

Eje 4. Escenarios diversos de cuidados, autocuidados y emociones



ÍNDICE



AUTORAS Y AUTORES



EJE 1



EJE 2



EJE 3



EJE 4



12. EL PAPEL DEL PROFESOR Y LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO.
EL CASO DE UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO



13. VIVIR EN LA PENA MUDA. EL ACOMPAÑAMIENTO ASISTIDO
DE UN GRUPO DE CUIDADORES FAMILIARES
POR LA DIABETES MELLITUS



12. El papel del profesor y las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo. El caso de un bachillerato tecnológico

Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca Bautista

INTRODUCCIÓN

La Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior 2013, aplicada en México, muestra cómo a las causas (ya identificadas) que provocan el abandono escolar en este tipo educativo se han sumado e identificado otras no relacionadas directamente con problemas económicos, tales como las vinculadas a la cotidianidad escolar y académica en los planteles y otras más a situaciones delicadas como la violencia, las adicciones y los embarazos no deseados.

Es importante constatar cómo cada vez se identifican más situaciones que explican el porqué del creciente abandono escolar anualizado de 770,000 jóvenes en la Educación Media Superior (EMS). Ante esta problemática, la autoridad educativa federal ha implementado, desde el año 2017, diversas políticas, estrategias y acciones enfocadas en contener y revertir algunos de los efectos de este fenómeno, con el fin de ofrecer a los jóvenes del país la posibilidad de cursar y acreditar su EMS. En este contexto, la autoridad relanzó el programa Construye T, cuyo objetivo es contribuir a la adquisición y desarrollo de habilidades socioemocionales en los jóvenes. La implementación de este programa coincidió con la entrada en vigor del Modelo Educativo para

la Educación Obligatoria (MEEQ) en el ciclo escolar 2018-2019. Actualmente, su ejecución es obligatoria en los planteles federales de bachillerato, y su aplicación recae en todos los docentes; esto ha generado una serie de problemas de diversa índole.

El propósito de este capítulo es contrastar la conceptualización de las emociones presentada por la autoridad educativa en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEEQ) desde una perspectiva sociocultural. Asimismo, se busca determinar, en el contexto en que se desempeñan los docentes, las posibilidades reales de éxito en la implementación de esta tarea asignada.

Se retoman referentes teóricos de la educación emocional por considerar que son el fundamento del programa Construye T, aunque se hace una crítica a este tipo de estudios. Adicionalmente, se realiza un acercamiento a la perspectiva de la sociología de las emociones con los aportes de Arlie Russell Hochschild. A partir de dichos referentes teóricos, del empleo de una metodología cualitativa y de la realización de entrevistas a docentes, directivos y administrativos de un bachillerato tecnológico, encontramos que para algunos docentes trabajar las habilidades socioemocionales con sus estudiantes resulta complejo y hasta riesgoso; para otros, la falta de un proceso de capacitación y sensibilización hacia los profesores dificulta las posibilidades reales de una aplicación con resultados favorables del programa Construye T. También se hallaron en los docentes síntomas de angustia, molestia, apatía y escepticismo; es lógico, ya que se espera que los docentes “controlen y regulen sus emociones” y, además, enseñen a sus estudiantes a hacer lo mismo, sin considerar el contexto institucional, su formación, sus expectativas, ni sus condiciones laborales. Asimismo, se omite el reconocimiento del contexto de procedencia tanto del docente como de sus estudiantes.

CONTEXTO

De los tres tipos educativos que conforman el sistema educativo nacional mexicano (básico, medio-superior y superior), sin duda el que presenta mayores rezagos y problemas es el medio-superior, el cual incluye dos niveles: el bachillerato en sus diversas variantes y el profesional técnico.¹ Los tres prin-

¹ Según la Ley General de Educación, el tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato en sus diversas modalidades (general, universitario tecnológico) así como los demás niveles equivalentes a este. El otro nivel es el de la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

cipales –no los únicos– problemas que enfrenta la EMS son: altos índices de reprobación y de abandono escolar (anteriormente denominado deserción escolar) y una baja cobertura de atención. En relación con el abandono escolar, este registra 15% anualizado, lo cual en números absolutos significa que en el último ciclo escolar reportado (2015-2016) abandonaron sus estudios 770 mil jóvenes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018); es decir, diariamente 3850 estudiantes dejaron la escuela; 160 cada hora del calendario escolar.

Según datos difundidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), las principales causas de este abandono son: 38% por motivos económicos, 41% por motivos escolares-institucionales, 5% por problemas personales-familiares y 16% debido a la inseguridad social (INEE, 2018).

Entre las causas del abandono atribuidas a los jóvenes destacan el desinterés por el estudio, los embarazos tempranos y el bajo desempeño escolar, lo cual trae como consecuencia una alta reprobación. No obstante, en un ejercicio de autocrítica, en reiteradas ocasiones la autoridad educativa federal ha asumido que detrás de dicho abandono, además de las razones relacionadas con las:

... condiciones socioeconómicas en las que se desenvuelven los jóvenes y la escasa disponibilidad de capital cultural en sus hogares [...] también operan muchos otros factores anclados en la escuela o en eventos propios del difícil tránsito de la adolescencia a la juventud. (Tuirán y Hernández, 2015, párr. 3)

A lo anterior se suman la rigidez y escasa pertinencia curricular y las deficiencias en la formación del profesorado que atiende este tipo educativo, lo cual se traduce en prácticas pedagógicas anacrónicas que generan en el joven aburrimiento, falta de sentido y significado en su formación y desinterés en sus estudios. Si bien los problemas estructurales (como los económicos) son difíciles de modificar en el corto plazo, para la autoridad educativa, sí se puede incidir sobre aquellos aspectos de carácter escolar a través de acciones y estrategias diseñadas para contener el abandono escolar y favorecer la permanencia de los jóvenes en la escuela.

Datos de la Encuesta de Exclusión, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior 2013 señalan que 56% de los jóvenes dice estar triste, 44% se siente solo y 26% considera ser un fracaso. Por su parte, 76% no es perseverante y 74% no sabe manejar el estrés. Según ellos, 32% de sus profesores no los valoran (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS],

2014a). Asimismo, los “Cuestionarios de contexto” (parte de la prueba Planea diseñada por el INEE) revelaron que, en 2016, solamente 25% muestra actitudes empáticas, 18% se siente capaz de tomar decisiones y 26% presenta consistencia en el interés (Patiño, 2017). Ante esos resultados, la autoridad tomó la decisión de impulsar el relanzamiento² del programa Construye T, con la finalidad de incidir directamente en el autodescubrimiento y reconocimiento del joven a partir del desarrollo y adquisición de lo que se ha denominado en el ámbito educativo nacional *habilidades socioemocionales*.

