EL CONTEXTO EN EL QUE SE PRETENDE QUE LAS Y LOS ESTUDIANTES DESARROLLEN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LAS ESCUELAS DE LATINOAMÉRICA.

Guadalupe Poujol Galván

Universidad Pedagógica Nacional, México. Línea de investigación: Violencias social y escolar y pedagogía de la cooperación. E-mail: gpoujol@yahoo.com.mx

RESUMEN

Ante la implantación de reformas y políticas educativas en Latinoamérica que incorporan las habilidades socioemocionales como aspectos centrales a desarrollar en la educación básica y media superior, la postura que se argumenta en este ensayo es que si bien no se puede negar el valor de las habilidades socioemocionales cuando se busca la educación integral de las y los estudiantes, el problema es la manera en la que éstas se presentan a la sociedad envueltas en un discurso de innovación y políticamente neutras. Para poder comprender las implicaciones sociales de esta política es necesario, siguiendo a Hugo Zemelman, leer las circunstancias en las que se produce, preguntarse sobre su procedencia, sobre las intenciones manifiestas y contrastar el discurso con la realidad del contexto de las y los estudiantes latinoamericanos. El potencial de estas políticas que desde la lógica del mercado se orientan a promover la servidumbre voluntaria en la sociedad, se puede contrarrestar mediante la reflexión crítica, autónoma y la capacidad de intervención de docentes y estudiantes para construir nuevos significados de lo socioemocional que abonen a la recuperación del sujeto, a la construcción de comunidades solidarias en las que se desplieguen el aprendizaje, el desarrollo integral y las posibilidades de un futuro incluyente.
Palabras clave: Latinoamérica. Perspectiva crítica. Política educativa. Habilidades socioemocionales.

THE CONTEXT IN WHICH THE STUDENTS ARE INTENDED TO DEVELOP SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE SCHOOLS OF LATIN AMERICA.

ABSTRACT

Addressing the implementation in Latin America of reforms and educational policy that incorporate socio-emotional skills as central aspects to be developed in basic and upper secondary education. The position that is discussed in this essay is that although the value of socio-emotional skills cannot be denied when searching for the integral education of the students, there is a problem in the way in which these skills are presented to society wrapped in a discourse of innovation and politically neutral. According to Hugo Zemelman, in order to understand the social implications of this policy, it is necessary to be able to read the circumstances, in which it occurs, and to question its origin and manifest intentions. It is also necessary to contrast the discourse with the reality of the context of Latin American students. The potential of these policies, which from the logic of the market are aimed at promoting voluntary servitude in society, can be counteracted by teachers and students through critical and autonomous reflection and through their ability to intervene and construct new meanings for socio-emotional. Meanings that can contribute to the recovery of the educational participant and to the construction of communities of solidarity where learning, integral development and the possibilities of an inclusive future can be set in motion.
Keywords: Latin America. Critical perspective, educational policy, socio-emotional skills

INTRODUCCIÓN

Una pregunta permite introducir la discusión sobre el contenido de este artículo: ¿Qué pertinencia tienen las políticas educativas y los planes de estudio que ponen el énfasis en la novedad de las habilidades socio-emocionales (HSE) en las sociedades Latinoamericanas marcadas por la desigualdad, la violencia y la impunidad? Una visión reduccionista de la educación que no toma en cuenta el contexto en

el que se desarrollan, no resulta pertinente ya que para la construcción de habilidades socioemocionales se requiere un medio propicio o ambiente sociomoral en el que se puedan generar y fortalecer.

"…Con el Estado disuelto, el tejido social roto, la autonomía nacional perdida y la esfera política desdibujada como lugar de formulación de proyectos colectivos", López se pregunta ¿Es posible la política social en sociedades que se cuartean?, donde se pierde la noción de un "nosotros" (LÓPEZ, 2005, p. 47). En estos contextos se le pide a las y los docentes que fomenten habilidades socioemocionales en la escuela.

