



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

CAMPO DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA

**REFLEXIONES SOBRE EL DISCURSO DE LAS EMOCIONES EN
ADOLESCENTES Y LOS TALLERES DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

LUIS ENRIQUE BAUTISTA VÁZQUEZ

DRA. LAURA PALOMINO GARIBAY, FES IZTACALA

DRA. MÓNICA DÍAZ PONTONES, UACM CUAUTEPEC

DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, FES IZTACALA

DRA. IRENE AGUADA HERRERA, FES IZTACALA

DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS, IISUE

LOS REYES IZTACALA, ESTADO DE MÉXICO, AGOSTO DEL 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

A ti Deni, por compartirme tu tiempo, apoyo, camino y vida.

A mi hija Karani por iluminar mis días, arrebatarme sonrisas y brindarme la
posibilidad de la ternura.

A todos los jóvenes estudiantes que comparten sus voces, con cariño.

Agradecimientos

A mi tutora, la Dra. Laura Palomino Garibay por todo el apoyo, acompañamiento, escucha y respeto recibido durante el complejo proceso de titulación, infinitas gracias Doctora. Agradezco también a la Dra. Mónica Díaz Pontones por su valiosa lectura, recomendaciones bibliográficas y confianza brindada. A la Dra. Irene Aguado Herrera por sus valiosas conversaciones, por la posibilidad de mirar el acto educativo desde otra lectura. Agradezco a todos mis compañeros MADEMS por sus valiosas charlas y encuentros. A la Universidad Nacional Autónoma de México, por permitirme volver una vez más a casa.

Reflexiones sobre el discurso de las emociones en adolescentes y los Talleres de Habilidades Socioemocionales en la Educación Media Superior.

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la construcción del discurso sobre las emociones de los jóvenes adolescentes y del programa de estudios del Taller de Habilidades Socioemocionales (HSE) de un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT), de primer grado en la Educación Media Superior (EMS). Las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio fueron, ¿Cómo se construye el discurso sobre las emociones, desde el posicionamiento de los jóvenes adolescentes, dentro de la EMS?, ¿Qué dicen los programas de estudio de los Talleres de Habilidades Socioemocionales de las emociones?, ¿Cómo modifica la práctica docente el conocimiento de las construcciones previas y el contexto socio-cultural de los adolescentes? El método para poder abordar y analizar el discurso de las emociones, es de tipo cualitativo, y se fundamenta en la hermenéutica reflexiva. El dispositivo de trabajo empleado para la construcción del corpus fue el grupo de discusión y la entrevista semidirigida. A partir del análisis del discurso producido en éstas se realizó la reconstrucción, interpretación y reflexión del joven adolescente sobre sus emociones, encontrando que, existe una representación de las mismas, como algo peligroso, en tanto que, éstas pueden acabar con la vida, son traicioneras, generar daño hacia sí mismos, se acumulan y no pueden ser controladas, resulta sugerente el hecho de que el predominio de algunas emociones como la tristeza, miedo, ansiedad, no obedecen a simples estímulos ambientales, por el contrario, se han construido a partir de acontecimientos significativos a lo largo de su historia de vida. Por otro lado, el discurso de los programas de estudio de dichos talleres, promueven la educabilidad, entrenamiento de las mismas, a través de reestructuración cognitiva, la autorregulación y control de las emociones, desconociendo las condiciones locales de realidad en las que se circunscriben los estudiantes. Finalmente se reconoce la práctica docente crítica y reflexiva como una posibilidad para afrontar las inconsistencias del programa de HSE.

Abstract

The goal of this thesis was to analyze the construction of the emotional speech of teenagers as well as the curriculum of the workshop on socio-emotional skills practiced with high school students of the Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT).

The research questions that guided this study were: How do teens construct their emotional discourse in high school? What do the study programs of the Socio-emotional Skills Workshops of emotions say?, How the teaching practice changes the previous knowledge and the socio-cultural constructions of the teenagers? The method to analyze emotional speech is qualitative and is based on reflective hermeneutics.

The working device was a Forum Group and Semi-structured interviews. From discursive analysis reconstruction, interpretation and reflection were created by the teenagers, finding their emotions dangerous, damaging and uncontrollable.

