el aprendizaje, fortalecer trayectorias vitales, formativas e identitarias positivas, y mejorar los indicadores de bienestar y desarrollo integral.

Pensar una transformación desde el aprendizaje socioemocional es, ni más ni menos, una ruta de ingreso para recrear desde las mismas comunidades las bases de la educación secundaria y reimaginar una escuela en crisis. Es una puerta de entrada para reconstruir los vínculos y afectos difuminados por la escuela moderna, para que las instituciones y espacios educativos se conecten con la vida, se enreden con las realidades de la juventud, y reconozcan y valoren sus formas de ser y aprender en el siglo XXI.

Por último, hay que subrayar que la propuesta de *Transformar-nos* no es monolítica, ni pretende ser aplicada de modo mecánico, sino que —como se señaló en un comienzo— su desarrollo desde las comunidades será multifacético y flexible, haciendo uso de una combinación de componentes y rutas posibles según su contexto material y cultural. Esta propuesta es más bien un punto de partida para abrir el debate sobre marcos de referencia y acción en la materia que sean propios de América Latina y el Caribe, lo que ha de asegurar la pertinencia y relevancia para la juventud.

Nota de cierre

Incorporar el aprendizaje socioemocional en la vida educativa no es una iniciativa de copiar y pegar: debe ser entendido como un verdadero proceso de creación y experimentación pedagógica que va consolidándose y expandiéndose en diversas áreas de la vida educativa. Ese proceso es una combinatoria compleja de elementos que van cambiando lenta pero sistemáticamente la vida de educadores, educandos, comunidades e instituciones educativas; se trata de una transformación institucional con foco en el aprendizaje socioemocional que, por medio de diferentes rutas posibles, se propone recuperar la centralidad de los vínculos en el quehacer educativo.

Esta transformación no es un mero ajuste táctico mediante acciones específicas y de corto plazo orientadas al logro de resultados y con una alta probabilidad de producir fatiga y agotamiento en la comunidad; todo lo contrario, es una ruta de construcción de capacidades, que asume que el desafío requiere de la construcción de organizaciones de aprendizaje que generen las fuerzas internas para sustentar cambios positivos a largo plazo. Dicho proceso es gradual: son cambios consecutivos en las estructuras y paradigmas escolares, y que facilita que los afectos y los vínculos de las y los sujetos emerjan como una energía de metamorfosis socioeducativa.

El inicio de un proceso de transformación socioemocional tiene dos niveles de ingreso entrecruzados:

- *Nivel de integralidad.* Se refiere a la apertura conceptual de la idea de aprendizaje socioemocional, donde se considera la dimensión del pensar, hacer y sentir, y también los niveles de aprender a ser, vivir juntos y vivir con la naturaleza.
- *Nivel de extensión.* La segunda se refiere a las áreas de la vida educativa que abarcan la acción (currículo social, organización y cultura educativa, bienestar y formación de equipos, territorio y redes).

Estos dos niveles han de servir para prever e imaginar las rutas de transformación y su diversidad y variedad de acciones concretas. Esto enseña que no existe un proceso único y monolítico de implementación de acciones con foco en aprendizaje socioemocional. A partir de las evidencias presentadas en esta publicación se invita a las comunidades interesadas a impulsar transformaciones en ambos niveles.

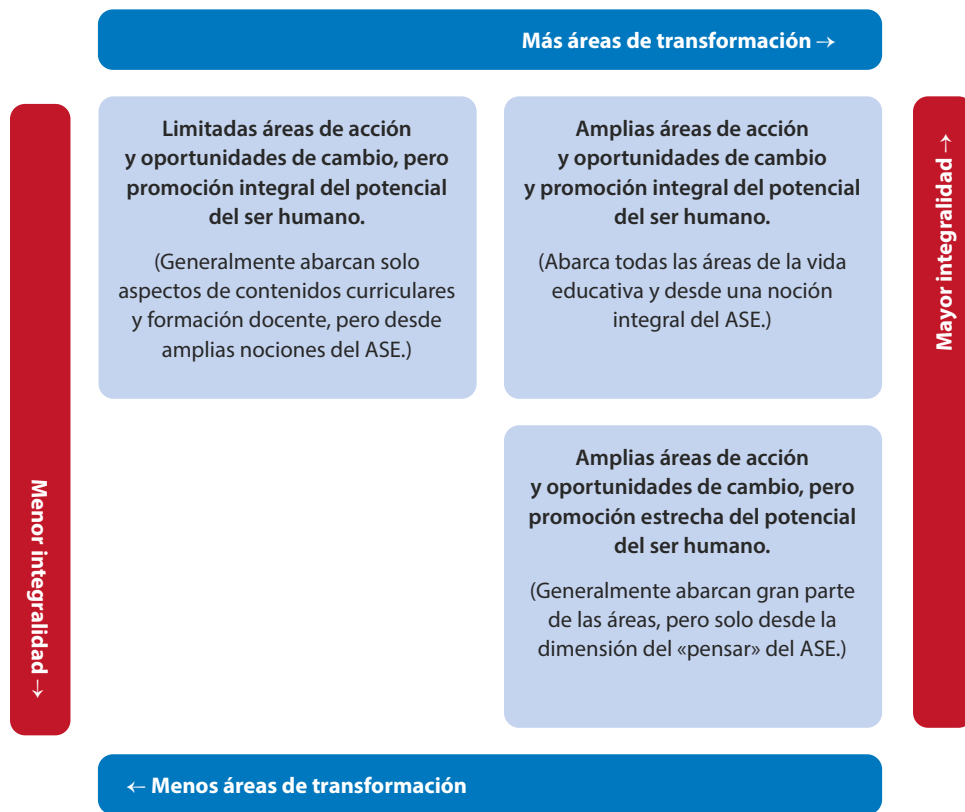
En la **figura 3** se presenta una ruta de *doble nivel* que presenta tres campos amplios de acción que, como brújula, pueden guiar las formas de implementación de las acciones. Más que pretender localizar y categorizar acciones, los campos brindan una orientación para iniciar el viaje de una transformación desde el aprendizaje socioemocional.