El propósito de este ensayo es reconocer la complejidad en torno a las políticas educativas, que no son políticamente neutras, que conllevan intenciones no declaradas, aunque el discurso y la justificación parezcan razonables. Es el caso de la introducción de las habilidades socioemocionales a la educación básica de los países latinoamericanos. Como muchas otras políticas, derivan de las recomendaciones y posturas de organismos como la Organización para la Cooperación Económica (OCDE).

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES ¿UNA TÁCTICA MÁS?

En el documento publicado por la OCDE en 2015, titulado "Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales", este organismo, en el marco del estudio de factores de retorno económico incluye a las HSE. Le da un gran peso a aspectos como la perseverancia, la estabilidad emocional y la sociabilidad para alcanzar la eficacia en el aprendizaje y en el futuro los logros socioeconómicos. (UIS, 2016, p. 23)

Estos tres rasgos: perseverancia, estabilidad emocional y sociabilidad sin duda pueden facilitar el aprendizaje escolar y el desempeño de un trabajador, pero la manera de presentarlos por sí mismos como fórmula de éxito, sin reconocer el carácter social y estructural de los problemas, como la desigualdad, el acoso escolar o las adicciones, mismos que en su visión se reducen al ámbito de lo personal y lo privado, remite a lo que Foucault llama una política del cuerpo, una técnica de sujeción "determinada manera de hacer dócil y útil la acumulación de los hombres" (FOUCAULT, 1975, p. 311)

Planteado de esa manera, el discurso de las HSE oculta la violencia estructural y simbólica generadas por Estados políticos que rehúsan ser Estados sociales y que fabrican víctimas colaterales (BAUMAN, 201I, p.18), sobre todo entre la población infantil y entre los jóvenes. Si el discurso se asume acríticamente puede contribuir a lo que Marín (2018, p.92) conceptualiza como la expropiación del poder material de los cuerpos, no mediante el uso directo de la violencia, sino mediante mecanismos sutiles para disciplinar los cuerpos.

La incorporación por el neoliberalismo de políticas sociales como las habilidades socioemocionales podría corresponder a lo que Puello (2015, p.23) concibe como un avance táctico y estratégico, de profundización y consolidación, que durante por lo menos los últimos cuarenta años han producido, en su visión, un holocausto social y crisis civilizacional. Este autor llama a observar cambios al nivel de las políticas públicas que parecen "alejamientos" o "críticas" hacia los programas neoliberales establecidos pero sin evidenciar transformaciones en la matriz de desarrollo.

Esta situación se revela en la continuidad entre la política social de las habilidades socioemocionales y la política laboral. Al describir los perfiles que se requieren para el trabajador, el Instituto del futuro (ARÓN; MILICIC, 2011, p.13) destaca la prominencia de habilidades suaves, como la habilidad para colaborar, trabajar en grupos, interpretar claves sociales y responder adaptativamente a situaciones cambiantes.

Como política refleja una visión desconectada de la realidad existente, ya que lo que predomina en Latinoamérica es la precariedad laboral. Así lo analiza Oliveira (2006, p.60) refiriéndose a México, quien concluye que en un contexto de escasez de empleos y desregulación de las relaciones laborales la fuerza de trabajo más joven está expuesta a condiciones laborales extremadamente precarias. Solamente cerca de un tercio de ellos desempeñan actividades no precarias o de baja precariedad, en los que podrían desarrollarse y ponerse en práctica las habilidades propuestas por el Instituto del Futuro.

Al hacer un análisis del discurso sobre la inteligencia emocional, que es un elemento central de la política que se discute, Menéndez (2018) recomienda un análisis exhaustivo y profundo del mismo, ya que los intentos por ser representado como neutral pueden enmascarar

dinámicas y prácticas de poder problemáticas y jerarquizadas. Un efecto del discurso de la inteligencia emocional como trampolín al éxito profesional, es planteado así por este autor:

> Es que educadores y estudiantes acepten la idea de que son fundamentalmente ellos los principales responsables de sus éxitos o fracasos laborales, sociales o educativos. Este discurso les lleva a reconocer en su habilidad para manejar las emociones la causa de sus problemas y crea la necesidad y consiguiente demanda de herramientas y estrategias que les permitan operar sobre ellas. (MENENDEZ. 2018, p.13)

