

Cecilia Barbieri, Héctor Opazo y Henry Renna (eds.)

Mapa de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe

Escenarios, formas
de implementación
y desafíos prácticos

Mapa de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe

Escenarios, formas de implementación
y desafíos prácticos

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 2025 por la Oficina Regional de la UNESCO en La Habana para Cuba, Haití, la República Dominicana y Venezuela (República Bolivariana), Calzada 551- Vedado, La Habana, Cuba.

© UNESCO 2025 HAV/ED/2025/05



En colaboración con:



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://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 (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

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.

Editores: Cecilia Barbieri (UNESCO París), Héctor Opazo (Universidad Católica Silva Henríquez - ABC Lab) y Henry Renna (UNESCO La Habana).

Autoras y autores: Cecilia Barbieri (UNESCO París), Henry Renna (UNESCO La Habana), Seana Moran (Project Zero, Harvard University), Héctor Opazo (Universidad Católica Silva Henríquez -ABC Lab), Renny Osuna (George Washington University).

Diseñado por: Dani Ruggeri.

Contenido

Resumen Ejecutivo	5
Presentación: Mapeo de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe	17
Escenarios de despliegue de las experiencias de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe	31
Formas de implementación de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe.....	51
Desafíos en la implementación del Aprendizaje Aocioemocional en América Latina y el Caribe	69
¿Qué sigue?	91
Nota de cierre	97

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Escenarios de despliegue y rutas posibles de experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe</i>	25
Tabla 2. <i>Región de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe</i>	27
Tabla 3. <i>Tipo de institución de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe</i>	28
Tabla 4. <i>Escenarios de despliegue de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe</i>	33
Tabla 5. <i>Escenarios de despliegue y rutas posibles experiencias de educación socioemocional en América Latina y el Caribe</i>	34
Tabla 6. <i>Escenarios de despliegue, rutas posibles de y formas de implementación de experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe.</i>	54
Tabla 7. <i>Desafíos emergentes desde los escenarios de despliegue y rutas posibles de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe</i>	73

Resumen Ejecutivo

El contexto

Más de 1500 millones de estudiantes en el mundo y alrededor de 156 millones en América Latina y el Caribe fueron perjudicados por el cierre preventivo de las escuelas. Muchos de ellos, y millones más que se encuentran fuera de la escuela, serán afectados de forma insospechada en su bienestar biopsicosocial debido al extenso aislamiento producido por la cuarentena colectiva. Ciertamente esto afectará aún con más rudeza a las familias de bajos ingresos. El hacinamiento, la pobreza, las violencias, la falta de acceso a medios de vida exacerbaron los riesgos y exclusiones e imprimieron singulares modos de ser —y de aprender— en una generación completa de la civilización humana. La pandemia de COVID-19 no solo trajo consigo una crisis sanitaria global, sino que también exacerbó problemas estructurales en la región, como la pobreza, la desigualdad y la inseguridad. La región experimentó la peor crisis económica en 120 años, con una contracción del 7.7% en 2020, lo que elevó la pobreza extrema al 12.5% y dejó a millones de personas sin acceso a medios de vida estables (CEPAL, 2021).

También las trayectorias educativas y las oportunidades de aprendizaje en la fase de recuperación y reactivación educativa post-pandemia se fragilizaron. Se evidencian en estudiantes y sus familias diversas situaciones de duelo y desarraigo con lugares y figuras significativas. La ansiedad, el estrés y la tristeza, la rotación de maestros y del personal que apoya los procesos educativos, junto a la necesidad de comprometerse en cuidados y actividades productivas, acompañadas por los silencios y la falta de diálogo sobre estas experiencias en el hogar y en la sociedad serán parte de las memorias que acompañarán tanto a niños, niñas y jóvenes como a docentes en los años venideros.

Lo anterior cruzado con un momento global de policrisis y guerras, destrucción ecológica y ebullición global, consolidación de las desigualdades, persecución intensificada de las minorías, tiene trágicas consecuencias para un futuro de paz y en armonía entre los seres humanos y con la naturaleza. La crisis ambiental ha alcanzado niveles alarmantes, con la deforestación de la Amazonía alcanzando más de 11,000 kilómetros cuadrados en 2020 (INPE, 2021). Los desastres naturales, exacerbados por el cambio climático, han causado desplazamientos masivos y han amenazado la seguridad alimentaria y la biodiversidad en toda la región (ONU, 2022).

Este debilitamiento de la solidaridad social, del sentido de propósito común y el vaciamiento de proyectos colectivos amplifica un estado de temor al otro (Agamben, 2020), una generalizada apatía hacia la realidad (Han, 2020), irritación y estrés incontrolable (Berardi, 2020) que explica -en parte- la expansión de discursos de odio y resentimientos, explosión de racismos, xenofobias, nacio-

nalismos y violencias contra las mujeres (Butler, 2020) y la reducción del espacio democrático de diálogo (Galindo, 2020).

Este escenario ha revitalizado la importancia educativa del aprendizaje socioemocional (ASE en adelante) concebido ya no como ámbito relegado a lo familiar o individual, tampoco como habilidad o competencia que deba ser desarrollada o nuevo contenido a ser integrado solamente, sino como un asunto público, una tarea de todos y todas, necesaria de abordar por escuelas, espacios de educación no formal, universidades, sistemas educativos y los sistemas de protección social en general en la región.

Para enfrentar estos y otros desafíos, la meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, suscrita por más de 190 países a nivel mundial, ha establecido que la educación al año 2030 debería “asegurar que todas y todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (UNESCO, 2015b).

Para el logro de este cometido planetario se ha señalado que será crucial incorporar y articular de forma equilibrada los tres dominios del aprendizaje en todos los niveles y espacios de la vida educativa: i) el dominio cognitivo, referido a las capacidades de adquisición de conocimientos y reflexión necesarios para comprender mejor el mundo y sus complejidades; ii) el dominio conductual, referido a comportamientos, desempeños, aplicaciones prácticas y compromiso; y iii) el dominio socioemocional, vinculado a valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los educandos para vivir con los demás en forma respetuosa y pacífica (UNESCO, 2016). Respecto a este último dominio, se espera que su implementación nutra un sentimiento de pertenencia a una humanidad común, que desarrolle actitudes de solidaridad hacia otros y que promueva el reconocimiento de la diversidad cultural (UNESCO, 2016).

¿Qué es el aprendizaje socioemocional?

El *aprendizaje socioemocional* (ASE, figura 1) es el proceso de proporcionar a todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas las oportunidades de aprender, adquirir y practicar las competencias socioemocionales necesarias para lograr una vida plena (Oberle et al., 2016) y contribuir a despertar el deseo por aprender, y el compromiso hacia una colectividad para convivir con otros en la diversidad (Bélanger, 2016). El ASE es un concepto 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 efectos en su diseño e impacto final. Se entiende como

una perspectiva que permite descubrir la diversidad de conocimientos y de aprendizajes invisibilizados por los sistemas educativos y facilitar las transformaciones necesarias para recuperar los vínculos dentro de las comunidades de aprendizaje.

¿Por qué este estudio?

La publicación de *TRANSFORMAR-NOS: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional* por la UNESCO (2023), que subraya la importancia de enfoques educativos inclusivos y adaptativos para el ASE, ha gatillado la necesidad de un análisis más profundo y contextualizado de estas prácticas en América Latina y el Caribe. Investigaciones anteriores han enfatizado la importancia de contextualizar los programas de ASE para reflejar las normas culturales y las necesidades específicas de cada región (Durlak et al., 2011; Castro-Olivo, 2014).

La publicación de este estudio en 2024, tras la recopilación de datos desde 2019-2020, incorpora los ajustes necesarios post-pandemia y asegura un análisis exhaustivo y relevante para la formulación de políticas y programas educativos. Este enfoque busca proporcionar una base teórica y práctica que responda a las complejidades y especificidades de la región latinoamericana y caribeña, avanzando más allá de un enfoque sociotécnico tradicional de replicación mecánica de expertos, tecnologías y políticas (Plantín y Punathambekar, 2018; Williamson, 2021).

Marco de análisis

En el año 2023, la Oficina de la UNESCO en Santiago publicó luego de cuatro años de trabajo el reporte *TRANSFORMAR-NOS: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional*. Esta propuesta se propone alterar el orden de la escuela tradicional por medio de la recreación del vínculo afectivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el que ha sido fragilizado hasta difuminarse por la escolarización dominante en el siglo XXI.

Este proceso, señala el reporte, implica mucho más que disponer de una actividad para conversar sobre las emociones, ya que supone cambios en los términos de la conversación dentro de los espacios educativos. Por ello, incorporar el aprendizaje socioemocional no es una iniciativa de una sola acción; es un proceso de largo plazo, una verdadera metamorfosis cultural, educativa y pedagógica dentro de las comunidades educativas y los países, que requiere desarrollar tres etapas interrelacionadas y en interacción permanente: i) generar oportunidades, ii) facilitar factores de apropiación, y iii) asegurar escenarios de despliegue. Sobre la última, el reporte sugiere cinco escenarios donde deberían desplegarse las acciones de aprendizaje socioemocional, y en cada uno de ellos diferentes rutas posibles de actuación:

- **Prácticas pedagógicas y formativas.** 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, 2015, 2018; Mayer, Roberts y Barsade, 2008), 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, 2018a; Durlak et al., 2011).
- **Formación y bienestar de equipos.** Todos los educadores y equipos deben contar con las condiciones para desarrollar su propio aprendizaje socioemocional (Colvin, 2017) para mejorar las 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 (Hogar de Cristo, 2019) y un ambiente de trabajo colaborativo (Meyers et al., 2015; Hattie, 2003).
- **Organización y cultura de espacios educativos.** Es clave que los espacios educativos integren el aprendizaje socioemocional en la organización y cultura, considerando su incorporación en el clima y convivencia escolar (Aidman y Price, 2018; Hough, Kalogrides y Loeb, 2017; Garibaldi et al., 2015), influyendo en un rol de directores y líderes de equipos (CASEL, 2015; Treviño et al. 2015), y promoviendo el protagonismo juvenil en cada una de las acciones educativas (CASEL, 2018; Jones y Kahn, 2017).
- **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, 2019), así como en las evaluaciones (Coelho Marchante y Sousa, 2015; Jensen et al., 2016) y propósitos formativos de las instituciones (Aspen Institute, 2018a).
- **Comunidad y redes.** El aprendizaje socioemocional debe estar presente en todos los espacios de la vida educativa y social, creando un lenguaje y visión común con las familias (Busso et al., 2017; Fredericks et al., 2016; Gubbins, 2011; Mestre et al., 2007) en torno al bienestar integral de los aprendientes y de sus territorios (Blanco y Umayahra, 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, 2018b; Gadotti, 1998).

En la investigación de ASE existe consenso en que, a mayor cantidad, variedad y amplitud de las estrategias de transformación socioemocional en la vida educativa, mayor será la probabilidad de impacto positivo sobre el desarrollo y el aprendizaje de los participantes y mayor será la sostenibilidad del proceso en las comunidades (Jones y Kahn, 2017). Además, se ha reconocido que un 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 en la planificación e implementación de las acciones con foco en el aprendizaje socioemocional en las escuelas, que muchas veces es recurrente (Greenberg et al., 2003).

¿Cómo se realizó?

Para desarrollar este mapeo regional, tomamos como punto de partida el marco propuesto por TRANSFORMAR-NOS (UNESCO, 2023), que establece una serie de directrices y metodologías innovadoras para el estudio y la implementación del aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe.

Los análisis de las investigaciones presentadas están orientados a responder cuatro interrogantes:

- ¿Cuáles son los escenarios de despliegue de las experiencias?
- ¿Qué rutas de entrada tienen las iniciativas en sus procesos de transformación?
- ¿Cómo se implementan las experiencias de aprendizaje socioemocional?
- ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan estas experiencias en su desarrollo?

Cada capítulo del mapeo se diseñó para abordar sistemáticamente las cuestiones fundamentales, que son esenciales para entender la complejidad en la implementación del aprendizaje socioemocional en la región:

1. **Escenarios de despliegue:** Se analizaron los contextos y ambientes donde las experiencias de aprendizaje socioemocional tienen lugar, identificando los factores clave que favorecen o limitan su efectividad. Esto incluye la infraestructura educativa, el apoyo comunitario y la integración con políticas locales y nacionales.
2. **Rutas de entrada:** Se exploraron las diversas maneras en que las iniciativas se introducen y se arraigan dentro de los sistemas educativos o comunidades, incluyendo las estrategias para ganar aceptación y participación de los actores involucrados, como educadores, estudiantes y familias.
3. **Implementación de experiencias:** Se describieron detalladamente los métodos y prácticas utilizados para llevar a cabo las intervenciones de aprendizaje socioemocional, desde

la planificación inicial hasta la ejecución y evaluación, resaltando las adaptaciones realizadas para responder a las necesidades y características locales.

4. **Desafíos en el desarrollo:** Se identificaron y discutieron los principales desafíos que enfrentan estas experiencias, como la resistencia institucional, las limitaciones de recursos, y los desafíos culturales y socioeconómicos, ofreciendo insights sobre cómo superarlos para maximizar el impacto positivo de las iniciativas.

Principales resultados

Mediante un formulario ad-hoc se recopilieron un conjunto de 137 experiencias que constituyeron la primera versión de la base de datos del primer *Mapa regional de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe* (MASE-ALC). Los casos abarcan 16 países y las 4 subregiones (Norte, Sur, Caribe y Central). Ello muestra que el aprendizaje socioemocional es un asunto de interés colectivo, y su multiplicación dentro del sector educación lo sitúa como un bien común de las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

Los principales hallazgos fueron:

- **Las prácticas de aprendizaje socioemocional registradas en la región son heterogéneas en los escenarios que usan y diversas en las rutas que desarrollan.** Ahora bien, se observa una preeminencia de su incorporación por medio de las prácticas pedagógicas cotidianas, de su inclusión nominal en los planes y programas de estudio y en las acciones de formación docente; y una subatención de su transversalización en la comunidad y las redes en general, en la organización y cultura del espacio educativo, en las evaluaciones y materiales de estudio como en el ambiente y clima laboral. Se observa que las acciones se despliegan en las prácticas en intervenciones formativas (13,1%), métodos didácticos y metodologías de trabajos (12,4%) y materiales de estudio y trabajo (5,1%); por medio de planes y programas de estudio (17,5%) y prácticas de evaluación (4,4%); actúan a través de formación inicial y continua (17,5%) y ambientes de trabajo (1,5%); prácticas referidas al clima y convivencia educativa (12,4%), participación de la comunidad estudiantil/juvenil (3,6%) y un caso de equipos directivos (0,7%), e iniciativas de redes comunitarias (4,4%), incorporación de los saberes locales (3,6%), acciones de vinculación de familia y espacio educativo (2,9%), y el hábitat educativo (0,7%).
- **Los casos de aprendizaje socioemocional analizados para América Latina y el Caribe muestran que su implementación es polisémica en sus modos de actuación.** Si bien la pluralidad es un común denominador, también lo es que la mayoría de ellas tienden a ser respuestas poco institucionalizadas en la cultura y estructura escolar y, en ocasiones,

aisladas de la totalidad de la comunidad educativa. El análisis identificó 35 formas de implementación para todos los escenarios: se observan en las prácticas pedagógicas y formativas talleres temáticos y proyectos, actividades estructuradas en el aula y creación de materiales propios; en la formación y bienestar de equipos con formación continua cara a cara, y espacios y círculos de reflexión. También se observan en la organización y cultura de espacios educativos programas multicomponentes de convivencia escolar, fortalecimiento de capacidades del estudiantado y fomento del liderazgo pedagógico de directores y jefes de programa. Además, pueden apreciarse en las acciones que incorporan el aprendizaje socioemocional en los marcos curriculares, la incorporación por medio de otras asignaturas y evaluaciones de signo formativo. Y, sobre comunidad y redes de fomento de la participación de los cuidadores dentro de los espacios educativos, la flexibilización en el uso de las instalaciones educativas, la articulación con los servicios educativos y el rescate y preservación de la memoria local.

- **Las experiencias descritas en el mapa de aprendizaje socioemocional para la región enseñan los enormes retos que enfrentan ellas en la práctica;** sus desafíos corresponden a asuntos objetivos y subjetivos, a limitantes materiales externos e internos, y condicionantes culturales que obstaculizan el desarrollo de las acciones. El análisis estableció 11 desafíos para la implementación transversales a todos los escenarios: escaso apoyo de la comunidad educativa, la falta de interés de los participantes, las preconcepciones de la cultura escolar, las resistencias docentes, los factores de contexto, el bajo apoyo institucional, la debilidad en las capacidades de actoría, el déficit de recursos institucionales, las dificultades en la continuidad de las acciones, las limitaciones para integrar acciones y actores, y la sobrecarga horaria de la escuela.

Preguntas para futuras investigaciones

De los casos analizados vale la pena preguntarse si:

- ¿Los resultados sobre los escenarios de despliegue y rutas de acción serán expresión de un posible *reduccionismo práctico* del aprendizaje socioemocional, el cual permanece como recurso complementario al quehacer educativo, que se despliega en tiempos singulares y como intervenciones acotadas?
- ¿Los resultados de las formas de implementación serán expresión de *reacciones programáticas* a desafíos educativos en clave socioemocional, las cuales operan en ocasiones como esfuerzos reactivos y ad hoc al problema y el caso, que se despliega de forma aislada,

y que muchas veces dependen de la voluntad de individualidades más que de estrategias institucionales de largo y ancho alcance?

- ¿Los resultados de los desafíos en la implementación serán expresión de un *malestar en la forma de la reforma*, producto de implementación de arriba hacia abajo de muchas de las prácticas de aprendizaje socioemocional?

Hacia adelante

Los hallazgos y el análisis permiten entregar algunos puntos para proyectar las acciones futuras:

- **Enfoque ecológico.** Una transformación educativa desde el aprendizaje socioemocional apunta a que los espacios educativos y comunitarios, y, en general, las ciudades y sociedades, se conciban a sí mismos como lugares de aprendizaje y experiencias afectivas entre pares y, por ende, deberían orientar todos sus procesos hacia esa dirección. Por tanto, se debería impulsar de manera armónica el aprendizaje socioemocional en las prácticas pedagógicas y formativas, en los marcos curriculares, en la formación y bienestar de los equipos, en la cultura y organización del espacio educativo, hasta las redes y el territorio completo.
- **Transformación socioeducativa.** Una transformación educativa desde el aprendizaje socioemocional no serán sólo acciones aisladas y fragmentadas, sino que corresponden a estrategias integrales de vocación transformativa sistémica, es decir, trabajar sobre el ser de los educandos y la cultura de todos los actores de la educación, y transformar el ser del espacio educativo en todas sus áreas; una verdadera metamorfosis de la gobernanza tradicional del sistema escolar.
- **Implementación de abajo hacia arriba.** Una transformación educativa desde el aprendizaje socioemocional debe ser entendida y atendida como un auténtico esfuerzo de diálogo, de mediación y de negociación cultural. Las acciones no pueden ser implementadas por decreto, como un agregado a una larga lista de responsabilidades para escuelas, docentes, familias y estudiantes, pues el aprendizaje socioemocional sería aceptado con dificultad para su apropiación y despliegue si se trata de una imposición o una indicación externa. Debe necesariamente ser cultivado de abajo hacia arriba, y construir el tejido social y el soporte institucional que lo sostenga en el tiempo.

Los capítulos desde la evidencia práctica, abren una ruta de investigación e intervención en la región relacionada con el aprendizaje socioemocional, con miras a la recontextualización de los marcos de referencia en el tema, para buscar pertinencia y relevancia de los enfoques y acciones del ámbito, y facilitar la necesaria y urgente transformación de las escuelas y sistemas educativos de América Latina y el Caribe.

Referencias

- Agamben, G.(2020). Contagio. En Varios autores, *Sopa de Wuhan* (pp. 31-33). Editorial ASPO.
- Aidman, B. y Price, P. (2018). Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. *Middle School Journal*, 49(3), 26-35.
- Aspen Institute. (2018a). *From a Nation at Risk to a Nation at Hope. Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, & Academic Development*. http://nationathope.org/wp-content/uploads/2018_aspen_final-report_full_webversion.pdf
- Aspen Institute. (2018b). *How Learning Happens: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. An Interim Report*. https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2018/01/2017_Aspen_InterimReport_Update2.pdf?
- Bélanger, P. (2016). *Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Life wide and Life-deep Learning*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Berardi, F. (2020). Crónica de la psicodelfación, en Varios autores, *Sopa de Wuhan* (pp. 35-54). Editorial ASPO.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile: OREALC/ UNESCO Santiago.
- Bosch, S. (2018). *Diseñar un mundo mejor comienza por la escuela*. Copenhagen: Rosan Bosch Studio.
- 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*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED558068>
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. y Ripano, L. (Eds.).(2017). *Aprender Mejor Políticas Públicas para el Desarrollo de Habilidades*. https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Politicass_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF
- Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En Varios autores, *Sopa de Wuhan* (pp. 59-65). Editorial ASPO
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *2015 CASEL GUIDE: Effective Social and Emotional Learning Programs High School Edition*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2018). *Empowering Youth Voice*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/07/SEL-Trends-Youth-Voice.pdf>
- CEPAL. (2021). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: Dinámica laboral y el trabajo decente durante la pandemia del COVID-19. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47039-estudio-economico-america-latina-caribe-2021-dinamica-laboral-trabajo-decente>
- Chabbott, C., Sinclair, M. y Smart, A. (2019). Section Two overview: Contextualizing social and emotional learning. En A. Smart, M. Sinclair, A. Benavot, J. Bernard, C. Chabbott, S. G. Russell y J. Williams (Eds.), *Educating for the social, the emotional and the sustainable. Diverse perspectives from over 60 contributors addressing global and national challenges* (pp. 160-181). https://drive.google.com/file/d/1H83zsGfeWXcehpZt4ni_IPw8FiFTmJun/view
- Coelho, V. y Sousa, V. (2017). Comparing two low middle school social and emotional learning program formats: A multilevel effectiveness study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 656–667.
- Coelho, V., 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*, 43, 29–38.
- Colvin, R. L. (2017). *Supporting the Whole Teacher: Developing educators’ social and emotional skills lays the foundation for success with students*. Washington, EE.UU.: The Aspen Institute.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: Dinámica laboral y el trabajo decente durante la pandemia del COVID-19. Santiago: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47039-estudio-economico-america-latina-caribe-2021-dinamica-laboral-trabajo-decente>
- Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. New York: W.W. Norton & Co.
- De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires, Argentina: Masa Crítica-CLACSO.
- 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*, 48(7), 1245-1263.
- 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*, 82(1), 405–432.

- 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*, 82(1), 405–432.
- 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, EE.UU.: CASEL.
- Gadotti, M. (1998). *Para chegar lá juntos e em tempo: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. <http://oguata.cead.udesc.br/wp-content/uploads/2016/09/Gadotti.pdf>.
- Galindo, M. 2020. Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir, en Varios autores, *Sopa de Wuhan* (pp. 119-127). Editorial ASPO.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K. y Osher, D. (2015). Assessment of climate and conditions for learning. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. G. Weissberg y T. P. Gullota (Eds.). *The handbook of social and emotional learning* (pp. 348-359). New York: The Guilford Press.
- 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*, 58, 466–474.
- Gubbins, F. (2011). *Estrategias de involucramiento parental en familias de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Han, Ch.B. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En Varios autores, *Sopa de Wuhan* (pp. 97-111), Editorial ASPO.
- Hogar de Cristo (2019). *Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. <https://www.grupo-sm.com/cl/sites/sm-espana/files/resources/Chile/Del-Dicho-al-Derecho-Modelo-de-Calidad-para-Escuelas-de-Reingreso.pdf>
- Hough, H., Kalogrides, D. y Loeb, S. (2017). *Using Surveys of Students' Social-Emotional Learning and School Climate for Accountability and Continuous Improvement*. Policy Analysis for California Education, PACE. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574847.pdf>
- Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). (2021). Prodes: Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite. São José dos Campos: INPE. <http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes>
- Jensen, A. L., Freedman, J. y Stillman, S. B. (2016). *Case for EQ in schools 2016*. <http://www.6seconds.org/case/school-case-ebook/>
- Jones, S. M. y J. Kahn (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. *The WERA Educational Journal*, 10(1), 5-20.

- Jones, S. M. y Kahn, J. (2018). The Evidence Base for How Learning Happens: A Consensus on Social, Emotional, and Academic Development. *American Educator*, 41(4), 16-21.
- Mestre, V., Pérez, E., Samper, P. y Martí, M. (1998) Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Familia*, 16, 47–63
- 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.
- 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.
- Naciones Unidas (ONU). (2022). Cambio climático en América Latina y el Caribe: Desafíos y oportunidades. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/climate-change-2/>
- Oberle, E., C. E. Domitrovich, D. C. Meyers y R. P. Weissberg (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
- Plantin, J. C. y Punathambekar, A. (2019). Digital media infrastructures: pipes, platforms, and politics. *Media, Culture & Society*, 41(2), 163-174.
- Stanistreet, S. (2020). COVID-19: ‘Every crisis is an opportunity’. <https://thelifelonglearningblog.uil.unesco.org/2020/05/08/covid-19-every-crisis-is-an-opportunity/>
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P. y Naranjo, E. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. Santiago, Chile: ORELAC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2015) . Repensar la educación: ¿Hacia un bien común universal? París, UNESCO.
- UNESCO. (2016). Education for people and planet: Creating Sustainable Future For All. Global Education Monitoring Report. Paris. UNESCO y Right to Education Initiative. 2019. Right to Education Handbook. <http://bit.ly/2Y6wxLX>.
- UNESCO. (2019). *Educational content up close: examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO (2023). *Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional*. Paris: 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 Mayo de 2015.
- Yeager, D. (2017). Social-Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*. 27(1), 37-52.