En el vértice izquierdo superior puede emerger un espectro de acciones que tienen una mirada amplia del aprendizaje socioemocional y, con ello, una promoción integral del potencial humano, pero son limitadas las áreas de acción que cubre y las oportunidades de cambio que se abren. La mayoría de las iniciativas a la fecha usan como puerta de entrada las prácticas en el aula o incorporaciones nominales en el currículo nacional.

En el vértice derecho inferior pueden emerger las acciones que, aunque cuentan con una estrategia extensa de intervención en las áreas que cubre, su concepción de aprendizaje socioemocional es acotada. Si bien el componente socioemocional aparece en el relato de las acciones como articulador de las estrategias, su noción aparece en algunos casos solo como una dimensión cognitiva (por ejemplo, limitado al «pensar» o individual reducida al «aprender a ser»).

En el vértice derecho superior estaría el primer punto de destino y llegada (que será siempre otro punto de partida) donde pueden emerger aquellos procesos que, gracias a una extensa intervención transformadora en áreas de la vida educativa (a nivel curricular, en la

Figura 3. Matriz de niveles de ingreso a una ruta de transformación con foco en el aprendizaje socioemocional



formación y bienestar de los equipos, en la organización y cultura institucional y en las prácticas educativas) y una promoción integral del potencial del ser humano (pensar, sentir y actuar, así como el aprender a ser, vivir juntos y vivir con la naturaleza), cultivan el aprendizaje socioemocional. Ello, sobre la base de la evidencia, elevaría las posibilidades de brindar oportunidades genuinas, apropiadas y dotadas de los escenarios de despliegue necesarios para su puesta en práctica.

Entender las iniciativas respecto a los niveles de *extensión e integralidad* nos orientará para imaginar

y crear un proceso en vez de un simple producto o, como se ha propuesto, un proceso de transformación institucional con foco en el aprendizaje socioemocional.

Por un lado, nos encontraremos en el camino de ir cubriendo sistemáticamente más áreas de la vida educativa en el proceso de cambio en un cambio organizativo y, por el otro lado, descubriremos la manera de pensar el aprendizaje socioemocional con miras a una refundación paradigmática de los espacios educativos.

Referencias

- Abright, M. y Weisbergh, R. 2010. School-family partnerships to promote social and emotional learning. S. L. Christenson y A. L. Reschly (eds.), *Handbook of school-family partnerships for promoting student competence*. New York, Routledge, pp. 246-265.
- Achenbach, T., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C. y Rothenberger, A. 2008. Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 49, Núm. 3, pp. 251-275.
- Adell, M. A. 2006. *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid, Pirámide.
- Ader, R. 1981. The central nervous system and immune responses: Conditioned immunopharmacologic effects. *Advances in Immunopharmacology* (pp. 427-434). Pergamon.
- Ader, D. N., South-Paul, J., Adera, T. y Deuster, P. A. 2001. Cyclical mastalgia: Prevalence and associated health and behavioral factors. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, Vol. 22, Núm. 2, pp. 71-76.
- Alzate, M., Rico, D. y Sabucedo, J. M. 2017. El papel de la identidad, la eficacia y las emociones positivas en las acciones colectivas de resistencia pacífica en contextos violentos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 49, Núm. 1, pp. 28-35.
- Aguilera, Ó. 2003a. Un modelo (transoceánico) para armar. Algunas hipótesis acerca del vínculo entre juventud y política. *Revista de Estudios sobre Juventud*, Vol. 7, Núm. 19, pp. 64-81.
- . 2003b. *Tan jóvenes, tan viejos. Los movimientos juveniles en el Chile de hoy*. Santiago: Interjoven, INJUV.
- Aidman, B. y Price, P. 2018. Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. *Middle school journal*, Vol. 49, Núm. 3, pp. 26-35.
- Ainscow, M. 2001. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Alcaíno, C., Nieto, M. y Renna, H. 2011. *Juventudes: ni apáticas ni despolitizadas*. Santiago: UAHC-Fundación Semilla. Disponible en <https://on.unesco.org/3R7Ri0h>.
- Allidière, N. 2004. *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J. 2015. *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Ginebra, UNESCO-Oficina Internacional de Educación.
- Anderman, E. 2002. School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, Núm. 4, 795-809. DOI: 10.1037/0022-0663.94.4.795
- Apple, M. y Beane, J. (eds.). 2007. *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Arón, A. y Milicic, N. 2004. *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago, Andrés Bello.
- Aspen Institute. 2017. *Supporting the Whole Teacher Developing educators' social and emotional skills lays the foundation for success with students*. Disponible en <https://on.unesco.org/3C4ryxB>.
- . 2018a. *In support of how we learn. A Youth Call to Action*. Disponible en <https://on.unesco.org/3r805Vb>.
- . 2018b. *From a Nation at Risk to a Nation at Hope. Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, & Academic Development*.
- . 2018c. *How Learning Happens: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. An Interim Report*. Disponible en <https://on.unesco.org/3Us7Xi1>.
- Assael, J., López, G. y Neumann, E. 1984. *La cultura escolar: ¿responsable del fracaso?* Santiago, PIIIE.