They mostly manifested emotions such as sadness, fear and anxiety and relate them to their life history. On the other hand, the speech of the workshop of socio-emotional skills propose educability, training them, through cognitive restructuring, self-regulation and control of emotions, ignoring local conditions of students.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
CAPÍTULO 1 LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EMS Y SU CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL EN LA POSTMODERNIDAD	13
1.1 Devenir histórico y propuesta educativa en la Educación Media Superior en México	14
1.2 Las reformas educativas y el modelo por competencias en el nivel medio superior	18
1.3 Antecedentes de las habilidades socioemocionales, surgimiento y tendencias	21
1.4 Las paradojas de la postmodernidad y la educación media superior	25
1.5 Una aproximación a las emociones y las habilidades socioemocionales	28
1.6 Las habilidades socioemocionales y la complejidad de lo global y lo local	31
CAPÍTULO 2 CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	33
2.1 La adolescencia como proceso de transición en estudiantes de Educación Media Superior	35
2.2 La juventud como manifestación social y cultural	38
2.3 Sobre la violencia: una condición peligrosa que perfila la realidad de los jóvenes	48
2.4 El sujeto de la educación media superior: formando subjetividades	53
2.5 La condición de la escuela en la pandemia	57
CAPÍTULO 3 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LAS EMOCIONES	61
3.1 ¿Qué es lo cualitativo?	61
3.2 ¿Quién es el investigador?	63
3.3 Propuesta de análisis del discurso	64
3.4 Dispositivo de trabajo	68
3.5 Procedimiento de análisis e interpretación	74
CAPÍTULO 4 LAS EMOCIONES: UNA CONDICIÓN PELIGROSA E INCONTROLABLE	85
4.1 “La emoción: es un algo un poquito peligroso”	85
4.2 Condiciones de sufrimiento de sí mismo ante la imposibilidad de la expresión	88
4.3 “Donde todo se cayó”	89
4.4 ¿Quién habla? “casi no tengo personas que me sepan escuchar”, “todos me dicen lo mismo que me calme”	95
4.5 Frente a la otredad: posibilidades del reconocimiento y de lazo social	99
4.6 El discurso institucional de las habilidades socioemocionales: lugares ideales sin carne	102
4.7 ¿Desde qué mundo algunos pretenden hablar en nuestro lugar?	105
4.8 La práctica docente crítica y reflexiva: posibilidad de sí mismo como otro	108
CONSIDERACIONES FINALES	112
BIBLIOGRAFÍA	116
ANEXOS	123

INTRODUCCIÓN

La educabilidad y entrenamiento de las habilidades socioemocionales, es una propuesta de reciente incorporación a los programas de estudio de la educación media superior. El discurso instituido enfatiza la importancia de su atención en el papel que ahora se les atribuye para la adquisición de los aprendizajes. Dicho lo anterior, estas, se encaminan a la prevención de conductas de riesgo como son: bajo aprovechamiento, reprobación, deserción, violencia, acoso escolar, adicciones, embarazo, entre otros. En ese sentido, con la incorporación de las habilidades socioemocionales, se pretende contribuir a la formación integral, promoviendo prácticas de autoconocimiento, autodeterminación, de entendimiento y de regulación de las emociones.

Del otro lado, tenemos la realidad de muchos jóvenes adolescentes que, a través de su discurso, reflejan condiciones económicas, culturales, sociales y familiares, que configuran historias de vida, desde lo local, en donde, se configuran formas de experimentar sus emociones y sentimientos, que, muchas veces resultará conflictivo, arriesgado y delicado, el intento de la regulación de las mismas. Quizá valga la pena, detenernos a escuchar la voz de estos jóvenes adolescentes, para poder interpretar y comprender, lo complicado que puede resultar la educabilidad y entrenamiento de las mismas.

Ante este panorama, el objetivo del presente documento es, analizar la construcción del discurso sobre las emociones desde los posicionamientos, de los adolescentes y del programa de estudios de los Talleres de Habilidades Socioemocionales de primer grado en la EMS.

El primer capítulo, permite realizar una contextualización histórica, social y cultural sobre el surgimiento de las habilidades socioemocionales en la educación media superior. En un primer momento se realiza un breve recorrido histórico del devenir y propuesta educativa de los bachilleratos tecnológicos en la Educación Media Superior en México. Se continúa planteando la importancia que han tenido las últimas reformas educativas y el modelo por competencias en el nivel medio superior para legitimar la educabilidad de las habilidades socioemocionales. De

esta forma, nos aproximamos así, a los antecedentes de las habilidades socioemocionales, surgimiento y tendencias, además, se señalan las paradojas que plantea la postmodernidad y la educación media superior, se continua con una breve distinción entre lo que se ha abordado como las emociones y su distinción respecto a las habilidades socioemocionales. Se finaliza el capítulo enfatizando la complejidad de lo global y lo local en el intento de educar las habilidades socioemocionales.

Continuando con el segundo capítulo, se realiza una aproximación psicológica y sociológica para comprender las condiciones de los estudiantes de la educación media superior. En primera instancia, desde un posicionamiento de la psicología, se desarrolla el término adolescencia para entenderla como proceso de transición y constitución identitaria por el que atraviesa el estudiante, posteriormente, se presenta el concepto de juventud como manifestación social y cultural, que también representa un proceso de transición, dentro del ámbito de lo laboral y cultural. Se presenta también una condición que atraviesa a muchos de nuestros estudiantes, la condición de violencia, una condición peligrosa que perfila la realidad de los jóvenes. De esta aproximación, se propone el concepto de estudiante como un sujeto-estudiante de la educación media superior. También se da cuenta de condiciones particulares generadas durante el momento más álgido de la pandemia.

En el capítulo tres, se describe la propuesta metodológica de elección para poder aproximarnos a nuestro problema de estudio. El procedimiento empleado es el análisis del discurso, apoyado en la metodología cualitativa de corte hermenéutico reflexivo. De esta forma, se explica lo que se entiende en este estudio sobre lo cualitativo, la importancia del investigador, la descripción del dispositivo de trabajo, así como la descripción de todo el procedimiento para poder llegar a la fase final de interpretación del dato.