Presentación: Mapeo de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe

*Cecilia Barbieri¹, Henry Renna²
y Héctor Opazo³*

La transformación educativa a través del aprendizaje socioemocional en espacios educativos formales y no formales es crucial para abordar los desafíos contemporáneos. Este enfoque está detalladamente propuesto en *TRANSFORMAR-NOS* (UNESCO, 2023), que subraya la importancia de revitalizar el vínculo socioemocional en los procesos educativos, el cual se ha visto debilitado por prácticas de escolarización prevalecientes en el siglo XXI, particularmente en la educación secundaria. Este documento aboga por la reintegración de la dimensión afectiva del conocimiento en la educación, promoviendo un enfoque holístico que se extiende más allá del aula para influir en contextos comunitarios y sistémicos.

Para el desarrollo de esta trascendental misión, una de sus líneas de acción debe ser la recuperación de la armonía y la integridad del aprendizaje en el quehacer educativo. Para ello, una de las tareas urgentes es reposicionar la dimensión afectiva del conocimiento y, con ella, darle sentido al despliegue de un marco para la transformación desde el aprendizaje socioemocional.

Se trata de un proceso de cambio que abarca los espacios formales de educación y sigue el camino del aprendizaje a *lo largo de la vida* para lograr cubrir trayectorias de aprendizaje extensas y diversas. Considera a las prácticas pedagógicas a nivel de aula en la escuela y también busca superarlas, pues desde el aprendizaje a *lo ancho de la vida* avanza hacia escenarios territoriales y comunitarios, así como a niveles sistémicos superiores.

Por eso este reporte no se limita a pensar simples ajustes y adaptaciones, o a compartir ideas acerca de cómo incorporar un paquete de actividades para trabajar lo socioemocional en la sala de clases, sino que trata sobre cómo abrir rutas a un proceso de transformación educativa que requiere reposicionar la dimensión afectiva del conocimiento dentro del quehacer educativo como una de sus líneas de acción. En consecuencia, gran parte de sus aportes dialogan con los debates contemporáneos,

¹ UNESCO París

² UNESCO Habana

³ Universidad Católica Silva Henríquez, Laboratorio de Aprendizaje Basado en la Comunidad.

en particular en el campo de los sistemas y políticas educativas y, en general, en el área de equidad e inclusión.

Tanto el marco TRANSFORMARNOS (UNESCO, 2023) como este mapeo pretenden ser acogidos como una caja de herramientas para la acción y también como un dispositivo de reflexión y autoformación de equipos que trabajan con personas en espacios formales y no formales de educación. El público a quien se dirige son los equipos técnicos, pedagógicos y de gestión tanto de escuelas como de espacios no formales de educación: sus directores y coordinadores de programas, docentes y educadores, asistentes de la educación y monitores comunitarios. Esto no excluye que sus contenidos puedan resultar de utilidad para decisores, planificadores de política y equipos técnicos de Ministerios de Educación que desean avanzar en un proceso de reflexión-acción en esta dirección.

Fundamento

Existe un consenso global acerca de lo insuficiente de una educación que ofrece solo oportunidades para aprender a leer, escribir, sumar y restar (Field, 2001). La humanidad, en su travesía civilizatoria en el siglo XXI, necesita que los sistemas educativos vayan más allá de estas metas y busquen que sus propósitos sean relacionados con una auténtica educación para la vida. Las escuelas y los espacios no formales de educación y aprendizaje deberían ser los medios que ofrezcan lugares de expresión de la diversidad, de encuentro con los semejantes y de generación de sentidos de pertenencia (UNESCO-OIE, 2015). Dentro de ellos, se debería favorecer la apropiación de conocimientos, habilidades y disposiciones para mejorar nuestras vidas de manera integral, para cambiar nuestro entorno y para lograr una transformación social profunda.

Por ende, emergen desafíos relacionados con la reconstrucción del cuidado, la solidaridad y la armonía con uno mismo y entre las personas (Boff, 2002), entre los pueblos y entre la propia especie humana con la Madre Tierra (Gadotti, 2000). Una de las vías estratégicas para este proceso de transformación es el cultivo del aprendizaje socioemocional en el aula, en las escuelas y en las comunidades, territorios y sistemas educativos de América Latina y el Caribe.

En consecuencia, la incorporación adecuada del aprendizaje socioemocional puede contribuir el desarrollo integral de las y los ciudadanos-educandos mediante el despertar del deseo por aprender para sembrar un sentido de pertenencia, con compromiso hacia una colectividad y con capacidad de convivir con otros y otras en la diversidad (Beleanger, 2016; Bridleganda y Hariharan, 2013).

Justificación

La incorporación del dominio socioemocional ha sido compleja por la miopía de lo académico como propósito unívoco del sistema educativo (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson y Hymel, 2015; Schonert-Reichl, Kitil y Hanson-Peterson, 2017), lo que ha cerrado el debate sobre la construcción afectiva de la persona en la escuela, en el Estado y en la mayoría de las instituciones de la modernidad. Esto ha limitado las opciones de encontrar los medios que favorezcan el desarrollo de su potencial. Pese a las innumerables reformas de la escuela en las últimas décadas, la esencia de su estructura organizacional se mantiene intacta desde siglo XIX; en el intertanto, la metamorfosis de las y los jóvenes en el siglo XXI ha sido radical.

La institucionalidad escolar es, muchas veces, refractaria a las realidades emergentes en América Latina y el Caribe, y especialmente a las vinculadas con la juventud. Esto se ha expresado en el dominio de un modelo *antiemocional* de la escuela, donde las emociones fueron suprimidas con la finalidad de controlar el tiempo, la mente, el cuerpo de las y los educandos, aduciendo que entre la razón y la emoción existe un universo de distancia: se les concibió como opuestos en la existencia humana (Casassus, 2006). Así, ha prevalecido en gran parte de las escuelas del sur global una *pedagogía de la crueldad*: actos y prácticas que enseñan, acostumbra y programan a las y los educandos a transmutar lo vivo y su vitalidad en la inercia y esterilidad de la hegemonía del mundo de las cosas, mensurable, vendible y comparable, con la correspondiente ruptura del lazo social y la anulación de los sentimientos de empatía y solidaridad por los otros (Segato, 2018).

La investigación reciente ha sido certera al respecto: la multidimensionalidad humana (Maturana, 2009) está atravesada por determinaciones múltiples en su situación (Lourau, 2007); el aprendizaje no puede comprenderse fuera de dicha implicación (Lewkowicz, 2004). A su vez, el aprendizaje constituye un constructo individual y social que se ve afectado por la apreciación y los valores culturales y contextuales que regulan la interacción entre el sujeto y su contexto (Bisquerra, 2009), de tal manera que no es posible un aprendizaje profundo fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000; Casassus, 2006).

En este sentido, la emoción y la cognición no son extremos, sino que son campos interdependientes que constituyen un todo dialéctico: separarlos sería atentar contra el carácter propio y multidimensional del ser humano. Entonces, la educación socioemocional y la educación académica no son líneas de trabajo independientes, sino que son dimensiones inherentes al acto pedagógico dirigido a sembrar nuevos comportamientos sociales (García, 2011).

Diversos equipos de investigación han entregado evidencias respecto a la presencia o ausencia de elevados niveles de emocionalidad “positivos” o “negativos” en los aprendientes y a la forma cómo interactúan de forma directa con la capacidad para aprender. Mientras la negación y supresión de las emociones no conduce al bienestar individual ni al colectivo (Boswell, Thompson-Holland, Farchione

y Barlow, 2013), el trabajo colaborativo en torno a estos elementos ha mostrado tener efectos positivos en el aprendizaje, en la vida escolar y en la vida social de las personas en el corto, mediano y largo plazo (Zelazo, Blair y Willoughby, 2016).

En consecuencia, negar o desatender la dimensión afectiva del conocimiento humano y del aprendizaje socioemocional es descuidar una situación que está presente de forma inexorable en todos los procesos de aprendizaje y de desarrollo (Dávila y Maturana, 2019). Por ello, un aspecto crítico de esta omisión es que desaprovecha el impacto positivo del aprendizaje socioemocional en indicadores de bienestar social, e incluso pueden llegar a provocar efectos negativos en los aprendientes, las comunidades educativas y la propia sociedad.

A este respecto, los estudios han demostrado que no reconocer y evitar abordar situaciones de *bullying* escolar durante la niñez y el daño que esto genera en el desarrollo, resultará en mayores niveles de agresividad y de depresión en la juventud y adultez (Reijntjes et al., 2009). El despliegue de políticas de disciplinamiento escolar durante la juventud puede empujar a las y los educandos a actitudes proclives a la delincuencia y a compromisos con actividades ilícitas, todo esto con un impacto en otros estudiantes que previamente no tenían tal inclinación (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, Weissberg, 2000). Además, las experiencias traumáticas no atendidas durante la educación primaria pueden ser predictores de menores indicadores de bienestar durante la educación secundaria (Heckman Pinto y Savelyev, 2013); el trauma psicosocial y daño socioemocional en niños y niñas migrantes y refugiados se constituyen en uno de los principales predictores de trayectorias interrumpidas a largo plazo y ya cientos de países en el mundo están preocupados por las consecuencias insospechadas en la salud mental que tendrá la cuarentena y clausura temporal de escuelas por la pandemia de la COVID-19 (Clúster de Educación Venezuela, 2020b).

En consideración de estos antecedentes emerge con urgencia una nueva idea de educación; uno de sus planteamientos se relaciona con reconstruir ese vínculo difuminado por la escuela moderna a través de la recuperación de la armonía en la integridad del aprendizaje dentro del quehacer educativo.

Presunciones y teoría de cambio

Una transformación educativa en las personas e instituciones con foco en el aprendizaje socioemocional no será un producto inmediato, sino un proceso sistémico de largo plazo. No existen fórmulas mágicas válidas para todos los problemas que emergen, por lo que será necesaria una teoría que movilice la acción transformadora y dependerá del contexto específico donde se desarrolle (Stoll y Fink, 1999).

Las evidencias indican que estos procesos con foco en el bienestar y el desarrollo socioemocional pueden tomar entre cinco a siete años para generar un impacto a nivel del estudiantado (Taylor

et al., 2017). También, que las evaluaciones de programas muestran precisamente que las acciones más efectivas son aquellas de carácter plurianual (CASEL, 2013).

De acuerdo con lo anterior, un proceso de cambio con foco en el aprendizaje socioemocional implica un compromiso profundo y la suma de esfuerzos entre todos los actores involucrados. También, que tendrá retornos múltiples comprobados en resultados laborales, educacionales y sociales para sus participantes (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012), e incluso para los sistemas sociales y educativos; por ejemplo, los estudios de costo-efectividad estiman que, en promedio, por cada dólar invertido en competencias socioemocionales se producen once dólares de retorno (Belfiedl et al., 2016).

Asimismo, la investigación reciente muestra también que los procesos efectivos no son acciones aisladas y fragmentadas, sino que corresponden a estrategias integrales que ameritan una vocación sistémica, es decir, consideran la participación de todas las personas que conforman el espacio educativo a transformar. Además, en la investigación existe consenso que, a mayor cantidad, variedad y amplitud de las estrategias de transformación socioemocional en la vida educativa, mayor será la probabilidad de impacto positivo sobre el desarrollo y el aprendizaje de las y los participantes y mayor será la sostenibilidad del proceso en las comunidades (Jones y Kahn, 2017). Es por lo que un proceso de cambio es necesariamente disruptivo respecto del orden educativo dominante tanto por la amplitud de sus acciones como por el grado de radicalidad de la innovación. La evidencia indica que implementaciones moderadas pueden no ser suficientes para lograr impactos a nivel del aprendizaje cognitivo o del comportamiento con jóvenes de trayectorias avanzadas, dado que la cultura escolar reinante puede tener prácticas muy arraigadas que son un desafío para la transformación (Espelage y Colberg, 2015).

Estos procesos deben ser entendidos y atendidos por quienes los impulsan como un auténtico esfuerzo de diálogo, de mediación y de negociación cultural, en tanto se ha reconocido que las acciones no pueden ser implementadas por decreto, pues el aprendizaje socioemocional sería aceptado con dificultad para su apropiación y despliegue si se trata de una imposición o una indicación externa a la actividad cotidiana de los espacios educativos. Por ello se invita a quienes impulsen los procesos de cambio a establecer relaciones de respeto y fortalecimiento de la participación de todas y todos, por medio de relaciones dialógicas en las cuales las diversas voces tengan la misma oportunidad de hacerse oír, recibir respuesta, intervenir, ser oídas, aprobar, desaprobar, disentir, discutir y reflexionar sobre lo que se ha hecho (Montero, 2004).

En otras palabras, este cambio debe cultivarse desde abajo hacia arriba, y en línea con la cultura de los y las estudiantes para integrarse en todos los entornos, incluida la escuela, el hogar y la comunidad (Aspen Institute, 2017; Jones y Kahn, 2018). El cambio entonces no puede limitarse a un simple dictado desde arriba hacia el estudiantado, o como un agregado más a la larga lista de actividades de

docentes y de equipos, sino que más bien debe ser un proceso experimentado por las comunidades educativas a modo de resignificarlo, apropiarlo y ponerlo en práctica (UNESCO-MGEIP, 2017).

En este sentido, no se persigue un cambio total de un solo golpe, sino más bien se considera apropiado la tesis del cambio radical incremental. Es decir, las acciones transformadoras en el aprendizaje socioemocional no se limitan al despliegue de acciones acotadas que proponen dar respuestas sectoriales a los problemas que emergen de una experiencia escolar en crisis (tesis minimalistas), y tampoco apuesta a un cambio estructural inmediato que revolucione la forma y los sentidos del quehacer educativo, muchas veces sin apoyo, comprensión y apropiación de todos los actores (tesis maximalistas), sino que propone un horizonte de cambio radical a largo plazo que transforme la educación, la vida y la sociedad, cambio que apuesta por expandirse lenta pero sistemáticamente en todas las áreas de la vida educativa, en una metamorfosis permanente (UNESCO-MGEIP, 2017).

Comprendemos que el crecimiento y la extensión de las transformaciones deben ser parte de un desarrollo orgánico y su grado de éxito dependerá del nivel de apropiación por parte de las comunidades (UNESCO/MGEIP, 2017). Se asume, con paciencia, que cada pequeña motivación de los actores en los ámbitos de la vida educativa tiene efectos multiplicadores en las acciones de las comunidades y en otros lugares, lo que con el tiempo impulsará propósitos colectivos y comportamientos sociales orientados al bien común dentro del colectivo y la comunidad.

Dicho crecimiento orgánico en las comunidades y territorios nunca será lineal ni menos mecánico, sino que siempre será desafiante y cada comunidad deberá encontrar e impulsar lo que desea y lo que necesita de acuerdo con sus tiempos y contexto. No hay un camino único en su desarrollo, pues la evidencia plantea que su implementación es siempre una combinación múltiple de acciones que van transformando la vida de las y los aprendientes, como así también de los equipos, de las comunidades y de las instituciones educativas.

Respecto a la perspectiva aquí sostenida, implica que las acciones transformadoras serán posibles si entretejemos desde abajo una red viva de capacidades que se ponen al servicio de todas y todos los aprendientes para amplificar su desarrollo. Esta mirada basada en capacidades (Nussbaum, 2010) nos impone tres desafíos:

- Es fundamental generar oportunidades de aprendizaje socioemocional en la mayor cantidad de áreas de la vida educativa. La evidencia muestra la insuficiencia de las acciones que se limitan al nivel de prácticas o de su incorporación curricular (Bresciani Ludvik y Eberhart, 2018a, 2018b).
- No bastará solo con ofrecer oportunidades de aprendizaje socioemocional en las diferentes áreas de la vida educativa, sino que deben ser apropiadas y pertinentes para las y los jóvenes. En este sentido, existe evidencia que ha mostrado cómo intervenciones con jóvenes a través del aprendizaje socioemocional que solo se han centrado en formar habilidades

a través de instrucción y enseñar el autocontrol parecen no tener efectos significativos (Yeager, 2017).

- En algunos casos, cuando el aprendizaje socioemocional está disponible y es apropiado gracias a abordajes y enfoques respetuosos, pueden no existir los escenarios para su ejercicio pleno, lo que genera frustración en todos los actores. En consecuencia, el camino progresivo de cambio y de transformación de la vida educativa solo será efectivo si también se ofrecen espacios reales para su ejercicio. El potenciar capacidades socioemocionales implicará que las acciones se preocupen de anticipar y construir los escenarios sociales en los cuales las personas podrán poner en práctica las nuevas potencialidades que les entregan las oportunidades que han tenido y de las que se han apropiado (Castillo, 2016).

En la actualidad, el ASE se está convirtiendo en una prioridad en la educación en diversas partes del mundo, a través de la defensa de educadores, psicólogos, economistas y científicos del comportamiento con el apoyo de coaliciones de grupos de expertos, filantropías, compañías de software, esquemas de inversión y organizaciones internacionales (Williamson, 2021). Gran parte de los programas de aprendizaje socioemocional y sus evaluaciones se originan en Estados Unidos (Dowling, Simpkin y Barry, 2019) y en España (Bisquerra, 2005, 2009), lo que plantea un desafío respecto a su transferibilidad y replicabilidad a otros contextos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011), en tanto las acciones se implementan en escenarios de competición educativa, exclusión social, desigualdad socioeconómica.

En efecto, es necesario impulsar algo más que un conjunto sociotécnico de prácticas (Plantín y Punathambekar, 2018; Williamson, 2021) para avanzar en una transformación educativa. Por ello, será necesario construir un tejido social y los suficientes apoyos institucionales en el aula, en las escuelas, en las comunidades, territorios y sistemas educativos completos que den soporte a un cambio radical del sistema escolar en la región de América Latina y el Caribe tal cual lo conocemos hasta ahora.

Precisamente, el esfuerzo de este primer *Mapa regional de experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe* (MASE-ALC) busca, desde las mismas prácticas en desarrollo, plantear una propuesta teórica localizada y contextualizada dirigida a recuperar el vínculo y los afectos fragilizados y difuminados por la pedagogía y la escuela moderna (Casassus, 2006; Segato, 2018). Con ello pretende contribuir a reconstruir el cuidado, la solidaridad y la armonía con uno mismo y entre las personas (Boff, 1999, 2002), los pueblos y entre la propia especie humana con la madre tierra (Gadotti, 2000).

Para cumplir con esta premisa, el objetivo de esta investigación fue entregar un primer panorama sobre la base de una muestra de 137 experiencias compiladas mediante una convocatoria abierta en línea realizada por la UNESCO Santiago en alianza con el ABC Lab de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile).

Marco de análisis y acción: la propuesta de *TRANSFORMAR-NOS*

A pesar de existir un entendimiento respecto a que los espacios de educación formal, no formal e informal han de considerar las necesidades afectivas de todos sus estudiantes y de las personas que componen la comunidad educativa, los resultados comparados a nivel internacional sugieren la existencia de una importante brecha en las oportunidades de aprendizaje socioemocional (CASEL, 2013, 2015). Para entender y abordar de mejor manera estos desafíos en la región, y con el fin de que estas brechas disminuyan su impacto en la crisis de vínculos, de cuidados y del sentido de lo público y lo común en nuestros países, se ha propuesto una vía de *punto* para la transformación educativa basada en el aprendizaje socioemocional, denominada *TRANSFORMAR-NOS* (UNESCO, 2023).

TRANSFORMAR-NOS (UNESCO, 2023) parte de la decisión de no permanecer en la inmovilidad y simplemente esperar que se profundice la crisis de vínculos, de cuidados y del sentido de lo público y lo común en nuestros países, y asume que la acción debe ir más allá de ajustes sectoriales, de actividades particulares o de exigir a los jóvenes que se adapten a una escuela que muchas veces los margina, los maltrata y los ignora. Propone todo lo contrario, asumiendo la crisis de la organización y sentido de la educación que atravesamos para abrir un proceso de transformación colectivo, común y solidario desde el aprendizaje socioemocional.

Esta es una iniciativa con *múltiples* acciones que plantean una metamorfosis cultural, educativa y pedagógica dentro de las comunidades educativas y los países, las cuales requieren desarrollar tres etapas interrelacionadas y en interacción permanente: i) generar oportunidades, ii) facilitar factores de apropiación, y iii) asegurar escenarios de despliegue.

Respecto a los escenarios de despliegue, *TRANSFORMAR-NOS* (UNESCO, 2023) ha planteado cinco:

- **Escenario de despliegue 1: Prácticas pedagógico-formativas.** El aprendizaje socioemocional ha de estar integrado en los métodos didácticos, metodologías de trabajo, materiales de estudio y en todas las intervenciones e iniciativas formativas de los espacios educativos, para reforzar el aprendizaje y desarrollo integral de las juventudes.
- **Escenario de despliegue 2: Formación y bienestar de equipos.** Todos 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 un ambiente de trabajo colaborativo.
- **Escenario de despliegue 3: Organización y cultura de espacios educativos.** El espacio educativo ha de usar el aprendizaje socioemocional como principio organizador de una

convivencia educativa, consolidando ambientes y climas inclusivos, respetuosos de las juventudes y propicios para enseñar y aprender.

- **Escenario de despliegue 4: Marco curricular.** El aprendizaje socioemocional, junto con el aprendizaje conductual y cognitivo, deben ser incorporados en el currículum 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.
- **Escenario de despliegue 5: Comunidad y redes.** El aprendizaje socioemocional debe estar presente en todos los espacios de la vida educativa y social creando un lenguaje y visión común en torno al desarrollo integral de los aprendientes y de sus territorios.

Para ellos, TRANSFORMAR-NOS (UNESCO, 2023) propone dieciséis rutas posibles de transformación (Tabla 1) que deben ser implementadas en un proceso de abajo hacia arriba en escuelas y espacios de educación no formal con jóvenes.

Tabla 1. *Escenarios de despliegue y rutas posibles de experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*

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

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en TRANSFORMAR-NOS. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional (UNESCO, 2023).

Mapa de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe

Entre 2019-2020 la UNESCO Santiago y ABC Lab de la Universidad Católica Silva Henríquez, impulsaron la campaña regional “Ayúdenos a identificar buenas prácticas en educación socioemocional en América Latina y el Caribe”. Mediante un formulario ad-hoc se recopilaban y validaban un conjunto de 137 experiencias que constituyeron la primera versión de la base de datos del *primer Mapa regional de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe* (MASE-ALC).

Los artículos que componen este mapeo regional se focalizaron en tres ámbitos: los escenarios de despliegue de las experiencias, las formas de implementación específicas que toman ellas, y los desafíos que enfrentan en su desarrollo. Los análisis de las tres investigaciones presentadas se orientan a responder cuatro interrogantes:

- ¿Cuáles son los escenarios de despliegue de las experiencias?
- ¿Qué rutas de entrada tienen las iniciativas en sus procesos de transformación?
- ¿Cómo se implementan las experiencias de aprendizaje socioemocional?
- ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan estas experiencias en su desarrollo?

Los artículos desde la evidencia *práctica* abren una ruta de investigación en la región relacionada con el aprendizaje socioemocional, con miras a la recontextualización de los marcos de referencia en el tema, para buscar pertinencia y relevancia de los enfoques y acciones del ámbito, y facilitar la necesaria y urgente transformación de las escuelas y sistemas educativos de América Latina y el Caribe.

Metodología

Se adoptó un diseño de estudio de casos, como recomienda Stake (1995), para examinar el desarrollo y la implementación del aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe. Este enfoque permite una exploración profunda de cada caso en su contexto, proporcionando insights valiosos sobre prácticas específicas, retos, y estrategias de implementación.

Objetivos Específicos

1. **Identificación de Prácticas:** Explorar las prácticas educativas socioemocionales, apoyándonos para subrayar la importancia de integrar estas prácticas en los sistemas educativos para fomentar habilidades sociales y emocionales (Zins et al., 2004).
2. **Análisis de Implementación:** Conocer las metodologías de implementación de las prácticas para la inserción efectiva de programas de aprendizaje socioemocional en escuelas (Greenberg et al. 2003)

3. Evaluación de Desafíos: Analizar los obstáculos encontrados en las iniciativas de educación socioemocional y discutir los desafíos de integrar el ASE en la educación.

Para garantizar una comprensión holística, como sugiere Cronbach (1975), se utilizó un enfoque instrumental del estudio de casos, recogiendo datos a través de múltiples fuentes para asegurar la triangulación.

Análisis de Datos

Los datos fueron analizados utilizando métodos descriptivos e interpretativos, buscando patrones y categorías que emergieran de los datos, según las técnicas descritas por Saldaña (2013) para análisis cualitativo. Además, se utilizó el análisis de contenido según Krippendorff (2018) para evaluar la coherencia y frecuencia de los temas identificados a través de las narrativas recolectadas. Se emplearon técnicas mixtas, incluyendo análisis de discurso mediado por computadora incluyendo análisis de discurso mediado por computadora (Opazo et al. 2017), para una categorización detallada y análisis de patrones.

Respecto a la proveniencia geográfica de los casos (Tabla 2), los resultados indican que el 75,9% ($n=104$) proviene de América del Sur, el 16,8% ($n=23$) de América del Norte, el 4,4% ($n=6$) del Caribe y el 2,9% ($n=4$) de América Central.

Tabla 2. *Región de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*

Región	Número de casos reportados	Porcentaje
América del Sur	104	75,9%
América del Norte	23	16,8%
Caribe	6	4,4%
América Central	4	2,9%
Total	137	100,0%

Nota. Elaboración propia basada en los datos del Mapa regional de educación socioemocional en América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago-ABC Lab.