- Azar de Sporn, S. 1994. Casamiento de dos sistemas con final feliz: Experiencia de diez años de trabajo como psicóloga sistémica en un contexto escolar (preescolar primario). *Revista Sistemas Familiares*, Vol. 10, Núm. 2.
- Bawgell, C. y Schmidt, M. 2011. *Friendships in Childhood and Adolescence*. Londres, Guilford Press.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. 2012. *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. EE. UU., Banco Interamericano del Desarrollo.
- Bergin, C. y Bergin, D. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, Vol. 21, Núm. 2, pp. 141-170.
- Bélanger, P. 2016. *Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning*. Hamburgo, Alemania, UIL-UNESCO
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. 2015a. The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, Vol. 6, Núm. 3, pp. 508-544.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. 2015b. The Economic Value of Social and Emotional Learning. Center for Benefit-Cost Studies in Education, Teachers College, Columbia, Columbia University.
- Beltrán, V. J., Devís, J., Peiró, C., y Brown, D. H. K. 2012. When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, Vol. 44, Núm. 1, pp. 3-27.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. 2014a. Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, Vol. 13, Núm. 2, pp. 627-638. Disponible en <https://on.unesco.org/3SbELdu>.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. 2014b. Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 46, Núm. 3, pp. 169-177.
- Beames, S. Higgins, P. y Nicol, R. 2012. *Learning Outside the Classroom Theory and Guidelines for Practice*. Nueva York, Routledge
- Betto, F. 1986. *Essa escola chamada vida*. Sao Paulo, Brasil, Atic.
- BID-UNESCO/OREALC. 2017. Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE. Disponible en <https://on.unesco.org/3Srb5sv>.
- Bierman, K. y Motamedi, M. 2015. Social-Emotional Learning Programs for Preschool Children. Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. P. y Gullotta, T. (eds.), *The Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Nueva York, Guilford, pp. 135-150.
- Bisquerra, R. 2005. La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- . 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, Síntesis.
- Blair, C. y Razza, R. P. 2007. Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, Vol. 78, Núm. 2, pp. 647-663.
- Blanco, R. y Umayahara, M. 2004. *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Boff, L. 1999. *Saber cuidar: Ética do humano. Compaixão pela terra* (2.a ed.). Boden, D., Borrego, M. y Newswander, L. 2011. Student socialization in interdisciplinary doctoral education. *Higher Education*, Vol. 62, Núm. 6, pp. 741-755.
- . 2002. *El cuidado esencial: Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Madrid, Trotta.
- Bollier, D. 2016. *Pensar desde los comunes. Una breve introducción*. Disponible en <https://on.unesco.org/3C5OWKQ>.
- Bosch, S. 2018. *Diseñar un mundo mejor comienza por la escuela*. Copenhagen: Rosan Bosch Studio.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C. y Salovey, P. 2009. A sustainable,

- skill-based approach to building emotionally literate schools. Thompson, D., Hughes, M., y Terrell, J. (eds.). *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies & tools*. Nueva York, Pfeiffer, pp. 329-358.
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M. y Salovey, P. 2010. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, Vol. 22, Núm. 2, pp. 218-224.
- Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam, S. G. y Lalongo, N. S. 2009. Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, Núm. 4, pp. 926-937.
- Bresciani Ludvik, M. y Eberhart, T. 2018a. *Working Paper: How Mindful Compassion Practices can Cultivate Social and Emotional Learning*. Nueva Delhi, MGIEP/ UNESCO.
- . 2018b. *Positively Transforming Minds within Educational Systems: An Inner-Directed Inquiry Process for Educators and the Students they Serve*. Publishdrive.
- Bridgeland, J., Bruce, M. y Hariharan, A. 2013. *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. Disponible en <https://on.unesco.org/3C1fkFV>.
- Brito, R. 1998. Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última Década*, Núm. 9, pp. 10-25. Disponible en <https://on.unesco.org/3S7ISav>.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. 1994. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, Vol. 101, Núm. 4, pp. 568-586.
- Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S. Vargas, J. 2011. *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Nueva York, BID.
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. y Ripano, L. (eds.). 2017. *Aprender mejor políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Disponible en <https://on.unesco.org/3E51sfp>.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013. *2013 CASEL GUIDE: Effective Social and Emotional Learning programs. Preschool and Elementary School Edition*. Disponible en <https://on.unesco.org/3SK5EoX>.
- . 2015. *2015 CASEL GUIDE: Effective Social and Emotional Learning Programs High School Edition*. Disponible en <https://on.unesco.org/3BH0KC8>.
- . 2016. *District guide to systemic social and emotional learning*. Chicago, IL, CASEL.
- . 2018. *Empowering Youth Voice*. Disponible en <https://on.unesco.org/3dDyxE4>.
- Castillo, J. 2016. Formar en ciudadanía en el Chile actual. Una mirada a partir del desarrollo humano. *Revista Docencia*, Núm. 58, pp. 18-30. Disponible en <https://on.unesco.org/3Blgi8y>.
- Castillo, J. y Contreras, D. 2014. *El papel de la educación en la formación de bienestar subjetivo para el desarrollo humano*. Santiago, PNUD-UNICEF.
- Castro, A. y Reta, C. 2016. *Bienestar escolar. Calidad basada en la convivencia*. Buenos Aires, Bonum.
- Castro, M. y Morales, M. 2015. Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19, Núm. 3, pp. 1-32. Disponible en <https://on.unesco.org/3UsoaUp>.
- Chabbott, C., Sinclair, M. y Smart, A. 2019. Section Two overview: Contextualizing social and emotional learning. En Smart, A., Sinclair, M., Benavot, A., Bernard, J., Chabbott, C., Russell, S. G. & Williams, J. (eds.), *NISSEM Global Briefs: Educating for the social, the emotional and the sustainable. Diverse perspectives from over 60 contributors addressing global and national challenges*. NISSEM.
- Cecchini, J. A., González, C. y Montero, J. 2007. Participación en el deporte, orientación de metas y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 40, Núm. 3, pp. 497-509.
- Cejudo, R. 2007. Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología RIS*, Vol. 65, Núm. 47, pp. 10-22.