Siguiendo con el cuarto y último capítulo, se realiza una lectura reflexiva sobre la construcción del dato, y de esta forma, reflexionar sobre los posicionamientos de ambos discursos: el del adolescente sobre sus emociones, y el del discurso de las

habilidades socioemocionales de los programas de estudio. Cabe enfatizar que, en el proceso de construcción del dato, resulta sugerente el sentido que se tiene de las emociones como *“un algo peligroso”*, y que, cuando se habla de éstas, también se refieren a sentimientos, e inclusive algunas psicopatologías como la depresión, se utiliza el concepto sin distinción alguna. También, cabe señalar que, siempre se habla de emociones vinculadas a uno o varios acontecimientos dentro de su historia de vida. Se termina el apartado señalando las posibilidades de la práctica docente crítica reflexiva como una posibilidad para enfrentar las dificultades propias del programa de estudios del taller de habilidades socioemocionales.

Finalmente, se presentan algunas consideraciones finales como la importancia que tienen los actores alumno y maestro, quienes, hoy día, siguen sosteniendo y permitiendo el acto educativo. También se cuestiona el propósito de la educabilidad de las habilidades socioemocionales, en tanto que, este discurso se instaura dentro del campo ideológico-político que pretenden operar e incidir sobre el comportamiento. La posibilidad de pensar y reflexionar otras lógicas para una aproximación a las emociones, por ejemplo, el cuidado de sí.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Recientemente, las emociones han tenido un gran auge en la incorporación del currículo del sistema educativo mexicano. Particularmente, son las Habilidades Socioemocionales (HSE), una nueva propuesta que surge con las reformas educativas, desarrolladas durante la administración de Calderón, y que, se consolidan con la reforma educativa impulsada con Peña Nieto. No obstante, debemos tener presente que, todo proyecto político y educativo, incorpora una visión filosófica, y ética sobre el hombre. Por lo que, este trabajo ofrece un análisis atento, así como un reconocimiento de esta integración a la educación, del discurso de las emociones y de las habilidades socioemocionales dentro de la Subsecretaría de Educación Media Superior del Estado de México.

Esta preocupación por ofrecer una educación de las emociones no es nueva, Benítez y Ramírez (2019), ofrecen un breve panorama sobre los antecedentes de esta propuesta, señalando como es que el concepto de las habilidades socioemocionales a trascendido en un largo proceso de resignificación. Por ejemplo, Thordike (como se citó en Benítez y Ramírez, 2019), comenzó a utilizar el concepto de inteligencia social, y la define como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y a mujeres y actuar conscientemente en las relaciones humanas, distingue dos tipos de inteligencia: la abstracta y la mecánica” (Thordike, como se citó en Benítez y Ramírez, 2019, p. 130).

Posteriormente, otro autor que ha influido enormemente, en este campo es Gardner (1983), quién, plantea la teoría de las inteligencias múltiples, entre las que destaca la inteligencia intrapersonal e intrapersonal que hacen alusión específicamente a las dimensiones emocionales. Sin embargo, será Goleman (1995), quien da popularidad y da difusión al concepto de inteligencia emocional. Advirtiendo que tenemos dos mentes: racional y emocional, su premisa es que la Inteligencia emocional predice mejor el éxito en la vida real que en el plano académico con el coeficiente intelectual tradicional.

Dentro de este contexto, García (2018), reconoce que, el concepto de aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés), es sugerido en 1994 por el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés). Este ha sido clave para promover potencialmente el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Este programa ha tenido una gran influencia, al difundir el impacto positivo que tienen de los programas formales que contemplan las habilidades socioemocionales y sugieren se incorporen explícitamente de manera curricular.

Al respecto, esta misma autora, desarrolla un trabajo en donde pretende una aproximación a la evaluación de estas habilidades. Hace un recorrido que permite reconocer el surgimiento y su aparición a partir de los años noventa, cuando se habla de habilidades o competencias del siglo XXI. Cabe rescatar, que García, rescata un nuevo concepto, el último término en entrar en escena es el de *soft skills*, habilidades “blandas”, que de alguna forma trata de englobar, todas aquellas habilidades que se contraponen a las habilidades cognitivas-intelectuales, es decir, las no cognitivas, como lo son la perseverancia, el autocontrol, mentalidad de crecimiento y que, facilitan los esfuerzos dirigidos al logro de metas, relaciones sociales saludables. La importancia que éstas recobran en la incorporación a la educación es que, estas habilidades pueden cambiar a lo largo de la vida, bajo la influencia de factores como la educación, las prácticas de crianza y los patrones culturales. En síntesis, la importancia de estas radica en la posibilidad de su educabilidad o entrenamiento.

Sin embargo, esta incorporación en México, se ha dado de manera gradual. Cómo señala Benítez y Ramírez (2019) en diciembre de 2012, el Presidente de la República y las principales fuerzas políticas, acordaron emprender una Reforma Educativa que definiera como prioridad, transitar a una educación de calidad y abonar a la construcción de un país más justo, libre y próspero al que accedieran todos los niños, niñas y jóvenes del país. Bajo este nuevo paradigma se presentó el “Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria” (MEPEO), en el diario oficial de la federación en junio del 2017, como un nuevo planteamiento

pedagógico, que requiere la reorganización del sistema educativo y de las políticas públicas

Uno de los principales planteamientos que llamó la atención, fue la inserción curricular por primera vez en México de las habilidades socioemocionales en el planteamiento pedagógico presente en el Plan y Programas de Estudios denominado *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral*, el cual establece los objetivos generales y particulares para el desarrollo de los aprendizajes clave y las competencias esenciales para que todos los alumnos se desarrollen en todas sus dimensiones.