Desde 2008, la SEMS ha implementado paulatinamente programas, estrategias, acciones y actividades orientadas a atender los problemas de la EMS, entre los principales pueden enunciarse: Servicio Profesional Docente, Sigue estudiando, Sigue tus sueños, Jóvenes lectores, Orientación educativa, Orientación vocacional, Yo no abandono, Prevención del embarazo adolescente, Programa de tutorías, Planea tu vida y Capacita T; este último es al que mayor impulso se le da actualmente.

Puede observarse cómo la mayor parte de estos programas institucionales están enfocados hacia los estudiantes, aunque algunos están relacionados directamente con la formación y capacitación de los docentes. Es oportuno no perder de vista que solo 15% de los docentes de EMS en México son profesores de formación inicial, el resto son universitarios o politécnicos egresados de muy diversas ramas del conocimiento y carecen de formación pedagógica.

Los docentes que se desempeñan en los bachilleratos federales, subsistema al cual pertenece el plantel donde se llevó a cabo la investigación de la cual se deriva este trabajo, desde 2008, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y a partir de la Reforma Educativa de 2013, han estado sometidos a una dinámica permanente de adaptación y reaprendizaje de nuevas condiciones, exigencias y expectativas, las cuales demandan de ellos formación y una contribución –en ocasiones, desproporcionada y hasta injusta– para continuar el proceso de consolidación de la EMS trazado por la autoridad educativa. Por ejemplo, con la entrada en vigor de la RIEMS, los docentes tuvieron que aprender, en paralelo a sus estudiantes, el enfoque basado en competencias, un enfoque pedagógico distinto al practicado en su ejercicio docente –programación por objetivos– y que resultó totalmente desconocido para todos los profesores, pues ninguno había sido siquiera

² Este programa se diseñó en 2004 y desde entonces se aplicó de manera opcional en algunos planteles. En 2017 se piloteó reestructurado.

formado en ese paradigma. Esta situación generó entre los docentes sentimientos y actitudes de rechazo, malestar, apatía y simulación.

La nueva tarea en la EMS (ciclo escolar 2018-2019) fue que el programa Construye T lo desarrollen todos los docentes de 1° a 6° semestres en paralelo con el contenido de su asignatura; sin embargo, inició el ciclo escolar y los mentores no fueron ni sensibilizados ni capacitados en dicho programa. La apuesta de la autoridad educativa es ambiciosa, busca mejorar el ambiente escolar generando un clima que contribuya a desarrollar respeto, tolerancia, escucha activa, empatía, resolución pacífica de conflictos y comunicación entre los miembros de toda la comunidad escolar, y así incidir en el desarrollo integral de los educandos y en la prevención de conductas de riesgo, adicciones o cualquier obstáculo que pueda truncar su trayectoria educativa. Se pretende impactar de manera directa en la población escolar, acompañando al joven en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, lo cual supuestamente implica:

... gestar o fortalecer en ellos la capacidad para identificar y entender sus emociones; sentir y mostrar empatía por los demás; construir y mantener relaciones interpersonales positivas; fijar y alcanzar metas positivas; y, tomar decisiones de manera reflexiva y responsable, de tal forma que puedan enfrentar asertivamente los distintos riesgos a los que están expuestos en esta etapa del curso de vida. (SEMS, 2014b, p. 2)

PLANTEAMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

El campo de la educación socioemocional es relativamente reciente en México. Hubo un fuerte predominio a lo largo del siglo xx de mirar la educación casi exclusivamente como un proceso racional, de acumulación memorística de información. Lo anterior, a pesar de los avances en el desarrollo de la pedagogía, poco aportó para dar cuenta de las dificultades que enfrentan los sujetos en contextos actuales que debieran facilitar más dicho aprendizaje; por ejemplo, en el ámbito digital.

A finales del siglo pasado, los aportes de Salovey y Mayer (1990), Gardner (1995) y Goleman (1996) (citados por García, 2012) marcaron un parteaguas: la educación escolarizada ya no puede explicarse únicamente desde lo académico, ni limitarse al uso de recursos tecnológicos modernos o al desarrollo

estrictamente cognitivo. Se recuperan, pues, todas las dimensiones humanas para entender y comprender cómo aprendemos. Este argumento coincide con la justificación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) para incluir en el MEEQ las habilidades socioemocionales.

Nadie duda que el aprendizaje sea un acto deliberado, por lo que no es ni inconsciente ni arbitrario, sino que se da conforme el individuo se desarrolla y se manifiesta como la capacidad para ejecutar una conducta que previamente no se poseía. Sin embargo, esto no dice cómo es que el sujeto alcanza tal conducta o capacidad y mucho menos qué lo motiva a su alcance. (García, 2012, p. 103)

En ese sentido, el componente faltante es el emocional, el cual, según sus promotores, puede contribuir al aprendizaje colocando la disponibilidad de la atención en el proceso, generando un estado de ánimo positivo que ayude a recuperar la memoria, la facilidad para el uso de estrategias de aprendizaje, la elaboración y organización del material y el pensamiento crítico y la autorregulación, el seguimiento y la evaluación de los resultados de los educandos (Valencia, 2015).

Hernández *et al.* (2018) coinciden con varios autores en que, en el contexto actual, la formación de los jóvenes debe incluir herramientas más allá de los conocimientos disciplinares, las cuales pueden adquirirse y desarrollarse en la escuela (Durlak *et al.*, 2015; Cunningham *et al.*, 2008, citados por Hernández *et al.*, 2018). Estos últimos autores refieren un amplio conjunto de investigaciones desarrolladas en el presente siglo, las cuales concluyen que la educación socioemocional impacta favorablemente el clima en el ámbito escolar; como ejemplo, citan los aportes de Durlak *et al.* (2015, citados por Hernández *et al.*, 2018), quienes analizan los resultados de la evaluación de 213 programas de educación socioemocional, desde preescolar hasta el nivel medio superior, para sustentar sus observaciones.

Por su parte, Milicic *et al.* (2013, citados por Hernández *et al.*, 2018) también reportan una relación directa entre la intervención educativa, a través del desarrollo de las habilidades socioemocionales, con una mayor asistencia escolar, involucramiento en el aula y la resolución de conflictos entre pares. “En otras palabras, los estudiantes que adquieren HSE [habilidades socioemocionales] se llevan bien con otras personas, trabajan cooperativamente, identifican estrategias para resolver problemas, saben cuándo y dónde pedir ayuda, y están más motivados para aprender” (Hernández *et al.*, 2018, p. 91).