- Center for Universal Education at Brookings. 2017. *Measuring Global Citizenship Education: A Collection of Practices and Tools*. Disponible en <https://on.unesco.org/3ya2tiv>.
- Chen, X., Chang, L., Liu, H. y He, Y. 2008. Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: a longitudinal study in Chinese children. *Child development*, Vol. 79, Núm. 2, pp. 235-251.
- Chou, C., Pentz, M. y Riggs, N. 2009. Protecting against intergenerational problem behavior: mediational effects of prevented marijuana use on second-generation parent-child relationships and child impulsivity. *Drug and Alcohol Dependence*, Vol. 100, Núm. 1-2, pp. 153-160.
- Christie, B. y Higgins, P. 2012. Residential outdoor learning experiences and Scotland's school curriculum: an empirical and philosophical consideration of progress, connection and relevance. *Scottish Educational Review*, Vol. 44, Núm. 2, pp. 45-59.
- Coggshall, J., Osher, D. y Colombi, G. 2013. Enhancing Educators' Capacity to Stop the School-to-Prison Pipeline. *Family Court Review*, 51. DOI: 10.1111/fcre.12040.
- Coelho, V. A. y Sousa, V. 2017. Comparing two low middle school social and emotional learning program formats: A multilevel effectiveness study. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 46, Núm. 3, pp. 656-667.
- Coelho, V. A., Marchante, M. y Sousa, V. 2015. «Positive Attitude»: A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, Vol. 43, pp. 29-38.
- Colvin, R. L. 2017. *Supporting the Whole Teacher: Developing educators' social and emotional skills lays the foundation for success with students*. Washington DC, The Aspen Institute.
- Connell, R. W. 1994. Poverty and education. *Harvard Educational Review*, Vol. 64, Núm. 2, pp. 125-149.
- Connell, R. W. 1999. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Cook, C., Low, S., Buntain-Ricklefs, J., Whitaker, K., Pullmann, M. D. y Lally, J. 2018. Evaluation of Second Step on student academic outcomes: A randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, Vol. 33, Núm. 4, pp. 561-572.
- Cozolino, L. 2014. *The Norton series on interpersonal neurobiology. The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain* (2.a ed.). Nueva York, W.W. Norton & Co.
- Cunningham, W., Acosta, P., y Muller, N. 2016. *Mentes y Comportamientos en el Trabajo: Fomentando las Habilidades Socioemocionales para el Mercado Laboral de América Latina*. Disponible en <https://on.unesco.org/3xODWz0>.
- Damon, W. 2008. *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Nueva York, Free Press.
- Davis, H. 2006. Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *Elementary School*, Vol. 106, Núm. 3, pp. 193-223.
- Danner, D., Snowdon, D. y Friesen, W. 2001. Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, Núm. 5, pp. 804-813.
- Dávalos, Ch. 2011. Estilos de enseñanza. [Entrada de un blog]. Disponible en <https://on.unesco.org/3UsMGop>.
- De la Aldea, E. 2017. *Los cuidados en tiempos de descuido*. Santiago, Lom.
- Deal, J., Stawiski, S., Wilson, M. y Cullen, K. 2014. What Makes an Effective Leader? Generations in India Weigh in. *Center for Creative Leadership*. DOI: 10.35613/ccl.2014.2036.
- Delors, J. 1996. Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- Del Valle, M. y Navarrete, Á. 2016. *Manitos: ejercicios de sintergética para niños y niñas*, Madrid, Ediciones i.
- Diener, E. (ed.). 2009. *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*. Springer Science + Business Media. (Social indicators research series: Vol. 37). DOI: 10.1007/978-90-481-2350-6.
- Dowling, K., Simpkin, A. J. y Barry, M. M. (2019). A cluster randomized-controlled trial of the mindout social and emotional learning program for disadvantaged