Los países participantes en el estudio fueron dieciséis a lo largo de América Latina y el Caribe. En orden alfabético, los países y el número de casos recibidos (n): Argentina ($n=7$), Barbados ($n=1$), Belice ($n=1$), Brasil ($n=39$), Chile ($n=21$), Colombia ($n=22$), Costa Rica ($n=1$), Cuba ($n=3$), Ecuador ($n=7$), El Salvador ($n=2$), Guatemala ($n=1$), Jamaica ($n=1$), México ($n=23$), Perú ($n=24$), Uruguay ($n=1$) y Venezuela ($n=3$).

En relación con el tipo de institución (Tabla 3), el 54,7% ($n=75$) son escuelas, 18,2% ($n=25$) son organizaciones no gubernamentales, 10,9% ($n=15$) corresponden a universidades, 7,3% ($n=10$) a secretarías regionales/locales, el 3,6% ($n=5$) a ministerios y organizaciones sociales y el 1,5% ($n=2$) se relacionan con agencias de las Naciones Unidas.

La muestra total brinda un espectro amplio y diverso de experiencias con diferentes maneras y formas de acción, las cuales podrían inspirar y orientar la búsqueda de respuesta para el abordaje de la crisis de sentido y pertinencia de la escuela moderna, especialmente para los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe tanto en educación formal como no formal.

Tabla 3. *Tipo de institución de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*

Tipo de institución	Número de casos	Porcentaje
Escuelas	75	54,7%
Organización no gubernamental	25	18,2%
Universidad	15	10,9%
Secretaría Regional /Local	10	7,3%
Ministerio Central	5	3,6%
Organización social	5	3,6%
Agencia NNUU	2	1,5%
Total	137	100,0%

Nota. Elaboración propia basada en los datos del Mapa regional de educación socioemocional en América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago-ABC Lab.

Referencias

- Boff, L. (1999). *Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes Petrópolis
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano-Compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Ediciones Castillo.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- 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*, 48, 1245-1263.
- 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*, 82(1), 405–432.
- Gadotti, M. (2000). Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. <https://cartadelatierra.org/library/pedagogia-de-la-tierra-y-cultura-de-la-sustentabilidad-2000/>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., Ramírez, Ch. y Lorite, M. (2017). Data Analysis of Virtual Learning Enviroment: Using the Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA) Technique with the Support of CAQDAS. En *SAGE Research Methods Cases*. Londres: SAGE Publications. <https://methods.sagepub.com/case/data-analysis-virtual-learning-environment-mediated-discourse-technique?fromsearch=true>
- UNESCO (2023). *Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional*. Paris: UNESCO.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México D.F. : Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Plantin, J. C. y Punathambekar, A. (2019). Digital media infrastructures: pipes, platforms, and politics. *Media, Culture & Society*, 41(2), 163-174.
- Williamson, B. (2021). Psychodata: disassembling the psychological, economic, and statistical infrastructure of 'social-emotional learning'. *Journal of Education Policy*, 36(1), 129-154.

Escenarios de despliegue de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe

Héctor Opazo¹, Renny Osuna² y Henry Renna³

Resumen

El aprendizaje socioemocional se comprende como una dimensión afectiva del conocimiento articulada con lo conceptual y operacional, y como dominio propio del proceso de aprendizaje entrelazado con lo conductual y cognitivo. Tiene su expresión concreta en la disposición como una capacidad esperada de la experiencia educativa, cruzada por los conocimientos y las habilidades, que permiten descubrir la diversidad de conocimientos, aprendizajes y transformaciones necesarias para recuperar los vínculos dentro de las comunidades de aprendizaje.

Para comprobar esta premisa y explorar su despliegue en la región de América Latina y el Caribe, el objetivo planteado en esta investigación consistió en identificar prácticas educativas formales y no formales que tuvieran foco en el aprendizaje socioemocional con la orientación de las siguientes preguntas: i) ¿cuáles son los escenarios de despliegue de las experiencias?; y ii) ¿qué rutas de entrada tienen las iniciativas en sus procesos de transformación?

Este primer análisis propone, desde la evidencia práctica, la apertura de una ruta de investigación en la región relacionada con la materia y con miras a la recontextualización de los marcos de referencia en el tema, para buscar pertinencia y relevancia de los enfoques y acciones del ámbito, especialmente con las juventudes de América Latina y el Caribe.

Puntos de interés

- Las prácticas de aprendizaje socioemocional registradas en la región son heterogéneas en los escenarios que usan y diversas en las rutas que desarrollan.

¹ Laboratorio de Aprendizaje Basado en la Comunidad, Universidad Católica Silva Henríquez

² Universidad de George Washington, EEUU

³ UNESCO Habana

- Ahora bien, se observa una preeminencia de su incorporación por medio de las prácticas pedagógicas cotidianas, de su inclusión nominal en los planes y programas de estudio y en las acciones de formación docente; y una subatención de su transversalización en la comunidad y las redes en general, en la organización y cultura del espacio educativo, en las evaluaciones y materiales de estudio como en el ambiente y clima laboral.
- Se observa que las acciones se despliegan en las prácticas en intervenciones formativas (13,1%), métodos didácticos y metodologías de trabajos (12,4%) y materiales de estudio y trabajo (5,1%).
- También se registraron casos de desarrollo por medio de planes y programas de estudio (17,5%) y prácticas de evaluación (4,4%).
- Actúan a través de formación inicial y continua (17,5%) y ambientes de trabajo (1,5%).
- También se observan prácticas referidas al clima y convivencia educativa (12,4%), participación de la comunidad estudiantil/juvenil (3,6%) y un caso de equipos directivos (0,7%).
- A nivel territorial se observan iniciativas de redes comunitarias (4,4%), incorporación de los saberes locales (3,6%), acciones de vinculación de familia y espacio educativo (2,9%), y el hábitat educativo (0,7%).

Introducción

El *aprendizaje socioemocional* es el proceso de proporcionar a todos los niños, jóvenes y personas adultas las oportunidades de aprender, adquirir y practicar las competencias socioemocionales necesarias para lograr una vida plena (Oberle, Domitrovich, Meyers y Weissberg, 2016), y contribuir a despertar el deseo por aprender y el compromiso hacia una colectividad para convivir con otros en la diversidad (Bélanger, 2016). 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 efectos 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, o se interpreta como algo tan acotado que se reduce a un conjunto de competencias de adaptación a un orden social particular.

En América Latina y el Caribe existen dos corrientes de influencia sobre las políticas y prácticas educativas en esta materia, entendidos como *pedagogía del bonsái* y *pedagogía del florecimiento* (Quintar, 2008). Esta última aborda el aprendizaje socioemocional con miradas desde el *pensamiento crítico*, que lee la afectividad y lo socioemocional como una dimensión propia del ser humano en in-

terdependencia con lo cognitivo y conductual, con incidencia en el desarrollo integral de las personas y comunidades, como lo ha realizado la *educación popular y comunitaria*, que ha asumido un campo silenciado por la escolarización dominante. El aprendizaje socioemocional también se aborda desde *paradigmas emergentes del sur*, que lo asumen como vincularidad antrópica y con la madre tierra (UNESCO,2022).

Precisamente, el esfuerzo del MASE-ALC busca, desde las mismas prácticas en desarrollo, plantear una propuesta teórica localizada y contextualizada dirigida a recuperar el vínculo y los afectos fragilizados y difuminados por la pedagogía y la escuela modernas (Casassus, 2006; Segato, 2018). Así, lo socioemocional se debe entender como una perspectiva que permita descubrir la diversidad de conocimientos y de aprendizajes invisibilizados por los sistemas educativos y que, ante su crisis —especialmente en educación secundaria—, deben asumir un proceso de transformación radical.

Atendiendo a los desafíos del desarrollo de la educación socioemocional, y con la curiosidad de conocer qué ocurre en América Latina y el Caribe, emergieron las siguientes preguntas para responder en este reporte: i) ¿cuáles son los escenarios de despliegue de las experiencias?; y ii) ¿cuáles son las rutas de acción de estas iniciativas?

Resultados

Las prácticas de la región se desarrollan en cinco escenarios de despliegue que emergen del análisis (Tabla 4), los cuales se expresan en 42 prácticas pedagógicas/formativas (30,7%), 30 acciones desde el marco curricular (21,9%), 26 desde la formación y bienestar de los equipos (19%), 16 desde la comunidad y redes (11,7%), y 23 en organización y cultura de los espacios educativos (16,8%).

Tabla 4. Escenarios de despliegue de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe

Áreas	Número de casos	Porcentaje
Prácticas pedagógicas/formativas	42	30,7
Marco curricular	30	21,9
Formación y bienestar de equipos	26	19,0
Comunidad y redes	16	11,7
Organización y cultura espacios educativos	23	16,8
Total	137	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Mapa regional de educación socioemocional en América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago-ABC Lab.

Respecto a las rutas posibles que emergen desde los escenarios de despliegue se puede mencionar lo siguiente:

Desde los escenarios de prácticas pedagógicas y formativas, se observa el desarrollo de 18 experiencias a través de intervenciones formativas (13,1%), 17 sobre métodos didácticos y metodologías de trabajo (12,4%) y 7 sobre iniciativas referidas a la confección de materiales de estudio y trabajo (5,1%).

Con respecto a los escenarios de marco curricular, se observan 24 iniciativas relacionadas con planes y programas de estudio (17,5%) y 6 con prácticas de evaluación (4,4%). No se registraron acciones en materia de propósitos formativos.

En lo relacionado con el escenario de formación y bienestar de equipos, es posible observar el desarrollo de 24 experiencias de formación inicial y continua (17,5%), y 2 iniciativas de ambientes de trabajo (1,5%). No se registraron casos en condiciones laborales.

En cuanto a la organización y cultura de los espacios educativos, se observan 17 prácticas referidas al clima y convivencia educativa (12,4%), 5 iniciativas de participación de la comunidad estudiantil/juvenil (3,6%) y 1 caso de equipos directivos (0,7%).

Para finalizar, en el ámbito de la comunidad y redes (Tabla 5) emergen 6 iniciativas de redes comunitarias (4,4%), 5 experiencias de incorporación de los saberes locales (3,6%), 4 prácticas de relación con la familia y espacio educativo (2,9%) y 1 caso de hábitat educativo (0,7%).

Tabla 5. Escenarios de despliegue y rutas posibles experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe

Área de acción	Rutas posibles	Número de casos	Porcentaje
Prácticas pedagógicas/ formativas	Intervenciones formativas	18	13,1
	Métodos didácticos/metodologías de trabajo	17	12,4
	Materiales de estudio/trabajo	7	5,1
Formación y bienestar de equipos	Formación continua y desarrollo profesional	24	17,5
	Colaboración de equipos	2	1,5
	Condiciones de trabajo*	-	-
Organización y cultura de los espacios educativos	Clima y convivencia educativa	17	12,4
	Participación estudiantil/juvenil	5	3,6
	Equipos directivos	1	0,7

Marco curricular	Planes y programas de estudio	24	17,5
	Evaluación	6	4,4
	Propósitos formativos*	-	.
Comunidad y redes	Redes de colaboración	6	4,4
	Saberes comunitarios	5	3,6
	Relación familia-espacio educativo	4	2,9
	Hábitat educativo	1	0,7
Total		137	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en categorías de TRANSFORMAR-NOS. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional (UNESCO, 2023). Para las rutas posibles Condiciones de trabajo y Propósitos formativos no se reportaron evidencias.

Resultados del mapeo general de las experiencias de aprendizaje socioemocional

El aprendizaje socioemocional ha de estar integrado en los métodos didácticos y metodologías de trabajo dentro del aula como espacio primario de desarrollo de dicho aprendizaje (CASEL, 2015, 2018; Mayer, Roberts y Barsade, 2008), en 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 en todas las intervenciones formativas complementarias que se desarrollen dentro y fuera de los espacios educativos para reforzar el aprendizaje y desarrollo integral de las juventudes (Aspen Institute, 2018b; Durlak et al., 2011). A continuación, revisaremos los resultados del mapeo de experiencias según las áreas de acción propuestas.

Prácticas pedagógicas y formativas

En materia de *intervenciones formativas* destacan clubes de adolescentes para la atención, acompañamiento y protección integral en Curridabat (Costa Rica); el programa de Formación en Inteligencia Emocional desarrollado por el Ministerio de Educación de Barbados para jóvenes varones, con el objetivo de trabajar sus identidades y habilidades sociales (Barbados); los procesos formativos socioemocionales con jóvenes en situación de exclusión y población en situación de movilidad a través de metodologías lúdicas, y otras como deporte para el desarrollo, arte y música, de la Fundación Ideas para la Paz (Ecuador); la Biblioteca Popular Del Otro Lado del Árbol que impulsa prácticas de promoción y mediación de lectura en la plaza en La Plata, y las jornadas de sensibilización sobre justicia social y sostenibilidad con jóvenes de la Fundación Educación para el Desarrollo Sostenible en Córdoba (Argentina); y la Cátedra de la Paz y Derechos Humanos en Mérida (Venezuela).

En Colombia destaca la iniciativa de construcción de bicicletas en bambú con jóvenes en la Institución Educativa Nuevo Latir en Cali como solución ecológica al transporte local, como involucramiento local y protagonismo juvenil; y la experiencia que busca vincular a estudiantes con lenguajes estéticos que mitiguen actuaciones violentas en la Escuela Andrés Bello de Bogotá.

En México están los talleres de pintura y de reflexión a partir del arte para enriquecer la introspección con perspectiva de género de la organización Tejedoras de Cambio en Monterrey; el Proyecto Huella Ecológica de la Escuela Secundaria Técnica núm. 79 que mediante la ecología busca generar ambientes sanos a estudiantes en Puebla; las sesiones formativas de habilidades socioemocionales en Puebla lideradas por la ONG Sasti Kiwi-Árbol Joven A.C; y destaca la Escuela Secundaria núm. 2 de Puebla que impulsa actividades extraescolares, junto a organizaciones y líderes locales, basadas en las artes y el deporte para la sana convivencia, el desarrollo integral y el fortalecimiento de actitudes positivas.

En relación con los *métodos didácticos y las metodologías de trabajo*, se registraron en Mulungo, Brasil, la metodología de aulas compartidas o dialécticas, que consiste en que docentes de disciplinas diferentes generan un foro debate sobre temas de interés de los estudiantes y luego ellos desarrollan las soluciones y propuestas a los temas. Además, una escuela en Boa Esperanza impulsa un proyecto de fomento de la lectura y reflexión crítica a través del rescate de memorias personales.

Otros casos son la iniciativa Pedagogía del Humor en Ciudad de Maturín (Venezuela); y en Lima, Perú, se identificó un programa de elaboración de las normas de convivencia entre estudiantes y docentes en la institución educativa María de los Ángeles.

En Colombia se encontraron las tertulias de lectura en San Luis, Antioquia; el modelo dialógico de resolución de conflictos en el aula en una institución educativa en el municipio de Madrid, las prácticas contemplativas como *mindfulness* en la escuela Alfonso Jaramillo Gutiérrez, Pereira. En Bogotá se identificó ImPacta, una metodología por medio del juego en la que se genera empoderamiento en los niños y jóvenes sobre sus derechos, desarrollando en ellos la capacidad de pensar por sí mismos y actuar en favor de su propio bienestar en medio de ambientes de conflicto.

En Ecuador se registró la incorporación de metodologías activas para aumentar la motivación con práctica de lectura metasemántica a estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en Guayaquil.

En Chile se registran los Círculos Restaurativos en la comuna de Lo Espejo, que funcionan como pausas diarias donde se debaten temas relevantes para la comunidad educativa; la implementación de un período educativo llamado Es Mi Turno en el que se diseñan experiencias educativas de carácter lúdico en la ciudad de Punta Arenas; y la incorporación de diversas técnicas de arteterapia y meditación en Quilicura. En Victoria de Durango, México, se utilizan juegos y juguetes tradicionales

para el fortalecimiento de una comunidad que vive la tolerancia y el respeto; rutinas de actividades diarias de educación socioemocional en alumnos y docentes de la escuela en Juárez; en la Escuela UANE, Saltillo, un docente incorpora los recursos cotidianos de consumo cultural que usan los jóvenes para comprometerlos en un aprendizaje activo; también actividades diarias para promover la sana convivencia pacífica en Monterrey; y en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), Guacamaya, se usan los relatos de vida para expresar estados de ánimo de los estudiantes.

Sobre la elaboración de *materiales de estudio y de trabajo*, en Chile se identificaron los casos del Colegio Amaranta Gómez, que está desarrollando materiales educativos como textos de estudio, caligráficos y otros que favorezcan la inclusión de niños transgénero; el juego Wayna, de Fundación Semilla, que con apoyo de la UNESCO Santiago desarrolló una herramienta pedagógica basada en metodologías de juegos orientada a la prevención de violencia en contextos escolares; la plataforma virtual Entre Niños, que publica periódicamente materiales educativos para apoyar el desarrollo socioemocional de los niños, una iniciativa de exhibición de programas de televisión en el aula e interpretación constructivista por niños; la elaboración colectiva de un emocionario en la Escuela Padre Hurtado de Fundación Súmate; la implementación del sistema de bitácora de emociones en estudiantes universitarios en la región de Coquimbo. En México, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán está impulsando el uso de la tecnología como herramienta para la educación socioemocional.

Marco curricular

El aprendizaje socioemocional, junto con el aprendizaje conductual y cognitivo (Jones y Kahn, 2017), deben ser incorporados en el currículum de forma vertical (en todos los niveles) y de manera horizontal (en todas las asignaturas). Así como en las evaluaciones (Beldfield, et al., 2015; Coelho, Marchante y Souza., 2015; Stillman et al., 2018) y propósitos formativos de las instituciones (Aspen Institute, 2018b).

En los *planes y programas de estudio* se encuentran experiencias relacionadas con la incorporación de contenidos de habilidades para la vida (Belice) y la incorporación de aprendizaje socioemocional en especialidades de tecnologías de la información y comunicación (Guatemala). En Puebla, México, el Bachillerato 5 de Mayo incorpora la dimensión afectiva para reducir el estrés de la competencia académica entre estudiantes; en un Centro Educativo en Morelia se desarrolla filosofía para niños, música, talleres de deportes, yoga y arte; también la experiencia Arte como instrumento de paz social del Departamento de Fomento al Arte y la Cultura (DFAC) con la Secretaría de Educación de Guanajuato; y en una escuela en Durango vinculan la filosofía con el desarrollo socioemocional de los

estudiantes. En la Universidad de Zulia, Venezuela, se creó una unidad curricular de habilidades para la vida dirigida a todos los educandos.

En Brasil existe el Currículo Estructurado de Educación Socioemocional del Programa Compasso Sao Paulo; una escuela pública en el Estado de Ceará creó su propia disciplina de aprendizaje socioemocional; una en Trairi impulsó una reorganización curricular con foco en competencias socioemocionales; otras en Fortaleza cruzaron pensamiento lógico-matemático con aprendizaje socioemocional a través del juego e incorporaron el debate de los afectos a través de sesiones de discusión en temas de interés de jóvenes. En Maranhao, el Instituto Estatal de Educación, Ciencia y Tecnología, en conjunto con las escuelas, creó una unidad de proyecto de vida para estudiantes de secundaria, sesiones de proyectos de vida para egresados de la enseñanza media, desarrollo socioemocional en sesiones de autodidaxia con jóvenes e incluso llegaron a incorporar el aprendizaje socioemocional en la asignatura de robótica aplicada. El Instituto Federal también incorporó el aprendizaje socioemocional en módulos de un programa de internacionalización de estudiantes y Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO lo ha incorporado en proyectos transversales sobre desarrollo sostenible y patrimonio.

En Chile existe un programa de habilidades y aprendizaje para la vida desarrollado por una escuela rural en Puerto Montt; la incorporación de competencias sociales en un currículo técnico integrado en Cautín, Temuco; y en Valparaíso, la Universidad de Chile está desarrollando programas de competencias ciudadanas a través de sesiones que desarrollan y fortalecen la empatía, el manejo de emociones y la resolución de problemas.

En Colombia, en el Ministerio de Educación Nacional, destaca el diseño de una metodología para fortalecer la práctica docente y los desarrollos curriculares con las competencias ciudadanas y socioemocionales en áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias sociales en zonas rurales afectadas por el conflicto armado; también un proyecto pedagógico transversal que busca promover los derechos de los niños y adolescentes de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez en Ipilaes Nariño; en Manizales destaca Escuela Activa Urbana, que utiliza un enfoque integral (K-11 en todas las áreas del currículo) para ayudar a que los estudiantes desarrollen competencias del siglo XXI.

En Pichincha, Ecuador, la Universidad Católica asumió el reto de implementar en sus mallas curriculares la asignatura Proyecto de Vida, como un espacio académico que tiene por objeto propiciar el autoconocimiento de los estudiantes de las carreras de Educación.

Relacionado con *evaluación*, en Argentina, Buenos Aires, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación desarrolló el videojuego denominado Cruce de Mundos, que se propone evaluar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de los primeros años del nivel secundario. En Maranhao, Brasil, se identificó la propuesta Evaluación diagnóstica, en la que se realizan evaluaciones para estudiantes de primer año de enseñanza media

como antecedente preparatorio de la vida académica; el Ciclo de monitoreo colectivo que involucra a todos los actores de la comunidad como propuesta de seguimiento al desarrollo integral del educando; propuestas iniciales de evaluaciones de estudiantes en Lenguaje y Matemática en las que se incluyen dimensiones socioemocionales; y en la Escuela Técnica Estatal Cruzeiro do Sul se impulsa una autoevaluación de estudiantes de carreras técnico-agrícolas. En Uruguay se impulsan procesos de autoevaluación docente para intervenciones en aulas heterogéneas y se busca movilizar al estudiante en práctica hacia procesos reflexivos y críticos como agente educativo de calidad.

Formación y bienestar de equipos

Otro escenario fundamental es que todos los educadores y equipos deben contar con las condiciones para desarrollar su propio aprendizaje socioemocional (Colvin, 2017) para mejorar las 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 laborales apropiadas (Hogar de Cristo, 2019) y un ambiente de trabajo colaborativo (Meyers et al., 2015; Hattie, 2003).

Entre las experiencias de *formación inicial y continua* analizadas destaca en Argentina la capacitación sobre habilidades comunicativas y relacionales que forma parte de la Política Educativa de la Provincia de Formosa, donde se está trabajando en la incorporación del desarrollo de capacidades socioafectivas en docentes y equipos técnicos; y a nivel de escuelas se registra el caso del Plan de Educación Emocional del Colegio San Martín de Tours, Buenos Aires.

En Brasil, el programa Calidad de Aprendizajes se propone, a través de rescate de valores, el fortalecimiento de la formación docente; también se encuentra el curso abierto para educadores en educación socioemocional de Ceokids; el Programa de Educación Socioemocional de Inteligencia Relacional de la Secretaría Municipal de Educación, Cultura y Deporte de Conde; un curso de extensión en modalidad de formación en aula y servicio de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) que vincula docentes con académicos; foros de debate y especialización para equipos y familias en suicidiología en Sao Paulo; y la formación en servicio mediante mentorías de especialistas curriculares hacia docentes de escuelas en Maranhao.

En Chile, el programa Un Buen Comienzo en Rancagua y Santiago pretende mejorar la calidad de las interacciones que ocurren entre docentes y niños en la sala de clases; y también se registraron programas de formación con enfoques desde la mentalidad del crecimiento y liderazgo pedagógico de la Fundación Liderazgo, así como formación en servicio mediante observación en el aula en una escuela en la comuna de Santa María.

En Colombia destaca el programa de formación para el desarrollo personal de los docentes como Edumoción; además, el programa Pedagogía del Cuidado y de la Reconciliación de la Fundación para la Reconciliación, que prioriza la capacitación de docentes en ética del cuidado, hermenéutica de las emociones, prácticas restaurativas y perdón-reconciliación. En Bogotá, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico está implementado un programa de formación para el desarrollo personal de docentes que tiene como uno de sus ejes el trabajo corporal y el desarrollo de su ser. El programa Emociones para la vida de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá entrega formación a docentes y estudiantes en el manejo de emociones y resolución de conflictos; y la Universidad del Atlántico y Personajes del Futuro entrega formación de equipos técnicos en estrategias lingüístico-pedagógicas orientadas al logro del desarrollo cognitivo y adaptación socioemocional en el contexto en que interactúa un niño autista.

En Jamaica, desde la Universidad de West Indias, se detectó el programa INSIGHTS, que busca fortalecer las capacidades docentes en el desarrollo integral en la primera infancia. En Lambayeque, Perú, la Universidad César Vallejo ofrece formación y especialización a tutores en acompañamiento socioafectivo para niños y jóvenes en situación de calle.

En México se encuentra el grupo Enseña por México, que en distintos estados del país ha incorporado módulos de competencias socioemocionales en sus acciones. En la Paz, Baja California, la Benemérita Escuela Normal Urbana Prof. Domingo Carballo Félix está desarrollando un curso de formación continua enfocado en el diseño de actividades que favorezcan el desarrollo personal y social de alumnos de educación preescolar. Y la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla ofrece, a través de una plataforma Moodle, cursos de formación continua a docentes en felicidad, paz y convivencia.

En Cuba, La Habana, se registra el proyecto Con Infinito Amor de la Asociación de Pedagogos de Cuba, que desde un acompañamiento temprano a maestros en formación trabaja sus proyectos de vida y una expresión saludable de las emociones; el Proyecto I+D+i Arte-Comunidad, liderado por la Universidad Agraria de La Habana en Mayabe, entrega formación a actores educativos no formales en performance y expresión corporal para el trabajo con adultos mayores en el fomento de su bienestar integral; y la Universidad de Ciencias Pedagógicas diseña y aplica un programa optativo de Educación Emocional para psicopedagogos en formación desde la investigación-acción participativa.

