

Las emociones en los saberes promovidos en la escuela secundaria técnica. Iniciativas, apropiaciones y resistencias en una modalidad orientada a la formación para el trabajo

Emotions in the skills promoted in technical secondary school. Initiatives, appropriations and resistance in a modality that trains for work

Veronica Millenaar
Eugenia Roberti¹

Resumen

El artículo identifica y analiza bajo qué fundamentos y con qué objetivos se introducen contenidos emocionales entre los saberes promovidos en la secundaria técnica de Argentina. Se basa en una indagación exploratorio-descriptiva de escala nacional, a partir del relevamiento de fuentes documentales y la realización de entrevistas y encuestas a referentes de la educación técnico-profesional de diferentes jurisdicciones. Los datos permiten vislumbrar el avance, en algunas provincias, de la incorporación de la educación emocional como política educativa. Asimismo, se profundiza en las apropiaciones que realizan los actores de la modalidad técnica de estos contenidos emocionales, teniendo en cuenta que los mismos se solapan con los saberes vinculados al mundo del trabajo. Por último, se recuperan las resistencias que suscitan estas propuestas. Si bien se trata de una temática que presenta visiones encontradas y contrapuestas, el artículo muestra las diferentes aristas que suscita el debate particularmente para la modalidad, en un contexto en donde la discusión en torno a la educación emocional en las escuelas viene ganando presencia.

Palabras clave: educación técnica; emociones; educación secundaria; Argentina.

Abstract

The article identifies and analyzes under what foundations and with what objectives emotional contents are introduced among the knowledge promoted in technical secondary education in Argentina. It is based on an exploratory-descriptive research, on a national scale, from documentary sources, interviews and surveys to references of technical-professional education. The data recollected evidences the progress, in some provinces, of the incorporation of emotional education as an educational policy. Likewise, the appropriations made by the actors of the technical modality of these emotional contents are deepened, taking into account that they overlap with the knowledge linked to the world of work. Finally, the resistance that these proposals provoke is recovered. Although it is a topic that presents conflicting visions, the article shows the different aspects of the debate for this modality, in a context where the discussion around emotional education in schools has been gaining presence.

Keywords: technical education; emotions; secondary education; Argentina.

Introducción

El artículo se propone identificar y analizar bajo qué fundamentos y con qué objetivos se introducen contenidos emocionales entre los saberes promovidos en la escuela secundaria técnica (EST) en Argentina, tanto a nivel nacional como jurisdiccional¹. Los datos que aquí se presentan, forman parte de un estudio de mayor alcance², que se llevó adelante en un contexto de profusión de iniciativas que proponen el desarrollo emocional en los estudiantes. En el caso nacional, esta perspectiva tiene presencia dentro de las prioridades de la política curricular. Se suma a ello el auge de la llamada Educación Emocional (EE), que está siendo promovida fuertemente en algunas jurisdicciones, que la incluyen dentro de su política educativa, promulgando leyes específicas, capacitaciones docentes, materiales didácticos y dispositivos específicos para su abordaje.

La EE se presenta como una propuesta de enseñanza de habilidades emocionales, que procura incidir en el bienestar personal y social de los estudiantes y contribuir en sus procesos de inclusión laboral. El enfoque deriva conceptualmente de la psicología positiva y de los discursos vinculados a la inteligencia emocional. El mismo, ha sido cuestionado por esconder una lógica mercantilista y habilitar el avance de la racionalidad neoliberal en las políticas educativas (Sorondo & Abramovsky, 2022; Nóbile, 2019).

En este sentido, se trata de una propuesta que despierta visiones contrapuestas: desde un lugar, hay quienes encuentran en ella una respuesta a las problemáticas de abandono escolar, bullying, violencia en las escuelas y desempleo juvenil; desde otro lugar, alertan acerca de la difusión de una perspectiva que considera a las emociones como un elemento educable y regulable, desanclado de las condiciones sociales, económicas y culturales de los sujetos y que, a su vez, responde a la necesidad de ajustar la educación a los requerimientos del mercado laboral.

En este contexto de debates, en el año 2018, en el marco del Consejo Nacional para la Educación, el Trabajo y la Producción (CoNETyP) se conforma la Mesa Intersectorial de Competencias Transversales y Socio-Emocionales, que contó con referentes especialistas en la temática de diversos ámbitos, tanto del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) -de quien depende la modalidad técnica-, como de la ETP en general, del ámbito académico, empresarial y de las Organizaciones de la Sociedad civil (OSC). El propósito de dicha Mesa fue el de constituirse en una referencia en el tema, en pos de orientar la formulación de políticas públicas al respecto.

¹ La EST es una de las modalidades del nivel medio del sistema educativo argentino que, conjuntamente con la educación Superior Técnica y la Formación Profesional, conforman lo que se denomina la Educación Técnico-Profesional (ETP). El Estado Nacional (a través de un trabajo de concertación) fija la política educativa en todo el territorio argentino. Sin embargo, las jurisdicciones pueden definir propuestas educativas de acuerdo a sus realidades y necesidades.

² El artículo presenta datos parciales del proyecto FONIETP-INET 2019-883: Las Competencias Transversales y Socioemocionales (CTSE) en el Sistema Educativo. El caso de la ETP, dirigido por Verónica Millenaar y co-dirigido por Eugenia Roberti, en el marco del PREJET-CIS-IDES/CONICET. Dicho proyecto fue promovido y financiado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica, a través de su Fondo Nacional para las Investigaciones en ETP. El proyecto se realizó en acuerdo con el organismo, y con la facilitación de documentación y contactos para poder realizarlo en cada una de las jurisdicciones.

Si bien se trata de una iniciativa que no ha incidido de manera directa en la EST hasta el momento, permite reconocer el modo en que los discursos de la EE se encuentran permeando en la modalidad. De alguna manera, es posible advertir que dichos discursos forman parte del llamado *ethos emocional*, que Sorondo & Abramovsky (2022) plantean como parte de un imaginario epocal.

El artículo, en este marco, identifica para el caso de la EST, el alcance de la incorporación de un abordaje respecto de las emociones entre los contenidos y estrategias pedagógicas desarrolladas en la modalidad. Desde allí, se formula los siguientes interrogantes: ¿cómo y con qué fines se incluye lo emocional en la formación técnica? ¿Cuál es su sentido y rol en los saberes y capacidades específicas de la modalidad? ¿Cuáles son las iniciativas identificadas para su incorporación en diferentes jurisdicciones del país, así como también los cuestionamientos y resistencias que suscita?

Cabe advertir que se trata de interrogantes complejos, en tanto que, en el campo de la ETP, el contenido emocional se solapa con los saberes propios de una modalidad que se vincula estrechamente con el mundo del trabajo. Desde hace no menos de tres décadas, se promueve que la formación para el trabajo incluya saberes de tipo actitudinal y comportamental, en donde elementos relacionados con la emocionalidad también se encuentran presentes. No obstante, en los años más recientes, estos debates -que ya tienen su propio recorrido histórico en la ETP- parecen haber ganado una nueva visibilidad y vigorosidad a partir de las iniciativas de inclusión de la EE como política educativa.

El artículo se estructura en tres secciones. En la primera, se presenta una revisión bibliográfica sobre la temática a partir de dos líneas teóricas en donde lo emocional emerge como parte de los saberes de la EST: 1) aquella perspectiva centrada en analizar y promover el rol de la EE en las escuelas; 2) aquella otra que, de un modo más general, identifica y promueve los saberes no técnicos en el marco de la formación para el trabajo. En la segunda sección, se desarrolla el abordaje metodológico. En la tercera sección, se presentan los resultados. Por un lado, se analiza el alcance de la incorporación de contenidos emocionales en el sistema educativo, poniendo en evidencia el avance desigual a nivel jurisdiccional. Por otro lado, se analizan las iniciativas, apropiaciones y resistencias respecto de los contenidos emocionales dentro de la modalidad técnica. Por último, se presentan las conclusiones del estudio.