- post-primary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 48, Núm. 7, pp. 1245-1263.
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M. e Invernó, J. 2015. Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, Vol. 10, Núm. 28, pp. 5-18.
- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I. y Weissberg, R. P. 2007. Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 39, pp. 269-286.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, Vol. 82, Núm. 1, pp. 405-432.
- Dusenbury, L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E. y Mart, A. K. 2015. The case for preschool through high school state learning standards for SEL. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (eds.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Nueva York, Guilford. pp. 532-548.
- Dusenbury, L., Dermody, C. y Weissberg, R. P. 2018. *State Scorecard Scan*. Chicago, IL: CASEL.
- Edson, W. 2016. *Articulaciones del desarraigo en América Latina: El drama de los sin hogar y sin mundo*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Elkington, K., Bauermeister, J., Santamaria, K., Dolezal, C. y Mellins, C. 2014. Substance Use and the Development of Sexual Risk Behaviors in Youth Perinatally Exposed to HIV. *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 40, Núm. 4, pp. 442-454.
- Elliott, S. N., Frey, J. R. y Davies, M. 2015. Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Gullotta, T. P., (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Nueva York: Guilford. pp. 301-319.
- Extremera, P. y Fernández-Berrocal, P. 2004. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 1-17.
- Fagan, A. A., Hawkins, J. D. y Shapiro, V. B. 2015. Taking SEL to scale in schools: The role of community coalitions. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Gullotta, T. P. (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Nueva York: Guilford. pp. 468-481.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. 2006. Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications 1*. Disponible en <https://on.unesco.org/3R249Ry>.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. y Champion, F. 1972. *Informe Aprender a Ser: La educación del futuro*. París, Francia: UNESCO. Disponible en <https://on.unesco.org/3LDrzeY>.
- Feixa, C. 2006. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 21-45. Disponible en <https://on.unesco.org/3qZLStF>.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. 2017. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 54, pp. 63-94.
- Ferreira, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M., Provinciali, D., Rimondino, R., y Salgueiro, A. 2006. Educación media en Argentina: ¿El problema de los problemas...? *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 39, Núm. 4, pp. 1-19.
- Field, J. 2001. Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, Núm. 1-2, pp. 3-15. DOI: 10.1080/09638280010008291.
- Filmus, D. 1995. *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Fletcher, A., Hunter, A. y Eanes, A. 2006. Links between social network closure and child well-being: The organizing role of friendship context. *Developmental Psychology*, Vol. 42, Núm. 6, pp. 1057-1068. DOI: 10.1037/0012-1649.42.6.1057.
- Fraser, J. L., Cote, J., Deakin, J. 2005. Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 19-40.
- Fredrickson, B. L. y Tugade, M. M. 2003. What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist

- attacks on the USA on September 11th. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 84, pp. 365-427.
- Fredericks, L., Weissberg, R., Resnik, H., Patrikakou, E. y O'Brien, M. U. 2016. *School, Families, and Social Emotional Learning Ideas and Tools for Working with Parents and Families*. Chicago, IL: CASEL.
- Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O. y Pekrum, R. 2009. Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, Núm. 3, pp. 705-716.
- Fombonne E., Wostear, G., Cooper. V., Harrington, R. y Rutter, M. 2001. The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression. I. Psychiatric outcomes in adulthood. *The British Journal of Psychiatry*, Vol. 179, Núm. 3, pp. 210-217.
- Fuller, B. y Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classrooms, tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, Vol. 64, Núm. 1, pp. 119-157.
- Fundación Súmate. 2019. *Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. Santiago, Fundación SM.
- Gadotti, M. 1998. *Para chegar lá juntos e em tempo: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. Disponible en <https://on.unesco.org/3C6s9yT>.
- Garbacz, S., McIntosh, K., Eagle, J., Dowd-Eagle, S., Hirano, K. y Ruppert, T. 2015. Family Engagement Within Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Preventing School Failure*, Vol. 60, pp.1-10.
- Gardner, H. 2011. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Osher, D. y Kendziora, K. 2015. Assessment of climate and conditions for learning. Durlak, J., Gullotta, T., y Weissberg, R. (eds.), *The handbook of social and emotional learning*. Nueva York, Guilford. pp. 348-359.
- Garnier, L. 2019. Desafíos de la educación secundaria. Apuntes desde Costa Rica. López, N. (comp.), *Desafíos de la educación secundaria en América Latina: ponencias del Foro regional de políticas educativas*. Buenos Aires, IIPE. pp. 177-210.
- Gentili, P. 2013. *Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina*. Buenos Aires, IIPE.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York, Bantam.
- Gómez-Pérez, M., Mata-Sierra, S., Belén García-Martín, M., Dolores Calero-García, M., Molinero-Caparrós, C. y Bonete-Román, Y. S. 2014. Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 46, Núm. 1, pp. 59-69.
- Gore, S. W. 2000. *Enhancing Students Emotional Intelligence and Social Adeptness* (Tesis de Maestría, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development). DISPONIBLE EN <https://on.unesco.org/3r5aj98>.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, Vol. 58, pp. 466-474.
- Gubbins, F. 2011. *Estrategias de involucramiento parental en familias de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica* (Tesis de doctorado inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gullotta, T. P. 2015. After-School Programming and SEL. Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg R.P. y Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning*. Nueva York: Guilford Press.
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W. y Crowson, H. M. 2009. Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 24, Núm. 16, pp. 1-19.
- Hattie, J. 2003. *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Documento presentado en Building Teacher Quality: What does the research tell us? Melbourne, Australia. Disponible en <https://on.unesco.org/3BG4K5V>.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H. y Catalano, R. F. 2004. Social Development and Social and Emotional Learning. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. Y Walberg, H. J. (eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York, Teachers College Press. pp. 135-150.