Es así como, la incorporación de estas Habilidades Sociemocionales, se va justificando y alineando cada vez con el discurso de la pedagogía eficientista y productivista. Podemos reconocer en muchos de los autores esta alineación y aceptación, por ejemplo:

“la inteligencia emocional ha tenido un arduo planteamiento en el ámbito empresarial con relevantes resultados, pero existe un renovado interés porque la escuela se haga cargo de desarrollar esta serie de habilidades, de ahí que estén emergiendo enfoques en el ámbito educativo” (Benítez y Ramírez, 2019, p.131).

En este sentido, cabe señalar que, el desarrollo de estas habilidades, más allá de ser una preocupación del sistema educativo, se consolida como un imperativo de las políticas educativas globales, que se adhieren a las recomendaciones y mandatos de grandes organizaciones internacionales, como veremos más adelante. Lo grave de esto, es que el corpus conceptual, que tendría que sostener la propuesta pedagógica, no termina de ser coherente.

Por otro lado, a partir de la experiencia docente, además de la participación en la incorporación de los nuevos programas de estudio de los Talleres de Habilidades Socioemocionales, incorporados en el 2018 en los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTs) en el Estado de México, se puede apreciar una serie de dificultades, distanciamientos e inconsistencias, al momento de llevar al aula la

intención de educar en habilidades socioemocionales, sobre todo desde el modelo por competencias.

Por ejemplo, Díaz Barriga, (2014) ha dado cuenta de las inconsistencias del modelo educativo por competencias. En un análisis crítico, señala la profunda relación entre el enfoque de competencias y el pensamiento eficientista, que ha conformado un debate educativo que ha acompañado el proceso de industrialización monopólica del siglo XX. Para este autor, el debate pedagógico abandonó la perspectiva humanista de formación del ser humano, para paulatinamente asumir la visión economicista de la teoría del capital humano. La educación dejó de ser un acto de formación para convertirse en una inversión económica que debe mostrar con claridad determinados resultados.

Cabe señalar que, la propuesta de educar sobre la Habilidades Socioemocionales, se prioriza dentro del modelo educativo por competencias, en donde, se aprecia que, más allá de obedecer a un desarrollo personal del estudiante, mejorar el tejido social, y prevenir situaciones de riesgo, sus intenciones se sujetan y caen dentro del discurso del modelo económico global que, “Al buscar un cambio cultural, se pretende capacitar a los individuos para desempeños eficientes en la ciudadanía, el trabajo profesional o laboral, en el respeto a las normas sociales, en otras palabras, en convertirse en ese capital humano que potenciará la economía en su conjunto, lo cual también no deja de ser una falacia” (Jones y Moore, 2008, citados en Díaz, 2014, p.10).

Por lo anterior, resulta conveniente enunciar que, a pesar de las intenciones de estas propuestas educativas, un grave problema se presenta al momento de la coherencia conceptual en los programas de estudio, la falta de capacitación y profesionalización del personal docente, así como la inmadurez en el aterrizaje y aplicación de este tipo de aprendizajes, sobre todo, si nunca se toma en consideración, el contexto local, así como las condiciones de los estudiantes al momento de implementar dichos programas.

Finalmente, a partir del reconocimiento de la disparidad entre la demanda de la institución educativa, a través de los programas de estudio de los talleres de

habilidades socioemocionales y la praxis educativa, resultado de implementar dichos programas, se problematizan estas inconsistencias, dando como resultado, el propósito guía la necesidad de realizar un análisis amplio sobre el discurso de las emociones desde ambos posicionamientos.

Justificación

La incorporación de habilidades socioemocionales, en los programas educativos de EMS, es una propuesta relativamente nueva, sin embargo, al trabajar el aspecto socioemocional en los adolescentes, no podemos obviar, los conocimientos previos, esto es, el discurso que el sujeto ha construido de las mismas. Este prerrequisito, tiene que ser analizado desde un contexto social y cultural específico que posibilite una comprensión amplia del discurso, y sólo así, poder reflexionar las relaciones entre ambos discursos para conocer sus límites y posibilidades.

El desarrollo de la propuesta de trabajo pretende en primer lugar, dar voz al discurso de los adolescentes sobre sus emociones, para así poder hacer manifiestos los saberes previos, insertos dentro de contextos socioculturales específicos, que, son necesarios como punto de partida y referencia en la implementación de habilidades socioemocionales. En segundo lugar permite identificar el discurso, así como su coherencia teórica para poder comprender los propósitos de la educabilidad de las habilidades socioemocionales en la EMS.

Objetivo general

Analizar la construcción del discurso sobre las emociones desde los posicionamientos, de los adolescentes y del programa de estudios de los Talleres de Habilidades Socioemocionales de primer grado en la EMS.

Objetivos específicos

- Dar voz al sentido que se construye de las emociones por parte de los jóvenes adolescentes.