Fundamentación teórica. Lo emocional en los saberes de la educación técnica: ¿un enfoque novedoso para la modalidad?

En los últimos años, el trabajo con las emociones ha sido una propuesta recurrente dirigida al sistema educativo. Se propone que la EE se incorpore como política educativa y, como veremos en el próximo apartado, en la Argentina algunas provincias han iniciado este camino. ¿Cómo y cuándo surge la EE? ¿Qué es lo que propone? ¿Desde qué marco teórico y conceptual? ¿Qué trae de novedoso para la modalidad técnica?

La EE es heredera de la llamada psicología positiva (cuyo referente es Seligman). Esta corriente postula la necesaria conciencia de la propia emocionalidad, que se propone como un tipo particular de inteligencia. A diferencia de la concepción pasional de las emociones (con su carga de irracionalidad, asociado más a un planteo weberiano), desde esta perspectiva las emociones se identifican con un tipo de inteligencia específica y determinante para lograr exitosamente la inclusión social y el desarrollo profesional. De este modo, las emociones pueden reconocerse, regularse y administrarse calculadamente en las prácticas cotidianas de los sujetos. Gardner (1994) propone *la teoría de las inteligencias múltiples*, donde se distingue la "inteligencia interpersonal" -capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas- y la "intrapersonal" -capacidad de interioridad-. Más tarde, Salovey & Mayer (1990) comienzan a hablar de *Inteligencia emocional*, que abarca cinco esferas en su definición básica: conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y manejar las relaciones.

Un autor muy referenciado en esta corriente es Goleman (1995), quien discute -en el campo de los estudios psi- con la idea de que se pueda medir la inteligencia a través del test de coeficiente intelectual, ya que no logra captar la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las frustraciones, de controlar los impulsos, de demorar la gratificación, de evitar que los trastornos disminuyan nuestra capacidad de pensar y la capacidad de empatizar y abrigar esperanzas. Él postula que *"cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más"* (Goleman, 1995, p. 22). Siguiendo a este autor, es posible modificar las conductas y sentimientos "patológicos" (identificados con la ira, agresión, ansiedad, depresión, etc.); en consecuencia, plantea que es posible "educar las emociones"³.

Adentrándonos más en el corpus de textos que buscan definir y conceptualizar a la EE, se observa, en primer término, que no existen acuerdos sobre su definición. En general, prima una postura contraria hacia el paradigma de la educación racional, que ignora los aspectos emocionales en los procesos de aprendizaje (Vivas García, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007; Bisquerra, 2017; García Retana, 2012; Raciti, 2016). Uno de los autores referentes en la temática, Bisquerra, entiende a la EE como *"un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarse para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social"* (Bisquerra, 2017, p. 15).

En general, los textos referenciados resaltan la incidencia positiva que presenta la EE para el ámbito educativo. Entre sus hallazgos, se señala que el desarrollo de la EE permite a los estudiantes adoptar actitudes más positivas en el aula y controlar sus propias emociones. En otras investigaciones, se observa una mejora de los rendimientos académicos (Filella-Guiu et al,

³ El campo de las neurociencias, también ha realizado sus aportes. Las obras de Damasio o LeDoux, estudian la relación entre las emociones y la salud, señalando cómo las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico. También, desde la Pedagogía, se ha dado centralidad a la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje, siendo Dewey o Montessori los autores más citados.

2014; Figueiredo et al. 2017). De lo anterior se desprende la prioridad que adquiere el desarrollo de instancias evaluativas, para facilitar la implementación e incorporación de la EE en los planes de estudio y conocer su incidencia en los estudiantes (Mikulic et al., 2015). Asimismo, adquiere centralidad la enseñanza de estas competencias en los programas de formación docente (Brewer & Comyn, 2015).

La contracara de este corpus de textos es el conjunto de investigaciones que adoptan una perspectiva crítica respecto a los postulados de la EE. Por un lado, se cuestionan las metodologías de medición y evaluación que pretenden mostrar la incidencia positiva del trabajo con las emociones entre estudiantes y docentes, invitando a ser prudentes respecto de sus alcances (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2007). Por otro lado, también se critica la perspectiva teórico-conceptual en sí misma, en tanto se advierte que ésta resulta un efecto de las formas contemporáneas de gestión de la fuerza de trabajo, que requiere de los trabajadores el adiestramiento de las emociones (García Retana, 2010; Quatrini, 2014; Andrade, 2015; Riquelme Mella et al., 2016). Se cuestiona el sentido construido en torno a las emociones como componentes universales e innatos, arguyendo que las experiencias afectivas son construidas social y culturalmente (Abramowski & Canevaro, 2017; Abramowski, 2018; Matlz, 2019; Nóbile, 2017).

Ahora bien, desde otra vertiente teórica, lo emocional es un concepto que ha estado presente (aunque de manera más implícita e indirecta) en los debates sobre la formación para el trabajo desde hace varias décadas. Puede decirse que el planteo no es nuevo en los debates de la formación para el trabajo y que estos contenidos se vienen promoviendo desde hace algunas décadas, aunque desde otros fundamentos diferentes.

Las discusiones, en este caso vienen de la mano de las profundas transformaciones en el mundo del trabajo, la crisis de la organización del trabajo a partir del modelo fordista y la flexibilización laboral. Desde esta vía, se postula que los cambios en el patrón de acumulación, los avances tecnológicos y la variabilidad en la demanda y el intercambio global, obligan a repensar los saberes de los trabajadores y exigir su adaptabilidad permanente a un contexto incierto (Mertens, 1996). Así, la educación en el presente se ve exigida en procurar despertar en los trabajadores actitudes vinculadas con la ductilidad, la disposición al aprendizaje, la autonomía y las habilidades comunicativas y de relación (Aronson, 2007).

En este marco, el concepto de *competencia* emerge a partir de la década de 1990 como elemento que permite ajustar la formación de la fuerza de trabajo de acuerdo a los requerimientos del mercado (Tanguy, 2001; Stroobants 1999; Figari et al., 2011). Uno de los primeros hitos en este sentido es que, en el año 1991, la comisión SCANS (Comisión de la Secretaría sobre la Realización de las Destrezas Necesarias) redacta un informe llamado "Lo que el trabajo requiere de las escuelas" (SCANS, 1991). En ese informe se introduce el término competencias para hacer alusión a un conjunto de aptitudes y conocimientos comunes a todos los trabajadores sin importar su rol ocupacional: capacidades básicas de lectura, redacción, matemática y aritmética; las aptitudes analíticas que se vinculan con la creatividad y resolución de problemas; y las

cualidades personales que tienen que ver con la autoestima, la responsabilidad, el autocontrol, la sociabilidad y la integridad.

Específicamente en la modalidad técnica, estos debates también tuvieron un lugar significativo. En el marco del proyecto de colaboración de la Cooperación Alemana GTZ con el INET, se introduce el concepto de *competencias transversales* para hacer alusión a rasgos de la personalidad que los individuos construyen en procesos de aprendizaje a lo largo de toda su vida. De este modo, las competencias transversales se diferencian de las competencias clave (o también llamadas competencias básicas) vinculadas a los saberes propios de la alfabetización (lectura, escritura y matemáticas) (Lindemann, 2000).