- Heckman, J., Pinto, R. y Savelyev, P. 2013. Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, Vol. 103, Núm. 6, pp. 2.052-2.086.
- Herrero, Y. 2011. Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista de Economía Crítica*, Vol. 13, pp. 30-54.
- Hoffman, D. 2009. Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, Vol. 79, Núm. 2, pp. 533-556.
- Hopenhayn, M. 2004. *Participación juvenil y política pública: Un modelo para armar*. Documento presentado en I Congreso de Associação Latino Americana de População (ALAP), Caxambú, Brasil. Disponible en <https://on.unesco.org/3fisMfP>.
- Hough, H., Kalogrides, D. y Loeb, S. 2017. *Using surveys of students' social-emotional learning and school climate for accountability and continuous improvement*. California. Disponible en <https://on.unesco.org/3f8IB9D>.
- Ikesako, H. y K. Miyamoto 2015, *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research*, OECD Education Working Papers, No. 121. París, OECD Publishing.
- Iparraguirre, R. Gutiérrez, G. y Barreneche, C. 2018. Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos. *Industrias Culturales y Educación*, Vol. 35, pp. 169-178.
- Jiménez-Fernández, C., Cremades-García, R. 2013. *Bibliotecas escolares: La necesaria transformación de un agente imprescindible*. Barcelona, UOC.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. 2009. Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 41, Núm. 1, pp. 69-79.
- Jones, S. y Kahn, J. 2017. *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists*. Disponible en <https://on.unesco.org/3LBDGct>.
- Jones, S. y Bouffard, S. 2012. Social and emotional learning schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, Vol. 26, Núm. 4, pp. 1-33.
- Jones, D. E., Greenberg, M. y Crowley, M. 2015. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, Vol. 105, Núm. 11, pp. 2.283-2.290.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. y Weissbourd, R. 2013. Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, Vol. 94, Núm. 8, pp. 62-65.
- Kang, Y., Gray, J. R. y Dovidio, J. F. 2014. The nondiscriminating heart: Lovingkindness meditation training decreases implicit intergroup bias. *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol. 143, Núm. 3, pp. 1.306-1.313.
- Karreman, A. y Vinherhoets, A. 2012. Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, Vol. 53, pp. 821-826.
- Kim, B. 2015. *Understanding Gamification*. Chicago, IL: American Library Association.
- Kliksberg, B. 2009. *El contexto de la juventud en América latina y el Caribe: Interrogantes, búsquedas, perspectivas*. PNUD, AECID.
- Kraag, G., Van Breukelen, G. J., Kok, G. y Hosman, C. 2009. 'Learn Young, Learn Fair', a stress management program for fifth and sixth graders: longitudinal results from an experimental study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 50, Núm. 9, pp. 1.185-1.195.
- Krauskopf, D. 1998. *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes, en Participación y desarrollo social en la adolescencia*. San José, Fondos de Población de Naciones Unidas.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. 1999. Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, Vol. 70, Núm. 6, pp. 1.373-1.400.
- Lagardena, F. 1999. La lógica deportiva y las emociones: sus implicaciones en la enseñanza. *Educación Física y Deportes*, Vol. 56, pp. 99-106.
- Latinobarómetro. 2015. *Centro de Datos de Encuesta Latinobarómetro 1995-2015*.

- Lipman, M. 1992. Unreasonable People and Inappropriate Judgments. *Inquiry*, Vol. 10, Núm. 3, pp. 18-22.
- Linares, L., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H. B. y Alvir, J. 2005. Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 42, Núm. 4, pp. 405-417.
- Luna, C. 2015. *El futuro del aprendizaje (I) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?*, Investigación y prospectiva en educación. Documento de Trabajo N° 13. París, UNESCO.
- Magni, G. y Opperti, R. 2019. Diez pistas exploratorias sobre la democratización de la educación secundaria en América Latina: Una mirada curricular. López, N. (comp.), *Desafíos de la educación secundaria en América Latina: ponencias del Foro regional de políticas educativas*. Buenos Aires, IPE. pp. 33-63.
- Malin, H. Reilly, T. S., Quinn, B. y Moran, S. 2013. Adolescents purpose development: Exploring empathy discovering, roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 24, Núm. 1, pp. 186-199.
- Mancini, M y Bianchi, P. (coord.). 2015 *¿Qué democracia para el siglo XXI?* Buenos Aires, Democracia en Red-ADS.
- Marsh, D., O'Toole, T., y Jones, S. 2006. *Young People and Politics in the UK: Apathy or Alienation?* Londres, Palgrave Macmillan UK.
- Mart, A. K., Weissberg, R. P. y Kendziora, K. 2015. Systemic support for SEL in school districts. Durlak, J., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. y Gullotta, T. (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Nueva York, Guilford. pp. 482-499.
- Marzano, R., Marzano J. S. y Pickering, D. J. 2003. *Classroom Management That Works*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Nueva York, Basic Books. pp. 3-31.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. 2008. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, Vol. 59, pp. 507-536.
- Mejía, M. R. 2011. *Educaciones y pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografía de la Educación Popular)*. La Paz, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. 2007. Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 39, Núm. 2, pp. 211-225.
- Meyers, D. C., Gil, L., Cross, R., Keister, S., Domitrovich, C. E. y Weissberg, R. P. 2015. *CASEL guide for schoolwide social and emotional learning*. Chicago, IL: CASEL.
- Moran, S. 2009. Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. *High Ability Studies*, Vol. 20, Núm. 2, pp. 143-159.
- . 2014. Youth's own understandings of purpose: Are there distinct cultures of purpose? *Applied Developmental Science*, Vol. 18, Núm. 3, pp. 1-13.
- Moran, S., Bundick, M. J., Malin, H. y Reilly, T. S. 2013. How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? *Journal of Adolescent Research*, Vol. 28, Núm. 3, pp. 348-377.
- Moran, S. y Opazo, H. 2016. How service and purpose catalyze each other to sustain the common good. Comunicación presentada en Meeting of the International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement, New Orleans, LA, USA.
- Newsome, S., Dar, A. y Catano, V. 2000. Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, Vol. 29, Núm. 6, pp. 1.005-1.016.
- Nussbaum, M. 2008. *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Barcelona, Paidós.
- Nussbaum, M. 2010. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Nussbaum, M. 2012. *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- OCDE. 2016. *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Disponible en <https://on.unesco.org/3C5BFCj>.
- OIJ. 2013. *I Encuesta Iberoamericana de Juventud*. España, OIJ.