Evidentemente existe un cierto consenso en el sentido de que trabajar las habilidades socioemocionales contribuye a que los jóvenes se sientan interesados en sus estudios, integrados con sus compañeros, arraigados a su plantel y también en condiciones de enfrentar, con mayores elementos, situaciones actuales –algunas inéditas– como la diversidad y niveles de violencia experimentados en la última década en nuestro país, así como prepararlos para un mercado laboral escaso, precario y altamente competitivo; sin embargo, vale la pena reiterar que esta tendencia refuerza el trabajo individual, las emociones se enmarcan como aspectos interiores y que tal como lo menciona Nobile (2017):

... otras dimensiones que estructuran la vida social y escolar, que remiten a los entramados relacionales en los cuales el desarrollo de la emocionalidad tiene lugar, quedan invisibilizadas, lo cual reforzaría el mandato de individuación contemporáneo que exige de cada uno la responsabilización personal por nuestros desempeños y conductas. [...] Al mismo tiempo, se desacreditan otras formas posibles de sentir y de expresar los sentimientos e igualmente, los rasgos de personalidad que no se ajusten a este patrón de persona exitosa. (p. 30)

Esta es la perspectiva que ha ingresado recientemente a la escuela mexicana para el campo de las emociones en el trabajo cotidiano con los niños, adolescentes y jóvenes. Se observa cómo han surgido y permeado en los sistemas educativos diversas propuestas de componentes, programas, unidades o módulos inscritos en lo que se ha denominado *educación emocional*³, a partir de las cuales, las autoridades educativas pretenden lograr contener y enfrentar una diversidad de problemas educativos, lo cual, al traducirse en indicadores estadísticos, exhiben limitaciones, rezagos y carencias en dichos sistemas para proveer a los jóvenes de una formación integral, disminuir drásticamente la tasa de abandono escolar y elevar significativamente la eficiencia terminal.

No obstante la diversidad de tipos de estrategias de acción, todas apuntan hacia el mismo objetivo: desarrollar en el aprendiz competencias emocionales o habilidades socioemocionales, mismas que –se apuesta– modificarán el clima de trabajo al interior de los planteles y posibilitarán a los jóvenes

³ El programa Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) en el Reino Unido; en Estados Unidos de América, Illinois Social Emotional Learning Standards y Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL); en Brasil, un programa cobijado por la Fundación Ayrton Senna; en la OCDE; en España, la Fundación Botín; más recientemente, en Argentina, Mikulic, y en México, Construye-T.

contar con una serie de herramientas para hacerle frente a su cotidianidad, a situaciones adversas, a las violencias en las cuales se desenvuelven actualmente y que, en no pocas ocasiones, truncan y expulsan a dichos estudiantes de sus estudios y de su escuela.

La educación emocional como mecanismo de gestión para fortalecer la formación integral de los estudiantes, mediante la adquisición de competencias socioemocionales, aspira a proveer a los jóvenes de ciertos conocimientos, recursos, atributos y habilidades dosificados y graduados para ser identificados, caracterizados, ejercitados y adquiridos instrumentalmente como competencias, ya que, según se piensa, estas facilitan la resolución de conflictos en el aula, elevan la motivación de los jóvenes por permanecer en la escuela y el gusto por aprender; asimismo, disminuye comportamientos violentos y contrarresta la aparición de embarazos prematuros en las adolescentes, que en México es una de las causas de abandono escolar.

Lógicamente, estas estrategias institucionales de intervención educativa poseen una determinada concepción de lo que son las emociones, la forma de percibirlas y de enfrentar situaciones variadas; concepción que descansa en un determinado tipo de sujeto a formar y en un para qué. Una constante en esa diversidad de programas es el reconocimiento de la educación emocional como un componente emergente, relativamente nuevo en el campo de las políticas educativas, toda vez que, en el ámbito del aprendizaje, hubo una preeminencia de lo cognitivo y lo racional como lo importante y determinante, menospreciando o, en el mejor de los casos, subordinando la parte emocional.

Ante la irrupción de esta tendencia por formar y desarrollar competencias socioemocionales, obviamente quienes deben ser los primeros en adquirir dicha sensibilización y formación en este ámbito son los docentes, por tanto, hay que “volverlos emocionalmente competentes” señala Nobile (2017, p. 25). Y el cuestionamiento sigue siendo el mismo, son programas cuya atención se centra en su acción en el sujeto individual, por separado, para que cada quien:

... trabaje sobre sí mismo, regule sus emociones y conductas, así como en que saque provecho de ellas para alcanzar el éxito, dejando en la sombra las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas, tanto en general como en los espacios educativos. (Nobile, 2017, p. 24)

Nobile (2017) advierte también sobre la existencia de un uso pragmático de esta educación emocional, cuando se prescribe que ser emocionalmente competente significa alcanzar mayores niveles de productividad, percepción secundada por CASEL⁴ al sostener que el aprendizaje socioemocional otorga a los estudiantes habilidades y actitudes ampliamente valoradas por los empleadores, para alcanzar un éxito duradero en el trabajo y la economía de hoy.

SOCIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES

Entendida como tal, la sociología de las emociones es un campo de trabajo sociológico relativamente reciente. Bericat (2000) señala su nacimiento hacia el inicio del último cuarto del siglo xx, tomando como punto de partida los aportes de Arlie Russell Hochschild, Thomas J. Scheff y Randall Collins.

Hochschild fue fundamental en la consolidación de la sociología de las emociones como una especialidad en este campo. En su ensayo *The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities* (1975), Hochschild argumenta que las emociones están profundamente moldeadas por normas sociales y contextos culturales, más allá de ser experiencias individuales o biológicas. Su obra impulsó el reconocimiento formal de esta área en la década de 1980, con la creación de la Sociedad Internacional de Investigaciones sobre la Emoción. En *The Managed Heart* (1983), profundizó sobre cómo las emociones se regulan en función de demandas sociales, especialmente laborales, introduciendo el concepto clave de “trabajo emocional” (Hochschild, 2008, p. 111).

Según Hochschild (1979), las emociones están orientadas hacia la acción, pero también hacia la cognición, y dichas emociones aparecen condicionadas por nuestras expectativas previas, cumpliendo una función de señalización que advierte al sujeto la autorrelevancia que tiene para él mismo una determinada situación, entrelazando experiencia emocional, gestión emocional, normas emocionales, estructura social e ideología.

⁴ CASEL surgió en 1994 como un grupo voluntario de educadores e investigadores sobre el aprendizaje social y emocional desde el preescolar hasta la secundaria, al cual se fueron sumando fundaciones empresariales que proyectaron ese grupo a una organización encargada de asesorar, formar y capacitar en las mejores formas para lograr el aprendizaje considerando las emociones. Actualmente, continúa su labor promoviendo la ciencia, la práctica y las políticas relacionadas con el aprendizaje social y emocional en todo tipo de organizaciones, instituciones o empresas.