Estas discusiones, más hacia el presente, se vinculan con los planteos sobre la formación para el trabajo que se dan en contextos internacionales, en donde se hace referencia a las habilidades blandas (*soft skills*): aquellas capacidades actitudinales y del comportamiento en relación a la futura inserción laboral y social (Brewer & Comyn, 2015).

De este modo, puede observarse que, en los debates sobre la formación para el trabajo, tanto la dimensión intrapersonal como la interpersonal se constituyen en aspectos centrales, incluyendo implícitamente un manejo de la propia emocionalidad. Los aspectos vinculados a la autoestima, responsabilidad, autocontrol, trabajo en equipo, capacidad de resolver problemas, entre otros, son referenciados cuando se postula el desarrollo de habilidades blandas, del mismo modo en que esto mismo se referencia en la EE (aunque desde diferentes paradigmas teóricos, como ya dijimos).

En efecto, en los estudios que analizan las trayectorias educativo-laborales de estudiantes de la modalidad de ETP, se identifican los diferentes saberes que son abordados en la formación y que tienen incidencia en las posibilidades de ampliar y sostener las oportunidades de empleo. Entre ellos, aspectos vinculados a la reflexividad en la construcción de un propio proyecto laboral, el fortalecimiento de la autoestima o la comunicación, son resaltados como aprendizajes biográficos significativos en la configuración de dichas trayectorias (Jacinto & Millenaar, 2012). Esto es promovido también en diferentes propuestas educativas de formación para el trabajo, en donde se resaltan los contenidos emocionales (Millenaar, Roberti & Garino, 2022).

En última instancia, resulta pertinente el planteo que realizan Sorondo & Abramowski (2022) cuando proponen que existe un *ethos epocal* en donde se observa la penetración de un ideario emocional en la sociedad: las emociones se constituyen en una variable determinante de los discursos y las prácticas. La emocionalidad es un elemento central en el desarrollo personal, porque es clave en relación al mandato que nos atraviesa a partir del "nuevo espíritu del capitalismo", tal como postulan Boltansky & Chiapello (2002). En efecto, la teoría económica neoliberal produjo un cambio epistemológico al atender a los aspectos emocionales de la conducta humana en el desarrollo personal y de las organizaciones. La dinámica de la acumulación capitalista se internaliza en los sujetos: son éstos quienes se responsabilizan por maximizar su eficiencia, desde un cuidadoso proceso de autoregulación de las propias emociones (Andrade, 2015; Cabanas & Sánchez Gonzalez, 2016). La contracara de esto es que

son los mismos sujetos quienes se vuelven responsables por las contingencias derivadas del contexto.

En este contexto, resulta pertinente indagar en torno al alcance y las particularidades de los debates sobre la EE en la modalidad técnica, así como en los fundamentos y también resistencias que suscita, reconociendo que los contenidos emocionales ya son un aspecto abordado en la formación para el trabajo, al menos indirectamente. A continuación, se avanza con la metodología y los resultados de la investigación.

Metodología

La investigación -desarrollada entre octubre de 2019 y septiembre de 2020- se basó en un diseño metodológico cualitativo, desde un enfoque exploratorio-descriptivo. El estudio se propuso analizar el alcance de la incorporación de contenidos emocionales a nivel nacional y jurisdiccional en el sistema educativo y, más específicamente, las principales políticas, programas y acciones que incluyen su desarrollo y fortalecimiento en la modalidad de la ETP. Para abordar dicho objetivo, se recurrió a las siguientes técnicas de recolección de datos.

En primer lugar, a partir de un relevamiento documental y de fuentes secundarias se realizó una sistematización de políticas y normativas (que incluyó, por un lado, marcos legislativos, normativas, programas, acciones y notas de prensa vinculadas a la inclusión de la EE en el sistema educativo, así como programas e informes en donde se proponen contenidos emocionales particularmente en la ETP)⁴. Específicamente, se buscó identificar y relevar las principales políticas e iniciativas que incluyeron un abordaje de contenidos emocionales desarrollados en la ETP, a escala nacional y en cada una de las jurisdicciones educativas.

En segundo lugar, el estudio desarrolló una Encuesta Nacional a Referentes de ETP⁵ (que alcanzó una cobertura total de las jurisdicciones del país), mediante la cual se indagó en torno a visiones, perspectivas y abordajes de la EE en cada provincia. Específicamente, la encuesta se aplicó a cada uno de los 24 referentes técnico-políticos del INET en los ministerios de educación provinciales.

⁴ El relevamiento documental consistió en la identificación y consulta de las normativas provinciales vigentes vinculadas a la EE en el sistema educativo y programas implementados a partir de ellas. Se recurrió al desarrollo de una sistematización de normativas y políticas, tanto de nivel nacional, como de las 24 jurisdicciones del país. Dicha sistematización se realizó en base a una guía que orientó el rastreo por la web, organizada en función de distintos ejes: 1) marcos normativos vinculados a la EE (identificación de leyes provinciales y/o proyectos de ley presentados, así como la existencia de “mesas de EE” y de acciones, capacitaciones o reuniones vinculadas al tema; 2) estado del debate de la EE en el nivel nacional y en las provincias (en base a la identificación notas de prensa, referentes políticos o educadores y Fundaciones u OSC que trabajan desde esta perspectiva); 3) áreas de ETP provinciales, en las que se relevaron las líneas de acción prioritarias, las políticas implementadas y, específicamente, las acciones, proyectos o capacitaciones vinculadas a los contenidos emocionales; 4) alcance de la ETP en cada provincia y las habilidades/competencias que buscan brindar (principalmente, notas de prensa e informes de ETP provincial que muestren las demandas públicas del sector empleador, los vínculos de la ETP con el mundo socio-productivo, con especial énfasis en las “habilidades blandas”).

⁵ En cada una de las jurisdicciones, el INET cuenta con “Referentes técnico-Políticos del INET”, quienes participaron voluntariamente de la encuesta implementada. La encuesta consistió en 46 preguntas (abiertas y cerradas) que permitieron indagar en torno al alcance de la implementación de políticas y acciones de la EE en la ETP, así como conocer las percepciones en relación a la temática y las proyecciones sobre la misma en cada una de las jurisdicciones.

La misma se implementó a través de un formulario on-line autoadministrado, que incluyó preguntas cerradas y abiertas.

Finalmente, en tercer lugar, se realizaron 24 entrevistas en profundidad a autoridades de ETP⁶ de algunas jurisdicciones seleccionadas con el fin de profundizar en sus políticas, así como otros actores referentes de la temática en la modalidad, con responsabilidad en la implementación de acciones institucionales en esa línea.

En cuanto a las estrategias de análisis, tanto las encuestas como las entrevistas fueron procesadas (con el soporte de SPSS y Atlas.Ti respectivamente) generando codificación de respuestas y códigos de etiquetamiento para el análisis interpretativo. De este modo, se procedió a analizar el nivel nacional y las regiones del país (NOA, NEA, CENTRO, CUYO y PATAGONIA), recurriendo a una integración de las distintas fuentes de datos: desde los marcos legislativos, documentales y normativos relevados por jurisdicción hasta las percepciones de los Referentes de ETP plasmadas en la encuesta y las entrevistas. Así, el estudio desarrolló una indagación de diferentes escalas de observación y análisis (nacional, jurisdiccional e institucional-local), reconociendo la necesaria combinación de niveles macro y micro institucionales en el estudio de las políticas (Jacinto, 2016).