- Analizar el discurso de los Talleres de Habilidades Socioemocionales de primer semestre.
- Reflexionar los procesos de integración de ambos discursos en la práctica docente.

Preguntas de investigación

- ¿Qué dice el discurso de los adolescentes de las emociones?
- ¿Qué dicen los programas de estudio de los Talleres de Habilidades Socioemocionales de las emociones?
- ¿Cómo se da la interrelación entre ambos posicionamientos en la práctica docente?
- ¿Cómo modifica la práctica docente el conocimiento de las construcciones previas y el contexto socio-cultural de los adolescentes?

Capítulo 1 Las Habilidades Socioemocionales en la EMS y su contexto histórico social en la postmodernidad

El primer capítulo, permite realizar una contextualización histórica, social y cultural sobre el surgimiento de las habilidades socioemocionales en la educación media superior, particularmente del Programa de Taller de Habilidades Socioemocionales implementado en los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México. En un primer momento se realiza un breve recorrido histórico del devenir y propuesta educativa de los bachilleratos tecnológicos en la Educación Media Superior en México. Se continúa planteando la importancia que han tenido las últimas reformas educativas y el modelo por competencias en el nivel medio superior para legitimar la educabilidad de las habilidades socioemocionales. De esta forma, nos aproximamos así, a los antecedentes de las habilidades socioemocionales, surgimiento y tendencias, además, se señalan las paradojas que plantea la postmodernidad y la educación media superior, se continúa con una breve distinción entre lo que se ha abordado como las emociones y su distinción respecto a las habilidades socioemocionales. Se finaliza el capítulo enfatizando la complejidad de lo global y lo local en el intento de educar las habilidades socioemocionales.

La educación de las habilidades socioemocionales es una propuesta reciente que, si bien ha sido incorporada al currículo de la EMS, existe poca bibliografía sobre los resultados para los que fueron implementados estos programas de estudio. La justificación de la propuesta es legítima, puesto que, de acuerdo al programa, obedece a la crisis de violencia que vive la sociedad, así como evitar conductas de riesgo en los adolescentes, y que tengan la posibilidad de construir un proyecto de vida que les permita desarrollarse individual y socialmente. Sin embargo, merece la pena, realizar un breve recorrido histórico de la educación tecnológica, así como de las propuestas enmarcadas en las reformas educativas de las últimas dos

décadas, que serían la base y antecedente sobre las que se proponen estas nuevas habilidades socioemocionales.

La necesidad de reformar el sistema educativo mexicano, ha obedecido a las demandas y exigencias de la sociedad, en las últimas décadas, la incorporación de México, al modelo económico neoliberal ha generado cambios sustanciales en las nuevas políticas educativas, traduciéndose en las últimas reformas educativas en México. Puede apreciarse que, a partir de este acontecimiento, las demandas y exigencias educativas estarían sujetas, a los intereses particulares de la “nueva” economía de mercado.

1.1. Devenir histórico y propuesta educativa en la Educación Media Superior en México.

La Educación en México, y particularmente, la Educación Media Superior, ha estado siempre, vinculada a proyectos de nación, siempre atribuibles, explícita o implícitamente a los intereses de los grupos políticos en el poder. Para el caso de la EMS del Estado de México, se señalan los acontecimientos de mayor importancia para así, comprender el presente de las nuevas propuestas educativas de los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT's).

La educación tecnológica de nivel medio superior es conocida también en México como Bachillerato Tecnológico. Se trata de una enseñanza pública federal centralizada que, actualmente depende de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La historia de este tipo de educación se funda durante el siglo XIX. De acuerdo a Chávez (2017), la fundación de este tipo de educación estuvo influenciada por el triunfo del liberalismo y por el predominio de las ideas positivistas. Según el autor un primer antecedente ocurre en 1843, al fundarse la escuela de agricultura.

Otro hito importante que vendría a profesionalizar y planificar la educación técnica, ocurre en 1930, cuando se propone estructurar este tipo de educación. Bajo esta nueva propuesta, se crea el Instituto Politécnico Nacional en 1937. A partir de este suceso comenzaron a crearse las primeras vocacionales, generando una

propuesta de educación tecnológica. “Desde un principio las intenciones eran la aplicación lucrativa inmediata de los conocimientos adquiridos, que significó una preparación rápida para la inserción en la vida laboral” (Chávez, 2017, p.37). El aspecto a resaltar es, la formación bivalente, que ofrecían estos tipos de preparatorias, es decir, la posibilidad de ingresar de manera directa a nivel superior y al mismo tiempo ofrecer una carrera técnica. Se buscaba un desarrollo industrial y la modernización del país.

Por otro lado, factores históricos y sociales, que impulsaron la creación de estas nuevas instituciones y modelos educativos fue la segunda guerra mundial, así como el desarrollo industrial de los Estados Unidos, que permitieron que México experimentara un desarrollo industrial y económico sin precedentes, el *milagro mexicano* (1940-1960), que demandaría mayor mano de obra calificada. Sin embargo, este periodo de crecimiento generó un declive económico ocasionando que el gasto público y presupuesto educativo se redujera.