- Oberle, E., Domitrovich, C., Meyers, D. y Weissberg, R. 2016. Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 46, pp. 1-21. DOI: 10.1080/0305764X.2015.1125450.
- OPECH. 2006. *Documento de Trabajo 1: «SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles»*. Disponible en <https://on.unesco.org/3Uyw2Ua>.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K. y Zins, J. E. 2007. A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. Thomas, A. y Grimes, J. (eds.), *Best practices in school psychology*. Bethesda, MD, National Association of School Psychologists. pp. 1.263-1.278.
- Palacios, J. 2003. Relaciones familia-escuela: diferencias de estatus y fracaso escolar. Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza. pp. 73-81.
- Parlebas, P. 2009. Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. Villa Porras, C. (ed.), *Juegos tradicionales y salud social*. Aranda de Duero, Asociación Cultural La Tanguilla. pp. 85-94.
- Pinedo J.R. y Santelices, M.P. 2006. Apego adulto: Los modelos operantes internos y la teoría de la mente. January 2006 *Terapia Psicológica*, Vol. 24, Núm. 2, pp. 201-209
- Prakash. N. 2014. *Diseño de espacios educativos*. Harvard Education Press, Biblioteca de Innovación Educativa.
- Prensky, M. 2012. *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. California, EE.UU.: Corwin.
- Putnam, J.W. 1998. Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom. Baltimore, Brookes.
- Quintar, E. 2008. *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Reguillo, R. 2011. *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rossetti, M. 2014. *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago, Naciones Unidas.
- Redó, N. A. 2015. Aprendizaje cooperativo y logro competencial. *Opción*, Vol. 31, Núm. 2, pp. 81-88.
- Redondo, J. M. 2005. El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Ultima década*, Vol. 13. Núm. 22, pp. 95-110.
- Rendón, M. 2013. *Informe final de la investigación La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la Educación Media del Municipio de Cauca*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Renna, H. 2017. Territorios educativos. Hacia un sistema de educación ampliado para garantizar oportunidades de aprendizajes a lo largo de toda la vida. Guevara, D. (coord.), *Desarrollo y calidad de vida. Observaciones, aprendizajes y apuntes desde y hacia una nueva Colombia*. Bogotá, Fundación para la Investigación y la Cultura. pp. 259-280.
- Rodríguez, J. 2001. Emergencia de culturas juveniles y ciudadanía. En CEPAL-UNESCO (ed.), *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur*. pp. 73-88. Disponible en <https://on.unesco.org/3LDSNIC>.
- Rodríguez, E. 2013. *Niños, niñas y adolescentes en América latina: situación actual, políticas públicas vigentes y principales desafíos a encarar en el mediano plazo*. Uruguay, Terres des Hommes.
- Sánchez, R. 2012. *La privatización de la educación en Chile: Evidencias de un experimento*. Chile, OPECH.
- Sarrionandia, A. y Garaigordobil, M. 2017. Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 49, Núm. 2, pp. 110-118.
- Smith, B. H. y Low, S. 2013. The Role of Social-Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts. *Theory into Practice*, Vol. 52, Núm. 4, pp. 280-287.
- Stillman, S. B. 2011. *SEL implementation*. Disponible en <https://on.unesco.org/3S9TTIm>.
- Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L. y Leet, C. 2018. Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 55, pp. 71-92. DOI: 10.1016/j.appdev.2017.07.010.