En materia de *ambientes de trabajo*, en Brasil se identificó el Círculo de Humanidades y Lenguas en Maranhão, que busca articular la reflexión, cooperación y articulación docente de disciplinas diferentes y que tiene como base epistemológica los círculos de cultura de Paulo Freire, desde donde reconstruyen la colaboración entre docentes de disciplinas diferentes. En Salta, Argentina, destaca el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, que incluye un eje de aprendizaje socioemocional a través de la metodología Ateneos de reflexión colectiva sobre las prácticas docentes.

Organización y cultura de los espacios educativos

También es clave que los espacios educativos usen el aprendizaje socioemocional como principio organizador de una convivencia educativa, consolidando climas inclusivos para todos (Hough, Kalogrides y Loeb, 2017; Garibaldi et al., 2015; Marzano et al., 2003), con un rol pedagógico de directores y líderes de equipos (CASEL, 2015; Treviño et al., 2015), y promoviendo el protagonismo juvenil en cada una de las acciones educativas (CASEL, 2018; Jones y Kahn, 2017).

En relación con el *clima y convivencia educativa*, en Chile destacan experiencias como el Servicio Local de Educación de Nueva Imperial, que trabaja en la inclusión de estudiantes con daño socioemocional y trayectorias interrumpidas; y la ONG Plural en Quilicura, que organiza debates en comunidades de aprendizaje para hacer visibles las necesidades de espacios plurales e interculturales en la ciudad. En El Salvador se identificó un programa con foco en estabilidad emocional para jóvenes fuera de la escuela desarrollado por UNICEF.

En Bogotá, Colombia, destaca el Programa Uaque, que declara crear experiencias y prácticas pedagógicas que promuevan relaciones éticas, afectivas y estéticas, justas, libres, creativas, hospitalarias y con sentido consigo mismos y con los otros (con el territorio y la naturaleza); y también sobresale el Programa de Educación Ciudadana para la Reconciliación y Socioemocional, que proyecta el posicionamiento de estos ejes temáticos en el sistema educativo colombiano con un alcance nacional y posee una estrategia de escalamiento que comienza con escuelas demostrativas, a partir de las cuales se espera construir un movimiento nacional de educación para la paz. También se registran las acciones de la institución educativa Villacarmelo, Valle del Cauca, sobre educación inclusiva por medio de la implementación de metodologías flexibles para generar ambientes acogedores en la atención de estudiantes en condición de desplazamiento. A su vez, el proyecto Comunidades de Aprendizaje de la Institución Educativa Rural la Josefina, Antioquia, tiene una propuesta de transformación educativa que busca mejorar el aprendizaje y la convivencia mediante el diálogo activo de estudiantes, docentes y familias; y, a nivel nacional, se desarrolla Aula en Paz, programa multicomponente que busca prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños. Y en el Municipio de Pasto profesionales multidisciplinarios realizan acciones de apoyo pedagógico para la atención de niños en situación de discapacidad, o que presentan barreras en el aprendizaje y/o poseen talentos excepcionales.

En Cancún, México, existe un centro escolar que promueve el desarrollo de competencias socioemocionales a través del programa Construcción de una Cultura de Paz. En Lima, Perú, el programa Horizontes, de la Oficina de la UNESCO en Lima, contribuye a que jóvenes egresados de escuelas secundarias públicas de ámbitos rurales puedan implementar sus proyectos de vida y dedicarse a actividades vinculadas al desarrollo local de sus comunidades o fuera de ellas sin perder su identidad; y en Lima de Alternativa, Centro de Investigación Social y Educación Popular desarrollan habilidades

socioemocionales con jóvenes para mejorar la convivencia educativa a través de un trabajo coordinado con estudiantes, docentes y familias.

En Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas y Esmeraldas de Ecuador, la ONG belga VVOB Educación para el Desarrollo impulsa la transversalización de enfoques restaurativos en las prácticas educativas; en Pichincha y Manabí la ONG Grupo Faro despliega las Comunidades de Aprendizaje como un proyecto de transformación social y cultural; y en Quito una escuela busca modificar su gobernanza tradicional para crear un espacio donde las prácticas educativas sean respetuosas con los jóvenes.

En materia de iniciativas sobre *participación de la comunidad estudiantil y juvenil*, se identificó en Brasil el Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, que ha impulsado el proyecto de Prácticas y Vivencias de Protagonismo Juvenil, que consisten en acciones concretas e intencionales en las que el equipo escolar anima a los jóvenes, a través de oportunidades y espacios, a actuar de manera creativa, constructiva y solidaria para resolver problemas reales en la escuela, en la comunidad y en la vida social y, además, ha generado un modelo pedagógico basado en la promoción activa de los estudiantes. También se identificó en la ciudad de Uruguaina el proyecto de Jóvenes Estudiantes Mediadores de Conflictos en Escuelas impulsado por la Coordinadora Regional de Educación; y en una escuela en Fortaleza se registró una iniciativa de incentivo de la participación de jóvenes por medio de las artes.

En Buenos Aires, Argentina, destaca el Proyecto de Extensión Levanta la Mano, que ha desarrollado experiencias de formación de educandos y educadores en la perspectiva de educación en derechos humanos mediante el modelo de Naciones Unidas a nivel primario, secundario y universitario.

Sobre *equipos directivos* se registró una experiencia en Brasil, la iniciativa de Acompañamiento en el Aprendizaje del Alumno en Aracruz, en la que directivos en diálogo con docentes y estudiantes planifican juntos las principales actividades del año y las acciones pedagógicas incluso a nivel de cada estudiante.

Comunidad y redes

Por último, se ha señalado que el aprendizaje socioemocional debe estar presente en todos los espacios de la vida educativa y social creando un lenguaje y visión común con las familias (Busso, Cristia, Hincapié, Messina y Ripano, 2017; Fredericks, Weissberg, Resnik, Patrikakou y O'Brien, 2016; Gubbins, 2011; Mestre et al., 1998) en torno al bienestar integral de los aprendientes y de sus territorios, y generando las condiciones en el hábitat educativo (Coelho y Sousa, 2017;) y en las redes de colaboración para su pleno desarrollo (Aspen Institute, 2018a; Gadotti, 1998).

En materia de iniciativas de *redes de colaboración* destaca en Brasil la Red Bandeira Tribuzzi de Bibliotecas, que las articula en una red comunitaria de lectura abierta, y la Red Ennes de Souza de Laboratorios Educativos, que articula problemas reales de estudiantes con el trabajo en red de los laboratorios. En Ecuador se identifica el Museo de la Diversidad Cultural, que tiene como objetivo registrar y difundir la diversidad de expresiones culturales de la comunidad educativa del Colegio Americano de Guayaquil para fortalecer una sana convivencia en la diversidad. En Baja California, México, la Preparatoria 16 de Septiembre creó una red de agentes de cambio que colaboran en la transformación conductual positiva en niños, jóvenes y en la comunidad en general en temas como salud, medioambiente, derechos humanos, entre otros. En Chile, el Centro Cultural Roberto Matta para las Artes y la Educación en Quilpué organizaron el Taller de Muralismo, integrado por niños y jóvenes usuarios de la Unidad de Salud Mental del Hospital Público. A través de él se reflexionó en la comunidad sobre convivencia social, felicidad, amor y bienestar, y luego se plasmaron las ideas en el mural. También, en una escuela de reingreso en Padre Hurtado se celebra el Mes de la Solidaridad con acciones colectivas de involucramiento comunitario.

Respecto a la incorporación de los *saberes locales*, en Brasil se identifica la iniciativa Texturas de nuestra Tierra y nuestra Gente, de la Secretaría Municipal de Educación de Cariacica, que busca por medio de aulas de campo valorar la memoria e historia local de pobladores del municipio. En Ipiales, Colombia, está el programa Hilando el tejido emocional y social desde la educación inicial. En El Salvador se identificó el programa de Escuelas Comunitarias de Glasswing, que convierte las escuelas públicas tradicionales en centros comunitarios integrando las capacidades de la gente y todos los actores locales. En Ciudad de México la ONG Gestión e Investigación Tecnológica, Educativa y Cultural rescata el conocimiento tradicional de las milpas y enfatiza el proceso emotivo para que los participantes adultos mayores de la zona recuerden y consoliden esas vivencias en conocimiento útil, significativo y valioso en los niños y los jóvenes del barrio. Asimismo, se identifica la experiencia de la creación de Foros Educativos en la Escuela Miguel Hidalgo, Tabasco, como espacios culturales de debate abiertos a la comunidad.

Las dos prácticas identificadas en la *relación familia-espacio educativo* se desarrollan en Colombia. La primera es una experiencia de la institución educativa Concejo Municipal Sede 2 La Milagrosa de Antioquia, que busca promover una participación activa y decisoria de las familias en los procesos educativos de los niños, para así mejorar los aprendizajes y la convivencia en la escuela mediante acciones diversas como tertulias literarias y artísticas dialógicas, grupos interactivos, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, entre otras.

En México, Puebla, en el Centro Escolar Comunitario del Sur Lic. Manuel Bartlett Díaz, se desarrollan experiencias de vinculación de los padres y madres de familia de la comunidad escolar con

información sobre temas de bienestar social relacionados a la vida laboral como primera motivación para lograr un acercamiento a la escuela y al proceso de aprendizaje de sus hijos.

En Chile, el taller de juegos y desarrollo socioemocional de la organización de padres y madres Tierra de Colores en Buin realiza jornadas lúdicas todos los sábados para el desarrollo integral de los niños de la comunidad. La Universidad Central, por su parte, realiza una intervención psicoeducativa en familias de personas en situación de discapacidad para fortalecer modelos de apoyo.

Sobre *hábitat educativo* se registró una experiencia en Brasil, en las Aulas en Sala Ambientes en la Escuela Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro, que organizó la escuela en función del docente y se transformó en función de las disciplinas de los estudiantes, trasladándose estos de sala en sala, todas ellas ambientadas para dichos temas y contenidos.

Discusiones y conclusiones

Todos los casos, con diferentes intensidades y aproximaciones, son esfuerzos que han asumido la desafección creciente de los estudiantes hacia las instituciones educativas (UNESCO MGEIP, 2017), lo que es marcadamente crítico a nivel secundario (Tawil, 2019).

Ahora bien, se observa en el MASE-ALC una tendencia hacia una concentración de las acciones a través de prácticas pedagógicas y formativas (casi la mitad de los casos), seguida de la incorporación del aprendizaje socioemocional a través del currículo (un quinto de los casos) y, al final de la tabla, se encuentran las prácticas de organización y cultura de espacios educativos, comunidad y redes, y la formación y el bienestar de los equipos.

Las prácticas de aprendizaje socioemocional registradas en la región son heterogéneas en los escenarios que usan, y diversas en las rutas que desarrollan. Se observa que las acciones se despliegan en cinco escenarios y quince rutas posibles. No obstante, se evidencia una preeminencia de las acciones a nivel de las prácticas pedagógicas y formativas, especialmente mediante intervenciones acotadas o metodologías en el aula, y su incorporación en el marco curricular a través de asignaturas independientes o transversalizaciones en los planes y programas de estudio.

La distribución de los casos estudiados, basados en los escenarios de despliegue de la propuesta *TRANSFORMAR-NOS* (UNESCO, 2023), reafirma lo que la investigación reciente ha alertado: una preeminencia de acciones limitadas al aula (Bresciani y Eberhart, 2018) y, en algunos casos, sus posibles incorporaciones nominales en el currículo escolar (UNESCO MGEIP, 2017). Por lo tanto, constituye una oportunidad avanzar hacia enfoques sistémicos con foco en el aprendizaje socioemocional (Oberle y otros, 2016) que permitan mejores y mayores impactos en el bienestar y desarrollo integral de los educandos (Jones y Kahn, 2017; UNESCO MGEIP, 2019), así como de docentes, líderes educativos, comunidades y territorios.

De forma más específica, sobre las rutas posibles, se detecta un desarrollo dispar de los casos dentro de cada escenario. En las prácticas pedagógicas y formativas, las experiencias se concentran fuertemente en intervenciones formativas, generalmente fuera del aula, impulsadas por actores comunitarios y de la sociedad civil; en menor medida, en metodologías de trabajo dentro del aula llevadas a cabo por docentes y escuelas, y, en menor medida aún, en la incorporación del aprendizaje socioemocional en los materiales de estudio.

En la formación y bienestar de equipos dominan los casos de formación continua de docentes, generalmente mediante cursos optativos o parte de procesos formativos más generales, y existe un caso de experiencias que operan mediante la transversalización del aprendizaje socioemocional en ambientes de trabajo y colaboración entre docentes. El aprendizaje socioemocional aparece como un asunto solamente ligado a moldear, mediante instrucción, rasgos de personalidad, más que a crear bases para la colaboración y el bienestar integral de todos los aprendientes y educandos.

En la organización y cultura de espacios educativos hay una prevalencia de casos enfocados en el clima y convivencia educativa, y, mucho más abajo, aparecen las prácticas sobre participación estudiantil y el rol de los equipos directivos. Ello podría relacionarse con las oportunidades de mejora en cuanto a la institucionalización de las iniciativas dentro de la organización general de la escuela, y con la ausencia de responsabilidades claras y mecanismos de seguimiento de los participantes.

Respecto de las acciones que operan a través de la incorporación del aprendizaje socioemocional en los marcos curriculares, el mayor número de casos se detecta en los planes y programas de estudio, lo que podría responder a las sucesivas reformas curriculares dentro de los últimos años en la región y a las oportunidades para adaptaciones que se abren a nivel local. Sin embargo, un menor número de casos se da en materia de evaluación educativa, que es un tema crítico en los países por el “peso cultural” que imponen las pruebas estandarizadas de larga escala. La ausencia de acciones que modifiquen los propósitos formativos de las instituciones y sistemas es explicativa también del déficit de institucionalización del aprendizaje socioemocional en las experiencias y los países, cuya aplicación muchas veces es aislada y en silo.

Por último, en relación con la cantidad de experiencias sobre comunidad y redes con respecto a los demás escenarios, estas se observan en menor cantidad y muestran acciones que aportan diversidad al abordaje del aprendizaje socioemocional en la región. Ello muestra una búsqueda desde las comunidades y países para la recuperación de las memorias históricas y la valoración de los saberes locales; para trabajar juntos por el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes con miras a lograr transformaciones sociales en las familias, las comunidades y el hábitat.

A partir de los casos analizados, vale la pena preguntarse si las evidencias son expresión de un *reduccionismo práctico* del aprendizaje socioemocional en la región, el cual permanece como recurso complementario al quehacer educativo, que se despliega en tiempos singulares y como inter-

venciones acotadas. Se estaría lejos aún de una transversalización multicomponente del aprendizaje socioemocional a nivel del aula, de la escuela, del territorio y a lo ancho del sistema educativo, como la evidencia indica que es necesario.

En síntesis, las distintas experiencias de aprendizaje socioemocional de la región dan cuenta de la diversidad de escenarios y rutas posibles. Si bien muchos de los casos se concentran a nivel de aula, existen avances en la región que apuntan a una transversalización multicomponente del aprendizaje socioemocional a nivel del aula, de la escuela, del territorio y a lo ancho del sistema educativo.

Este primer análisis y documento vinculado al MASE-ALC ha identificado un importante número de prácticas en nuestra región, lo que es una señal potente de las acciones que pueden apoyar una transformación necesaria en los diversos sistemas educativos.

Este informe es solo un punto de partida para abrir una ruta de investigación en la región con miras a la contextualización de los marcos de referencia y de acción en el tema, lo que puede asegurar la pertinencia y relevancia de los enfoques y acciones en cuestión. Sin embargo, este análisis descriptivo tiene limitaciones para entregar conocimiento sobre las formas en que un programa se pone en práctica, por lo que próximos trabajos deberían abordar el cómo de estas iniciativas, para dirigir el hacia dónde de una transformación socioemocional en América Latina y el Caribe.

Referencias

- Aspen Institute. (2018a). *How Learning Happens: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. An Interim Report*. https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2018/01/2017_Aspen_InterimReport_Update2.pdf
- Aspen Institute. (2018b). *From a Nation at Risk to a Nation at Hope. Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, & Academic Development*. http://nationathope.org/wp-content/uploads/2018_aspen_final-report_full_webversion.pdf
- Bélanger, P. (2016). *Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Life wide and Life-deep Learning*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Belfield, C., Bowden, A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. doi:10.1017/bca.2015.55
- Bierman, K. L. y Motamedi, M. (2015). Social-Emotional Learning Programs for Preschool Children. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. Gullotta (Eds.), *The Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 135-150). Nueva York: Guilford.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latino-americana*. Santiago, Chile: OREALC/ UNESCO Santiago.
- Bresciani, M. y Eberhart T. L. (2018). *How mindful compassion practices can cultivate social and emotional learning*. Nueva Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- 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*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED558068>
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. y Ripano, L. (Eds.).(2017). *Aprender Mejor Políticas Públicas para el Desarrollo de Habilidades*. https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Políticas_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Casel Guide Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition*. <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *2015 CASEL GUIDE: Effective Social and Emotional Learning Programs High School Edition*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2018). *Empowering Youth Voice*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/07/SEL-Trends-Youth-Voice.pdf>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Ediciones Castillo.
- Chabbott, C., Sinclair, M. y Smart, A. (2019). Section Two overview: Contextualizing social and emotional learning. En A. Smart, M. Sinclair, A. Benavot, J. Bernard, C. Chabbott, S. G. Russell y J. Williams (Eds.), *Educating for the social, the emotional and the sustainable. Diverse perspectives from over 60 contributors addressing global and national challenges* (pp. 160-181). https://drive.google.com/file/d/1H83zsGfeWXcehpZt4ni_IPw8FiFTmJun/view
- Coelho, V., 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*, 43, 29–38.
- Coelho, V. y Sousa, V. (2017). Comparing two low middle school social and emotional learning program formats: A multilevel effectiveness study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 656–667.
- Colvin, R. L. (2017). *Supporting the Whole Teacher: Developing educators’ social and emotional skills lays the foundation for success with students*. Washington, EE.UU.: The Aspen Institute.
- Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. New York: W.W. Norton & Co.
- Núñez Cubero, L. y Pérez, C. R. (2013). Promoting emotional, social and civic competencies: Educational policies in Spain. *KEDI Journal of Educational Policy*, (Special Issue), 65-80.
- 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*, 48, 1245-1263.
- 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*, 82(1), 405–432.
- 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, EE.UU.: CASEL.

- Gadotti, M. (1998). *Para chegar lá juntos e em tempo: Caminhos e significados da educao popular em diferentes contextos*. <http://oguata.cead.udesc.br/wp-content/uploads/2016/09/Gadotti.pdf>.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K. y Osher, D. (2015). Assessment of climate and conditions for learning. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. G. Weissberg y T. P. Gullota (Eds.). *The handbook of social and emotional learning* (pp. 348-359). New York: The Guilford Press
- Gubbins, F. (2011). *Estrategias de involucramiento parental en familias de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- 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. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3795/13d2097739baba1b5e1f04e92e01e8969052.pdf>
- Hogar de Cristo (2019). *Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. <https://www.grupo-sm.com/cl/sites/sm-espana/files/resources/Chile/Del-Dicho-al-Derecho-Modelo-de-Calidad-para-Escuelas-de-Reingreso.pdf>
- Hough, H., Kalogrides, D. y Loeb, S. (2017). *Using Surveys of Students' Social-Emotional Learning and School Climate for Accountability and Continuous Improvement*. Policy Analysis for California Education, PACE. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574847.pdf>
- Jones, S. M. y J. Kahn (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. *The WERA Educational Journal*, 10(1), 5-20.
- 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 13*. París: UNESCO.
- Marzano, R., Marzano J.S., y Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works*. Alexandria: EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mestre, V., Pérez, E., Samper, P. y Martí, M. (1998) Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Familia*, 16, 47-63
- 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.
- Oberle, E., C. E. Domitrovich, D. C. Meyers y R. P. Weissberg (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.

- UNESCO (2023). *Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional*. Paris: UNESCO.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. 4ª edición. Thousand Oaks: Sage.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- 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*, 55, 71-92.
- Tawil, S. (2019). Repensar la educación secundaria universal para todos”. En N. López (Comp.), *Desafíos de la educación secundaria en América Latina. Ponencias del Foro Regional de Políticas Educativas 2018*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370509.locale=es>
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P. y Naranjo, E. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. Santiago, Chile: ORELAC/UNESCO Santiago.
- UNESCO MGEIP (2017). *Rethinking Schooling for the 21st Century. The State of Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship in Asia*. New Delhi: Mahatma Gandhi institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- UNESCO MGEIP (2019). *SEL for SDGs: Why Social and Emotional Learning is necessary to achieve the Sustainable Development Goals*. <https://mgiep.unesco.org/article/sel-for-sdgs-why-social-and-emotional-learning-is-necessary-to-achieve-the-sustainable-development-goals>
- Yeager, D. (2017). Social-Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*. 27(1), 37-52.

Formas de implementación de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe

Héctor Opazo¹ y Henry Renna²

Resumen

Las formas de implementación de los casos de aprendizaje socioemocional como expresiones de la puesta en práctica de una experiencia o programa siguen siendo incipientes en América Latina y el Caribe, por lo que la identificación de las diversas maneras de funcionamiento en la región es un desafío que implica una rápida respuesta.

Para responder a este reto y avanzar en el conocimiento del campo socioemocional, se ha desarrollado un estudio de caso instrumental cuyo objetivo es determinar las formas de implementación que adquieren prácticas educativas formales y no formales en la región.

Se revisaron 137 experiencias extraídas de la base de datos del *Mapa regional de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe* (MASE-ALC). El análisis estableció 35 formas de implementación en la región, las cuales son la expresión de los diversos escenarios de despliegue y rutas posibles para las transformaciones con foco socioemocional. Los resultados son evidencia de un aprender-haciendo de comunidades educativas, que están en una búsqueda por transformar la educación desde el aprendizaje socioemocional.

Esta información constituye la continuidad de un esfuerzo para lograr una comprensión situada de las prácticas de aprendizaje socioemocional y facilitar el desarrollo de prácticas y políticas de educación, bienestar y justicia social para todos en América Latina y el Caribe.

Puntos de interés

- Los casos de aprendizaje socioemocional analizados para América Latina y el Caribe muestran que su implementación es polisémica en sus modos de actuación.

¹ Laboratorio de Aprendizaje Basado en la Comunidad, Universidad Católica Silva Henríquez

² UNESCO Habana

- Si bien la pluralidad es un común denominador, también lo es que la mayoría de ellas tienden a ser respuestas poco institucionalizadas en la cultura y estructura escolar y, en ocasiones, aisladas de la totalidad de la comunidad educativa.
- El análisis identificó 35 formas de implementación para todos los escenarios.
- Se observan en las prácticas pedagógicas y formativas talleres temáticos y proyectos, actividades estructuradas en el aula y creación de materiales propios; en la formación y bienestar de equipos con formación continua cara a cara, y espacios y círculos de reflexión.
- También se observan en la organización y cultura de espacios educativos programas multicomponentes de convivencia escolar, fortalecimiento de capacidades del estudiantado y fomento del liderazgo pedagógico de directores y jefes de programa.
- Además, pueden apreciarse en las acciones que incorporan el aprendizaje socioemocional en los marcos curriculares, la incorporación por medio de otras asignaturas y evaluaciones de signo formativo.
- Y, sobre comunidad y redes de fomento de la participación de los cuidadores dentro de los espacios educativos, la flexibilización en el uso de las instalaciones educativas, la articulación con los servicios educativos y el rescate y preservación de la memoria local.

Introducción

La implementación de los programas de aprendizaje socioemocional se puede definir como las diversas formas en que un programa del campo se pone en práctica con los participantes, es decir, cómo se ve un programa en realidad en comparación con cómo un programa se concibe en teoría (Durlak, 2016).

Esta distinción es importante en el nivel de implementación logrado cuando los programas se introducen en nuevos entornos, lo que está lejos de ser el ideal (Durlak, 2016) (p.e. preparación efectiva de maestros y maestras, demandas administrativas, curriculares o financieras, entre otros). Por tanto, la implementación de experiencias de aprendizaje socioemocional debe realizarse de manera coherente, ofreciendo intervenciones sistémicas que lleguen a todos sin discriminación, acciones singulares dentro de las comunidades educativas, y reforzando las capacidades y competencias para el trabajo cooperativo en todos los participantes (Lubit y Lubit, 2019).

Existen algunos trabajos que han llegado a identificar algunos elementos clave sobre la implementación de acciones basadas en el aprendizaje socioemocional (Durlak, 2016): fidelidad, dosificación de la entrega, calidad de la entrega, adaptación, respuesta o compromiso de los participantes,

diferenciación del programa, monitoreo de las condiciones de control y alcance del programa. Una implementación de calidad es un componente esencial de los programas efectivos; la implementación del monitoreo es un elemento primordial de todas las evaluaciones de programas. Es extremadamente costoso ignorar la implementación, y los servicios efectivos de desarrollo profesional son esenciales para que sea de calidad. Múltiples factores ecológicos la afectan, y hay muchos pasos y actividades involucradas para lograrla, pues requiere la colaboración entre múltiples partes interesadas.

No obstante, esta importante evidencia proveniente de los programas de EE.UU. (Dowling, Simpkin y Barry, 2019) y España (Bisquerra, 2009; Núñez Cubero y Pérez, 2013), su transferibilidad a otros contextos sigue sin estar del todo clara (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Esto plantea un desafío para educadores, investigadores y encargados de formular políticas públicas respecto a la comprensión de cómo llevar adelante estas acciones en América Latina y el Caribe.