Resultados

En la presente sección, en base al relevamiento documental, a las encuestas y a las entrevistas, nos proponemos identificar el alcance de la incorporación de lo emocional como parte de los contenidos de formación en la escuela técnica, atendiendo a las políticas nacionales y jurisdiccionales, así como a las visiones de diferentes actores vinculados al campo de la ETP. En primer lugar, desde el relevamiento documental y de normativas, se busca poner en evidencia, de un modo general, el estado de situación de la introducción de la EE en las provincias, siendo que recientemente ha ganado mayor presencia en las agendas educativas. En segundo lugar, desde un enfoque que busca profundizar en las percepciones de actores de la modalidad, se procura identificar los fundamentos de la inclusión de contenidos emocionales en las propuestas de la EST específicamente, así como las diferentes iniciativas y también resistencias que surgen a consecuencia.

Las emociones en la secundaria técnica: estado de situación

⁶ Se realizaron entrevistas a actores de la ETP de nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Se seleccionaron para entrevistar, desde una estrategia intencional, 4 actores del campo de la ETP de nivel nacional, entrevistados a fines del año 2019. Asimismo, a partir del año 2020, en base al relevamiento de políticas efectuado, se seleccionaron 10 autoridades provinciales de ETP de algunas jurisdicciones seleccionadas por su avance en la inclusión de la EE en sus sistemas educativos. Adicionalmente, se entrevistaron 4 actores de OSC y Universidades, participantes de la Mesa Intersectorial de Competencias Transversales y Socio-Emocionales. Las dimensiones de análisis abordadas en las entrevistas refirieron a las percepciones sobre el estado de los diseños curriculares en la ETP y los saberes que allí se imparten; percepción sobre los requerimientos del mercado de trabajo vinculados a los contenidos emocionales en sectores de actividad específicos; identificación de avances, dificultades, obstáculos y resistencias en la inclusión de contenidos emocionales en la ETP; entre otras.

A nivel nacional, puede decirse que los debates recientes sobre los contenidos emocionales en la ETP, derivan del marco normativo que encuadra la política educativa de la modalidad. En el año 2016, se establece el *Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende*, donde se presentan los ejes prioritarios en materia de política educativa para el período 2016-2021 desde una concepción integral del aprendizaje, que incluye “*el desarrollo cognitivo, socioemocional, estético, físico y cívico-social de los estudiantes*” (p.3). Es a partir de este marco que se avanza con el *Enfoque de capacidades* como política educativa prioritaria, buscando producir una innovación respecto de la lógica de la educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos disciplinares. Desde esta perspectiva, el documento menciona seis capacidades fundamentales que el Estado Nacional se compromete a garantizar: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, aprender a aprender, el trabajo con otros, la comunicación, el compromiso y la responsabilidad; observándose así cierta sintonía con las componentes de la EE que describimos anteriormente.

Específicamente, en el año 2018, el Consejo Federal de Educación dicta la resolución 341/18: *La educación técnico-profesional de nivel secundario: orientaciones para su innovación*. Esta resolución propone construir un nuevo régimen académico para la escuela técnica, que requiere de una transformación respecto del perfil profesional para el cual se forman los estudiantes. En la misma, se menciona la falta de vinculación entre el mundo de la ETP y el sector productivo, y se apunta a una mayor integración entre espacios curriculares y entre teórica y práctica. Allí, se explica que la lógica disciplinar que ha caracterizado a la educación técnica no es suficiente para que los estudiantes puedan enfrentar las problemáticas propias del mundo del trabajo.

Paralelamente, de acuerdo al relevamiento de normativas y políticas efectuado, puede observarse que algunas provincias de la Argentina han iniciado debates específicos sobre la necesidad de educar las emociones y han avanzado en la presentación y sanción de proyectos de Ley. En general, en los fundamentos de las leyes, se reconoce a la EE como una estrategia para mejorar la inserción laboral, reducir el abandono escolar y mejorar los niveles de conflictividad en el aula, entre otras cuestiones. Al momento, dos provincias cuentan con leyes de EE (Corrientes y Misiones), y en otras dos, la temática está incluida como política a través de una resolución (Formosa) o integrando la definición de la ley educativa provincial (San Juan). En la Tabla N°1, se sintetiza el estado de avance a nivel normativo de la EE en cada región del país, atendiendo a los aspectos sobresalientes en cada una de ellas, sin desconocer la heterogeneidad que presenta cada grupo de provincias en su interior.

Tabla N°1

Estado de avance normativo a nivel jurisdiccional sobre la incorporación de contenidos emocionales

<p>Región CENTRO (CABA, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos)</p>	<p>Si bien se reconoce una presencia de la temática en el sistema educativo, no se ha avanzado en la formalización de un marco legislativo. Asimismo, ésta es la región en donde se han evidenciado percepciones contrarias al impulso de una Ley o a la incorporación de estos contenidos en el sistema educativo. Sin embargo, debe señalarse que, en toda esta región, la EE se introduce en la currícula escolar de muchas instituciones, principalmente, de gestión privada (no sólo en el nivel primario y secundario, sino también en el nivel superior).</p>
<p>Región CUYO (Mendoza, San Juan y San Luis)</p>	<p>El avance de la EE y de las competencias transversales en los sistemas educativos provinciales es diverso. Si bien en ninguna de las tres provincias se identifica una ley de EE específica, en el caso de San Juan la ley de educación provincial la incorpora entre sus objetivos.</p>
<p>Región PATAGONIA (La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego)</p>	<p>Es una de las regiones en las que la EE presenta un avance más bien escaso en los sistemas educativos provinciales. Ninguna de estas provincias posee una ley de EE sancionada y sólo en algunos casos se han presentado proyectos de ley que trabajan la temática. Asimismo, si bien no se identifica una presencia fuerte de la temática en la agenda educativa; sí lo está, en cambio, en las OSC ligadas a empresas de los sectores de actividad más activos (petróleo y gas); también, en algunas experiencias institucionales.</p>
<p>Región NOA (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, la Rioja y Santiago del Estero)</p>	<p>Es una región en donde la temática de la EE viene ganando presencia en los últimos tiempos. En casi todas las provincias (con excepción de Santiago del Estero) existen proyectos de ley presentados, y en algunos casos se ha avanzado en la declaración de interés legislativo de acciones específicas vinculadas a la misma.</p>
<p>Región NEA (Chaco, Corrientes, Misiones y Formosa)</p>	<p>Se identifica como una de las regiones del país donde la EE se ha incluido como política educativa. A excepción de Chaco, estas provincias han sancionado leyes específicas o dictaminado resoluciones con el fin de incluir la EE en el sistema educativo jurisdiccional.</p>

Nota. Fuente: elaboración propia en base a análisis documental.

Ahora bien, respecto al alcance de estos enfoques en la modalidad técnica, se observa que, en aquellas jurisdicciones que cuentan con marcos normativos, las acciones implementadas se orientan principalmente hacia la capacitación docente continua, la elaboración de materiales didácticos, la presencia de la temática en mesas interdisciplinarias, la generación de plataformas de aprendizaje y la integralidad de disciplinas a lo largo de la formación. En este sentido, se trata de acciones que están orientadas más ampliamente al conjunto del sistema educativo, alcanzando indirectamente a la modalidad. En la modalidad técnica, la difusión de las propuestas de EE se da principalmente a través de la capacitación docente continua, tanto desde el nivel jurisdiccional como del nacional. No obstante, se reconoce cierto consenso en la necesidad de avanzar en la inclusión y consolidación de estos contenidos.

En la sección que sigue, veremos que, desde la propia modalidad, se otorgan sentidos particulares a la propuesta de inclusión de EE, generando apropiaciones específicas al respecto.