Este periodo de desarrollo e industrialización devino en una explosión demográfica de las zonas urbanas, desatando la exigencia y demanda de educación de esos sectores. Va a ser durante la década de 1970, cuando se fundan varias instituciones educativas del nivel medio superior, cuya finalidad sería la inserción al sector laboral:

“En 1973 aparece en México una nueva opción en el nivel medio superior, los bachilleratos tecnológicos, es decir, la modalidad de bachillerato bivalente con los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) dependiente de la SEP. Al finalizar estos estudios con duración de tres años, el estudiante obtiene un título y cédula como técnico profesional, además del certificado de bachillerato, lo cual permite a los egresados insertarse al sector laboral y/o continuar estudiando en el nivel superior” (Neyra, 2010, p.68)

Durante esta misma década, Cruz y Egido (2014), señalan que, había la intención de otorgar unidad en la educación tecnológica en el nivel secundaria, medio superior y superior a través del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

Después de este periodo de expansión de este tipo de modalidades educativas, viene un periodo de transición de un modelo desarrollista, a un modelo educativo modernizador. De acuerdo a Cruz y Egido (2014), es durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), donde se empezaron a definir los nuevos tintes modernistas de la política nacional y de la educación pública. Sin embargo, cabe señalar que, se seguía priorizando el desarrollo económico nacional frente a los intereses internacionales y globales. Así mismo, la educación, seguía vinculada con el desarrollo productivo, y los ideales de la educación eran vistos como una vía para lograr la justicia y el desarrollo social.

Un acontecimiento importante, que marcaría los primeros pasos hacia la modernización y globalización, se da a partir de la fuerte crisis económica y política con que termina el periodo de Echeverría, cabe señalar que, dicho proceso se desacelera por la negociación con López Portillo, al convenir apoyo financiero por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI). Este hecho significó una dependencia de la política económica nacional a los organismos internacionales a cambio de créditos que permitieran solventar los problemas económicos por los que atravesaba el país. Esta nueva circunstancia, afectaría al sistema educativo y se reflejaría en los intereses y el discurso de la naciente política educativa.

“Comenzó a crearse una serie de escuelas de nivel medio superior tecnológicas, cuya finalidad era optimizar los recursos destinados a la educación, es decir, se decía que, con menos recursos, se podía lograr mayor impacto social. Se redujo de manera drástica el gasto social y por ende el educativo... aumentó el impulso a la educación profesional técnica, con el fin de cubrir las demandas del aparato productivo y, al mismo tiempo, de los jóvenes por una formación profesional” (Cruz y Egido, 2014, p.177)

Este proyecto modernizador, dio la posibilidad de que, los nuevos empresarios comenzaron a influenciar la política educativa, así como tener una fuerte injerencia

en la definición de las políticas educativas. El nuevo discurso político, traería conceptos que comenzarían a construir los nuevos ideales y propuestas educativas, su énfasis en conceptos económicos como, calidad, utilidad y productividad, se verían reflejados en el ámbito educativo.

Finalmente, será en el año de 1982, cuando la SEP, celebra el Congreso Nacional de Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, con la finalidad de revisar el plan de estudios. Durante este congreso se establecen los acuerdos 71 y 77, aceptados por la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) y expedidos por la Secretaría de Educación Pública en mayo de 1982, que determinarían el perfil básico del bachiller a nivel nacional, los objetivos y contenidos de este nivel, y definieron la estructura curricular del tronco común (Cruz, 2014). Estos acuerdos, pretendían la unificación a nivel nacional las tendencias del nivel medio superior, sin afectar las características de las diversas modalidades.

Para el caso del Estado de México, por su situación geográfica, demográfica y política, ha ocurrido un grado mayor de nivel educativo, en comparación con otros estados de la República. Y ha sido gracias a que el Partido Revolucionario Institucional, ha permanecido de manera ininterrumpida durante casi nueve décadas, generando que los debates de interés público, estén condicionados a los intereses del partido. Por ejemplo, las reformas educativas de las últimas décadas.

Es así como, los centros de bachillerato tecnológicos, surgieron como una opción en la demanda social por mejor y mayor educación en el sector de la EMS. El interés fundamental de los Centros de Bachillerato Tecnológicos (CBT's), se concentra en cumplir con los protocolos de acreditación y certificación técnica.

1.2 Las reformas educativas y el modelo por competencias en el nivel medio superior

El proceso de modernización en el ámbito educativo, logró sentar las primeras bases para su materialización a través de una serie de reformas educativas que, se plasmaron en la Ley General de Educación, promulgada en 1993 en el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994). De acuerdo con Gutiérrez (2009), esta se deriva de los planteamientos establecidos en el plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, y en el Acuerdo Nacional para la Modernización.

Posterior a este antecedente, se llevó a cabo la reforma educativa en el 2004. El diagnóstico del bachillerato practicado para la emisión del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y del Plan Sectorial de Educación del mismo período, ponía en evidencia la necesidad de darle pertinencia al nivel medio superior -en lo general- y a la educación tecnológica de nivel medio superior -en lo particular-, para lograr mayores tasas de ingreso y retención de los estudiantes.

Esta nueva reforma, modificó substancialmente la concepción de la enseñanza, los planes y programas de estudio y la gestión directiva. El modelo educativo instaurado con esta reforma centraba la enseñanza en el alumno y promovía el constructivismo en la organización de estrategias didácticas, surgiendo así un nuevo elemento de la planeación docente denominado secuencia didáctica (Gutiérrez, 2009).