- Stipp, B. 2019. A big part of education also: A mixed-methods evaluation of a social and emotional learning (SEL) course for pre-service teachers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 24, Núm. 2, pp. 204-218.
- Sunkel, G. 2008. Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: Identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Pensamiento Iberoamericano*, Vol. 3, pp. 183-202.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R.P. 2017. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, Vol. 88, Núm. 4, 1.156-1.171.
- Tawil, S. 2019. Repensar la educación secundaria universal para todos. López, N. (comp.), *Desafíos de la educación secundaria en América Latina: Ponencias del foro regional de políticas educativas 2018.*, París: UNESCO. pp. 21-32.
- Telefónica. 2015. *Global Millennials Survey: Resultados Globales*. Telefónica Global.
- Teoh, T., Nguwi, Y. y Cho, S. 2009. Towards a portable intelligent facial expression recognizer. *Intelligent Decision Technologies*, Vol. 3, Núm. 3, pp. 181-191.
- Terigi, F. 2009. El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 20, pp. 23-39.
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., y Clark, E. 2016. Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, Vol. 20, Núm. 3, pp. 214-236.
- Torres, R. M. 2002. *Aprendizaje a lo largo de la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur*. Buenos Aires, Instituto Fronesis.
- Torres-Santomé, J. 2011. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Morata.
- UN DESA. 2018. Youth and the 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponible en <https://on.unesco.org/3U94>.
- UNDP. 2016. *Young people's participation in peacebuilding: a practice note*. Disponible en <https://on.unesco.org/3S88DY5>.
- UNESCO. 1969. *El Correo de la UNESCO, Juventud 1969*. París, UNESCO. Disponible en <https://on.unesco.org/3LDZxju>.
- . 1999. *Manifiesto de la Juventud para el siglo XXI*. París, UNESCO.
- . 2011. *El Correo de la UNESCO, Cómo los jóvenes cambian el mundo*. París, UNESCO. Disponible en <https://on.unesco.org/3DSPNzY>.
- . 2014. *Teaching and learning: achieving quality for all. EFA global monitoring report, 2013-2014; gender summary*. Disponible en <https://on.unesco.org/3xNPV01>.
- . 2015a. *Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. París, UNESCO.
- . 2015b. 9.º Foro de la Juventud de la UNESCO. *Sobre Jóvenes Ciudadanos del Mundo para un Planeta Sostenible*. Consulta en línea a los jóvenes sobre los subtemas del Foro. París, UNESCO.
- . 2015c. *Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial. Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente*. París, UNESCO.
- . 2017a. *Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio: una guía para la formulación de políticas*. París, UNESCO.
- . 2017b. *Análisis de la Infraestructura Física Educativa en México: Discusiones actuales y experiencias en 18 planteles rehabilitados por el programa Escuelas al Cien*. México, Oficina de la UNESCO en México.
- . 2017c. *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. París, UNESCO.
- . 2018a. *Preventing violent extremism through education: Effective activities and impact*. Policy brief. París, UNESCO.
- . 2018b. *Global citizenship education: Taking it local*. Documento de programa. París, UNESCO.
- . 2018c. *Preparing Teachers for global citizenship education: A template*. Bangkok, Tailandia, UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.
- . 2018d. *Global citizenship education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*. París, UNESCO.

- . 2019a. Strengthening the rule of law through education. A guide for policymakers. París, UNESCO.
- . 2019b. *Educational content up close: examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. París, UNESCO.
- . 2020. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 América Latina y el Caribe- Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París.
- UNESCO/UNESCO/IBE. (2015). Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living. Discussion paper presentado en el World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, 19-22 de mayo de 2015.
- UNESCO-MGEIP. 2017. *Rethinking Schooling for the 21st Century. The State of Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship in Asia*. Nueva Delhi, UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- UNESCO y Universidad Nacional de Colombia. 2017. Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo. Disponible en <https://on.unesco.org/3C24tvo>.
- UNESCO IIEP y OEI. 2008. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008: la escuela y los adolescentes. Buenos Aires, SITEAL. Disponible en <https://on.unesco.org/3BJgPai>.
- UNESCO/OREALC. 2010. *Educación, juventud y desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- . 2014. *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- . 2015. *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- . 2016. *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- Vargas, F. y Carzoglio, L. 2017. *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región*. Montevideo, Organización Internacional del Trabajo.
- Vega, B. 2017. Impacto del programa «aquí, presente» en la deserción escolar (Tesis de Magíster, Universidad de Chile). Disponible en <https://on.unesco.org/3BErrqY>.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. y Gullotta, T. 2015. Social and emotional learning: Past, present, and future. J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- White, C., Bruce, S., y Richie, J. 2000. *Young people's politics: political interest and engagement amongst 14 to 24 years old*. York, Joseph Rowntree Foundation.
- World Bank. 2004. *Books, buildings, and learning outcomes: an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana (English)*. Washington DC, World Bank. Disponible en <https://on.unesco.org/3r4x1OE>.
- Yeager, D. 2017. Social-Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, Vol. 27, Núm. 1, pp. 37-52. Disponible en <https://on.unesco.org/3RaRj3k>.
- Zins, E. Weissber, R., Wang, M., y Walberg, H. (eds). 2004. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York, Teachers College Press.



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Transformar-nos

Marco para la transformación educativa basado

en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe

Transformar-nos es una caja de herramientas para la construcción de capacidades que aseguren que educadores y educandos cuenten en sus diferentes contextos con las condiciones y libertades reales para impulsar y sostener una transformación educativa desde el aprendizaje socioemocional.

Esta publicación se orienta a un proceso de largo plazo, hacia una verdadera metamorfosis cultural, educativa y pedagógica dentro de las comunidades educativas. En función de ello provee un modelo de construcción de capacidades como base para emprender una transformación educativa desde el aprendizaje socioemocional. Para cada una de las rutas posibles se identifica una serie de criterios y recomendaciones para asegurar una adecuada implementación.