Agregando una dimensión más a la complejidad de este tema, Menéndez (2018, p. 18) pone atención a la cultura contemporánea de exposición y manipulación continua de aspectos emocionales que no favorecen la gestión autónoma de las emociones, y reflexiona sobre sus implicaciones en la subjetividad de los profesionales de la educación:

> El problema no es por tanto el trabajo o exposición emocional a la que los profesionales de la educación se puedan ver expuestos, sino la forma en la que la emocionalidad y su potencial subjetivador son manipulados externamente. De esta forma, el discurso de la IE como discurso emocional dominante, es cómplice de contribuir a la promoción de sujetos adaptables a un sistema liberal, mercantil y competitivo sobre el que se concreta la vida educativa y social.

Para hacer frente a ese riesgo Menéndez propone que estudiantes y educadores reconozcan y comprendan la complejidad emocional, como espacio abierto a múltiples posibilidades.

LO SOCIOMOCIONAL Y LO MORAL EN AMBIENTES ENEMIGOS DE LA VIDA.

Para Fromm (1975) los factores ambientales favorecen u obstaculizan la aparición de rasgos favorables a la vida o enemigos de la vida; no obstante la razón y la voluntad del ser humano son factores fundamentales en su desarrollo.

Un primer paso para favorecer las HSE es reconocer que existe una relación antagónica entre las condiciones sociales en las que se imponen las políticas educativas y sociales neoliberales, que generan un clima *tóxico* (ARÓN; MILICIC, 2011, p.3) y la demanda sobre los docentes de desarrollar habilidades socioemocionales en la escuela, que requieren de un clima social *nutritivo.* Algunas características de un clima tóxico, mencionadas por estas autoras, que se considera que están presentes no solamente en la escuela, sino a nivel social son: percepción de injusticia, sensación de marginalidad, no sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias, interfiere con el crecimiento personal, pone obstáculos a la creatividad, no enfrenta conflictos o los enfrenta autoritariamente (ARÓN; MILICIC, 2011, p.8).

Para hacer posible el desarrollo de la dimensión socioemocional en las escuelas es necesario poner atención a los medios de experiencia de las y los estudiantes: familiares, escolares y de la sociedad más amplia, pues en ellos se configura un ambiente sociomoral en el que se construyen: disposiciones morales, imaginarios sociales, estilos afectivos y formas de relación en niñas, niños y jóvenes. La disposición moral enlaza lo social y cultural con el individuo y juega un papel central en sus intenciones, acciones, deseos, fantasías, voluntad y capacidad de actuar.

¿Qué disposiciones morales y estilos socioemocionales pueden generar situaciones de violencia generalizada como las que padecen México, Centroamérica y otros países de la región? Autores como Gangas (2015, p.3), se han asomado a ese fenómeno. Este investigador estudia el caso de Ciudad Juárez, México, y plantea que el espacio social determina la forma de convivencia que se desarrollará en sus límites territoriales. Para Gangas la ciudad y sus espacios escolares, en una relación de juegos de espejos, son “estados de ánimo”, de un conjunto de actitudes organizadas. Los espacios así

relacionados configuran un orden moral que define formas de existencia y distintos patrones de interacción social. En una ciudad configurada como espacio criminógeno, las significaciones imaginarias de las violencias, han instituido otro orden simbólico, produciendo una realidad violenta que actúa sobre las prácticas y sentidos de los sujetos. Para Gangas (2015, p.4) una realidad violenta, naturaliza un imaginario violento.

Un imaginario violento generado en el espacio social entra en juego en las relaciones violentas, mismas que se caracterizan por la dominación y deben estar situadas en momentos de tensión o conflictividad. Para Chávez, M. (2015, p.6) la violencia debe ser entendida en su carácter procesual y múltiple. Esta autora nos ilustra la manera como se relacionan, el contexto y el imaginario. En los niños del Altiplano mexicano suele predominar un sentimiento de indefensión ante situaciones que les provocan malestar o daño. Éstos no vislumbran opciones de cambio o de mejoría, lo que aumenta su pasividad y la normalización de la violencia. Por lo general señalan que el maestro o las autoridades no hacen nada, que las familias se muestran indiferentes, y en ningún caso consideran otras opciones de protección hacia este tipo de situaciones.