Muchas veces la implementación de programas se entiende como un fenómeno discreto *in situ*, en lugar de ser parte de una cronología de actividad que precede y/o procede su desarrollo (Spoth et al. 2013). Precisamente Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg (2007) indican que las formas más adecuadas de implementación son aquellas que fomentan la aplicación de las competencias ASE a situaciones de la vida real. Otros trabajos indican que las acciones más exitosas incluyen una combinación de instrucción directa, condiciones ambientales favorables y oportunidades reales de puesta en práctica (Kress y Elias, 2007) ofreciendo ejemplos concretos, lo que ayuda a los estudiantes a disfrutar del valor de la participación en su comunidad, a la vez que pueden cosechar los beneficios de las habilidades sociales y emocionales internalizadas, las cuales son cualidades que contribuyen al bienestar de una persona más allá de la escuela y el desarrollo juvenil (Chung y McBride, 2015).

También se ha detectado que existe una variedad de políticas y apoyos institucionales que facilitan la implementación de programas y experiencias de aprendizaje socioemocional de alta calidad (Weissberg y Utne-O'Brien, 2004), las que incluyen el apoyo del liderazgo de la escuela y el distrito/municipalidad, la participación activa de las partes interesadas en la planificación y evaluación del programa, el tiempo y los recursos adecuados, y la alineación con las políticas de la escuela, el distrito/municipalidad y el Estado. Además, se aprecia que un desarrollo profesional bien planificado, el fortalecimiento de capacidades docentes, con métodos de enseñanza efectivos, con capacitación regular y comentarios constructivos entre colegas para mejorar la práctica docente en el aula (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson y Hymel, 2015), el contar con comités de planificación escolar que intentan desarrollar una comunidad solidaria, donde la reflexión y el debate sobre cada uno de los estándares planteados en la implementación pueden ayudar a considerar la programación actual y futura (Weissberg y Utne O'Brien, 2004).

La discusión respecto a la implementación de programas de aprendizaje socioemocional en la región es clave. Por ello, sobre la base de las experiencias recolectadas por el primer *Mapa regional de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe* (MASE-ALC), el cual identificó 137 prácticas ASE realizadas en toda la región, emerge la necesidad de conocer cuáles son las formas de implementación de las experiencias de aprendizaje socioemocional en la región y avanzar en la contextualización de los marcos de referencia y de acción en el tema que puedan asegurar la pertinencia y relevancia de los enfoques y acciones en cuestión.

Resultados

Las prácticas analizadas desde los escenarios de despliegue y rutas posibles de *TRANSFORMAR-NOS* (UNESCO, 2023) arrojó 35 formas de implementación de experiencias de aprendizaje socioemocional en la región (Tabla 6).

Tabla 6. Escenarios de despliegue, rutas posibles de y formas de implementación de experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe.e

Escenarios de despliegue	Rutas posibles	Formas de implementación
1.Prácticas pedagógicas/formativas (n=42)	1.1. Intervenciones formativas (n=18)	1. Talleres temáticos 2. Proyectos educativos 3. Modalidades de acompañamiento
	1.2. Materiales de estudio/trabajo (n=7)	4. Creación de materiales propios 5. Plataformas transmedia 6. Juegos de mesa
	1.3. Métodos didácticos/metodologías de trabajo (n=17)	7. Actividades estructuradas de aula 8. Proyectos de aprendizaje 9. Técnicas específicas de trabajo en el aula
2.Formación y bienestar de equipos (n=26)	2.1. Ambientes de trabajo(n=2)	10. Espacios de reflexión colectiva
	2.2. Formación y desarrollo profesional (n=24)	11. Formación continua 12. Especializaciones de equipos 13. Cursos abiertos 14. Formación en servicio 15. Formación inicial docente
	2.3. Condiciones laborales*	<i>Sin casos</i>

Escenarios de despliegue	Rutas posibles	Formas de implementación
3.Marco curricular (n=30)	3.1. Evaluación (n=6)	16. Autoevaluaciones 17. Evaluaciones formativas
	3.2. Planes y programas de estudio (n=24)	18. Incorporación curricular a través de otras asignaturas 19. Transversalización curricular 20. Creación de asignaturas
	3.3. Propósitos formativos*	<i>Sin casos</i>
4. Organización y cultura de los espacios educativos (n=23)	4.1. Clima y convivencia educativa (n=17)	21. Programas multicomponentes de convivencia 22. Flexibilidad y adaptación para el acceso de grupos excluidos 23. Comunidades escolares de aprendizaje
	4.2. Liderazgo de equipos directivos/coordinación (n=1)	24. Fortalecer el liderazgo pedagógico de equipos directivos
	4.3. Participación de la comunidad estudiantil/juvenil (n=5)	25. Fortalecimiento de capacidades del estudiantado 26. Fomento de la participación juvenil a nivel de escuela 27. Enfoque basado en el protagonismo juvenil
	5.1. Redes de colaboración (n=5)	28. Articulación de servicios educativos 29. Coordinación de actores locales 30. Sensibilización y organización comunitaria
5. Comunidad y redes (n=16)	5.2. Relación familia-espacio educativo (n=4)	31. Participación de la familia en la escuela 32. Formación de la familia
	5.3. Hábitat educativo (n=1)	33. Flexibilización en el uso de las instalaciones educativas
	5.4. Saberes locales (n=6)	34. Rescate y preservación de la memoria local 35. Comunitarización de los espacios educativos

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en categorías de TRANSFORMAR-NOS. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional (UNESCO, 2023). Para las rutas posibles de Condiciones laborales y Propósitos formativos no se reportaron evidencias.

De forma más específica, en las prácticas pedagógicas y formativas en la ruta de *intervenciones formativas*, se concentran casos de talleres temáticos y proyectos; en los *métodos didácticos* casi la mitad son casos de actividades estructuradas en el aula; y en los *materiales de estudio* se aprecia en la creación de materiales propios.

En la formación y bienestar de equipos a nivel de *formación inicial y continua*, la forma de implementación más recurrente es la formación continua cara a cara en aprendizaje socioemocional; y en materia de *ambientes de trabajo* los ejemplos son los de espacios y círculos de reflexión.

En la organización y cultura de espacios educativos a nivel de *clima y convivencia* destacan los programas multicomponentes; en la *participación estudiantil*, el fortalecimiento de capacidades del estudiantado; y, a nivel de los *equipos directivos*, el fomento del liderazgo pedagógico de directores y jefes de programa.

En las acciones que operan a través de la incorporación del aprendizaje socioemocional en los marcos curriculares, a nivel de los *planes y programas de estudio* resaltó la forma de implementación de la incorporación curricular a través de otras asignaturas, y en *evaluaciones* destacan los esfuerzos de evaluaciones de signo formativo.

En cuanto a comunidad y redes en la *relación familia-escuela* destaca el fomento de la participación de los cuidadores dentro de los espacios educativos; en relación con el *hábitat educativo*, la flexibilización en el uso de las instalaciones educativas; en materia de *redes de colaboración*, la articulación con los servicios educativos; y, por último, vinculado a los *saberes locales*, el rescate y preservación de la memoria local.

Prácticas pedagógicas/formativas

Intervenciones formativas

Entre las 18 experiencias recopiladas en intervenciones formativas, se logran identificar tres formas de implementación. Primero, los *talleres temáticos*, que representan poco menos de la mitad de los casos (8 de 18) y se despliegan de modo extracurricular intentando acercar el aprendizaje socioemocional a los centros educativos. Las prácticas registradas desarrollan talleres en calidad de vida (Argentina, ONG); de baile y lenguajes estéticos (Colombia, escuela); de desarrollo deportivo y artístico (Ecuador, ONG); de bienestar, salud y habilidades para actores locales (México, ONG); de arte en la escuela (México, escuela); de ecología y ambientes sanos en escuela (México, escuela); un diplomado en desarrollo humano con perspectiva de género (México, ONG); y talleres de no violencia y cátedra de paz para escuelas (Venezuela, ONG).

También se detectan formas de implementación que impulsan *proyectos educativos* (7 de 18 casos) como acciones formativas desarrolladas generalmente fuera del horario escolar que buscan, mediante el trabajo de aspectos afectivos y conductuales, reconectar a estudiantes con su proceso de aprendizaje de forma alternativa. Por ejemplo, se observan proyectos de uso educativo de espacios públicos para la lectura (Argentina, ONG); clubes de adolescentes (Barbados, Ministerio); fútbol nocturno dentro de la escuela (Brasil, escuela); mediación de conflictos y comunicación restaurativa (Brasil, escuela); actividades deportivas para personas con discapacidades múltiples (Brasil, ONG); capoeira para el fortalecimiento de vínculos (Brasil, escuela); y proyecto de creación de bicicletas ecológicas con jóvenes (Colombia, escuela).

Tres de los 18 casos corresponden a *modalidades de acompañamiento*, las cuales son formas de seguimiento personalizado con educandos para fortalecer aspectos de su desarrollo socioemocional. Ellas pueden darse como acompañamiento profesional para empleabilidad (Brasil, escuela), como reforzamiento escolar (Brasil, escuela) y acompañamiento integral a jóvenes a través de asociaciones de adolescentes (Costa Rica, ONG).

Métodos didácticos/metodologías de trabajo

De las 17 experiencias recopiladas en métodos didácticos/metodologías de trabajo se identifican tres formas de implementación. Casi la mitad de las experiencias (7 de 17 casos) corresponden a *actividades estructuradas de aula*. Estas se desarrollan dentro de la jornada escolar como momentos dirigidos a cultivar, desde diferentes entradas, el aprendizaje socioemocional. Las prácticas registradas son actividades estructuradas de carácter lúdico (Chile, escuela); círculos restaurativos (Chile, escuela); prácticas contemplativas en el aula (Colombia, escuela); de debate a través del juego (Colombia, organización social); ejercicios de relajación (México, escuela); relatos de emociones (México, escuela); proyectos de desarrollo socioemocional (México, escuela) y de educación socioemocional (México, escuela).

Otro grupo de experiencias corresponden a *proyectos de aprendizaje* (5 de 17 casos), en tanto iniciativas pedagógicas dentro o fuera del aula enfocadas en el desarrollo socioemocional de los educandos. Las prácticas registradas son proyectos de foros interdisciplinarios en el aula (Brasil, escuela); de lectura de rescate de memorias personales (Brasil, escuela); de tertulias literarias de niños y jóvenes (Colombia, escuela); de uso de juegos en el patio escolar (México, escuela), de creación colectiva de normas de convivencia (Perú, Escuela).

También, cuatro de los 17 casos son *técnicas específicas de trabajo en el aula* que buscan conectar a los educandos con el aprendizaje y desarrollo socioemocional. Las prácticas implementan técnicas de arte terapia y meditación (Chile, escuela); de lectura meta-semántica (Ecuador, universi-

dad); de trabajo cooperativo en el aula (México, escuela); de uso del humor en el aula (Venezuela, escuela).

Material de trabajo/estudio

Entre las siete experiencias encontradas en esta ruta, se logran identificar tres formas de implementación. Primero, la *creación de materiales propios* (3 de los 7 casos) como ejercicios participativos de elaboración de materiales de uso cotidiano en la escuela o espacios de educación no formal dirigidos a trabajar el aprendizaje socioemocional en los aprendientes. Las prácticas registradas actúan mediante la creación de bitácoras emocionales (Chile, universidad); de un *emocionario* (Chile, escuela), y la creación de un libro de caligrafía con foco en diversidad sexual (Chile, ONG). Segundo, *plataformas transmedia* (2 de los 7 casos) en tanto repositorio de materiales formativos o de uso en el aula con foco en aprendizaje socioemocional, como el caso de una plataforma virtual con actividades en aprendizaje socioemocional (Chile, ONG) o una plataforma de recursos abiertos también para su fomento en la comunidad (México, escuela). Y, tercero, *juegos de mesa* (1 de los 7 casos) en tanto herramientas lúdicas para fomentar el desarrollo del aprendizaje socioemocional, como la experiencia de un juego de mesa creado para hablar temas de violencia, conflictos, diversidad entre estudiantes de escuelas (Chile, ONG).

Marco curricular

Planes y programas de estudio

Entre las 24 experiencias recopiladas en esta ruta se logran identificar tres formas de implementación. Primero, más de la mitad de los casos corresponde a una *incorporación curricular a través de otras asignaturas* (13 de 24 casos), es decir, un trabajo del aprendizaje socioemocional a partir de una integración en cursos ya existentes del currículo. Las prácticas registradas lo han realizado por vía de una incorporación curricular a través de módulos de internacionalización profesional (Brasil, escuela); sesiones de fomento de la autodidaxia (Brasil, escuela); clases de robótica (Brasil, escuela); sesiones en proyectos de vida (Brasil, escuela); sesiones de discusión en temas de interés de jóvenes (Brasil, escuela); matemáticas y juegos de lógica (Brasil, escuela); sesiones de habilidades para la vida (Chile, escuela); educación ciudadana (Chile, universidad); sesiones de TIC (Guatemala, escuela); clases de psicología (México, escuela); filosofía para niños (México, escuela) y jóvenes (México, escuela); y de educación para la convivencia (México, Secretaría Regional).

Segundo, se observa también una *transversalización curricular* (8 de 24 casos) como esfuerzo por cruzar el aprendizaje socioemocional en el currículo escolar, ya sea mediante una transversalización en la formación en vida familiar y salud (Belize, Ministerio); en desarrollo sostenible y patri-

monio (Brasil, escuela); en actividades estructuradas (Brasil, ONG); a través de la planificación por competencias en secundaria (Brasil, escuela); de la planificación por competencias para EFTP (Chile, escuela); del desarrollo de competencias ciudadanas (Colombia, escuela y Colombia, Ministerio) y competencias del siglo XXI (Colombia, ONG).

En tercer lugar, se registra la *creación de asignaturas* que se incorporan en el currículo dirigidas a fortalecer al aprendizaje socioemocional, tales como: proyectos de vida en estudiantes secundarios (Brasil, escuela); proyectos de vida en estudiantes universitarios (Ecuador, universidad); orientación para estudiantes universitarios (Venezuela, universidad).

Evaluación educativa

Entre los seis casos registrados en la región se observan diferentes formas de implementación. Tres de ellos corresponden a *autoevaluaciones* como esfuerzos por verificar los progresos educativos desde las miradas de los mismos actores involucrados, estas son: autoevaluaciones de estudiantes mediante debates entre pares (Brasil, escuela), juego virtual (Argentina, Ministerio), y autoevaluaciones docentes (Uruguay, universidad). Las otras prácticas se desarrollan por medio de *evaluaciones formativas* (3 de 6 casos) relacionadas a dotar de un uso pedagógico a las evaluaciones. Está el caso del ciclo de monitoreo colectivo (Brasil, escuela); evaluación diagnóstica (Brasil, escuela); evaluación alternativa en lenguaje y matemática (Brasil, escuela).

Formación y bienestar de docentes y equipos

Formación y desarrollo profesional de equipos

Entre los 24 casos de formación continua y desarrollo profesional de docentes y equipos se observan cuatro formas de implementación. Un grupo de casos corresponde a *formación continua* (9 de los 24 casos) como acciones de perfeccionamiento permanente del profesorado en el aprendizaje socioemocional.

Las prácticas registradas han desarrollado formación continua de docentes y de la comunidad en educación socioemocional (Argentina, escuela); de equipos técnicos en habilidades comunicativas y relacionales (Argentina, Secretaría Provincial); de docentes y de la comunidad en inteligencia emocional (Brasil, Secretaria Regional); de mentorías a docentes jóvenes (Brasil, escuelas); de desarrollo personal (Colombia, Secretaria Regional); de competencias socioemocionales (Colombia, Secretaría); de desarrollo integral del niño (Jamaica, universidad y México, escuela); y de una plataforma virtual (México, escuela).

Otro conjunto de casos lo han realizado por medio de *especializaciones de equipos* (5 de 24 casos), como espacio de capacitación técnica especializada a los que, de una forma u otra, abordan el aprendizaje socioemocional. Se encontraron iniciativas de especialización de equipos en suicidiología (Brasil, organización social); de equipos y familias en trabajo lingüístico-pedagógico con niños diagnosticados con espectro autista (Colombia, universidad); de especialización de gestores culturales y de la comunidad en uso de artes con adultos mayores (Cuba, universidad); de psicopedagogos en educación socioemocional (Cuba, universidad) y de tutores con niños en situación de calle (Perú, universidad).

Con el mismo número de casos (5 de 24 casos) se registran prácticas que actúan por medio de *cursos abiertos*, como espacios complementarios a la formación regular que permiten el acceso a herramientas, técnicas y perspectivas de aprendizaje socioemocional. Se registraron en los casos formas de implementación como curso abierto para docentes y estudiantes en educación emocional (Brasil, ONG), para docentes y comunidad en educación emocional (Chile, ONG), para docentes y comunidad en habilidades emocionales (Colombia, ONG); para docentes y comunidad en cuidado y reconciliación (Colombia, ONG); y para docentes voluntarios en contextos de pobreza (México, ONG).

También, 4 de los 24 casos son de *formación en servicio*, como experiencias de formación continua situada en la experiencia pedagógica del docente. Las experiencias registradas lo han realizado como formación en servicio en base a investigación-acción (Brasil, universidad); a rescate de valores a través de proyectos (Brasil, escuela); a observación de interacciones en el aula (Chile, ONG) y formación en servicio en base a observación y evaluación de aula (Chile, escuela).

Por último, se identificó un caso de *formación inicial docente*, que han incorporado en la formación de pregrado de maestros elementos relativos al aprendizaje socioemocional. Es el caso de la incorporación en la formación inicial de una línea de trabajo sobre el “ser” docente (Colombia, Secretaría Regional).

Ambiente de trabajo

Respecto al ambiente de trabajo de los equipos se registraron solo 2 casos similares en su quehacer: uno relativo a espacios de reflexión colectiva permanente entre docentes (Argentina, Secretaría Regional) y otro, de círculos de diálogo de docentes de humanidades y lenguas (Brasil, escuela).

Organización y cultura de espacios educativos

Clima y convivencia socioeducativa

Se encontraron 17 prácticas sobre clima y convivencia socioeducativa, de las cuales pueden observarse cuatro formas de implementación. Más de la mitad de los casos son *programas multicomponentes*

de convivencia (9 de 17 casos) entendidos como intervenciones organizadas que abordan diferentes campos y actores dentro de espacios educativos con foco en la mejora de los ambientes de aprendizaje. Las prácticas observadas corresponden a programas multicomponentes de convivencia con foco en reducción de la violencia (Colombia, ONG; Ecuador ONG; y Perú, ONG), en desarrollo integral (Colombia, Secretaría regional); en cultura de paz (Colombia, organización social y México, escuela); en resolución pacífica de conflictos (Colombia, escuela); en la transformación social (Ecuador, ONG); y en desarrollo local (Perú, NN. UU.).

También se observan prácticas que operan a través de una *flexibilidad y adaptación para el acceso de grupos excluidos* (6 de 18 casos). Estas son estrategias que se proponen modificar elementos de la gobernanza tradicional de la escuela para facilitar el ingreso, permanencia y conclusión de las trayectorias de los aprendientes. Se registraron formas de flexibilidad y adaptación para acceso postsecundario a jóvenes y adultos (Brasil, escuela); para acceso de jóvenes con trayectorias interrumpidas (Chile, Secretaría Regional); de estudiantes en situación de discapacidad (Colombia, Secretaría Regional); de estudiantes en desplazados y víctimas de conflicto (Colombia, escuela); y para acceso de jóvenes fuera de la escuela (Ecuador, escuela y El Salvador, NNUU).

Otra línea de acción en esta ruta es la generación de *comunidades escolares de aprendizaje* (2 de 17 casos) como esfuerzos de organización y construcción de vínculos comunes multiestamentales dentro de espacios educativos. Se registraron los casos de comunidades escolares de aprendizaje con foco en respeto por la diversidad (Chile, ONG) y comunidades escolares de aprendizaje con foco en permanencia escolar (Colombia, escuela).

Participación de la comunidad estudiantil o juvenil

En los 5 casos identificados en la región, las formas de implementación observadas pueden ser acciones dirigidas al *fortalecimiento de capacidades del estudiantado*, como iniciativas que cultivan competencias necesarias para la autonomía en las juventudes. Los casos registrados corresponden al desarrollo de capacidades de organización y negociación por medio del modelo de Naciones Unidas (Argentina, universidad); y fortalecimiento de capacidades a través de la formación de jóvenes como mediadores de conflictos (Brasil, Secretaría local).

También hay casos que apuntan al *fomento de la participación juvenil a nivel de escuela*, como estrategia dirigida a aumentar su actividad en los espacios tradicionales y no tradicionales de participación. Se observaron los casos de fomento de participación en el aula por medio de artes (Brasil, escuela) o de instancias específicas de decisión (Brasil, escuela).

Por último, se encuentra un caso que cultiva un *enfoque basado en el protagonismo juvenil*, esfuerzo de cambio cultural a nivel escolar para promover el respeto y reconocimiento de sus identi-

dades y expresiones. La práctica identificada es el modelo pedagógico transformacional con foco en juventudes (Brasil, escuela).

Liderazgo de equipos directivos/coordinación

Entre los casos se registró solo una práctica en esta materia, específicamente uno dirigido a *fortalecer el liderazgo pedagógico de equipos directivos*, como instancia para profundizar en la observación pedagógica de docentes y devolución de resultados, como es el caso de la preparación de planes de aprendizaje diseñados entre directores, docentes y estudiantes (Brasil, escuela).

Comunidad y redes

Relación familia-espacio educativo

Entre los cuatro casos registrados en la relación familia-espacio educativo, se identificaron en las experiencias dos formas de implementación: por una parte, la *participación de la familia en la escuela* (3 de los 4 casos), entendida como acciones dirigidas a reforzar el vínculo de las cuidadoras con el proceso de aprendizaje de sus educandos. Ello puede realizarse por medio de la participación de la familia en la escuela en actividades de convivencia educativa (Colombia, escuela) y de desarrollo integral (Chile, organización social).

También puede hacerse por medio de formas de *formación de la familia*, como acciones para proveer de herramientas y competencias a los cuidadores para desarrollar el aprendizaje socioemocional. Por ejemplo, el caso del acompañamiento psicoeducativo a familias de personas en situación de discapacidad (Chile, universidad) y la formación e información para cuidadores (México, escuela).

Hábitat educativo

En esta materia se registró solo un caso relativo a la *flexibilización en el uso de las instalaciones educativas*, como estrategia para dinamizar el espacio educativo para los jóvenes. Se registró el caso de flexibilización de las salas de clases que lentamente comienzan a funcionar por sus temas y disciplinas y no en función de los cursos de los estudiantes (Brasil, escuela).

Redes de colaboración

Entre los 5 casos registrados se identifican 3 formas de implementación. Primero, la *articulación de servicios educativos* (2 de los 5 casos), que corresponde a esfuerzos por conformar redes educativas

locales en los territorios donde se insertan las escuelas. Se registraron 2 casos, uno de articulación de bibliotecas locales y otro de articulación de laboratorios locales (Brasil escuela 1, Brasil escuela 2).

Segundo, la forma de actuación y colaboración son a través de la *coordinación de actores locales*, iniciativas para reconstruir el tejido comunitario en torno al bienestar integral de las juventudes. Sobre ello se registró un caso que corresponde a la creación de una red de agentes por el cambio (México, escuela). Tercero, se identificaron acciones de *sensibilización y organización comunitaria*, como estrategias para difundir e informar sobre la importancia del desarrollo integral de los jóvenes y también cómo desarrollar acciones de organización social.

Por último, se identificaron las prácticas de sensibilización temática relativa a la solidaridad (Chile, escuela) y un proyecto de muralismo entre usuarios de un centro de salud mental y la comunidad completa (Chile, organización social).

Saberes locales

En los 6 casos registrados se identifican diversas formas de implementación. En primer lugar, 3 de los 6 casos corresponden a acciones de *rescate y preservación de la memoria local*, entendido como acciones educativas dirigidas a relevar la historia de las comunidades de los jóvenes a fin de fomentar su pertenencia y la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, se registran las prácticas de rescate y promoción de la memoria local vinculada a los alimentos de la zona (México, ONG); el trabajo de un municipio junto a las familias de los aprendientes en educación inicial para la preservación de la memoria histórica (Colombia, escuela); y el rescate de la memoria de pobladores locales y reconocimiento del territorio (Brasil, escuela). Otra vía de acción que se registra son los casos por medio de la *comunitarización* de los *espacios educativos* (3 de los 6 casos), entendido como aquellos esfuerzos dirigidos a que la escuela abra sus puertas a la comunidad y, al mismo tiempo, se transforme junto a ella. Se registraron las prácticas de foros educativos comunitarios (México, escuela); centros basados en la comunidad (El Salvador, ONG); y la apertura de nuevos espacios, como un museo de la diversidad entre la escuela y la comunidad (Ecuador, escuela).

Discusiones y conclusiones

La diversidad de experiencias que ha logrado sistematizar el MASE-ALC demuestra tanto la existencia de diversas representaciones en la región del aprendizaje socioemocional como una búsqueda práctica de comunidades educativas de América Latina y el Caribe ante la desilusión y frustración de la sociedad con el modelo escolar tradicional (Field, 2001).

Las experiencias asumen desafíos para recuperar el encanto, restituir el placer y lograr un compromiso de las juventudes con la escuela y los espacios educativos, y fortalecer así sus trayectorias formativas a lo largo del tiempo (Terigi, 2009). Son señal de la tarea de conectar nuevamente la educación con la vida (Luna, 2015), de sembrar cuidados, solidaridades y armonías con uno mismo y los demás (Boff, 2002), entre los pueblos y entre la especie humana con la madre tierra (Gadotti, 2002).