Apropiaciones y resistencias de lo emocional en la técnica

De acuerdo con los hallazgos encontrados, la incorporación de contenidos emocionales en la formación técnica supone tres grandes razones: 1) se trata de una herramienta que promueve el desarrollo de saberes requeridos en el mercado de trabajo; 2) suma recursos a la formación docente para propiciar el sostenimiento de las trayectorias escolares; y 3) permite avanzar en la modernización e innovación de la propuesta educativa secundaria.

Lo emocional como requerimiento para el mercado de trabajo

La primera razón para incluir contenidos emocionales en la modalidad surge específicamente cuando se hace un balance de los saberes que imparte la ETP. Las razones por las cuales se postula su importancia apuntan a brindar saberes más ajustados a los requerimientos laborales para los egresados, ligados no sólo con el "saber hacer" sino también con el "saber ser". Desde allí los entrevistados señalan la relevancia que adquieren ciertas habilidades actitudinales, tales como la comunicación, motivación, autoconfianza y capacidad de relacionarse con otros. En este sentido, la complementación de contenidos emocionales en la formación técnico-profesional genera mejores resultados para la futura inserción laboral.

Cuando hablamos de las tecnicaturas que llaman "duras", se piensa que solamente hay que formar al estudiante desde lo netamente técnico y del "saber hacer", pero eso tiene que ir acompañado del "saber ser" (...) Porque está vinculado con el sector donde se va a mover. Y para ello no solo debe "saber hacer", sino que tiene que saber expresarse, comunicarse, debe respetar, debe autoregular su comportamiento, su presentación. Y esto es importante en la educación técnica. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

(...) autoconocimiento, autogestión, autoregulación, empatía, motivación (...). Me parece que es fundamental, se prepara al alumno de una manera integral, no solamente en sus habilidades sociales, sino en estas habilidades que tienen que ver más con el desarrollo de la personalidad. (...) Están en el trasfondo estas habilidades trabajándose [en la ETP] y es necesario que se las empiece a implementar dentro del marco de Ley de EE, para que cobre más fuerza y tenga más impacto en la transmisión de los saberes (...). La esencia de la ETP es el perfil laboral, y hoy necesitamos jóvenes que tengan la automotivación y la confianza para poder ocupar un empleo o autogenerarlo por cuenta propia, eso está faltando. (Autoridad ETP, Región NOA, comunicación personal, junio de 2020)

En las entrevistas realizadas se identifica que los instrumentos normativos vinculados a la EE permiten robustecer un trabajo que ya se venía desarrollando en la ETP orientado a la promoción de las habilidades blandas. Es decir, esto significa para la modalidad una formalización explícita de una perspectiva de trabajo que ya se aborda de hecho en la técnica. La

modalidad se apropia de esta propuesta, que emerge como novedosa en la jurisdicción, para profundizar y sistematizar el trabajo que se realiza *per se*.

Yo creo que la EE tiene algunas fortalezas en la formación integral del ciudadano, en autogestionarse, pero digamos que la ETP ya de por sí tiene estas cosas, como trabajar en equipo (...). Si bien no son los preceptos clásicos de la EE, se trabajan mucho estas cuestiones en la ETP. (Autoridad ETP, Región Patagonia, comunicación personal, junio de 2020)

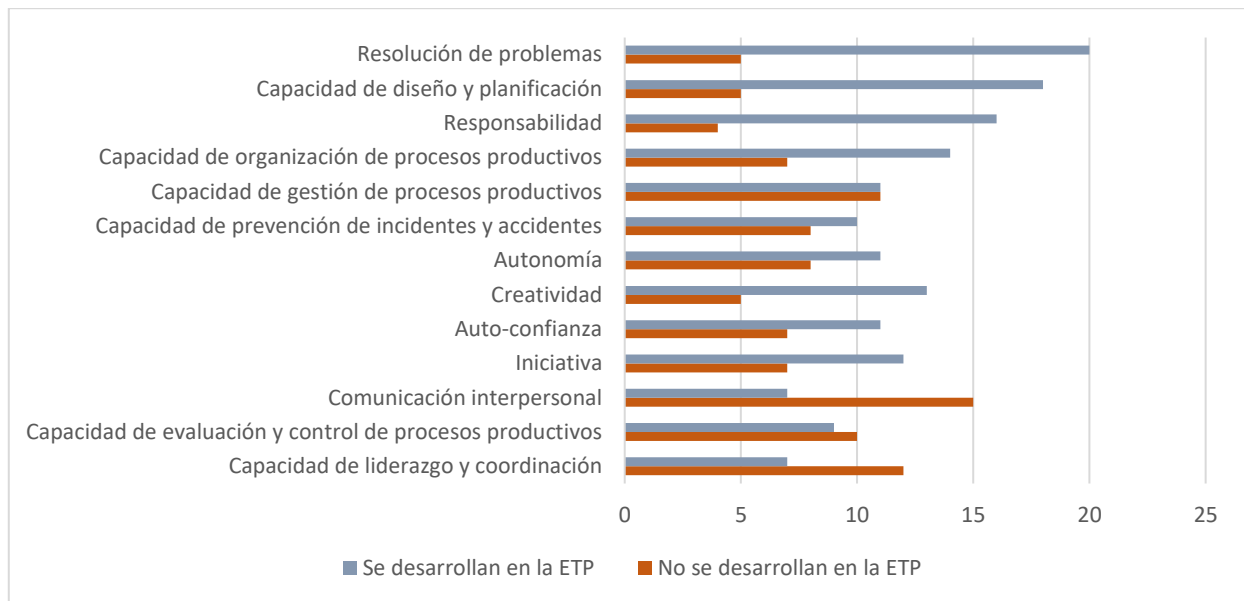
Es que acá hemos podido articular la educación técnica con la EE de alguna manera. (...) Nosotros comenzamos a trabajar también esto de los valores en la escuela, porque veíamos que cada vez había una mayor desesperación porque los empresarios se encuentran con recursos humanos que tienen buena formación técnica, pero por ejemplo no saben comunicar, no saben liderar equipos de trabajo, no se reponen rápidamente de la frustración y esto sí tiene un fuerte arraigo emocional. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

En complementariedad con estos datos, la encuesta con los referentes de la ETP muestra que se considera que los contenidos de enseñanza en la modalidad son pertinentes respecto de las demandas del mercado de trabajo (el 71% respondió que dichos contenidos son adecuados o muy adecuados); no obstante, más de la mitad señaló que un tema a trabajar está centrado en la capacidad de comunicar y expresarse (Gráfico N°1). Esta problemática surgió con énfasis también en las entrevistas, más allá de la jurisdicción educativa. En general, dicha falencia se atribuye a la cultura de la modalidad, asociada a lo "industrial", "lo duro" y el "taller", que refuerza una vieja tensión (largamente discutida) entre teoría y práctica.

Yo creo que para la educación técnica hay aspectos que hemos descuidado, en el sentido de que estamos flojos en las competencias básicas para la comunicación, como un espacio para relacionarse con el otro. En general nos quedamos en el saber hacer, en el verificar, y nos olvidamos de un aspecto tan importante como la comunicación. (Autoridad ETP, Región NOA, comunicación personal, junio de 2020)

Gráfico N°1

Capacidades que los alumnos desarrollan en su paso por la ETP o en los cuales hay déficit. Argentina, 2019



Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional a Referentes de ETP

Si bien la comunicación interpersonal es señalada como uno de los principales déficits de formación que se requiere trabajar en la ETP, se postula que la misma puede abordarse, de acuerdo a los encuestados, dentro de los dispositivos que ya están generados en la modalidad. En efecto, desde las percepciones de los referentes, uno de los espacios que propicia el desarrollo de estas habilidades en la modalidad es el de las prácticas profesionalizantes (PP)⁷.