RESIGNIFICAR LAS HSE Y RECONSTRUIR EL AMBIENTE SOCIOMORAL

Son múltiples los niveles de intervención para la reconstrucción del tejido social, terreno sobre el cual se podrán resignificar las HSE. Se trata de procesos sociales y culturales que se requiere impulsar simultáneamente, como simultáneo y profundo ha sido su deterioro.

Para crear las condiciones de posibilidad del desarrollo de las disposiciones morales, las habilidades socioemocionales y muchas otras que se requieren para recuperar el protagonismo de los sujetos de la educación, enriquecer las experiencias de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes en las escuelas se requiere, de manera paralela, atacar la pobreza, la desigualdad, la violencia, la impunidad y la corrupción, desde la integración de un conjunto de políticas públicas económicas, sociales, educativas y culturales que promuevan los derechos humanos de todas y todas en un horizonte de sustentabilidad, que permita enfrentar la precariedad de la vida de las mayorías en la región, la desconfianza y la desesperanza.

A nivel educativo se requiere una visión crítica y de totalidad en la que el aprendizaje, el desarrollo emocional y social son procesos complejos que involucran a la sociedad más amplia, a una red de relaciones y significados. Como lo sostiene Ibañez (1989, p.119) los procesos sociales no se ubican "en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubican precisamente entre las personas; es decir, en el espacio de significados del que participan y construyen conjuntamente".

Antes de entrar a un breve e incompleto recorrido a las experiencias de intervención en la reconstrucción del terreno educativo, es importante tener presente que los esfuerzos para reconstruir el ambiente sociomoral se orientan a evitar que mediante la manipulación emocional y social de la cultura de masas dominante y de la escolarización, se promuevan mujeres y hombres paralizados, disminuidos, con la presencia de lo que Fromm (1975, p.263) llamó el síndrome enemigo de la vida; por el contrario se trata de promover su potencia, autonomía, responsabilidad y solidaridad social y con la naturaleza, un impulso favorecedor de la vida. Al respecto, Morin (2009, p.32) aporta su visión del acto moral: religación con el prójimo, con la comunidad, con la sociedad y con la especie humana.

El despertar de la conciencia juega un papel fundamental en ese proceso. En la experiencia de Murrieta, et al. (2014, p.573), una condición que puede hacer posible que la violencia que está asociada con el no respeto de los derechos humanos pueda reducirse, es un trabajo de concienciación tanto entre aquellos que sufren la falta de respeto, como entre aquellos que violan los derechos de los demás. Otras condiciones favorables son: el modelado de respeto a los derechos por parte de los adultos, un clima de estimación y de confianza entre pares y con los adultos.

Es necesario generar en las escuelas las condiciones de respeto a los derechos humanos para que puedan desarrollarse las HSE, ya que según Murrieta, Ruvalcaba y Caballo (2014, p. 582) el deterioro de las relaciones entre iguales disminuye la calidad de la docencia y afecta al rendimiento de los niños. El ambiente hostil perjudica a las relaciones entre todas las personas que conviven en la escuela.

Las experiencias de escuelas democráticas e incluyentes son parte de los esfuerzos para la reconstrucción cultural que

hace falta. Para Berger et al. (2009, p. 23) si en el contexto escolar se privilegia la transmisión de contenidos en desmedro de las otras dimensiones de la experiencia humana, no se generarán experiencias de convivencia social democrática. Para construir ésta se requiere satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes, ya que ello aumenta su capacidad para el aprendizaje, incrementa el dominio de los contenidos de las asignaturas, la motivación por el aprendizaje, el compromiso con la escuela y el tiempo dedicado a las tareas.