Así, las emociones están cargadas de significado, de sentidos anclados en contextos sociohistóricos entre los cuales aparecen, a decir de Hochschild, por lo menos tres dimensiones que cruzan las emociones *normativa*, *expresiva* y *política*. De esta manera, las normas emocionales prescriben, condicionan, delimitan y gradúan las emociones del ser humano y la manera cómo se expresan las mismas, haciéndose apenas perceptibles para el mismo sujeto, se advierten de manera disruptiva cuando se desvían de lo socialmente esperado y se vuelven disonantes. La dimensión política en el terreno de las emociones está relacionada con la forma como estas quedan expuestas a las sanciones sociales.

Hochschild (1979) introdujo el concepto de manejo de las emociones definiéndolo como “el acto de intentar cambiar en grado o cualidad una emoción o sentimiento” (p. 561). Este manejo hace referencia al proceso que le permite a una persona acatar las reglas del juego social, más allá de si lo logra o no, el hecho de intentarlo define el comportamiento como manejo de las emociones.

Esta perspectiva permite analizar cómo una política educativa traducida en un programa como Construye T desarrolla, en un contexto institucional, acciones y actividades para identificar y reconocer en los estudiantes sus habilidades socioemocionales, las cuales se pretende que adquieran y desarrollen a manera de competencias para orientarlas de manera instrumental, a efecto de mejorar los indicadores educativos del bachillerato. Se espera que todo esto lo realice el docente sin considerar el contexto institucional, su formación, sus expectativas, sus condiciones laborales, el contexto de procedencia, tanto de él como de sus estudiantes, y sobre todo la dificultad para el autorreconocimiento de sus emociones.

PROGRAMA CONSTRUYE T

Este fue diseñado por la SEP con la colaboración del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y se considera fundamental para lograr el aprendizaje socioemocional y el desarrollo integral de los adolescentes, sobre todo considerando los riesgos que implica la edad crítica en la que se encuentran; en esta comienzan a definir y reafirmar su identidad y a tomar decisiones, algunas de las cuales serán cruciales para su futuro. Cabe señalar que la EMS recibe adolescentes de 15 años, quienes al concluir su

bachillerato egresan –la mayoría de ellos– a los 18 años; es decir, convertidos en ciudadanos. El punto neurálgico del Programa es el desarrollo de las denominadas habilidades socioemocionales a partir de tres dimensiones, conformadas por seis habilidades generales y 18 habilidades específicas, tal y como se puede apreciar en el cuadro 12.1.

Cuadro 12.1. Programa Construye T.
Habilidades socioemocionales

Dimensión	Habilidades generales	Habilidades específicas	
Conoce T	Autoconciencia Autorregulación Determinación	1	Autopercepción
		2	Autoeficacia
		3	Reconocimiento de emociones
		4	Manejo de emociones
		5	Postergación de la gratificación
		6	Tolerancia de la frustración
		7	Motivación de logro
		8	Perseverancia
		9	Manejo de estrés
Relaciona T	Conciencia social Relación con los demás	10	Empatía
		11	Escucha activa
		12	Toma de perspectiva
		13	Asertividad
		14	Manejo de conflictos interpersonales
Elige T	Toma responsable de decisiones	15	Comportamiento prosocial
		16	Generación de opciones y consideración de consecuencias
		17	Pensamiento crítico
		18	Análisis de consecuencias

Fuente: elaboración propia a partir de la información del manual Construye T (SEMS, 2014b).

Estas habilidades son definidas como las herramientas que permiten al estudiante conocerse mejor, manejar sus emociones, comunicarse de manera efectiva, saber cómo resolver conflictos, tener la capacidad para plantearse y alcanzar metas, sobreponerse a fracasos, saber cómo controlar el estrés y aprender a tomar adecuadamente decisiones reflexivas (SEMS, 2014b). Al parecer, no todas las habilidades específicas están enunciadas explícitamente como emociones, aunque podrían estar relacionadas.

En 2017, el poder ejecutivo dio a conocer el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEEO) o mejor conocido como el “nuevo modelo

educativo”, el cual entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019. Para el caso aquí abordado, en la revisión realizada de planes y programas de estudio previa al diseño del MEEO, se detectó que la EMS presentaba problemas en el ámbito curricular, entre otros: sobrecarga de información, desarticulación en las áreas de conocimiento y asignaturas, contenidos poco estimulantes para el aprendizaje de los jóvenes, fuerte desequilibrio entre la formación teórica y la práctica y, sobre todo, que sus currículos no consideraban ni atendían el desarrollo socioemocional de los jóvenes.

Ante esto, la autoridad educativa federal procedió a actualizar contenidos en planes y programas de estudio, a ajustar las competencias genéricas y disciplinares, así como a redefinir el perfil de egreso del bachiller, incorporándose, por vez primera, las habilidades socioemocionales para los jóvenes de EMS, las cuales se reflejan puntualmente en uno de los 11 ámbitos de dicho perfil, llamado “Habilidades socioemocionales y proyecto de vida”, donde se sintetizan las habilidades generales y específicas contenidas en el programa Construye T. Sin duda, esta es una de las innovaciones de la Reforma Educativa: el hecho de reconocer en el decreto de creación del Modelo Educativo que:

... la formación académica debe ir de la mano del desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia. Por ello, se debe promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar. (SEP, 2017, p. 74)

Con el inicio del ciclo escolar se puso en marcha el programa de habilidades socioemocionales en todos los planteles federales de bachillerato, siendo responsabilidad de los docentes su implementación en el mismo espacio curricular de sus materias, dedicándole 20 minutos semanales al desarrollo de las dinámicas contenidas en las fichas de trabajo del manual del programa.

No obstante las bondades que indudablemente podría tener y sin demeritar la mejor de las intenciones de la autoridad educativa, nuevamente, y como ya es costumbre, la política evidencia algunos aspectos preocupantes. El primero, la falta de socialización y sensibilización del docente para llamar su atención y ganar su voluntad. A la fecha no ha habido ninguna capacitación formal al magisterio de bachillerato para que conozca qué son las habilidades socioemocionales, para qué sirve desarrollarlas, cómo funciona el programa Construye T, sus alcances y limitaciones y, lo más importante, el compromiso