En las diferentes jurisdicciones indagadas estas prácticas se organizan de acuerdo a criterios y normativas propias. En general, se coincide en que es en el espacio del vínculo directo con las empresas y en la experiencia de una situación “real” de trabajo en donde emergen capacidades vinculadas a la comunicación, al trabajo en equipo, la relación con pares y superiores, la creatividad, la resolución de problemas y el manejo del conflicto.

La incorporación de contenidos emocionales en la ETP aparece también como un trabajo derivado de la articulación con empresas, OSC y Fundaciones. De este modo, en aquellas provincias donde se ha avanzado en la inclusión de la EE, las PP se vuelven centrales para su abordaje. También aquí aparece una apropiación de lo emocional para enfatizar en esta dimensión formativa, que se reconoce como parte de la “agenda” de las empresas que articulan con la modalidad.

Cuando conversamos con los empresarios que reciben a algunos pasantes, nos dicen: nosotros miramos primero la cuestión personal, los valores, las actitudes. Y si tiene actitudes como para insertarse en un grupo de trabajo, lo técnico lo complementamos,

⁷ Las PP consisten en actividades formativas orientadas a que los estudiantes pongan en práctica su aprendizaje y realicen actividades que se corresponden con el perfil profesional de su especialidad. Se prevén distintas alternativas, pudiendo implementarse proyectos al interior de las instituciones, proyectos comunitarios, prácticas en empresas u organizaciones, emprendimientos, entre otros formatos posibles.

pero primero, lo otro. Y esa cuestión la tenemos que mejorar. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

En contraposición, en el caso de otros entrevistados, se evidencian resistencias en relación a la incorporación de contenidos emocionales, precisamente porque los mismos ya son de algún modo trabajados en la modalidad. Desde esta visión, no se trata de incluir un "contenido", sino de desarrollar estas capacidades en los propios dispositivos de la EST. En otras palabras, es importante fortalecer estos aspectos emocionales a través del propio diseño curricular de la modalidad. Incluso, posiciones más críticas señalan que la excesiva carga horaria de la EST, no habilitaría una inclusión de estos contenidos de manera sencilla y sin cambios curriculares estructurales.

Hay un debate de si este tipo de capacidades se pueden enseñar. Y yo creo que no, no es un contenido enseñable. No es un contenido, es un tipo de capacidad que se desarrolla. Es propio de la dinámica procedimental que tiene que ver con el vínculo con otros: se aprende y se construye. Pero requiere de la vinculación. Eso se quiso hacer en el espíritu de las PP. (...) Nosotros creemos que, de esa forma -a través de las PP- es la forma de trabajar otro tipo de capacidades formativas, de comunicación, organización en equipo. (Autoridad ETP, Región Centro, comunicación personal, junio de 2020)

Precisamente, en la región Centro es donde se han hecho más evidentes las percepciones contrarias al impulso de una Ley o a la incorporación de estos contenidos en el sistema educativo. Incluso, es la región en donde más se pone de manifiesto la insoslayable politización de la temática en relación al signo político de los gobiernos. En estas resistencias, se plantea un posicionamiento que se aleja de atender "la demanda de puestos de trabajo" para focalizarse, en su lugar, en la formación de un perfil profesional para el trabajo.

Nosotros tenemos una concepción distinta, entendemos que la ETP suma para el trabajo y no para el puesto laboral. En ese sentido, el desarrollo de capacidades socioemocionales que la gestión anterior enunciaba, estaba muy ligado a la demanda de puestos de trabajo del que lo quería tomar. Y la verdad que nuestro enfoque es contrario, es un enfoque de formación profesional y no de atención a la demanda de empleo. (Autoridad ETP, Región Centro, comunicación personal, junio de 2020)

De algún modo, el entrevistado refiere a las posturas que plantean que la perspectiva de la EE (derivada de la psicología positiva) corre el riesgo de volver a las emociones "adiestrables", "controlables", tal como requiere el mercado de trabajo, excluyendo aquellas emociones que no son útiles para el capital (enojo, bronca, tristeza, vergüenza) (Maltz, 2019). Como desarrollamos en el apartado teórico, estas exigencias acompañan las actuales dinámicas de un mercado laboral flexibilizado y precarizado, donde la incorporación de contenidos emocionales vinculados a la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas en situaciones de trabajo polivalentes, etc., es exigida en los procesos de inserción laboral contemporáneos, incluso por sobre los saberes técnicos (Tanguy, 2001).

Lo emocional en la formación docente para propiciar el sostenimiento de las trayectorias escolares

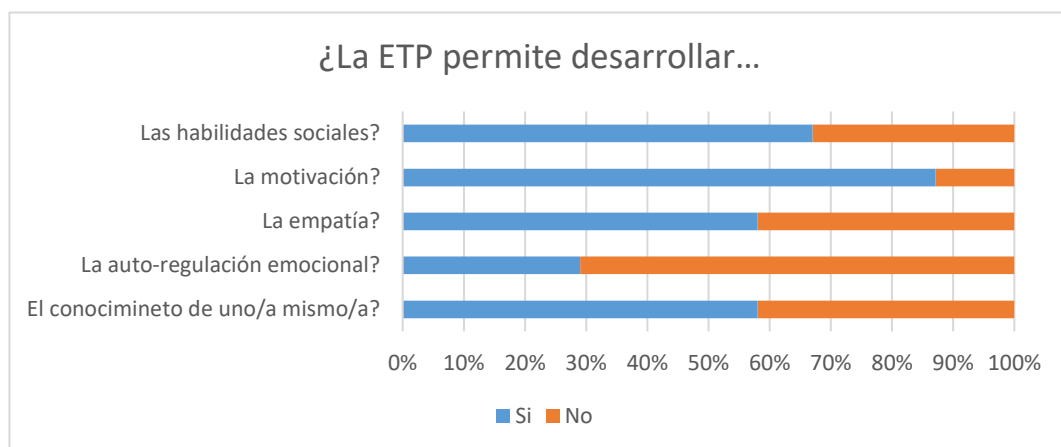
La segunda razón por la cual se incluyen contenidos emocionales alude a lo que principalmente se postula en los fundamentos de la EE: su desarrollo permite a los estudiantes adoptar actitudes más positivas en el aula y controlar sus propias emociones; además, se observa una mejora de los rendimientos académicos, debido a que se interioriza de una mejor manera los conocimientos (Filella-Guiu et al., 2014; Figueiredo et al., 2017).

Se trabajó mucho tiempo con los conceptos de neurociencia y su vinculación con el aprendizaje, y empieza a surgir la importancia de las emociones en el proceso de formación de los estudiantes. No es todo cognitivo sino hay que ver cómo gestionar las emociones. Y empezaron los primeros indicios de líneas de política educativa en ese sentido, sumado a algunos índices que nosotros tenemos de desgranamiento en el nivel secundario, en el ciclo básico fundamentalmente, y algunas situaciones de conflicto y de no hacerse cargo por parte de las instituciones y del sistema educativo en general, del cuidado de la trayectoria de la persona. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

Es interesante observar que cuando se les pregunta a los encuestados si la ETP permite generar capacidades asociadas a contenidos emocionales, se hace referencia a que aspectos como la motivación y las habilidades sociales, sí son trabajadas en la ETP, pero en menor medida se trabaja la auto-regulación emocional (Gráfico N°2).