Mediante la concientización, la convivencia democrática y el cuidado de los ambientes escolares se pueden favorecer emociones y acciones morales. En Chile, Bergeret al. (2009, p. 24) se refieren al aprendizaje social y emocional como el proceso de desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva. Las acciones cotidianas de pares y docentes, la manera en que se organiza la escuela definen un ambiente específico; estos autores citan a Arón y Milicic (1999) quienes distinguen entre ambientes escolares obstaculizadores y favorecedores (nutritivos) del desarrollo de los alumnos y alumnas. Ambientes nutritivos son aquellos que favorecen el autoconocimiento del estudiante, un procesamiento adecuado de sus experiencias y espacios validados y seguros en los cuales poder expresar sus emociones e ideas. Como vía para favorecer ambientes favorables proponen escuchar las voces de las niñas, niños y adolescentes respecto de sus necesidades y preocupaciones para que formen parte de un dialogo con el mundo adulto.

A modo de conclusión puede apuntarse que es necesario examinar a profundidad las políticas educativas que se imponen para evitar que deriven en una táctica más de sometimiento y explotación, mediante la servidumbre voluntaria de los cuerpos, contrastarlas con la prueba de la realidad de la región latinoamericana, someterlas a escrutinio, recrear su sentido y reconstruir el ambiente sociomoral en todos los niveles en el que puedan florecer las disposiciones morales, las visiones, las relaciones y emociones favorables a la vida. Los procesos de concientización, así como las experiencias cotidianas de construir comunidades democráticas e incluyentes pueden contribuir a este propósito.

Las HSE pueden tener un lugar importante en la transformación de la educación pública, pero situadas en un conjunto de condiciones favorables, que descolonicen el pensamiento, en el horizonte de la historia y la cultura y en la que el pensamiento vaya vinculado al sentimiento, a las acciones y significados compartidos socialmente, como referentes tenemos los latinoamericanos nuestras culturas milenarias.

REFERENCIAS

ARÓN, Ana María; MILICIC, Neva. Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar.: **Psykhe***,* v.*9*, n.2, 2011, p. 117-123

BAUMAN, Zygmunt. **Daños colaterales***.* Desigualdades sociales en la era global*.* México*:* FCE, 2011.

BERGER, Christian et al. Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos*.* **Estudios sobre Educación**, n.17, p.21-43, 2009.

CHÁVEZ, Mónica. La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano. En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 22, n. 74, p. 813-835, jul./set., 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**: El nacimiento de la prisión. México: Editorial Siglo XXI, 1975.

FROMM, Erich. **Anatomía de la destructividad humana**. México: S.XXI, 1975.

GANGAS, Omar. **El orden paralegal ciudades de miedo en los espacios escolares**. México: COMIE, 2015.

IBAÑEZ, Jesús **Más allá de la sociología: el grupo de discusión técnica y crítica**. Madrid: Siglo veintiuno, 1989.

INSTITUTO de ESTADÍSTICA UNESCO (UIS) Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. Cidade: UIS, 2016.

INSTITUTE for the FUTURE. Future Work Skills 2020, University of Phoenix Research, 2011.

Disponível em: http://www.iftf.org/futureworkskills/. Acesso em: 21 fev. 2017

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social**. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2005.

MARÍN, Juan Carlos. Sobre el conocimiento. La silla en la cabeza. En FRACCHIA, Myriam et al (Coords.). **Antología del pensamiento y obra de Juan Carlos Marín.** México: Plaza y Valdés, 2018.

MENÉNDEZ, David. Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. **Revista Española de Pedagogía**, v. 76, n.269, p. 7-23, 2018. https://revistadepedagogia.org/lxxvi/no-269/aproximacion-critica-a-la-inteligencia-emocional-como-discurso-dominante-en-el-ambito-educativo/101400035355/

MORIN, Edgar. **El Método 6**. **Ética**, Cátedra: Madrid, 2009

MURRIETA, Patricia et al. Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento PUELLO, José Francisco. Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas. Asunción: CLACSO, 2015

agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. **Behavioral Psychology / Psicología Conductual***, v.*. 22, n. 3, p. 569-584,
2014.

OLIVEIRA, Orlandina. Jóvenes y precariedad laboral en México. **Papeles de Población** [en línea], n.12, p., jul./set. 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204902. Acesso em: 30 nov. 2018.

Submetido em: 26/11/2018
Aceite Final em: 16/12/2018