esperado por parte de los docentes para poner en marcha esta tarea. Segundo, el material contenido en el manual Construye T es vasto y resulta amigable y atractivo visualmente; sin embargo, demanda un cierto perfil profesional para su manejo y administración con los estudiantes, perfil que no posee la mayor parte de los docentes de EMS. Tercero, algunos planteles donde debe materializarse esta formación han mostrado poco interés y compromiso con esta tarea. Algunas causas rebasan la capacidad de las escuelas, por ejemplo, la imposibilidad para asignar a personas con el perfil idóneo y otras de menor envergadura como la falta de los materiales y una coordinación pertinente y permanente.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en los campos de la sociología de la educación y la sociología de las emociones, y adopta un enfoque cualitativo cuyo objetivo es explorar y comprender las experiencias vividas por directivos, docentes y operadores del programa Construye T. Los avances que se exponen son parte de una investigación más amplia referida al trabajo colaborativo docente en un plantel de bachillerato tecnológico del estado de Morelos. Para recabar la información sobre la etapa piloto del programa Construye T, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada que incluía tanto preguntas generales como específicas, dirigidas a docentes, directivos y administradores del programa. Se realizaron un total de 12 entrevistas, buscando asegurar la representación de los distintos actores de la institución. Las entrevistas exploraron la información que los participantes poseen sobre el programa, sus opiniones al respecto, las emociones identificadas en sus estudiantes y en ellos mismos como docentes, administrativos o directivos, así como las emociones que consideran necesarias para alcanzar los objetivos planteados. Finalmente, se les pidió expresar su postura y expectativas frente a este esfuerzo institucional.

Las entrevistas se transcribieron y, con el apoyo del software ATLAS.ti, se diseñaron dos nubes de palabras que permiten observar de manera gráfica los códigos con apariciones reiteradas en las entrevistas. Paralelamente, se asistió a las reuniones de Academia Local que llevan a cabo los docentes, con la intención de realizar observaciones participantes y no-participantes y conocer la postura colegiada de los docentes ante la nueva actividad que empezaron a desarrollar a partir del mes de agosto del 2018.

En este estudio, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las y los participantes, quienes fueron informados sobre el uso académico de los datos. Antes de iniciar cada entrevista, se explicó detalladamente el objetivo de la investigación, se leyó el consentimiento informado y se solicitó permiso para grabar las sesiones. Durante el proceso, se aseguró a los participantes que podrían dimitir en cualquier momento, omitir respuestas a preguntas que les incomodaran o ampliar sus respuestas si así lo deseaban. Para resguardar su privacidad, los testimonios presentados no incluyen nombres. Toda la información obtenida ha sido tratada con confidencialidad por un equipo de estudiantes y profesores quienes participan en la investigación, garantizando su resguardo y correcto manejo ético.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En nuestra reciente aproximación al estudio de las emociones, en primera instancia, se advierte que las problemáticas educativas en México han sido estudiadas sobre todo bajo la perspectiva psicosocial-psicopedagógica; en esta contribución se incorpora la dimensión emocional como perspectiva de análisis de los fenómenos socioculturales. El análisis se realiza considerando que los dos actores del proceso educativo escolarizado (estudiante y docente) son sujetos sintientes; por ello, incorporar la dimensión emocional puede ayudar a comprender que ambos están dotados de una vida interior y un “yo sensible y con conciencia de ello, un yo capaz de sentir y usar el vocablo de las emociones” (Hochschild, 2008, pp. 115-116). Las denominadas reglas del sentir están socialmente compartidas, orientan el intercambio emocional y son sensibles a los cambios producto de nuevas disposiciones e implementación de concepciones distintas. Una de las docentes entrevistadas sustenta su oposición a implementar el programa Construye T:

Yo ya tomé ese curso, el obligatorio, y se tomó la decisión que en los primeros días de agosto [2017] se aplicara, ¿cómo se va a aplicar algo que se desconoce? Que ni siquiera uno lo debió haber vivido como estudiante. Se ha hablado al respecto, que no lo aplicamos porque no hay capacitación, no se nos capacita [...] creo que primero necesito yo tener mis habilidades socioemocionales para después lograr las de otros. (Docente-idónea mujer)

Uno de los hallazgos importantes es que los docentes manifiestan inconformidad, molestia, apatía y se sienten saturados por la cantidad de ac-

tividades que se han venido sumando a su desempeño, todavía no terminan de asimilar las competencias que les exige su perfil, cuando ya hay una nueva disposición para implementar con sus grupos; las habilidades socioemocionales definitivamente no podrán desarrollarse en 20 minutos semanales, asumirlo así sería caer en la simulación. En otras palabras, existe ya una predisposición de los docentes frente al programa:

Yo creo que se puede participar, pero entonces descuidamos lo que es la materia, la asignatura, porque si de por si tenemos poquito tiempo, entonces ahora dedicarle 20 minutos y si tienes dos clases a la semana y le estás quitando 20 minutos a cada clase, te estás quedando con cuarenta, si hablamos de un tiempo completo. [...] Además de que debemos tener una capacitación, debemos saber cuáles son las actividades por aplicar, cómo se van a aplicar. (Directiva docente)

Demasiada resistencia, me parece que hay un rechazo total hacia estos nuevos modelos, los docentes no están ni dispuestos, ni con tiempo, ni con ganas de hacer eso, nada, nada. (Docente-idóneo varón)

... no da tiempo, si yo quiero aplicarlo tendría que dividir el grupo de 55 alumnos en tres, para que conozcan cada emoción, cada pensar de cada individuo y luego te dicen “falta integrarlos como grupo”. (Docente mujer)

Los testimonios de los docentes revelan una gama de emociones ante el programa Construye T, las cuales van desde la apatía y la resistencia hasta la incomodidad y el miedo. La apatía se manifiesta en la falta de entusiasmo y compromiso, influenciada por la sobrecarga laboral y la percepción de que se les exige más allá de sus capacidades emocionales; esto afecta la implementación del programa al reducir su motivación. La resistencia, por su parte, surge como una oposición explícita a las nuevas responsabilidades, reflejando las “reglas del sentir” que han prevalecido en su formación, donde se prioriza la neutralidad y objetividad en el aula. El programa desafía estas normas, lo cual genera una tensión interna, ya que los docentes deben reconfigurar su rol frente a las nuevas expectativas emocionales.

La incomodidad es palpable en quienes no han recibido formación suficiente para gestionar sus emociones, generando desorientación y un conflicto entre las expectativas institucionales y sus propias limitaciones emocionales. A su vez, el miedo, relacionado con la posibilidad de fallar o exponerse emocionalmente, refleja la inseguridad sobre su manejo emocional y el temor a perder autoridad frente a sus estudiantes. Estas emociones no solo muestran la complejidad del contexto en que se desarrolla el programa, sino también la

necesidad de un enfoque más integral en la capacitación docente, permitiendo a los educadores procesar sus emociones y, así, conectar emocionalmente con sus estudiantes de manera efectiva.