Gráfico N°2

Contenidos emocionales en la ETP, Argentina. 2019



Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional a Referentes de ETP

De acuerdo con la mirada de los actores que promueven estas iniciativas, la inclusión de la EE generaría un impacto en las actitudes del conjunto de miembros que conforman el sistema educativo, es decir, no sólo alcanzaría a los estudiantes, sino que afectaría íntegramente a las instituciones educativas (incidiendo en su cultura, su organización y en las relaciones que allí se

desarrollan). Principalmente, los entrevistados subrayan que su inclusión facilitaría a que los docentes cuenten con mejores herramientas para abordar las problemáticas que puedan surgir en el aula y reforzaría su relación con los alumnos. De lo anterior se desprende la prioridad que adquiere, desde esta perspectiva, la formación docente.

Al docente le faltan herramientas para abordar un aula compleja con todo lo que atraviesa en el aula. (...) Esa fue una de las razones por las cuales se trabajó lo que es capacitación en habilidades socioemocionales para potenciar aquellas carencias que no son solamente disciplinares. (...) Los docentes han logrado cambiar esta idea de que no es solamente enseñar un contenido, sino que el desarrollo de esas habilidades hace que la enseñanza sea más efectiva, que el aprendizaje sea mejor, que cambia el ambiente, los chicos se comunican mejor. (Autoridad ETP, Región NOA, comunicación personal, junio de 2020)

A nivel jurisdiccional, han sido múltiples las acciones que fueron llevadas adelante. Específicamente, en cuanto al alcance de la incorporación de estas iniciativas en la ETP, puede decirse que las acciones que se implementan están orientadas al conjunto del sistema educativo y, en este marco, alcanzan indirectamente a la modalidad, con un fuerte énfasis puesto en la articulación con Fundaciones que trabajan la temática a través de la formación docente. No obstante, desde la modalidad se apropian de estas instancias para suplir ciertas falencias en la capacitación de los docentes.

[Articulamos con la EE] no solamente en la institución de la educación técnica sino también en nuestro profesorado (...). Lo que hacemos es fortalecer esta dimensión de la EE, anticipándonos a lo que comienza a ser un desarrollo cada vez más sistemático. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

La formación docente, sin embargo, no es sencilla de implementar y suscita resistencias. En este sentido, algunas dificultades son evidenciadas desde los propios referentes. Por un lado, la resistencia docente a la temática, que no es percibida como propia de la modalidad; por otro lado, la excesiva carga horaria de la cursada de la técnica, que llevaría a rever el diseño curricular, con el riesgo de perder contenidos tecnológicos.

Desde el propio cuerpo docente es difícil hacer un camino, creo que los chicos lo reciben bien, el tema está en el mismo cuerpo docente. Porque es como algo nuevo, te dicen "por qué me tengo que encargar de esto si mis horas son de esta especialidad". (Autoridad ETP, Región Cuyo, comunicación personal, junio de 2020)

La resistencia tiene que ver con la no comprensión y concebirla como una pérdida de tiempo o algo que no sirve. En una formación tradicional de los técnicos basada en lo "duro" (...) no hay lugar para la reflexión sobre las emociones. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

Cabe señalar, en este punto, que las visiones más críticas a la EE han surgido precisamente a raíz de las capacitaciones docentes. Actores gremiales vinculados con los sindicatos docentes, han producido declaraciones y manifestaciones públicas contrarias a estas iniciativas, al advertir que sostienen el predominio de las lógicas psicologistas del adiestramiento y del entrenamiento, y se focalizan en el individuo por sobre lo social. Así, la formación docente es espacio de

resistencias a este enfoque, desde postulados que se encuentran alineados con aquellas posturas teóricas críticas al desarrollo de la EE en las escuelas (Abramowski, 2018; Maltz, 2019; Nóbile, 2019).

Lo emocional dentro de un modelo innovador de escuela secundaria

La tercera razón por la cual se incluyen contenidos emocionales en la EST, deriva de una reflexión sobre la escuela secundaria en general y su modelo de enseñanza-aprendizaje. Los entrevistados establecen una relación entre la inclusión de la EE como perspectiva y el desarrollo de prácticas educativas innovadoras, vinculadas a las nuevas tecnologías, el aprendizaje basado en proyectos y la superación de un modelo enciclopedista.

Los nuevos paradigmas en la educación, ponen al estudiante en un lugar diferente. A diferencia del viejo paradigma -donde el estudiante era una persona que se sentaba en un banco, recibía conocimientos y tenía que dar cuenta de ese conocimiento-; hoy, el estudiante es una persona que es sujeto de aprendizaje. (...) Tenemos en claro que, es muy difícil que un estudiante que esté transversalizado por factores socioemocionales que le juegan en contra, tenga toda la disposición para aprender. (Autoridad ETP, Región Centro, comunicación personal, junio de 2020)

Así, la EE se propone como una vía para buscar generar procesos de innovación educativa. La incorporación de nuevas tecnologías es el eje principal, pero también lo es la reformulación de las prácticas escolares que ahora se proponen más dinámicas, flexibles, basadas en proyectos integrados para desarrollar la autonomía, creatividad y resolución de problemas. La emocionalidad es un componente central entre estas capacidades y se evidencia una apropiación de estos contenidos como vía para la transformación de la escuela secundaria.

Creemos que la educación tradicional ya no enseña, y el estudiante no aprende. Creemos que es un modelo perimido, que hay que ir hacia otros modelos de educación. Entonces, cuando vos planteas los otros modelos pedagógicos por los cuales debiéramos ir, la verdad es que la EE ahí está como inmersa, porque me parece que hay todo un nuevo desarrollo de la neurociencia que ayuda a repensar desde otros lugares, la construcción del conocimiento. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

De lo anterior, se desprende la necesidad de desarrollar instancias evaluativas de contenidos emocionales, para facilitar su implementación e incorporación en los planes de estudio. Precisamente, uno de los principales debates que surge -cuando se discute la inclusión de las emociones en los diseños curriculares- refiere a la necesaria evaluación de estos aprendizajes y, por lo tanto, a su correspondiente "estandarización" en ítems a evaluar e indicadores. Si bien hay avances significativos en la construcción de escalas de medición de la "regulación emocional" (Raciti & Vivaldi, 2020), estos instrumentos no están exentos de cuestionamientos. Tales discusiones referidas a las metodologías de evaluación, estuvieron presentes también en el trabajo desarrollado.

Una de las principales críticas es que yo tengo para su inclusión en la educación, es que lamentablemente terminamos definiendo estándares, y no estoy seguro de que estas

habilidades sean tan fácilmente estandarizables. (...) Para matemática sí podemos decir: "es importante que todos logren esto", me parece que aquí hay una interrelación entre todas las habilidades, que no necesariamente sea prudente decir: "todos tienen que desarrollar esto". Para mí esa es una tensión muy fuerte. (Informante vinculado a ETP, nivel nacional, comunicación personal, diciembre de 2019)

Si se trata de capacidades que cualquier persona puede desarrollar, entonces, desde esta perspectiva, no tendría influencia significativa ni el contexto socio-económico, ni el entorno cultural. No obstante, desde otra visión, las críticas a esta perspectiva enfatizan en la pretensión de "desinscribir" al sujeto de sus múltiples condicionamientos estructurales. En este punto, también se evidencian aquí resistencias a las nuevas lógicas con las cuales se piensan los modelos innovadores de la escuela secundaria.