Las evidencias acerca de las 35 formas de implementación de experiencias de ASE en la región son una potente señal del impulso de transformaciones con foco socioemocional en América Latina y el Caribe. Estos casos, y muchos otros que no logró captar la muestra, ofrecen una oportunidad al sistema escolar para abrir un proceso de transformación desde esta dimensión. Ello exigirá a los actores del sistema educativo que toman decisiones crear oportunidades públicas de soporte y fortalecimiento de las estas, favoreciendo una suerte de nueva responsabilización del Estado de una tarea que había omitido, o no había priorizado. Precisamente, trabajos han señalado que un nuevo siglo de políticas en esta materia dependerá en gran medida de lo que los formuladores de política hagan a continuación, pues de ellos dependerá si se crea, en este caso, el aprendizaje y desarrollo integral del ser humano como un gran bien público o, por el contrario, si dominará el racionalismo y reduccionismo educativo propio del paradigma económico y su crecimiento fracasará (McKown, 2017).

De forma más específica, sobre las formas de implementación se detecta en las prácticas pedagógicas y formativas un desarrollo heterogéneo. Por ejemplo, en las *intervenciones formativas* se concentran los casos en talleres temáticos y proyectos; en los *métodos didácticos* casi la mitad son casos de actividades estructuradas en el aula y seguido también de proyectos; y en los *materiales de estudio* corresponden a la creación de materiales propios y plataformas transmedia.

En la formación y bienestar de equipos a nivel de *formación inicial y continua* las formas de implementación más recurrentes -aunque con mucha más dispersión- son la formación continua tradicional en aprendizaje socioemocional y, de forma emergente, en formación en servicio; en ambientes de trabajo de los equipos, los ejemplos son los de espacios y círculos de reflexión.

En la organización y cultura de espacios educativos a nivel de *clima y convivencia* destacan los programas multicomponentes, con casi la mitad de los casos, aunque variados en sus enfoques y aproximaciones al trabajo. Sobre la *participación estudiantil*, las formas que se reiteran son el fortalecimiento de capacidades del estudiantado y fomento de la participación juvenil y, a nivel de los *equipos directivos*, la forma de implementación es el fomento del liderazgo pedagógico de directores y jefes de programa.

En las acciones que operan a través de la incorporación del aprendizaje socioemocional en los marcos curriculares, a nivel de los *planes y programas de estudio* resaltó la forma de implementación de incorporación curricular a través de otras asignaturas con más de la mitad; y en *evaluaciones* destacan los esfuerzos de evaluaciones de signo formativo.

Por último, sobre comunidad y redes en la *relación familia-escuela* se identifica como la forma de implementación más recurrente el fomento de la participación de los cuidadores dentro de los espacios educativos y de educación de la familia. Relacionado con el *hábitat educativo*, que tiene solo un caso, se vio flexibilización en el uso de las instalaciones educativas. En materia de *redes de colaboración*, la articulación con los servicios educativos y sensibilización y comunicación comunitaria en el tema. Por último, vinculado a los *saberes locales*, las formas de implementación más destacadas son el rescate y preservación de la memoria local y la comunitarización de los espacios educativos.

A partir de los casos analizados desde los componentes y rutas posibles de los escenarios de despliegue que propone *TRANSFORMAR-NOS* (UNESCO, 2023), se encuentra un crecimiento *rizomático* que da cuenta de la pluralidad de modos de actuación; esfuerzos de actores educativos y organizaciones de la sociedad civil que, de forma particular por voluntad y/o por necesidad de situaciones específicas de un contexto, están dando respuesta a esta tarea y desafío.

Si bien la pluralidad es un común denominador, también lo es que la mayoría de las respuestas tienden a ser poco institucionalizadas en la cultura y estructura escolar, y, en ocasiones aisladas, de la totalidad de la comunidad educativa. Importará preguntarse si las evidencias sobre las formas de implementación son expresión de *reacciones programáticas* a desafíos educativos en clave socioemocional en la región, las cuales operan en ocasiones como esfuerzos reactivos y *ad hoc* al problema y el caso, que se despliega de forma aislada, y que muchas veces dependen de la voluntad de individualidades más que estrategias institucionales de largo y ancho alcance.

Estos hallazgos son nuevos puntos de apoyo para abrir una ruta de investigación y acción en la región con miras a la contextualización de los marcos de referencia en el tema, lo que puede asegurar la pertinencia y relevancia de los enfoques y acciones en cuestión.

Sin embargo, este análisis descriptivo tiene limitaciones para saber a qué enfrentarnos en un proceso de implementación e identificar los factores que sostienen u obstaculizan los programas efectivos. Trabajos futuros deberían profundizar en conocer y utilizar evidencia preliminar de errores y aciertos de los programas, de los componentes cruciales que tienen apoyo empírico y de los ingredientes activos encontrados en intervenciones existentes basadas en evidencia (Mason, Fleming, Thompson, Haggerty y Snyder, 2014).

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam, S. G. y Ialongo, N. S. (2009). Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 926–937.
- Chen, H. T. y Garbe, P. (2011). Assessing program outcomes from the bottom-up approach: An innovative perspective to outcome evaluation. *New Directions for Evaluation*, (130), 93–106
- Chung, S. y McBride, A.M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*, 53, 192-200.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S. y Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL): Implementation Guide and Toolkit*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ3).
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S. y Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Based Mental Health Promotion*, 1, 6–28.
- 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*, 48(7), 1245-1263.
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.
- Durlak, J. A. y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350.
- 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*, 82, 405–432.
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings, *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.
- Evans, R., Murphy, S. y Scourfield, J. (2015). Implementation of a School-Based Social and Emotional Learning Intervention: Understanding Diffusion Processes Within Complex Systems. *Prevention Science*, 16(5), 754-764.

- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1), 3-15.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). <http://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-research-synthesis-literature>
- Ford-Paz, R.E., Crown, L., Lawton, K., Goldenthal, H., Day, G., Coyne, C.A., Gill, T., Harris, N., Blakemore, S. y Cicchetti, C. (2019). Working on Womanhood (WOW): A participatory formative evaluation of a community-developed intervention. *Evaluation and Program Planning*, 72, 237-249.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Green, L. W. y Glasgow, R. E. (2006). Evaluating the relevance, generalization, and applicability of research: Issues in external validation and translation methodology. *Evaluation & the Health Professions*, 29(1), 126–153.
- 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*, 58, 466–474.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. y Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 153(3), 226-234
- 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*, 50(9), 1185-1195.
- Kress, J. S. y Elias, M. J. (2007). School based social and emotional learning programs. En K.A. Renninger, & I.E. Sigel (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6a ed.). *Child Psychology in Practice* (pp. 592–618). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- 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*, 70(6), 1373–1400.
- Lubit, R. y Lubit, R. (2019). Why Educators Should Care About Social and Emotional Learning? *New Directions for Teaching and Learning*, (160), 19–32. doi:10.1002/tl.20362
- Mason, W. A., Fleming, C. B., Thompson, R. W., Haggerty, K. P. y Snyder, J. J. (2014). A framework for testing and promoting expanded dissemination of promising preventive interventions that are being implemented in community settings. *Prevention Science*, 15(5), 674–683.

- McKown, C. (2017). *Social and emotional learning: A policy vision for the future. The Future of Children*. Princeton, NJ: Princeton University. https://futureofchildren.princeton.edu/sites/futureofchildren/files/media/foc-policy_brief_spring_2017v5.pdf
- Miller, R. L. y Shinn, M. (2005). Learning from communities: Overcoming difficulties in dissemination of prevention and promotion efforts. *American Journal of Community Psychology*, 35, 169–183.
- Núñez Cubero, L. y Pérez, C. R. (2013). Promoting emotional, social and civic competencies: Educational policies in Spain. *KEDI Journal of Educational Policy*, (Special Issue), 65-80.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L. y Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406–421). New York: Guilford.
- Spoth, R., Rohrbach, L., Greenberg, M., Leaf, P., Hendricks Brown, C., Fagan, A. y Society for Prevention Research Type 2 Translational Task Force Members and Contributing Authors. (2013). Addressing core challenges for the next generation of type 2 translation research and systems: The translation science to population impact (TSci Impact) framework. *Prevention Science*, 14, 319–351.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 23-39.
- Vansteenkiste, M., Williams, G. C. y Resnicow, K. (2012). Toward systematic integration between self-determination theory and motivational interviewing as examples of topdown and bottom-up intervention development: Autonomy or volition as a fundamental theoretical principle. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(23). <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-9-23#citeas>
- Weissberg, R.P y Utne O'Brien, M.(2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97.
- Zins, J. E., Weissber, R., Wang, M., y Walberg, H. (Eds). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, EEUU: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R.P. y Walberg, H. J. (2007). The foundations of social and emotional learning. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191–210.

Desafíos en la implementación del Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe

Héctor Opazo¹ y Henry Renna²

Resumen

La implementación de las experiencias de aprendizaje socioemocional es el proceso de poner en práctica una acción o programa. Dichas expresiones son diversas y existe escasa información en América Latina y el Caribe respecto al tema, por lo que emerge la necesidad de indagar respecto a los desafíos declarados por las iniciativas de educación socioemocional realizadas en la región.

¿Qué desafíos enfrentan en la práctica las experiencias de aprendizaje socioemocional en la región? Para responder a esta pregunta se ha desarrollado un estudio de caso instrumental con 137 experiencias extraídas de la base de datos del primer *Mapa regional de educación socioemocional en América Latina y el Caribe*. El análisis estableció 11 desafíos para la implementación en la región, entre los que emergen: 1) el escaso apoyo a la comunidad educativa, 2) la falta de interés de los participantes, 3) las preconcepciones de la cultura escolar, 4) las resistencias docentes, 5) los factores de contexto, 6) el bajo apoyo institucional, 7) la debilidad en las capacidades de actoría, 8) el déficit de recursos institucionales, 9) las dificultades en la continuidad de las acciones, 10) las limitaciones para integrar acciones y actores, y 11) la sobrecarga horaria de la escuela.

Los resultados son la expresión que surge de los diversos escenarios de despliegue y rutas posibles para las transformaciones con foco socioemocional, que permiten evidenciar la búsqueda de condiciones para la transformación de la educación con dicho foco en América Latina y el Caribe. A su vez, constituyen evidencias para lograr una comprensión situada de los desafíos prácticos de las iniciativas ASE en América Latina y el Caribe.

Puntos de interés

- Las experiencias descritas en el mapa de aprendizaje socioemocional para la región enseñan los enormes retos que enfrentan ellas en la práctica.

¹ Laboratorio de aprendizaje basado en la comunidad, ABC Lab, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

² Oficina de la UNESCO en La Habana

- Los desafíos corresponden a asuntos objetivos y subjetivos, a limitantes materiales externos e internos, y condicionantes culturales que obstaculizan el desarrollo de las acciones.
- El análisis estableció 11 desafíos para la implementación transversales a todos los escenarios: escaso apoyo de la comunidad educativa, la falta de interés de los participantes, las preconcepciones de la cultura escolar, las resistencias docentes, los factores de contexto, el bajo apoyo institucional, la debilidad en las capacidades de actoría, el déficit de recursos institucionales, las dificultades en la continuidad de las acciones, las limitaciones para integrar acciones y actores, y la sobrecarga horaria de la escuela.

Introducción

La evidencia del ámbito del aprendizaje socioemocional indica que el nivel de implementación logrado cuando los programas se introducen en nuevos entornos se aleja de un óptimo esperado (Durlak, 2016), por lo que se debería abordar en su diseño elementos claves, tales como: intervenciones comunes para las comunidades educativas diversas mediante la preparación previa a los docentes y facilitadores, la asistencia individual a quienes presentan necesidades particulares, el ofrecimiento de apoyos a padres/madres para comprender el programa de aprendizaje socioemocional propuesto y reforzar las capacidades y competencias para el trabajo cooperativo necesarias para la vida y el trabajo, así como también habilidades académicas (Lubit y Lubit, 2019).

Además, se ha valorado que los diseños agreguen una instrucción explícita (Aidman y Price, 2018), aunque existen cuestionamientos respecto a si las habilidades no cognitivas (p.e. autocontrol, empatía) se pueden enseñar de la misma manera que las matemáticas y ciencias (Tough, 2016, citado por Aidman y Price, 2018). Otros trabajos apuntan a crear un ambiente y una cultura donde esas características sean alentadas y fortalecidas (Aidman y Price, 2018).

Un número creciente de estudios empíricos ha tratado de comprometerse con los desafíos de la implementación de programas de aprendizaje socioemocional (Evans, Murphy y Scourfield, 2015). Se ha señalado que existe una necesidad crítica de credibilidad del programa y de información accesible que demuestre la utilidad de la intervención y casos exitosos bien conectados y respetados (p.e. Durlak y DuPre 2008; Elliott y Mihalic 2004; Wandersman y colaboradores 2008). Se requiere abordar la preparación para la transformación ASE a través de consultas con las organizaciones y comunidades, para asegurar estructuras suficientes para prácticas sostenibles (Greenberg, 2010); se ha enfatizado en cuidar la calidad de la capacitación y de proporcionar información relevante, junto a demostraciones y oportunidades para el ensayo conductual (Fixsen, Naoom, Blasé, Friedman y Wallace, 2005). La capacidad organizativa y el compromiso siguen siendo un factor vital para el éxito del programa, particularmente en lo referido a los sistemas de apoyo, el liderazgo efectivo y la dedicación de

recursos, el clima y la cultura (Greenberg 2010; Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate y Kyriakidou, 2004; Humphrey, Lendrum y Wigelsworth, 2010).

Precisamente, esta evidencia indica que un programa socioemocional bien diseñado no es equivalente a producir cambios exitosos de forma directa. Se ha mostrado que muchas veces las escuelas o gobiernos locales no asignan suficiente tiempo para implementar las acciones (Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000). En algunos casos, hay debilidades en el liderazgo y apoyo político de las autoridades o no se cuenta con el personal necesario y capacitado para asegurar la transformación (Weissberg y Utne O'Brien, 2004). Muchas veces no hay fondos para iniciativas de estas características, pues se enfrentan resistencias de las comunidades (Broderick y Frank, 2014) o la fragmentación de las acciones, y la falta de coordinación y coherencia debilita el impacto de las respuestas (Weissberg y Utne O'Brien, 2004).

Trabajos han intentado sintetizar los factores que inciden en el logro de efectos positivos en la implementación, la calidad y la fidelidad de las intervenciones ASE (Barry, Clarke Dowling, 2017). Una investigación reciente identificó veinte factores existentes en múltiples niveles ecológicos que pueden afectar el proceso de implementación (Durlak, 2016 basado en Domitrovich et al., 2008; Durlak y DuPre, 2008; Fixsen, Naoom, Blasé, Friedman y Wallace, 2005). Hay factores a nivel comunitario de la iniciativa, las características de quienes dirigen el programa, las características del programa que se realiza, los factores relevantes para la escuela o el distrito (capacidad organizacional) y los factores relacionados con los servicios de desarrollo profesional.

Aunque los estudios han hecho una contribución sustancial a la comprensión de la implementación de programas de aprendizaje socioemocional, la mayoría han tendido a ser empíricos y a centrarse en aspectos discretos de la implementación, lo que no permite la consideración y comprensión completa de los determinantes individuales y contextuales de esta (Evans et al., 2015). Esto sugiere la necesidad de un marco teórico más completo para estructurar la exploración empírica de las prácticas de aprendizaje socioemocional en entornos del mundo real (Evans et al., 2015). Además, los resultados muchas veces corresponden a intervenciones esporádicas e inconsistentes (Durlak y DuPre 2008; Greenberg, 2010; Spoth et al. 2013; Wandersman et al., 2008, citados por Evans et al., 2015).

En numerosas ocasiones, la investigación sobre las prácticas de aprendizaje socioemocional aborda las acciones como inoculaciones, en lugar de planes de prevención a largo plazo (Elias, Bruene-Butler, Blum y Schuyler, 2000), y pocos estudios brindan información detallada sobre la calidad de la implementación del programa o su impacto en los resultados (Jones y Bouffard, 2012; Domitrovich y colaboradores, 2008). En general, la implementación continúa recibiendo un monitoreo limitado (Durlak et al., 2011; Lendrum y Humphrey 2012) y, cuando este existe, suele no adoptar un enfoque multidimensional (Domitrovich y Greenberg 2000).

La evidencia más extensa se relaciona con estudios sobre programas de aprendizaje socioemocional originados en Estados Unidos (Barry et al., 2017). Sin embargo, la transferibilidad y sostenibilidad de estos programas en diversos contextos sociales y culturales no se evalúa rigurosamente. Por ejemplo, en la región europea existe una limitada evidencia empírica desarrollada para su contexto (Sklad, Diekstra, De Ritter, y Ben, 2012), lo que representa una barrera para una implementación adecuada que asegure la congruencia cultural (Lendrum y Humphrey 2012). La necesidad de prestar atención a la variabilidad local de las prácticas es crítica, ya que posiblemente esto sea determinante en los resultados (Dane y Schneider 1998; Durlak y colaboradores, 2007).

Lo expuesto obliga a desarrollar un conocimiento sólido sobre lo que funciona y en qué condiciones, en términos de apoyar la implementación local efectiva en América Latina y el Caribe. Por ello, será necesario determinar cómo los diferentes contextos culturales y sociales influyen en la adopción, implementación, impacto y sostenibilidad del programa, especialmente en diversos sistemas educativos, marcos organizativos y con diversos grupos de población (Barry et al., 2017).

Por ello, será necesario indagar respecto a cuáles son los desafíos que enfrentan las iniciativas ASE en la región de América Latina y el Caribe si se quiere impulsar una transformación cultural, educativa y pedagógica dentro de las comunidades educativas de la región para: 1) generar oportunidades, 2) facilitar factores de apropiación, y 3) asegurar escenarios de despliegue de aprendizaje socioemocional.

Resultados

Las prácticas analizadas desde los escenarios de despliegue y rutas posibles de *TRANSFORMARNOS* (Marco para una transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional, UNESCO 2023) arrojó 11 desafíos comunes en la implementación de experiencias de aprendizaje socioemocional en la región (Tabla 7). Estos son: escaso apoyo a la comunidad educativa (n=10), falta de interés de los participantes (n=16), preconcepciones de la cultura escolar (n=29), resistencias docentes (n=9), factores de contexto (n=9), bajo apoyo institucional (n=4), debilidad en las capacidades de actoría (n=6), déficit de recursos institucionales (n=17), dificultades en la continuidad de las acciones (n=4), limitaciones para integrar acciones y actores (n=8), y sobrecarga horaria de la escuela (n=7).

Tabla 7. Desafíos emergentes desde los escenarios de despliegue y rutas posibles de las experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe

Escenarios de despliegue	Rutas	Desafíos emergentes
1.Prácticas pedagógicas/formativas	1.1. Intervenciones formativas	1. Déficit de recursos institucionales (n=5) 2. Preconcepciones de la cultura escolar (n=4)
	1.2. Materiales de estudio/trabajo	3. Falta de interés de los participantes (n=2)
	1.3. Métodos didácticos/metodologías de trabajo	4. Preconcepciones de la cultura escolar(n=4) 5. Sobrecarga horaria de la escuela (n=3)
2.Formación y bienestar de equipos	2.1. Colaboración de equipos	6. Escaso apoyo a la comunidad educativa (n=1) 7. Dificultades en la continuidad de las acciones (n=1)
	2.2. Formación continua y desarrollo profesional	8. Preconcepciones de la cultura escolar (n=4)
	2.3. Condiciones de trabajo*	Sin casos*
3.Marco curricular	3.1. Evaluación	9. Déficit de recursos institucionales (n=2)
	3.2. Planes y programas de estudio	10. Déficit de recursos institucionales (n=3) 11. Escaso apoyo comunidad educativa (n=3)
	3.3. Propósitos formativos*	Sin casos*
4. Organización y cultura espacios educativos	4.1. Clima y convivencia educativa	12. Preconcepciones de la cultura escolar (n=10) 13. Resistencias docentes (n=2)
	4.2. Liderazgo de equipos directivos/coordinación	14. Sobrecarga horaria de la escuela (n=1)
	4.3. Participación de la comunidad estudiantil/juvenil	15. Falta de interés de los participantes (n=2)
5. Comunidad y redes	5.1. Redes de colaboración	16. Falta de interés de los participantes (n=2)
	5.2. Relación familia-espacio educativo	17. Falta de interés de los participantes (n=2)
	5.3. Hábitat educativo	18. Resistencias docentes (n=1)
	5.4. Saberes comunitarios	19. Factores de contexto (n=2)

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en resultados obtenidos asociados a categorías de TRANSFORMAR-NOS. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional (UNESCO, 2023). Las rutas de condiciones de trabajo y propósitos formativos no reportaron evidencias.

Prácticas pedagógicas/formativas

Métodos didácticos/metodologías de trabajo

Las prácticas que se desarrollan por medio de métodos didácticos y metodologías de trabajo señalan como principales desafíos los asuntos relativos a las *preconcepciones en la cultura escolar*. Se indica que es necesario “desaprender prácticas instauradas en nuestros sistemas de creencias que están basadas en la violencia por el miedo y el desconocimiento” (Colombia, escuela) y el “cambio de esquemas mentales” (Ecuador, universidad), y, con ello, “superar la funesta frase la letra con sangre entra, a otra más jovial como la letra entra con humor y risa [...]. En pedagogía hace falta mucha sensibilidad humorística, y uno de los principales desafíos en la escuela es derrotar el aburrimiento y la rutina que engloba a los sistemas educativos” (Venezuela, escuela).

Otro desafío está relacionado con la *sobrecarga horaria de la escuela*, considerando lo difícil que es “que todo el colegio realice una pausa para centrarse” (Chile, escuela), que considere “los tiempos de los participantes” (México, escuela), y “la planeación del proyecto y la saturación de actividades” (México, escuela).

Las dificultades producto del *déficit de recursos institucionales* van desde desafíos por “el espacio físico limitado de la escuela, considerando que, para llevar a cabo esta práctica con más de un maestro, es necesario congregarse más de una clase en el mismo lugar” (Brasil, escuela), pasando por la insuficiencia de textos, en tanto “se necesitaban demasiados porque cada estudiante debía tener uno” (Colombia, escuela), hasta la necesidad de contar con “los suficientes juegos y variedad de los materiales para seguir con las actividades” (México, escuela).

También se registran desafíos por la falta de *interés de los participantes*, por lo que es importante “recuperar el interés de los alumnos” (México, escuela); “establecer normas co-construidas con los niños como ejercicio de participación con el fin de que sean más respetados” (Chile, escuela).

Se mencionan dificultades en la *continuidad de las acciones* (p.e. “que al final del semestre se realice el mismo ejercicio”), *los factores de contexto*, (p.e. “los grandes desafíos es que estamos en una comunidad rural de escasos recursos económicos”) (México, escuela), *resistencias docentes y estudiantiles* “por los cambios de rutina, dejando la zona de confort, ya que la metodología requiere investigación, planificación y ejecución” (Brasil, escuela), y *aumentar el apoyo a la comunidad educativa* para “que otros miembros de la comunidad crean en la necesidad de estar tranquilos para crear y aprender” (Chile, escuela).

Intervenciones formativas

Las acciones que se desarrollan mediante intervenciones formativas informan como principales retos los temas relacionados a *déficits de recursos institucionales*. Las experiencias señalan que “el desafío se plasma en lo económico, para que estas propuestas puedan hacerse habitualmente” (Argentina, ONG) y “la escasez de recursos financieros para la adquisición de materiales [deportivos] para desarrollar el proyecto” (Brasil, escuela).

También se informan desafíos para conformar los equipos profesionales, los cuales realizan “actividades socioeducativas sin recursos económicos, e incorporar a pasantes y promotores” (Venezuela, ONG). En ocasiones, los proyectos ASE “no cuentan con recursos para financiar actividades externas” (Brasil, ONG), lo que obliga a la “búsqueda de fondos para cubrir los servicios que ofrece el proyecto” (Costa Rica, ONG).

A su vez, se alerta sobre la *falta de interés de los actores*; se plantean problemas para “lograr la confianza de las compañeras en reclusión” (México, ONG), “adaptar el idioma para los estudiantes” (Brasil, escuela) y flexibilizar las intervenciones en las cuales se podría “dar permiso a cada uno para poder ser, en una experiencia mucho más suelta, mucho más de confianzas y compartires” (Colombia, escuela). Otro reto reportado se relaciona con “convencer a los maestros de que se puede aprender junto con los estudiantes” (Colombia, escuela).

Nuevamente, las experiencias señalan desafíos sobre las *preconcepciones en la cultura escolar*, como el “prejuicio contra el arte” (Brasil, escuela) y la disputa entre el “desarrollo de indicadores cualitativos versus cuantitativos que demuestre y valide la importancia y necesidad de los procesos socioemocionales, lo que, a su vez, abre puertas a inversión social orientada a este fin [ASE]” (Ecuador, ONG).

Asimismo, aquí se destacan problemas sobre la falta de *apoyo de la comunidad educativa* para “lograr la participación total de la comunidad” (México, escuela), lo que se une a la “falta de conocimiento, compromiso o apoyo de parte de los involucrados” (México, escuela). Emergen además *factores contextuales* como “la presencia de narcotráfico, las distintas religiones que se predicán en el pueblo, la desconfianza por parte de la gente a las instituciones gubernamentales, el escaso recurso para la implementación del proyecto” (México, ONG); todos elementos que complejizan el desarrollo de prácticas ASE.

La *sostenibilidad* es un tema recurrente, en tanto la mantención “en el tiempo de la calidad y la cantidad de propuestas [...] teniendo como eje fundamental la defensa de derechos de niños, niñas y jóvenes” (Argentina, ONG) es, en ocasiones, una tarea titánica.