Incluso en aquellos casos en donde los docentes reconocen el valor potencial del programa, expresan cierto escepticismo latente:

Sí, sí le veo un beneficio. De repente los muchachos llegan a las materias de ciencias exactas con un miedo innato, de que esto es difícil, entonces me parece que el hecho del desarrollo de las habilidades socioemocionales podría ayudar a disminuir o inclusive a descartar ese miedo, que de alguna manera se ha aprendido, porque es un miedo aprendido, “es que eso es difícil y no voy a poder”; entonces sí me parece que tiene mucha aplicación en mi materia, sí creo que pueda sacarle provecho a la educación socioemocional en mi materia, pero también creo que yo no estaría precisamente capacitado para llevarla a buen término. No dudo que sea benéfica, pero probablemente no tengo el perfil como para aplicar todos los días 20 minutos de mi clase en ayudarles a desarrollar algo que ni siquiera yo sé desarrollarlo. (Docente-idóneo varón)

Podría decirse que en la institución los docentes han desempeñado su profesión a partir de tres paradigmas: en el primero, el profesor es quien ordena, detenta la autoridad y el poder, si es necesario, puede recurrir a infundir temor, presionar, ridiculizar, estigmatizar y violentar en el proceso (la letra con sangre entra). Después se pasó a un segundo paradigma donde el docente debía hacerse respetar y observar escrupulosamente los derechos humanos del alumno; mantener una distancia o barrera frente a él, ser justo, objetivo, no ejercer sobre el joven ningún tipo de violencia física ni simbólica, y promover su motivación y participación. Actualmente, el perfil del docente promovido por la autoridad educativa recupera algunos rasgos de los perfiles anteriores, pero al docente se le exige, sobre todo, ser empático, escuchar atentamente a sus estudiantes, involucrarse en sus problemáticas, orientar y asesorar; ser capaz de regular y administrar sus propias emociones al llegar al aula y tener la habilidad para promover que los jóvenes manifiesten las suyas. Algunos docentes entrevistados expresan no estar capacitados para dicho reto:

Porque no he sido capacitado y no me gusta el monitoreo que debo realizar con los estudiantes en el desarrollo de dicho programa. Los rasgos de mi personalidad están muy distantes de las pretensiones que se esperan del docente en el desarrollo de estas habilidades. (Docente varón)

... no creo que ese programa logre sus propósitos en el esquema establecido por la SEMS. Por otra parte, no sé cómo conducirlo, no estoy capacitado, no tengo el perfil idóneo, además de que mis particularidades no son compatibles con el tipo de comportamiento que exige el programa. No me interesa inmiscuirme en la vida de nadie porque tampoco me gusta que invadan mi privacidad. (Docente varón)

... yo difiero en implementar esas actividades de manera dogmática, de que esta sesión todos se tienen que abrazar, ¿por qué? si yo no quiero, no quiero que te me acerques, si soy auditiva, tú nada más háblame. (Docente mujer)

En el marco y desde la aplicación de la Reforma Integral, opté por hacer algunos cambios en mi actitud y comportamiento al frente del grupo. Estoy totalmente de acuerdo en colocar al centro del proceso al estudiante cediéndole mi lugar. Hoy busco ser más un generador de experiencias de aprendizaje que quien dicta contenidos; oriento, guío, sugiero, cuestiono; no aplico exámenes, llevo a cabo una evaluación permanente y diversificada, doy preferencia a los procedimientos y a los procesos, por encima de la memorización de contenidos, etc. En todo eso estoy totalmente de acuerdo, no así en la propuesta para relacionarme con los jóvenes de manera íntima o cercana. (Docente varón)

En primera, no hubo capacitación y, en segunda, para eso está la tutoría grupal para hacer esas actividades. Yo difiero de sus estrategias, repito [la dinámica del] abrazo; no voy a obligar a alguien, corre un riesgo de que se provoque una tensión. Yo sí estoy de acuerdo con los estilos de aprendizaje, por lo menos que tengamos las actividades para que ellos se conozcan porque es importante. Yo eso sí lo hice y creo que a muchos les funcionó, me faltó profundizar, es lo que voy a hacer este próximo semestre. (Docente mujer)

Otro aspecto a destacar es que varios docentes hacen mención de la necesidad de autocontrolarse, evitar entrar en conflicto directo o indirecto con los alumnos, que estos no los perciban enojados, deprimidos o molestos, mantenerse siempre tranquilos, aunque en realidad no lo estén; también como medida para evitar conflictos y discusiones con alumnos problemáticos, lo cual resulta una contradicción, toda vez que le pides al estudiante que haga lo contrario.

El autocontrol [...] para tener asertividad de tomar la decisión adecuada de acuerdo con la situación, pienso que sí, así como estamos ahorita, pienso que el autoconocimiento eso ya lo tenemos y ya cada quien va superando eso, pero el autocontrol –bueno no recuerdo si se clasifica así– pero pienso que sería el autocontrol y un poquito la escucha-activa eso a veces nos falta a los docentes,

cerramos nuestros paradigmas y no los escuchamos; creo que básicamente serían esas dos. (Docente mujer)

Definitivamente el autocontrol, el manejo de la ira, la frustración. A mí también me ha tocado de repente frustrarme, preguntarme por qué mis muchachos no están aprendiendo lo que yo quiero que aprendan. La mejora continua, el autoconocimiento para saber en qué necesitan mejorar, en qué necesito hacer las cosas de manera diferente, me parece que, así visto de un modo muy grueso, todas las habilidades socioemocionales que se manejan son importantes también para el docente. (Docente-idóneo varón)

Existen otros obstáculos para la implementación del programa, de acuerdo con algunos docentes:

... el número excesivo de alumnos, cada vez son más, es imposible formar nuestras propias habilidades socioemocionales, las propias y las suyas, si muchas veces ni siquiera sabemos sus nombres. (Docente mujer)

Es valioso siempre y cuando se aplique de acuerdo al contexto que se está viviendo, porque realmente aquí no tenemos las herramientas, no tenemos capacitación ni la motivación. Entonces no tenemos la organización, se nos está dejando hacer lo que nosotros queramos, en mi caso pues me interesa y busco material y trato de armarme una clase. (Docente-idóneo varón)

De alguna manera nosotros ya hemos manejado muchos cambios en modelos educativos, y que ahora vamos a trabajar de este modo, y que ahora vamos a trabajar del otro. Entonces como que sí hay una resistencia de decir “es que hay que cambiarle ahora” pero sí le entramos, creo que la resistencia es menor, sí la hay, sí la hay definitivamente. (Docente-idóneo varón)

La insuficiente capacitación emocional afecta profundamente la percepción que los docentes tienen de su propio rol. Al no sentirse preparados, experimentan una sensación de inadecuación y vulnerabilidad; esto mina su confianza profesional y su disposición para implementar el programa Construye T. Esta falta de formación no solo dificulta que los docentes asuman las responsabilidades emocionales exigidas, también genera resistencia, ya que perciben que se les pide realizar una tarea para la cual no cuentan con las herramientas adecuadas. Además, resulta paradójico esperar que enseñen habilidades socioemocionales sin haber recibido la formación necesaria en este ámbito, lo cual incrementa su frustración y la percepción de una exigencia de algo irrealizable. El contexto institucional tampoco favorece el proceso, ya que no se proporcionan los recursos ni el tiempo necesarios para que los

docentes desarrollen las competencias emocionales requeridas, por tanto, se exacerba aún más esta problemática.