En nombre de lo emocional podés estar haciendo desastres también. En el tema de la EE, no es fortuito que saques lo socio de lo emocional. Porque la emocionalidad queda como responsabilidad del sujeto, y si alguien no tiene responsabilidad, el responsable es el sujeto que tiene que adquirir responsabilidad (...). No se cuestiona ni en qué contexto, ni en qué condiciones ese sujeto adquirió esa "no responsabilidad". (Informante vinculado a ETP, nivel nacional, comunicación personal, diciembre de 2019)

Desde ciertas posiciones resistentes, se apunta al sentido con el que se piensan los modelos de escuela más innovadores, basados en nuevas tecnologías y dinámicas más flexibles de enseñanza, que corren el riesgo de habilitar acríticamente tendencias que refuerzan una lógica individualista, competitiva y mercantilista. Así, la inclusión de EE en las aulas y como política educativa es objetivo de críticas y sospechas. Tal como plantea Nóbile (2017), un análisis detenido de ellas dejaba al descubierto el foco puesto en que cada individuo trabaje sobre sí mismo, regule sus emociones y conductas, dejando en la sombra las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas.

Conclusiones

Al comienzo del artículo planteamos los siguientes interrogantes: ¿cómo y con qué fines se incluye lo emocional en la formación técnica? ¿Cuál es su sentido y rol en los saberes y capacidades específicas de la modalidad? ¿Cuáles son las iniciativas y apropiaciones identificadas para su incorporación en diferentes jurisdicciones de la Argentina, así como también los cuestionamientos y resistencias que suscita?

Estas preguntas surgen en un contexto de proliferación de la EE, en donde algunas jurisdicciones ya la incluyen dentro de su política educativa. Al mismo tiempo, en el caso de la EST, el contenido emocional se solapa con los saberes propios de una modalidad que se vincula estrechamente con el mundo del trabajo. Desde hace no menos de tres décadas, se promueve que la formación para el trabajo incluya saberes de tipo actitudinal y comportamental, en donde elementos relacionados con la emocionalidad también se encuentran presentes.

En las jurisdicciones que incorporan esta perspectiva, las razones de su inclusión se asemejan. Se busca brindar saberes para un mundo del trabajo que exige regulación emocional y que, a la vez, es cambiante y requiere de la autogestión; se busca brindar herramientas de formación docente y, de este modo, contribuir a fortalecer las trayectorias estudiantiles y mejorar el clima institucional; finalmente, se espera generar procesos de innovación educativa.

Así, en las entrevistas y encuestas realizadas se identifica que los instrumentos normativos vinculados a la EE permiten robustecer un trabajo que ya se venía desarrollando en la ETP orientado a la promoción de habilidades blandas. La modalidad se apropia de esta propuesta, que emerge como “novedosa”, para profundizar y sistematizar el trabajo que ya se realizaba *per se*: el espacio “estrella” donde se abordan estos contenidos son las PP. Precisamente, esto es fuente de resistencias, se considera que no es necesario producir dispositivos específicos o llevar adelante una política educativa particular al respecto porque, en definitiva, en el espacio de las prácticas se desarrollan contenidos que involucran lo emocional.

Por otro lado, entre aquellas jurisdicciones educativas que han avanzado en un encuadre normativo para desarrollar la EE, se identifica que la capacitación docente es la línea de trabajo principal. En la modalidad técnica, estas instancias buscan ser aprovechadas para suplir ciertas falencias pedagógicas en la formación de docente. Sin embargo, la misma no es sencilla de implementar y suscita resistencias, principalmente, de actores gremiales.

Por último, el artículo muestra que la EE se propone como una vía para generar procesos de innovación educativa. Si bien existe un consenso generalizado en torno a la necesidad de una transformación en la escuela secundaria, en ciertas voces también se dejan entrever cuestionamientos. El sentido con el que se piensan los modelos de escuela más innovadores, basados en las nuevas tecnologías y en dinámicas más flexibles de enseñanza, vienen de la mano de su asociación con las políticas neoliberales y, en particular, de la búsqueda por adaptar a las personas al mercado de trabajo en función de las necesidades empresariales.

No obstante, es importante señalar que existe un acuerdo en el campo de la ETP respecto de la importancia de los contenidos emocionales. La totalidad de los referentes técnico-políticos considera que los mismos son relevantes para desenvolverse en el mercado de trabajo y que su desarrollo puede generar mejoras en la ETP. Sin embargo, el abordaje de estos contenidos debe encontrar su “especificidad” en la modalidad, que tiene sus propias lógicas y formatos.

En este marco, dentro de la modalidad técnica, los contenidos emocionales continúan resultando hoy un desafío pendiente. Se percibe necesario aún dar la discusión en torno a cómo abordarlos y evaluarlos, si incluirlos o no en los diseños curriculares y cómo generar dispositivos para que puedan aprenderse. Aunque se trata de una temática que presenta visiones encontradas y contrapuestas, no es posible hacer omisión a la necesidad de brindar un debate al respecto, en un contexto donde la discusión en torno a la inclusión de una EE en las escuelas está en el centro de la escena.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en Argentina. *Bordes*, (10), 9-17.
- Abramowski, A. & Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: UNGS.
- Andrade, D. (2015). Emotional Economic Man: Power and Emotion in the Corporate World. *Critical Sociology*, 41,(4-5), 785-805.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(2), 9-26.
- Barrantes Elizondo, L. (2016). Educación emocional: el elemento perdido de la justicia social. *Revista electrónica Educare*, 20(2), 491-500.
- Bisquerra, R. (2017). *10 ideas clave: Educación emocional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI, 10, 61-82.
- Boltanski, L. & Chaipello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Akal.
- Brewer, L. & Comyn, P. (2015). *Integrating core work skills into TVET systems: Six country case studies*. Ginebra: ILO.
- Cabanas, E. & Sánchez-González, J. (2016). Inverting the Pyramid of Needs: Positive Psychology's New Order for Labor Success. *Psicothema* 28(2), 107-13.
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Figari, C., Spinosa, M. & Testa, J. (2011). (Comps.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: Ciccus/CEIL.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló Morera, M.J. & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147
- García Retana, J. (2010). ¿Contribuyen las matemáticas con la estratificación y exclusión social en la sociedad contemporánea? *Actualidades investigativas en educación*, 10(2), 1-24.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lindemann, H. (2000). *Competencias fundamentales, Competencias transversales, Competencias clave. Aportes teóricos para la reforma de la formación técnico-profesional*. Buenos Aires: INET/GTZ.

- Jacinto, C. (2016) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados alcances y tensiones*, Buenos Aires: Libros del IDES.
- Jacinto, C. & Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*. 17 (52), 141-166
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*, 6.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: ILO/Cinterfor.
- Mikulic, I. M., Crespi M. & Raduski, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias socioemocionales. *Proyecto inteligencia emocional y calidad de vida: estudio de las competencias socioemocionales en contextos naturales*. Buenos Aires: UBACyT.
- Millenaar, V.; Roberti, E. & Garino, D. (2022). Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa. *Espacios en blanco*. 2 (32), 97-109
- Nóbile, M. (2017). Sobre la Educación Emocional: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- Nóbile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.
- Quatrini, D. (2014). *La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza* [Tesis doctoral, UNCUYO].
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? *Ruta Maestra*, 14, 101-109
- Riquelme Mella, E., Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S. & Loncón Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar y Educativa*, 20, 523-532.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, cognition and personality, 9(3), 185-211.
- SCANS (1991). *Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas*. Informe The Secretary's Commission On Achieving Necessary Skills (Scans). Departamento De Trabajo de Los Estados Unidos.
- Sorondo, J. & Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, XIII(25), 29-62.

Stroobants, M. (1991). Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail. *Formation/ Emploi*, 33, 41-42

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

Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de investigación*, 4(2), 1-22

¹ Veronica Millenaar: veronicamillenaar@gmail.com y Eugenia Roberti: mariaeugeniारoberti@gmail.com