Material de trabajo/estudio

Los desafíos principales en este ámbito indican la *falta de interés* familiar respecto a los materiales creados, por lo que es clave “involucrar a la familia en el desarrollo emocional de sus hijos y que logren comprender la relevancia de esta herramienta básica (ASE) para poder generar jóvenes más autónomos y conscientes de su propio crecimiento personal” (Chile, universidad), y, con ello, impulsar “la pertenencia y apropiación [...] por parte de las comunidades educativas” (Chile, ONG).

También predominan las *preconcepciones de la cultura* escolar respecto a estos materiales y técnicas, los cuales, en ocasiones, provocan que a los estudiantes no les motive participar en las actividades, pues muchas veces ni siquiera “les gusta entrar [a la escuela], saber cómo se sienten y por qué, muchas veces es algo que no desean conversar” (Chile, escuela).

Emergen desafíos respecto a la *integración de los materiales en el estudio*, a modo de complementar sus actividades con recursos educativos multimedia que “faciliten el aprendizaje en sintonía con los nuevos lenguajes de expresión que atraen a los niños” (Chile, ONG), por lo que se debe atender, organizar y “continuar alimentando los espacios digitales al servicio de la comunidad escolar” (México, escuela).

Marco curricular

Planes y programas de estudio

Uno de los mayores desafíos emergentes en esta dimensión es el *apoyo de la comunidad educativa* para que “toda la escuela se comprometa con planes y programas de estudio ASE” (Brasil, escuela). Para ello, el reto es fortalecer el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa para apuntar a generar “la convicción de un desarrollo conjunto” (Guatemala, escuela). Entre otros desafíos asociados emergen también el tiempo, la falta de trabajo colaborativo, la no integración de padres y la comunidad al currículo (México, escuela).

Respecto a la *generación de capacidades*, es necesario fortalecer en aquellos docentes formados las competencias ciudadanas y socioemocionales desde lo disciplinar (Colombia, Ministerio). Además, se recomienda que en lo referido a la formación de profesores se debe sensibilizar respecto a las temáticas relacionadas con el ASE (Brasil, ONG), avanzando hacia “el reto del imperativo del mejoramiento del proceso de formación para que constituya un aporte tangible a la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje” (Chile, ONG).

En lo que respecta a los *recursos escolares*, se declara que en lo referido a planes y programas se ha de “cuidar los espacios adecuados para el desarrollo de las actividades” (Brasil, ONG) y cuidar

el recurso tiempo, en tanto la creación de actividades (p.e. juegos) requiere trabajo extra a docentes y estudiantes (Brasil, escuela).

La *cultura escolar* plantea retos a los estudiantes en lo que respecta a la “organización de un plan de estudio personal respecto a las dimensiones ASE, sin la necesidad de un estímulo externo, como exámenes o seminarios” (Brasil, escuela). Esto genera que uno de los desafíos principales sea “romper con esquemas tradicionales, en los que se cree que la educación en el aula se refiere únicamente a recibir conocimientos, cuando lo que busca una actividad ASE es construir saberes en base a los conocimientos científicos existentes, los cuales se conjugan con las propias vivencias del estudiante, procurando formarle en aspectos que trascienden en el ejercicio de la profesión” (Ecuador, universidad).

En lo que concierne *al apoyo institucional* destaca el desafío de “contar con directivos para la inserción de los temas ASE en la planificación” (Chile, universidad). Ello podría permitir el “apoyo de autoridades y de padres de familia para la implementación de proyectos ASE y hacerles comprender que la felicidad y estabilidad socioemocional de los alumnos debe ser una tarea de primer orden en los propósitos de todas las instituciones educativas” (México, escuela).

Respecto a *lograr el interés*, el desafío se genera desde provocar “la motivación a la participación en las actividades virtuales [...] y la asesoría permanente del docente es un factor clave en la efectividad del programa, pues debe mantener a los estudiantes motivados en el trabajo en la plataforma y responder oportunamente a todas sus inquietudes” (Venezuela, universidad). Por ello, es que hay “falta de interés de los docentes en asignaturas de arte y desarrollo socioemocional [en detrimento de] los campos de formación académica que han repercutido en la implicación docente respecto al desarrollo de los talleres” (Secretaría, México). Se informan *resistencias docentes* expresadas en “problemas de adhesión de los docentes” (Brasil, escuela) y “adopción de prácticas” (Brasil, escuela).

La *integración* en el marco curricular es un reto importante, en lo referido “al desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes, tanto comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras que fortalezcan la sana convivencia en la institución educativa y orienten el proyecto de vida de los estudiantes (Colombia, escuela). Asimismo, estas *integraciones* deben “mejorar los desempeños en competencias cognitivas y académicas y articular la formación existente con las necesidades del sector productivo (Colombia, ONG).

Evaluación educativa

En lo que respecta al ámbito de la evaluación, un desafío reportado se refiere al *tiempo escolar* para “comunicar los resultados a la comunidad escolar y a las escuelas del municipio” (Brasil, escuela). Esto se une también a “desarrollar trabajos y evaluaciones interdisciplinarias” (p.e. desarrollo de vi-

deojuego; Argentina, Ministerio). Asimismo, para realizar pruebas/evaluaciones es necesario contar con *recursos que financien los costes* para su realización (Brasil, escuela).

Emerge la *resistencia docente* a la evaluación ASE, en tanto los maestros ven esta como “una auditoría, lo que dificulta la fluidez de las actividades” (Brasil, escuela).

Formación y bienestar de docentes y equipos

Formación y desarrollo profesional de equipos

Uno de los desafíos encontrados respecto a las *preconcepciones de la cultura escolar* indica que lo que se “debe vencer para producir el cambio es la costumbre, la inercia del pensamiento” (Cuba, ONG), en “búsqueda de modificar paradigmas” (Chile, ONG). Por ejemplo, “los docentes estaban incrédulos respecto a la construcción en conjunto [de la experiencia ASE] y en la interlocución de experiencias” (Brasil, universidad). Los temas ASE son considerados “pesados” y con normalidad los profesionales y los miembros de la familia prefieren dejar de lado la temática (Brasil, organización social).

En lo que respecta a la *integración ASE en la formación y desarrollo profesional de los equipos*, se indica el reto que presenta instalar los contenidos del curso ASE dentro de la formación de las propias unidades, de modo que ellos vean reflejadas las actividades en el trabajo diario, lo que mejora los climas institucionales [...] y [...] en la escuela (Argentina, Secretaría Provincial), lo que fortalece, a su vez, la mantención del trabajo en red (Brasil, escuela).

En relación con el *interés*, es indispensable movilizar a todos los aprendices para que participen “de manera activa durante la experiencia [para] lograr que se impliquen y motiven, y [con ello] hacer conciencia de sus procesos emocionales, conflictos, así como de sus debilidades y limitaciones” (Cuba, universidad).

Además, es necesario dar respuesta a las expectativas y necesidades de los maestros participantes en iniciativas ASE, pues se ha encontrado en estos espacios “una alternativa útil para su proceso de autorreconocimiento y fortalecimiento afectivo, y [para] generar cambios que incidan en su mundo relacional, especialmente [en] aquel vinculado a su quehacer y manifiesto en la relación pedagógica con los estudiantes y en la relación con sus pares (Colombia, Secretaría)”.

En lo que respecta al *apoyo de la comunidad educativa*, emergen retos respecto al compromiso de docentes, directivos, tutores y profesionales para implementar planes ASE (Perú, universidad). A su vez, esta formación docente presenta el desafío de la participación familiar (Brasil, escuela).

Los *recursos* son un reto de importancia clave en tanto la medición del impacto se une a la consecución de recursos para apoyar la formación de los equipos (Colombia, ONG), en tanto “los

retos han estado en los recursos limitados para acompañar a más docentes y entregar material a los estudiantes” (Colombia, Secretaría).

También emergen *factores contextuales*, como necesidades que presentan los adultos mayores en torno a su actualización cultural, la realización personal y la calidad de vida en el orden físico y espiritual (Cuba, universidad). Si bien existen evidencias de mejorar en los docentes las habilidades socioemocionales de mentalidad de crecimiento y perseverancia (de un 49% a un 51% a nivel colegio), el contexto puede jugar en contra, en tanto las bajas expectativas de futuro de las familias y de los mismos estudiantes generan constantes desafíos a los docentes respecto a la perseverancia mancomunada para incrementar la creencia de que se puede aprender con esfuerzo (Chile, escuela).

Mientras la educación emocional no esté presente en la formación de base del docente, su capacitación y el armado de equipos escolares será literalmente una empresa titánica (Argentina, escuela) que puede influir en lo que respecta al *desarrollo de capacidades*.

También los *tiempos escolares* emergen como un desafío clave, pues uno de los principales ha sido incitar que los docentes se “regalen” un tiempo a sí mismos y logren cursar el taller y [...] concluir con las actividades planteadas para el desarrollo de su formación armónica como individuos (México, escuela).

La *sostenibilidad* es un desafío de los programas ASE, en tanto elementos como la mantención de una red de mejoramiento comunal será un buen comienzo, y permitirá que los mismos egresados del programa ASE mantengan los elementos del programa de forma sustentable (Chile, ONG).

Los retos respecto al *apoyo institucional* para la formación y capacitación se expresan en la falta de apoyo y apertura al tema (Brasil, ONG), las *resistencias docentes* respecto a realizar “giros narrativos y utilizar lenguajes nuevos y prácticas no convencionales” (Colombia, ONG).

Bienestar de los equipos

Respecto al *bienestar de los equipos* se registraron solo dos casos desafiantes, en lo referido a su quehacer y al desarrollo de espacios de reflexión colectiva permanente entre docentes. El reto es provocar interés de los actores para participar (Brasil, escuela) e impulsar, desde el bienestar, la *continuidad* para alcanzar metas de cobertura para capacitaciones docentes (Argentina, Secretaría).

Organización y cultura de los espacios educativos

Clima y convivencia socioeducativa

En cuanto a los desafíos de la *cultura escolar*, estos se refieren a la incorporación de nuevos actores, al trabajo de las escuelas en el marco de experiencias ASE y, en relación con el concepto de comunidad, este es entendido como “los padres, madres y representantes de los estudiantes, excluyendo a actores igual de importantes como la sociedad civil y el sector privado” (Ecuador, ONG).

Otro reto a la convivencia y clima socioeducativo se encuentra en “la dirección escolar, [y] la apertura de docentes a metodologías flexibles y de la comunidad educativa tradicional al recibir población desplazada” (Colombia, escuela). Por ello, es un desafío la “implementación del enfoque restaurativo; se debe realizar desde un enfoque sistémico [que] se ocupa de las relaciones y de favorecer la aparición de entornos más amables donde todos se puedan sentir cómodos, escuchados y valorados” (Ecuador, ONG), “superando la naturalización de un sistema de educación tradicional, y la legalización de un tipo de escuela alterna a la tradicional” (Ecuador, escuela).

También es necesario “darse cuenta, cuestionar y desaprender la forma en la que nos vemos y sentimos, para aprender a ser conscientes de nuestras emociones y del papel que juegan en la relación que mantenemos con nosotros mismos y con la convivencia (México, escuela).

Existen desafíos respecto a la creación de “consensos sobre la propuesta conceptual, metodológica y evaluativa sobre habilidades socioemocionales, [por ello] el reto de incorporar una práctica nueva en la dinámica de la escuela [...] genera resistencias y desconfianzas” (Perú, NNUU).

Será clave “mirar la escuela como una oportunidad para su máximo desarrollo, a pesar del contexto desfavorable, y desinstalar la idea, por ejemplo, “de que espiritualidad es lo mismo que doctrina religiosa” (Chile, escuela).

En términos de gestión, la continuidad del programa es un reto, debido a cambios dentro de gobiernos distritales y de las direcciones (Colombia, Secretaría local). Además, emergen *factores contextuales*, como desafíos de la práctica ASE, respecto a incertidumbres por los procesos de paz y cómo esto afectará a las regiones (Colombia, organización social).

Las *resistencias docentes* son un desafío, en términos de “llegar a los docentes con una estructura de pensamiento cerrado [para] abrir las puertas a los niños con discapacidad y/o talentos excepcionales en las aulas regulares, y el tabú de la comunidad en torno a estas temáticas” (Colombia, Secretaría).

También el *apoyo de la comunidad educativa* es un desafío para el clima y la convivencia, en tanto puede ser lo más complejo al inicio de la ejecución de la propuesta ASE (Colombia, escuela). Junto a ello, existen desafíos respecto a las *capacidades de los actores* para establecer relaciones posi-

tivas con sus estudiantes (Colombia, ONG), lo que podría provocar relaciones con la familia basadas en el bajo compromiso, en la motivación y expectativa de sus estudiantes. También emergen temas de *autocuidado docente*, en tanto los mediadores deben convivir con estudiantes que presentan serias dificultades socioemocionales, las cuales afectan su propia salud mental y desarrollo integral (Chile, Secretaría local). Por ende, es necesaria la *integración* de las acciones docentes de manera articulada con sus sesiones de formación y sus propias responsabilidades dentro de las instituciones educativas (Colombia, ONG).

Participación de la comunidad estudiantil o juvenil

Respecto a esta dimensión, uno de los principales desafíos emerge en “captar a los estudiantes que se encuentran en las escuelas del Estado, cuyos individuos perciben que no pueden o que no cuentan con el material cultural necesario para participar” (Argentina, universidad). Ello implicará “convencer a los estudiantes de la importancia de ser protagonistas de su propia historia, reflexionando sobre su propia realidad y quebrando preconceptos” (Brasil, escuela).

Las *resistencias docentes* son un desafío para la participación y también para la *cultura escolar*, en tanto la transformación debe cambiar relaciones, espacios y convivir con empatía, escucha activa y comprensión para establecer una cultura de paz (Brasil, Secretaría local). También los temas de *tiempo escolar* son desafíos para la participación, pues se debe “reorganizar la carga horaria [...] a modo a destinar un horario específico para [...] realizar acciones para favorecer el protagonismo juvenil” (Brasil, escuela).

Liderazgo de equipos directivos/coordinación

Este ámbito presenta un desafío respecto a los *tiempos escolares*, en tanto emergen dificultades para “organizar un tiempo donde el director consiga administrar la escuela en todos sus ámbitos” (Brasil, escuela).

Comunidad y redes

Relación familia-espacio educativo

Los resultados identifican desafíos respecto al impulso del interés familiar para comprometerse, en tanto “el miedo de participar en el taller [ASE] y la falta de tiempo de las familias” (México, escuela) impide “lograr el compromiso y las metodologías adecuadas de trabajo” (Chile, organización social).

Asimismo, emergen las *preconcepciones de la cultura escolar* como desafíos que deben romper el paradigma de vincular a las familias solo de manera informativa, motivar la participación de los docentes y lograr la unidad de estos en torno al mismo propósito (Colombia, escuela). También emergen *factores de contexto*, en tanto “el abordaje de la complejidad de fenómenos familiares de personas (p.e. con discapacidad intelectual), se traducen en alteraciones emocionales que afectan no solo el tránsito a la vida adulta [...], sino también la dinámica propia de cada grupo familiar (Chile, universidad).

Hábitat educativo

Se registró un reto asociado a *resistencias docentes*, que expresaba que, aunque existía flexibilización de las salas de clases, “lentamente comienzan a funcionar por sus temas y disciplinas y no en función de los cursos de los estudiantes” (Brasil, escuela).

Redes de colaboración

Existen intereses en establecer vínculos de cercanía y trabajo en equipo con compañeros de otros niveles, lo que expresa posibilidades para la *integración*, como el trabajo en red de bibliotecas (Brasil, escuela), pero la alta rotación docente atenta contra ello y contra los propios *recursos escolares* (Brasil, escuela). Además, al impulsar el trabajo en red, existen desafíos referidos al *apoyo institucional*, en tanto “las autoridades y los docentes valorarán un proyecto sostenido por sus estudiantes” (Ecuador, escuela).

El mayor desafío respecto a *cultura escolar* está asociado a “transformar el autoconcepto de los estudiantes”, pues, tanto para ellos como para la comunidad cercana y no tan cercana, ellos son parte de los adolescentes y jóvenes que ocasionan problemas vinculados a las drogas o la delincuencia (Chile, escuela).

Además, los *retos asociados a los intereses de los participantes* se expresan en “la generación de confianza entre los participantes, [...] papel fundamental en la construcción y fortalecimiento de estas confianzas (México, escuela), lo cual es, a su vez, un desafío de creación de capacidades en el ámbito.

Saberes locales

En lo que respecta a los *recursos escolares*, será fundamental incluir memorias de los ciudadanos (moradores) (Brasil, escuela) y provocar el *involucramiento de autoridades y de la comunidad* (Ecuador, escuela).

También emergen desafíos respecto a las *preconcepciones de la cultura escolar*, en tanto la escuela se plantea como *locus* fundamental para la democratización de la construcción de la narrativa histórica (Brasil, escuela), para “hacer notar y hacer visibles que el conocimiento, las competencias emocionales y el arte son herramientas que pueden ayudar a cohesionar el barrio y permitir que se tomen decisiones colectivas en pro de un bienestar social común y comunitario” (México, ONG).

Existen retos respecto a la *integración* de la comunidad y del territorio por la “falta de prácticas pedagógicas de aula que tengan transversalidad entre lo académico y el aspecto emocional” (Colombia, escuela). Ejemplos de retos asociados a los *factores contextuales*, como “la persistencia de la violencia en los países del Triángulo del Norte requiere que las organizaciones se adapten y mejoren constantemente los modelos a estas realidades” (El Salvador, ONG).

Discusiones y conclusiones

Entre los casos analizados del MASE-ALC se observa una tendencia a desafíos que cruzan elementos materiales y elementos subjetivos que deben ser atendidos. Poco menos de la mitad de los desafíos corresponde a barreras materiales externas como internas, que obstaculizan un adecuado desarrollo de las acciones. Por ejemplo, factores materiales externos que declaran las organizaciones son los factores de contexto (p.e. pobreza, violencia, dificultades de movilidad) y de bajo apoyo institucional (de autoridades nacionales, regionales o locales), y otros internos, como la falta de recursos monetarios (p.e. déficit de recursos de la institución) y dificultades relativas a la gobernanza escolar misma, como debilidades en las capacidades de actoría, en la continuidad de las acciones, limitaciones para integrar acciones y actores, y sobrecarga horaria de la escuela.

Más de la mitad de los desafíos identificados no son estrictamente materiales, sino más bien corresponden al campo subjetivo, a la cultura educativa. El desafío más reiterado es lo que se identificó como preconcepciones de la cultura escolar vinculadas a rechazos a priori de ciertas prácticas o temas relativos al aprendizaje socioemocional. Otros desafíos mencionados guardan relación con la falta de adhesión de los actores a las iniciativas, vinculada a la forma de poner en práctica las acciones. Por ejemplo, destacan los de escaso apoyo de la comunidad educativa, la falta de interés de los participantes y las resistencias docentes.

Esto reafirma la idea de que los procesos de transformación educativa en clave socioemocional son necesariamente un proceso de negociación cultural, el cual debe atender las matrices y sistemas de pensamiento institucionalizados y, muchas veces, naturalizados en comunidades educativas. Estos procesos deben ser entendidos y atendidos por quienes los impulsan como auténticos esfuerzos de diálogo, de mediación y de negociación cultural, en tanto se ha reconocido que las acciones no pueden ser implementadas por decreto, pues el aprendizaje socioemocional sería aceptado con dificultad para

su apropiación y despliegue si se trata de una imposición o una indicación externa a la actividad cotidiana de los espacios educativos. El cambio, entonces, no puede limitarse a un simple dictado desde arriba hacia el estudiantado, o como un agregado más a la larga lista de actividades de docentes y de equipos, sino que más bien debe ser un proceso experimentado por las comunidades educativas para resignificarlo, apropiárselo y ponerlo en práctica (UNESCO-MGEIP, 2017).

Por ello, se invita a quienes impulsan los procesos de cambio a establecer relaciones de respeto y fortalecimiento de la participación de todos, por medio de relaciones dialógicas en las cuales las diversas voces tengan la misma oportunidad de hacerse oír, recibir respuesta, intervenir, ser oídas, aprobar, desaprobar, disentir, discutir y reflexionar sobre lo que se ha hecho (Montero, 2004). Es un hecho: el aprendizaje socioemocional desarrollado de forma integral y con apoyo de todos los actores tiene alta probabilidad de lograr un impacto positivo sobre el desarrollo de los participantes (Jensen, Freedman y Stillman, 2016), pero no será posible dicho impacto si no se construye el tejido social y el soporte institucional que lo sostenga en el tiempo.

De los casos analizados desde los componentes y rutas posibles de los escenarios de despliegue que propone *TRANSFORMAR-NOS* importará preguntarse si las evidencias sobre los desafíos en la implementación son expresión de *tensiones en la forma de la reforma*, producto de implementación de arriba hacia abajo en las prácticas de aprendizaje socioemocional.

Se ha generado evidencia de que las modalidades de implementación de *arriba hacia abajo* pueden presentar limitaciones con respecto a la sostenibilidad, la viabilidad y la relevancia de los programas de aprendizaje socioemocional, y aumenta la brecha entre la investigación y la práctica en esta materia (Ford-Paz et al., 2019). Por ejemplo, en comparación con las instituciones de educación superior que cuentan con recursos suficientes, los entornos de educación regular a menudo enfrentan limitaciones de capacidad, incluidos los recursos para financiar programas según lo diseñado, contratar asesores altamente calificados, ofrecer incentivos para la participación y supervisar y controlar la fidelidad como en un ensayo de eficacia (Chen y Garbe, 2011; Green y Glasgow, 2006 citados por Ford-Paz et al., 2019).

Además, el modelo de *arriba hacia abajo* para el desarrollo y difusión de la intervención de aprendizaje socioemocional puede no considerar la relevancia de la intervención para la organización comunitaria y sus valores, lo que tiene un gran impacto en la difusión. Dada la poca representación de los colectivos en el diseño de las intervenciones, la comunidad puede presentar poco entusiasmo por la intervención y pueden percibirla como irrelevante para las comunidades socioculturalmente diversas (Chen y Garbe, 2011; Huey y Polo, 2008, citados por Ford-Paz et al., 2019). Esto convierte a las comunidades como socios pasivos que esperan programas para adoptar, y se priorizan las innovaciones académicas externas sobre las acciones y creaciones comunitarias, que generalmente no se han estudiado o no se conocen (Miller y Shinn, 2005, citados por Ford-Paz et al., 2019).

En cambio, las formas de implementación de *abajo hacia arriba*, que son pensadas e implementadas desde la comunidad, suelen desarrollar intervenciones culturalmente congruentes que pueden ser prósperas y sostenibles. También esta aproximación permite cruzar la experiencia científica con la cultura local para maximizar la relevancia de la intervención y, con ello, prestar atención a cómo se aplicará un programa en entornos del mundo real desde su inicio (Chen y Garbe, 2011; Vansteenkiste, Williams y Resnicow, 2012, citados por Ford-Paz et al., 2019). Además de la validez interna, la comunidad puede valorar igualmente la eficacia, la validez integradora (*hasta qué punto una intervención ASE puede resolver un problema en un sistema del mundo real*) y la validez ecológica, especialmente la aceptabilidad y la efectividad de las acciones (Chen y Garbe, 2011 citado por Ford-Paz et al., 2019).

Por ello, conocer los desafíos en la implementación de programas de aprendizaje socioemocional ha de ser una oportunidad para la autoevaluación de estos mismos, pues, al determinar el estado de los programas que ya están floreciendo en las comunidades, se garantizarán mayores posibilidades de congruencia cultural, validez integradora y sostenibilidad antes de emprender evaluaciones de eficacia costosas y que consumen mucho tiempo (Chen y Garbe, 2011; Miller y Shinn, 2005, citados por Ford-Paz et al., 2019). Además, se brindará la oportunidad de revisar y mejorar las intervenciones en entornos del mundo real y alinearlas con recomendaciones para pruebas rigurosas antes de someterse a ensayos de eficacia altamente controlados (Chen y Garbe, 2011, citados por Ford-Paz et al., 2019).

Los resultados nos permiten comprender que el crecimiento y la extensión de las transformaciones socioemocionales son parte de un desarrollo orgánico, y su grado de éxito dependerá del nivel de apropiación por parte de las comunidades. Este cambio debe cultivarse desde abajo hacia arriba, en línea con la cultura de los estudiantes, y así integrarse en todos los entornos, incluida la escuela, el hogar y la comunidad (Aspen Institute, 2017; Jones y Kahn, 2018). Es necesario asumir, con paciencia, que cada pequeña motivación de los actores en los ámbitos de la vida educativa tiene efectos multiplicadores en las acciones de las comunidades y en otros lugares, lo que con el tiempo podría impulsar propósitos colectivos y comportamientos sociales orientados al bien común dentro del colectivo y la comunidad.

Considerando los hallazgos, podemos asumir que el crecimiento orgánico en las comunidades y territorios nunca será lineal ni menos mecánico, sino que siempre será desafiante y cada comunidad deberá encontrar e impulsar lo que desea y lo que necesita de acuerdo con sus tiempos y contexto. No hay un camino único en su desarrollo, pues la evidencia plantea que su implementación es siempre una combinación múltiple de acciones que van transformando la vida de los aprendientes, como así también de los equipos, de las comunidades y de las instituciones educativas. Una transformación educativa en las personas e instituciones con foco en el aprendizaje socioemocional no será un producto inmediato, sino un proceso sistémico de largo plazo. Los hallazgos nos demuestran que no hay

fórmulas mágicas válidas para todos los problemas que emergen, por lo que será necesaria una teoría que movilice la acción transformadora y que esta dependerá del contexto específico donde se desarrolle (Durlak, 2016).