Los directivos y administrativos tienen su propia percepción del problema:

En cuestión de Construye T, yo creo que tampoco se ha llevado, así como que bien, no se ha aterrizado el proyecto, porque de que son buenos y están estructuradas [las actividades] [y] en cuestión de los procedimientos están correctos, pero de que los apliquemos no los hemos llevado como deberían de ser. [...] Yo creo que es falta de compromiso, y de que tenemos que trabajar en común acuerdo. En este caso me parece que Construye T depende de [Servicios] Escolares y de Subdirección, y ya a su vez sería con [Servicios] Docentes, pero yo creo que mientras esas áreas no aterricen bien la forma de cómo trabajarlo no se puede llevar a cabo. (Directivo)

Exactamente, el programa está muy bien implementado a nivel nacional, la plataforma que tiene es muy buena, las actividades que propone son excelentes, sin embargo, aquí no se están trabajando como tal [...] los responsables directos no lo están trabajando bien. (Área docente administrativa)

Si no lo van a aplicar en sus salones, es difícil que en una academia porque no las promueven, siento que es un punto que está fallando y va a fallar. [...] Va a ser como una simulación, porque no se valora el efecto que queda. (Subdirector)

Según la percepción de los trabajadores administrativos del plantel, los docentes presentan, en general, falta de entusiasmo, compromiso y oponen resistencia para trabajar de manera colaborativa, lo cual casi siempre los coloca en posiciones conflictivas en las que “terminan en choque” entre compañeros de trabajo, con sus alumnos y los padres de familia. Además, perciben a muchos maestros quienes no se sienten parte de algo, se encuentran bloqueados e incapaces de crecer profesionalmente, los perciben maltratados por el sistema, limitados. No obstante, existen docentes que todavía muestran disposición e interés, están al pendiente de sus estudiantes y los inspiran, están comprometidos con su trabajo y se capacitan –incluso– por iniciativa propia. Y, finalmente, observan a ciertos docentes con sentimientos de superioridad, que “se inflan”, que etiquetan y rechazan tanto a otros docentes como a los técnicos-docentes (Figura 12.1).



Figura 12.1. Los docentes vistos por los directivos y administrativos del plantel.

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas a los directivos y administrativos.

Como se aprecia en la figura 12.1, el término más expresado por los entrevistados fue el de “resistencia”, percibida por los administrativos en los docentes cuando les han solicitado incorporar actividades del programa Construye T en las sesiones de clase con sus estudiantes. Cabe señalar que, durante su formación personal y profesional, y en la cultura docente en la cual se han desarrollado durante años, los docentes aprendieron que un buen profesor es aquel capaz de ingresar al aula a cumplir con su trabajo, dejando fuera todos sus problemas, emociones y sensaciones, para ser objetivos en su desempeño.

Por otra parte, la competitividad y el logro individual de los objetivos fue otro elemento que formó parte de la cultura escolar meritocrática prevaliente durante décadas en nuestro país, por tanto, modificar estas estructuras en la formación de los sujetos implica una socialización, sensibilización y desestructuración del quehacer docente a efecto de que vivan abiertamente las emociones y estén en condiciones no solo de no reprimir a los estudiantes, sino trabajar de una manera transversal y espontánea con ellos en la construcción de espacios de expresión diferentes.

La mirada de los docentes sobre sí mismos se encuentra estrechamente relacionada con sus carencias, como el individualismo, la desmotivación y la

resistencia. Algunos señalan que la desmotivación se debe al cansancio (síndrome de *burnout*) o a que muchos no quieren tener conflictos con los padres de familia por reprobar o sancionar a un alumno, otros por las imposiciones y falta de organización del sistema escolar. El individualismo se remarca como una situación que les impide la colaboración en las academias, la falta de trabajo en equipo y de proyectos transversales, ya que nadie comparte nada y el trabajo colaborativo es prácticamente inexistente.

La situación se torna preocupante al analizar las respuestas acerca de las emociones que los docentes consideran indispensables de identificar en ellos mismos y en sus alumnos. En las entrevistas, prácticamente todos confundieron emociones con valores y virtudes, tales como respeto, paciencia, tolerancia, responsabilidad, ninguna emoción más allá de la ira, la cual fue asociada con estudiantes que por “alguna razón están llenos de ella”. Al parecer, al docente le genera angustia pensar en implementar actividades relacionadas con las emociones debido al temor de enfrentar “situaciones inesperadas” como llanto o reacciones violentas, debido a que los “adolescentes se encuentran en esa etapa en la que son todos inestables e incapaces de controlarse” (Figura 12.2).



Figura 12.2. Los docentes vistos por sí mismos.

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a los docentes.

Un aspecto crucial que emerge de las entrevistas es la confusión que los docentes demuestran al identificar emociones y valores. Varios mencionan virtudes como el respeto, la paciencia o la tolerancia cuando se les pregunta sobre emociones, lo cual refleja una carencia en su formación emocional. Esta confusión puede deberse a que han recibido una formación más orientada a la ética y los valores, sin una distinción clara entre ambos conceptos. Siguiendo a Hochschild (2008), diríamos que esta confusión subraya la necesidad de comprender cómo las emociones están socialmente construidas y reguladas. Hochschild sostiene –como ya se ha señalado– que las emociones no son solo experiencias individuales, además están profundamente influenciadas por las “reglas del sentir”; es decir, normas sociales que dictan cómo y cuándo es apropiado expresar emociones. Para que programas como Construye T tengan éxito, es fundamental la formación de los docentes, lo cual les permita distinguir entre emociones y valores, y comprender cómo las emociones son moldeadas por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven.

Por otro lado, algunos docentes se desmotivan ante la idea de una relación más estrecha o flexible con los alumnos, no tanto por su visión tradicionalista de la docencia, sino más bien ante la situación de violencia y agresión presente en los alumnos para con los docentes, la cual además es respaldada por los padres, quienes llegan a tener enfrentamientos con los mentores. De tal manera, algunos han optado por un “distanciamiento profesional”, en el cual hacen uso de técnicas variadas dentro del aula, sin inmiscuirse en la vida privada de sus alumnos, tratando a todos en igualdad de condiciones.