Las consecuencias de esta reforma sacudieron al sistema de nivel medio superior ya que, proponía y promovía una enseñanza con orientación constructivista. Esto dejó en evidencia dos aspectos. El primero, la caduca metodología docente tradicionalista y conservadora. Y por otro lado la necesidad de una capacitación y profesionalización de la práctica docente.

“La metodología docente centrada en el alumno y la evaluación de los aprendizajes, dejaban de lado el abuso de las clases expositivas y el examen como única herramienta para valorar conocimientos. Para los actores educativos que se habían desempeñado, desde 1982, con la visión de los acuerdos emanados del Congreso Nacional del Bachillerato de Cocoyoc, Morelos, que establecía un tronco común y

que habían basado gran parte de su enseñanza en el conductismo, la reforma representaba un difícil cambio” (Cruz y Egido, 2014, p.108).

Fue así, como, a partir de esta reforma, se reformularon los planes y programas de estudio, estructurándose en tres componentes de formación: básica, propedéutica y profesional. Los componentes de formación básica y propedéutica preparaban para continuar estudios a nivel superior y el profesional para el mercado laboral.

Cuatro años después, en 2008, se implementó otra reforma educativa, denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que partió del modelo educativo de la anterior. Esta nueva reforma, presentó una propuesta basada en el “nuevo modelo por competencias” en la educación media superior. Su importancia radicaba en que, ahora abarcaba diversos aspectos de la educación media superior, como la unificación de la variada oferta educativa, el reconocimiento de los estudios parciales, el énfasis en la formación y evaluación docente, la orientación educativa y tutoría académica y la implementación de nuevas formas de gestión y sistemas de información.

Los ejes que propuso a la EMS fueron cuatro:

1. Construcción de un Marco Curricular Común (MCC).
2. Definición y reconocimiento de las modalidades de la oferta de la Educación Media Superior.
3. Profesionalización de los servicios educativos.
4. Certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

Las competencias fueron tipificadas en genéricas, disciplinares y profesionales, constituyéndose en un Marco Curricular Común (MCC) para la variada oferta educativa del bachillerato. Las competencias establecidas, señalaba la RIEMS, le confieren al egresado, de cualquier modalidad o enseñanza de bachillerato, identidad a través de un perfil, denominado perfil del egresado. Éste establece los

conocimientos, habilidades y actitudes mínimos que los alumnos del bachillerato deben poseer al término de su formación.

Tabla 1. Distinción de los tipos de competencias propuestas en la Reforma Integral para la Educación Media Superior

Competencias	Objetivo
Genéricas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias claves, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan el sustento de la formación disciplinar en el marco del SNB
Disciplinares Extendidas	No serán compartidas por todos los estudiantes de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
Profesionales Extendidas	Preparan a los jóvenes con calificación de nivel medio para incorporarse al ejercicio profesional.

Nota. Tomado de, Acuerdo número 444 (21 de octubre de 2008). Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato, *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP.

Para Aragón (2018), es importante señalar que, el objetivo e intención de la RIEMS fue trata de dar identidad a el nivel medio superior mediante el Sistema

Nacional de Bachillerato (SNB), en los Acuerdos 444, en donde se establecen las competencias tanto genéricas como disciplinares del perfil de egreso para este nivel educativo, y el Acuerdo 447, donde se señalan las competencias docentes. Con la publicación de estos Acuerdos y otros más, se da especificidad a la serie de capacidades, aptitudes, y destrezas que tanto estudiantes como docentes deben desarrollar y/o poseer.

1.3 Antecedentes de las habilidades socioemocionales, surgimiento y tendencias

La incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales en el sistema educativo mexicano se ha dado de manera gradual. Como señala Benítez y Ramírez (2019), en diciembre de 2012, el Presidente de la República y las principales fuerzas políticas, acordaron emprender una Reforma Educativa que definiera como prioridad, transitar a una educación de calidad y abonar a la construcción de un país más justo, libre y próspero al que accedieran todos los niños, niñas y jóvenes del país. Bajo este nuevo paradigma se presentó el “Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria” (MEPEO), en el diario oficial de la federación en junio del 2017, como un nuevo planteamiento pedagógico, que requiere la reorganización del sistema educativo y de las políticas públicas.

Uno de los principales planteamientos que llamó la atención, fue la inserción curricular por primera vez en México de las habilidades socioemocionales en el planteamiento pedagógico presente en el Plan y Programas de Estudios denominado *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral*, (SEP, 2017), el cual establece los objetivos generales y particulares para el desarrollo de los aprendizajes clave y las competencias esenciales para que todos los alumnos se desarrollen en todas sus dimensiones.

Es así como el desarrollo de estas habilidades más allá de ser una preocupación del sistema educativo, se consolida como un imperativo de las políticas educativas globales, que se adhieren a las recomendaciones y mandatos de grandes

organizaciones internacionales, como veremos más adelante. Lo grave de esto, es que el corpus conceptual, que tendría que sostener la propuesta pedagógica, no termina de ser coherente.