De acuerdo con lo anterior, un proceso de cambio con foco en el aprendizaje socioemocional implica un compromiso profundo y la suma de esfuerzos entre todos los actores involucrados (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012); las acciones transformadoras serán posibles si se entretajan redes vivas de capacidades desde abajo hacia arriba, las cuales se ponen al servicio de todos los aprendientes para amplificar su desarrollo.

Este análisis ha identificado un conjunto de once desafíos, lo que es una señal viva de los retos, tanto materiales como culturales, que viven las iniciativas de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe. Los resultados permiten conocer una cara de la implementación: los riesgos y amenazas de contexto como las debilidades y errores de la acción nuestra, pero no así identificar cuáles son los factores que sostienen los programas efectivos. En esta línea de trabajo, parece clave en futuros estudios establecer métodos para una evaluación precisa y económica de la implementación, aclarar qué componentes de implementación afectan qué resultados, determinar cuándo la implementación es *suficientemente buena*, e identificar los factores que sostienen los programas efectivos (Durlak, 2016).

En la consideración de los desafíos encontrados, será posible aplicar lo que sabemos que funciona para mejorar el ASE en nuestros sistemas educativos latinoamericanos y caribeños, con el fin de cerrar la brecha entre la ciencia y la práctica para la promoción del desarrollo positivo del campo, por lo que se necesitará el desarrollo de enfoques innovadores y situados para la investigación y la práctica, para apoyar la integración y la ampliación de prácticas efectivas basadas en evidencia en el contexto cotidiano de las escuelas, especialmente, en aquellas ubicadas en territorios vulnerados y con escasos recursos económicos (Barry et al., 2017).

Las intervenciones ASE en los contextos de polícrisis actual deben estar firmemente integradas en las políticas educativas y en las prácticas escolares para garantizar que se aborden los determinantes del desarrollo positivo de la comunidad y que se creen entornos escolares de apoyo que empoderen a los jóvenes y les permitan crecer y prosperar (Barry et al., 2017). Con ello, es posible convertir estos desafíos en alianzas efectivas con los sectores de educación, juventud, familia y comunidad, los que, de manera cohesionada, son fundamentales para mantener programas ASE basados en evidencia que puedan generar cambios duraderos en la vida. La participación de los jóvenes y las partes interesadas será clave, así como el protagonismo de maestros y de familias, ante lo cual será fundamental configurar en el diseño y la entrega de intervenciones el aseguramiento de las necesidades contextuales de los usuarios que han de ser entendidas y satisfechas de manera efectiva en el contexto de las capacidades y recursos locales (Carroll, Bower, Ashman y Lynn, 2017).

Referencias

- Aidman, B. y Price, P. (2018). Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. *Middle School Journal*, 49(3), 26-35.
- Aspen Institute. (2017). *Supporting the Whole Teacher Developing educators' social and emotional skills lays the foundation for success with students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585624.pdf>
- Barry, M. M., Clarke, A. M. y Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), pp. 434-451.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. EE.UU.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Broderick, P. C. y Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: an intervention to foster mindfulness in adolescence. *New directions for youth development*, (142), 31-44.
- Carroll, A., Bower, J.M., Ashman, A.F. y Lynn, S. (2017). Early secondary high school-a mindfield® for social and emotional learning. En E. Frydenberg, A. J. Martin y R. J. Collie (Eds.). *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, Programs and Approaches* (pp. 335-352). Singapore: Springer.
- Dane, A. y Schneider, B. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention are implementation effects out of control. *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Poduska, J., Hoagwood, K., Buckley, J., Olin, S., Rokamelli, L.S., Leaf, P.J., Greenberg, M.T., y Ialongo, N. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health*, 1(3), 6-28.
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.
- 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*, 39, 269-286.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymneci, 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 intervention. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- 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*, 82, 405-432.

- Durlak, J. y DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. y Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 253–272.
- Elliott, D. y Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective programs. *Prevention Science*, 5, 47–53.
- Evans, R., Murphy, S. y Scourfield, J. (2015). Implementation of a School-Based Social and Emotional Learning Intervention: Understanding Diffusion Processes Within Complex Systems. *Prevention Science*, 16(5), 754-764.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). <http://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-research-synthesis-literature>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K y Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27–52.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P. y Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organisations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82, 581–629.
- Humphrey, N., Lendrum, A. y Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation. Research Report: DFE-RR049*. Manchester: Department for Education.
- Jensen, A. L., Freedman, J. y Stillman, S. B. (2016). *Case for EQ in schools 2016*. <http://www.6seconds.org/case/school-case-ebook/>
- Jones, S. M. y Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*. 26(4), 1-33.
- Jones, S. M. y Kahn, J. (2018). The Evidence Base for How Learning Happens: A Consensus on Social, Emotional, and Academic Development. *American Educator*, 41(4), 16-21.
- Lendrum, A. y Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education*, 38, 635–652.

- Lubit, R. y Lubit, R. (2019). Why Educators Should Care About Social and Emotional Learning? *New Directions for Teaching and Learning*, (160), 19-32.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M. y Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Spoth, R., Rohrbach, L., Greenberg, M., Leaf, P., Hendricks Brown, C., Fagan, A. y Society for Prevention Research Type 2 Translational Task Force Members and Contributing Authors. (2013). Addressing core challenges for the next generation of type 2 translation research and systems: The translation science to population impact (TSci Impact) framework. *Prevention Science*, 14, 319–351.
- UNESCO (2023). *Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional*. Paris: UNESCO.
- Tough, P. (2016). *Helping children succeed: What works and why*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- UNESCO - MGEIP (2017). *Rethinking Schooling for the 21st Century. The State of Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship in Asia*. New Delhi: UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L. y Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 171–181.
- Weissberg, R.P y Utne O'Brien, M.(2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97.

¿Qué sigue?

Seana Moran¹ y Héctor Opazo²

La educación a menudo se discute como el suministro de información cultural y técnica necesaria para los jóvenes de una sociedad. En el mundo de hoy, especialmente en relación con los efectos y secuelas de la pandemia de COVID-19, la información puede ser insuficiente. Así, este mapeo detallado del aprendizaje socioemocional en los países de América Latina y el Caribe es una ambición poderosa, y ahora, necesaria. La pandemia ha demostrado que la empatía, la amabilidad, el altruismo, la esperanza y otras emociones expresadas pueden lograr maravillas para ayudarnos a imaginar y buscar mejores formas de vivir juntos. El aprendizaje socioemocional defiende la transformación, para cambiar la forma de nosotros mismos.

Robert Kegan, profesor de la Universidad de Harvard, utiliza la metáfora de la mente como un cuenco para diferenciar la información (*puesta en forma*) de la transformación (*cambio de forma*). Informar es poner semillas de conocimiento en el cuenco de la mente de un estudiante, con el estudiante visto como un receptor pasivo. Transformar es cambiar la mente de un alumno de ser un cuenco a ser un motor que convierte el poder de las ideas en movimientos de pensar, decidir y construir para conducir la mejora.

En las vibrantes iniciativas descritas en este mapeo, hay más que la ambición por el movimiento. Hay una dirección distinta: mejora, no solo *cambio*; queremos más que algo diferente, pues nuestro objetivo es avanzar, mejorarnos a nosotros mismos, a nuestras vidas, a nuestro mundo. Como muestran los hallazgos del mapeo, los latinoamericanos de diversos países apuntan hacia la paz, la cooperación, la camaradería en múltiples culturas y geografías que, como diferentes instrumentos musicales, forman una edificante armonía de paz, igualdad y compromiso en nuestro futuro compartido.

Fundamentalmente, estas iniciativas nos piden que usemos nuestras emociones de manera más hábil y decidida como catalizadores para la transformación (Streck, 2015). Un catalizador acelera una transformación que ya ha comenzado, pero un catalizador no se agota en el proceso de transformación (Moran, 2019, 2020a). Estas iniciativas nos invitan a seguir siendo fundamentalmente latinoamericanos y caribeños, así como chilenos, brasileños, colombianos, etc., y orgullosos miembros de los numerosos pueblos indígenas de América Central y del Sur, al tiempo que hacemos nuestra parte para

¹ Project Zero, Harvard U.

² Laboratorio de Aprendizaje Basado en la Comunidad, Universidad Católica Silva Henríquez

producir una mayor apreciación y desarrollo de nuestras diversas fortalezas, posibilidades y oportunidades para participar y construir un futuro más armonioso. Las fortalezas son nuestras capacidades para contribuir positivamente a nuestras sociedades y culturas. Las posibilidades implican nuestra percepción y comprensión de las opciones que podemos perseguir. Las oportunidades implican forjar contextos para apoyar posibilidades positivas (Moran, 2020b; Nakkula, 2018). Estamos llamados a actuar no solo para sentirnos bien, sino también para usar nuestras emociones como herramientas para un bien mayor.

Este mapeo describe lo que está sucediendo ahora: describe la flexibilidad, la atención y la creatividad de las y los educadores de toda América Latina. ¿Cuáles son los próximos pasos como catalizadores? Sugerimos cuatro preguntas para explorar más a fondo las posibilidades de estos pasos:

1. ¿Por qué las emociones son importantes para el desarrollo social? Las emociones son la base de la experiencia, del significado, de la cultura, porque indican lo que nos importa (Moran, 2020b; Moran y John-Steiner, 2003). Las emociones son sensaciones que ocurren porque nuestras percepciones y sentimientos corporales evalúan el estado de nuestra relación con nuestro entorno actual; luego estas sensaciones nos llevan a expresar lo que valoramos y apreciamos (Scribano et al., 2015; Scribano, 2019). Las emociones no son antítesis del pensamiento, son críticas para que ocurra el pensamiento (Damasio, 1994). Al igual que con la cognición, las emociones deben ser educadas (Streck, 2015), y, más importante aún, hábilmente practicadas para que puedan ayudarnos a construir el mundo social en el que queremos vivir. Cuidar y ser amable con otros que difieren de nosotros, es decir, la empatía, el aprecio y la esperanza, pueden ser importantes porque las experiencias anteriores de dar cariño y amabilidad pueden favorecer hábitos de cariño y amabilidad para situaciones posteriores (Burrow y Hill, 2013; Scribano, 2018). No usamos las emociones para reaccionar contra los problemas, las usamos para forjar oportunidades. Dado que las oportunidades se derivan de manera diferente entre las naciones y las culturas, es probable que la expresión y el uso de las emociones también difieran entre culturas o en contextos multiculturales. El objetivo no es la conformidad, sino la flexibilidad para poder catalizar mejoras más allá de lo que existe actualmente.
2. ¿Qué emociones específicas podrían ser más útiles para transformarnos como individuos y sociedades? Por supuesto, todas las emociones pueden desempeñar un papel en la transformación. Pero hay algunas que podrían ser especialmente motivadoras, aunque tienden a pasarse por alto. La maravilla, la curiosidad, el interés, la fascinación y la sorpresa son emociones epistémicas que estimulan la exploración de otras posibilidades (Vogl et al., 2020). Incluso la confusión puede estimular el comportamiento catalítico y creativo (Moran, 2016). El amor, la simpatía, la admiración, la gratitud, la preocupación, la

comodidad y el dolor por la pérdida de los demás son fundamentales para los lazos interpersonales y sociales fuertes. La compasión, la pertenencia y el coraje construyen fortalezas cívicas y nos hacen sentir parte de algo más grande que solo nosotros mismos (Streck, 2015). Las emociones temporales como la anticipación y la esperanza pueden ayudarnos a ver más allá del aquí y ahora, lo que puede tener un gran impacto en el impulso hacia la mejora (Moran, 2016; Scribano, 2019). Disfrutar y que valga, pues los esfuerzos pro-sociales aumentan aún más el poder de cualquiera de las emociones anteriores. Cuando los jóvenes sienten alegría y deleite mientras contribuyen al mejoramiento de todos, esto puede convertirse en una “brújula” emocional interna para continuar catalizando mejoras con menos necesidad de estímulos externos (Moran, 2018).

3. ¿Es posible fortalecer la imaginación para construir un futuro mejor? Las emociones impulsan nuestra imaginación porque utilizan nuestras capacidades de pensamiento conceptual para generar nuevas posibilidades. Se alude a la imaginación en muchas iniciativas del mapeo relacionadas con las artes, y América Latina es conocida por sus tradiciones de arte público (p.e. Arellano, 2015). Pero la imaginación no surge solo en el arte. “La imaginación es la vanguardia de la realidad” y “es un creador de mundos”: “se basa en experiencias emocionales, pero da un nuevo significado a esas experiencias para generar impulso hacia algo mejor en cualquier medio o disciplina” (Moran y John-Steiner, 2019, p. 246-247). La imaginación se basa en un sentido de una posibilidad que debe aclararse y elaborarse para crear una nueva situación de vida (Nakkula, 2018). ¿Qué pasa si, en lugar de protestar contra un problema actual o la injusticia que deseamos que no existiera, también imaginamos algo mejor: un “qué sigue” para trabajar? A veces, la imaginación puede surgir primero para abordar una dificultad en forma de un ansia inquieta por mejorar. Educar esta parte emocional de la imaginación podría ayudar en gran medida a malinterpretarla como resistencia (Nakkula, 2018). Los jóvenes contribuyen al bien común de la sociedad a través de su imaginación idealista que puede transformarnos a todos.
4. ¿Cómo podemos usar el aprendizaje socioemocional para preparar-nos para un futuro diferente? Tal vez “prepararse” es el marco equivocado para pensar sobre el aprendizaje socioemocional. Quizás un mejor marco es una “práctica capaz de responder”, lo que significa tener la capacidad de responder a una situación de manera apropiada. Dado que nuestras primeras respuestas son a menudo emocionales, quizás nuestro objetivo educativo es proporcionar suficiente práctica, en situaciones realistas pero seguras, para que los estudiantes comprendan cómo usar sus emociones como herramientas para contribuciones prosociales. Como muestra, en este mapeo, para poder responder, necesitamos ser flexibles. América Latina está compuesta por una variedad de culturas y sociedades fuertes y

diferentes. Podemos compartir desafíos de igualdad, de paz y de restauración ambiental, pero las expresiones emocionales y los caminos hacia soluciones factibles probablemente diferirán. Nuestras prácticas serán diferentes y necesitamos una “educación en movimiento” que incorpore no solo el pensamiento reflexivo sobre la acción, sino también el pensamiento en la acción que reconozca cómo nuestro pensamiento actual prepara el escenario para nuestras oportunidades posteriores (Argyris y Schön, 1978). Debemos enseñar a improvisar, a responder con “sí, y ...”. No podemos cambiar lo que sucedió en el pasado, pero podemos cambiar la dirección del impulso: “Sí, eso sucedió, y ahora vamos por este camino”. Pensemos en la vida como una rueda: hacemos innovaciones proximales que impulsan la rueda hacia adelante ahora, al tiempo que consideramos al camino por delante para seguir avanzando en la dirección correcta, lo que puede significar girar. El pensamiento improvisador en acción significa hacer ajustes a nuestras respuestas que nos ayuden a ver posibilidades y crear oportunidades para una sociedad solidaria y colaborativa.

Este mapeo proporciona una geografía de las historias innovadoras del futuro de las emociones de los jóvenes latinoamericanos, educados a través de la práctica del mundo real, para catalizar efectos positivos en el mundo social.

Referencias

- Arellano, J., (2015). *Magical realism and the history of the emotions in Latin America*. Lewisburg, PA: Bucknell University Press.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, MA: Addison Wesley.
- Burrow, A. L. y Hill, P. L. (2013). Derailed by diversity? Purpose buffers the relationship between ethnic composition on trains and passenger negative mood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(12), 1610-1619. doi: 10.1177/0146167213499377
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Putnam.
- Moran, S. (2016). *Ethical ripples of creativity and innovation*. Basingstoke, UK: Palgrave.
- Moran, S. (2018, Marzo). Educating for life purpose and prosocial action: A six-nation perspective. Presentation to the Civic & Moral Education Initiative, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, USA.
- Moran, S. (2019). *Imagining better: Youth life purpose to catalyze more equal futures in Chile*.
- Moran, S. (2020a). *Catalyst education and evaluation: Using students' life purpose development to advance the momentum of service-learning to benefit the community*.
- Moran, S. (2020b, en prensa). How practicing our purpose aims contributes to a cultural common good, and vice versa. En P. Hill y A. Burrow (Eds.), *The ecology of purposeful living across the lifespan*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Moran, S. y John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contribution to the dialectic of creativity and development. In K. Sawyer et al. (co-authors), *Creativity and development* (pp. 61-90). New York, NY: Oxford University Press.
- Moran, S. y John-Steiner, V. (2019). Imagination and creativity in childhood, L. S. Vygotsky. En V. P. Glaveanu (Ed.), *The creativity reader* (pp. 237-252). New York, NY: Oxford University Press.
- Nakkula, M. J. (2018). Conceptual introduction: Possibility development as the psychological core of adolescence. En M. J. Nakkula y A. J. Schneider-Muñoz (Eds.), *Adolescent psychology in today's world: Global perspectives on risk* (Vol. 1: Latin America, pp. 1-8). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Scribano, A. (2019). Sociology, emotions and society in Latin America: A short systemitisation. *Emotions and Society*, 1(2), 147-161. doi: 10.1332/263168919X15664311976691
- Scribano, A., De Sena, A. y Cena, R. B. (2015). Social policies and emotions in Latin America: A theoretical approach to their analysis. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 6(2), 3-19. doi: 10.14267/cjssp.2015.02.01

- Streck, D. R. (2015). Emotions in the history of Latin American popular education: Constructions for a thinking-feeling pedagogy. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 32-46. doi: 10.1080/02601370.2014.991523
- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K. y Loderer, K. (2020). Surprised–curious–confused: Epistemic emotions and knowledge exploration. *Emotion*, 20(4), 625–641. doi: 10.1037/emo0000578

Nota de cierre

*Cecilia Barbieri¹, Henry Rennd²
y Héctor Opazo³*

Las evidencias de este primer *Mapa regional de experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe* son potentes expresiones del despliegue de un crisol de iniciativas que abren inmensas oportunidades de transformación educativa en la región.

¿Por qué es necesario un movimiento ASE transformador en América Latina y el Caribe? En una de las regiones del mundo con mayores desigualdades y exclusiones sociales, las prácticas ASE han de dirigirse a mitigar las desigualdades educativas, sociales y económicas que se derivan tras años de opresión cultural mediante modelos de privatización del ser, del vivir y del coexistir. Las evidencias obtenidas desde la región de América Latina y el Caribe sirven como una respuesta decidida de utilidad a las personas de comunidades vulneradas y excluidas. Además, promueve resultados óptimos de desarrollo para todos los niños, jóvenes y adultos, para cultivar en ellos el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para el examen crítico y la acción colaborativa para abordar las causas profundas de las desigualdades (Jagers, Rivas-Drake y Williams, 2019).

Los 137 casos de este estudio constituyen una potente evidencia del esfuerzo para la transformación de la desafección creciente de los estudiantes hacia las instituciones educativas (UNESCO MGEIP, 2017) mediante el impulso de acciones que se despliegan desde diversas disciplinas del saber, desde la reflexión y la acción sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1970) y *transformarnos*, lo que impulsa una interpelación latinoamericana y caribeña contextualizada a la *episteme* de una racionalidad científica neoliberal, que posiciona a las comunidades como protagonistas de la práctica y de la producción de saber situado (Mejía, 2011).

Los antecedentes analizados también nos alertan sobre el *posible reduccionismo práctico* del aprendizaje socioemocional en la región y la necesidad de entenderlo como algo más que un *recurso complementario* al quehacer educativo, y abrazarlo como una herramienta que nos permite superar los límites del currículo para el desarrollo de capacidades que recuperen nuestra participación activa en la sociedad, para aprender no solo a ser gobernados, sino a gobernarnos con respeto mutuo y con

¹ UNESCO París

² UNESCO Habana

³ Universidad Católica Silva Henríquez, Laboratorio de Aprendizaje Basado en la Comunidad

ello desarrollar respuestas colectivas participativas a los problemas humanos, en donde la dignidad y la agencia humana puedan florecer, donde nuestras familias y nuestros barrios se interconecten con la el aprendizaje, logrando que aprender sea emocionante, desafiante y significativo (Fujino et al., 2018).

Los resultados de este reporte también nos generan preguntas respecto a las formas de implementación como reacciones programáticas a los diversos desafíos educativos en clave socioemocional en la región. Si bien la evidencia puede hacernos creer que las prácticas se despliegan de una forma aislada independiente, lo que las hace dependientes de la voluntad de los individuos más que de las estrategias institucionales de largo y ancho alcance, podemos asegurar que junto al enfoque ASE transformador se ha de procurar el impulso de enfoques orientados a la acción, basados en proyectos y dirigidos por las comunidades para proporcionar un contexto para que niños, jóvenes y adultos trabajen juntos para sintetizar y cultivar competencias académicas, sociales y emocionales críticas, que incluyan un ciclo iterativo de acción, reflexión y refinamiento de las estrategias que implementan para lograr el bienestar colectivo en los contextos locales, nacionales y regionales (Jagers et al., 2019).

Los resultados de este primer *Mapa regional de experiencias de aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe* nos han permitido comprender que el crecimiento y la extensión de las transformaciones socioemocionales son parte de un desarrollo orgánico en el que el grado de éxito dependerá del nivel de apropiación por parte de las comunidades. Esto es especialmente importante en un contexto regional donde existe un creciente número de iniciativas ASE que han estado impulsadas por coaliciones de expertos, financiadores filantrópicos, compañías de software, esquemas de inversión y organizaciones internacionales que buscan la producción de sistemas para generar datos relevantes para las políticas y conocimiento estadístico y, por lo tanto, influir en la dirección de las políticas ASE (Williamson, 2021).

En vistas al futuro, planteamos como fundamental evitar la reproducción de modelos ASE que busquen *ejecutar de forma utilitaria* las acciones transformadoras como simple *proxy* para el aumento del valor socioeconómico, y/o para la búsqueda de datos estadísticos sobre las características psicológicas humanas y de la “*inteligencia emocional*” que requieren los mercados laborales modernos para maximizar el potencial de productividad (Williamson, 2021).

Advertimos que estas iniciativas ASE se desarrollarán dentro de complejas infraestructuras de producción económica, de datos y de conocimiento que pueden buscar el desarrollo de nuevas agendas, y de campos políticos en un contexto de movilidad de políticas transnacionales (Williamson, 2021), las cuales, con sus aspiraciones hegemónicas, pueden afectar la implementación, seguimiento y evaluación de acciones ASE transformadoras que deberán enmarcarse en la conciencia, la acción, la reflexión y la práctica social, mediante el desarrollo de un ejercicio continuo de “*preguntando caminos*” y “*abriremos nuestro camino preguntando*” (Holloway, 1998).

Con independencia del énfasis de cualquier definición expuesta en este documento, toda acción para la transformación educativa debe estructurarse desde lo legítimo, lo ético y lo útil, para alcanzar lo estético, poético e inclusive lo utópico (Opazo, 2019), basados en que nuestras acciones educativas ASE son prácticas de auténtica reforma que deben respetar la dignidad y los derechos humanos de todas las personas en todo el mundo, con un compromiso con la justicia social y educativa para todos, respetar los derechos humanos de las nuevas generaciones y comprometerse con la responsabilidad intergeneracional como acto de trascendencia, respetar y cuidar la comunidad de vida en toda su diversidad mediante la restauración activa de los ecosistemas de la tierra y promover la diversidad cultural y el compromiso de construir local y globalmente una cultura de comprensión, de no violencia y de paz.

Referencias

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Bloomsbury.
- Fujino, D. C., Gómez, J. D., Lezra, E., Lipsitz, G., Mitchell, J. y Fonseca, J. (2018). A transformative pedagogy for a decolonial world. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(2), 69-95.
- Holloway, J. (1998). 'Dignity's revolt'. En J. Holloway y E. Peláez (Eds.). *Zapatista! Reinventing Revolution in Mexico* (pp. 159-198), Londres: Pluto Press.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. y Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Opazo, H. (2019). Educación para la transformación social: Aprendizaje Basado en la Comunidad (ABC). *Contextos. Revista de Educación*, 5, 32-37.
- Schonert-Reichl, K. A., (2019) Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232,
- Williamson, B. (2021). Psychodata: disassembling the psychological, economic, and statistical infrastructure of 'social-emotional learning'. *Journal of Education Policy*, 36(1), 129-154.

En una era educativa que cambia constantemente, el aprendizaje socioemocional se ha vuelto clave para la construcción de sociedades más inclusivas y resilientes. Este libro recopila, por primera vez, 137 iniciativas desarrolladas en 16 países de América Latina y el Caribe, ofreciendo una perspectiva rica y profundamente adaptada al contexto regional sobre el aprendizaje socioemocional.

El Mapa de Aprendizaje Socioemocional en América Latina y el Caribe nos invita a imaginar los ecosistemas educativos como comunidades de apoyo, donde valores como la empatía, la resiliencia y el compromiso colectivo puedan crecer y fortalecerse. Con un enfoque integral, los autores exploran prácticas pedagógicas, estrategias curriculares e iniciativas comunitarias, subrayando lo importante que es cuidar el bienestar de los docentes y promover la inclusión educativa para generar cambios significativos y duraderos.

Este libro, basado en un análisis profundo, aborda temas cruciales como la sostenibilidad y la relevancia cultural, mientras propone ideas inspiradoras y caminos concretos para la acción. Se trata de un recurso invaluable para educadores, investigadores y tomadores de decisiones que desean impulsar la innovación y la equidad en la educación.

Este texto es una invitación para ver al aprendizaje socioemocional como un bien común, así como una herramienta para fortalecer los vínculos sociales y transformar nuestra manera de pensar, de sentir y de vivir.