CONCLUSIONES

Es digno de resaltar el hecho de que por primera vez la autoridad educativa federal haya incorporado al perfil de egreso de los bachilleres el desarrollo de las habilidades socioemocionales, con el soporte de un programa como Construye T, el cual, aun cuando puede ser mejorado, representa una base sólida e interesante como punto de partida para la nueva tarea educativa. Además, hacerlo en momentos en que la dimensión socioemocional ha sido reconocida, en diversos espacios, como un recurso necesario para orientar el desarrollo integral de los estudiantes plantea una serie de oportunidades para analizar y retroalimentar las experiencias resultantes de esta decisión.

Por otro lado, se identificaron varios inconvenientes, problemas y obstáculos para la implementación de la actividad. En primer lugar, el tiempo asignado (20 minutos a la semana en cada materia) no es suficiente. Por lo menos dos docentes quienes pusieron en práctica algunas dinámicas en la fase de pilotaje comentaron que el tiempo previsto es totalmente insuficiente. Por otra parte, de acuerdo con los comentarios de los docentes entrevistados, les quita tiempo para abordar y agotar los temarios de sus asignaturas. Aunado a lo anterior, la falta de previsión de la autoridad educativa central para iniciar anticipadamente el proceso de capacitación y sensibilización para el personal docente, así como la carencia de materiales para que los profesores se familiaricen con ellos y aprendan a trabajarlos, limita los alcances y los propósitos establecidos.

Quizá el obstáculo más difícil sea lo relacionado con la aceptación del personal docente. La resistencia va desde los profesores que se oponen a incorporar una actividad más a su jornada de trabajo, hasta quienes se niegan a hacerlo por considerar que deben colocarse en situaciones para las cuales no están preparados y sí les incomoda hacerlo, y no solo es un tema de capacitación, se debe a algo más profundo que es el manejo de sus emociones. Los profesores han sido formados como sujetos en contextos culturales diversos y, en diversas ocasiones, represivos en función del sexo. A las docentes se les permite expresar determinadas emociones a diferencia de sus colegas varones. Durante su formación docente, la mayoría está anclado en un paradigma que privilegia la objetividad, la razón, el no manifestar emociones o sentimientos en el aula. Se les ha enseñado que el mal humor, el hartazgo, la tristeza o cualquier otra emoción similar debe “dejarse fuera del aula” en el momento en que cierra la puerta e inicia su clase.

Sin la suficiente información, sensibilización y capacitación, se demanda al docente un nuevo requerimiento laboral, el cual implica un proceso de desaprendizaje y autoconocimiento emocional. Este proceso le exige redescubrirse para asumir un rol que, hasta ahora, le ha sido desconocido. Como lo señaló acertadamente uno de los docentes entrevistados: “nadie puede dar lo que no tiene”. Para algunos, esta nueva tarea genera incomodidad, ya que enfrentan la necesidad de mostrarse emocionalmente ante sus estudiantes. Además, deben recuperar y compartir su capacidad de asombro e indignación frente a la situación social del país, comunicar sus logros y tropiezos, y permitir aflorar su sensibilidad. La empatía con los jóvenes se

vuelve fundamental para crear una sinergia que los motive a compartir sus miedos, aspiraciones, temores, entusiasmo y aciertos.

Desarrollar habilidades socioemocionales no exige la formación de líderes, psicólogos o terapeutas; se necesitan docentes comprometidos, capacitados, apoyados, remunerados, motivados y sensibilizados, dispuestos a acompañar a los estudiantes para que florezcan y reconozcan sus emociones y las de los demás, las identifiquen y sean capaces de actuar en consecuencia para saber autoconocerse, relacionarse y elegir. Con ello, podrían evitar ser víctimas y contribuir a contener el acoso, disminuir el abandono escolar, denunciar el abuso, elegir estilos de vida saludable y plantearse un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo.

Sin duda, la excesiva formalización y rigidez de espacios, horarios y mediaciones no son el mejor recurso para el trabajo con las habilidades socioemocionales. En su lugar, debe apostarse por un trabajo docente colaborativo, colegiado y transversal, que involucre más a los docentes que trabajan con un mismo grupo, pero a la vez más diferenciado, ya que no todos los estudiantes tienen problemas emocionales ni todos los profesores están capacitados para enfrentarse a este tipo de programas. Además, debe existir el convencimiento de la autoridad sobre los beneficios de este tipo de actividades y flexibilizar las condiciones para llevarlo a cabo. De lo contrario, será un esfuerzo en vano, una simulación de parte del docente, una pérdida de tiempo en las sesiones de clase sin el interés participativo del estudiante y el beneficio que podría representar.

El problema rebasa con mucho a la institución –hablando de cada plantel–. No podemos obviar que este subsistema, el cual opera en 456 planteles a lo largo del territorio nacional, depende directamente de las directrices de las oficinas centrales, son planteles de sostenimiento federal donde todos los programas y actividades co-curriculares (como sería el caso del programa Construye-T) se implementan de manera uniforme. A esto debemos agregar la carencia de recursos presupuestales para contratar el personal con el perfil profesional necesario o la formación y capacitación del personal docente en activo en los planteles. Sin duda la necesidad existe, el programa, perfectible como cualquiera, es un buen recurso, implementarlo de manera apresurada, y como una carga de trabajo adicional a los docentes de todas las asignaturas, no es la mejor opción ni mucho menos.

REFERENCIAS

- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62, 146-176. <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p145.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 97-109. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Hernández, M., Trejo, Y. y Hernández M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Red, Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, (9), 88-97. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Hochschild, A. (1975). The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. *Sociological Inquiry*, 45(2-3), 280-307. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1975.tb00339.x>
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart*. University of California Press.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz Editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22-33. <https://raco.cat/index.php/Digithum/article/view/339070/429972>
- Patiño, H. (2017, 21 de septiembre). La educación socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos. *Este País*. <https://estepais.com/impreso/la-educacion-socioemocional-en-el-nuevo-modelo-educativo-razones-y-desafios/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública. http://media.educacioncampeche.gob.mx/file/file_a36334cd9aeb41e1197b4a403da9741.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2014a). *Encuesta de Exclusión, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior, 2013*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 13 de marzo de 2018, de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia_ems_2013
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2014b). *Programa Construye T 2014-2018*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 11 de marzo de 2018, de https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/programa_construye_t_2014_-_2018.pdf
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2015, 1 de noviembre). El abandono escolar en el bachillerato. *Este País*. <https://anterior.estepais.com/articulo.php?id=197&t=el-abandono-escolar-en-el-bachillerato>
- Valencia, Y. (2015). ¿De qué manera las Emociones Académicas influyen en el Aprendizaje? *Portal Iberoaméricadivulga*. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?De-que-manera-las-Emociones>