Al respecto, García (2018), desarrolla un trabajo en donde pretende una aproximación a la evaluación de estas habilidades. Hace un recorrido que permite reconocer el surgimiento y aparición a partir de los años noventa, cuando se habla de habilidades o competencias del siglo XXI. Cabe señalar que la autora, retoma un nuevo concepto, el de *soft skills*, habilidades “blandas”, que de alguna forma trata de englobar, todas aquellas habilidades que se contraponen a las habilidades cognitivas-intelectuales, es decir, las no cognitivas, como lo son la perseverancia, el autocontrol, mentalidad de crecimiento y que, facilitan los esfuerzos dirigidos al logro de metas, relaciones sociales saludables. La importancia que estas recobran en la incorporación a la educación es que, estas habilidades pueden cambiar a lo largo de la vida, bajo la influencia de factores como la educación, las prácticas de crianza y los patrones culturales. En síntesis, la importancia de estas radica en la posibilidad de la su educabilidad o entrenamiento.

Para que esto sea posible, se enfatizan una serie de núcleos clave que tendrían que estar presentes en las habilidades socioemocionales:

- Agencia. Se entiende como la capacidad de tomar decisiones y tener un papel activo en nuestra vida, en lugar de sólo “dejarnos llevar” por las circunstancias.
- La identidad integrada. Es entendida como un sentido de coherencia interna de quién es uno a través del tiempo y a partir de las múltiples identidades sociales que podemos tener
- Las competencias. Estas son, las habilidades que nos permiten desempeñar roles de manera efectiva, completar tareas complejas o alcanzar objetivos específicos, por ejemplo, pensamiento crítico, toma de decisiones responsable, capacidad de colaboración. Nos permiten ser productivos y comprometidos, desenvolvemos en diferentes

contextos, desempeñarnos de manera efectiva en diversos entornos y adaptarnos a distintas tareas y demandas que se nos puedan presentar.

Es así como, agente, identidad y competencia, se vuelven articuladores en el proceso de educación y entrenamiento. En donde la perseverancia y la autorregulación serán algunos propósitos fundamentales en el desarrollo de estas habilidades.

Según García (2018), la perseverancia está relacionada con la autorregulación, ya que cuando somos capaces de autorregularnos, es decir, cuando somos conscientes de la relación que existe entre nuestras emociones, nuestros pensamientos y nuestras acciones, es más probable que logremos posponer las recompensas inmediatas y busquemos cumplir los objetivos a largo plazo.

Para la autora, (que no está por demás, señalar que es colaboradora en el proceso de evaluación de la segunda fase del Programa de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales Construye T de la Subsecretaría de Educación Media Superior y es miembro del Consejo Asesor de Habilidades Socioemocionales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), en el ámbito laboral, las HSE son sumamente importantes; ya que son altamente valoradas y recompensadas por los empleadores. De acuerdo al discurso de la misma, “los trabajadores con mayores habilidades socioemocionales tienden a tener mejores perspectivas de empleo. Las personas que tienen un empleo obtienen un mejor puntaje en pruebas de perseverancia y de toma de decisiones, y tienden a ser más agradables y extrovertidas que aquellas personas que se encuentran desempleadas... el salario que perciben los que están empleados también está relacionado con el nivel de HSE que poseen” (García, 2018, p.7).

Sobran elementos para justificar la necesidad del desarrollo de estas habilidades desde una lógica discursiva de una pedagogía eficientista:

“...para poder desempeñarse con éxito como ciudadano del siglo XXI, es necesario contar con habilidades cognitivas, así como intra e interpersonales... el éxito también significa poder cumplir nuestras metas personales y contar con las competencias necesarias para influir en el mundo que nos rodea, por lo cual es de

suma importancia desarrollar una conciencia clara de nosotros mismos, de nuestras capacidades y de la amplia gama de opciones que tenemos para elegir, así como de las competencias que requerimos para poder transitar con éxito (perseverancia) por los caminos elegidos y ser capaces de tomar buenas decisiones en el futuro, como ciudadanos comprometidos con el mundo” (Nagaoka, Farrington, Ehrlich y Heatt, 2015, citados en García, 2018, p.8).

Al respecto, Díaz Barriga (2014), realiza un análisis crítico en donde, señala la profunda relación entre el enfoque de competencias y el pensamiento eficientista, que ha conformado un debate educativo que ha acompañado el proceso de industrialización monopólica del siglo XX. Para este autor, el modelo por competencias, sobre el que se construye la propuesta de las habilidades socioemocionales, no es otra cosa que, una “revolución silenciosa surgida desde la capacitación laboral” (Díaz, 2014, p.11). En este sentido, el modelo de educación por competencias ha venido a asumir la visión economicista de la teoría del capital humano. La educación dejó de ser un acto de formación para convertirse en una inversión económica que debe mostrar con claridad determinados resultados.

Por último, es conveniente enunciar que, a pesar de las intenciones de estas propuestas educativas, un grave problema se presenta al momento de la coherencia conceptual en los programas de estudio, la falta de capacitación y profesionalización del personal docente, así como la inmadurez en la instrumentación y aplicación de este tipo de aprendizajes, sobre todo, que, nunca se toma en consideración el contexto local de su aplicación.

1.4 Las paradojas de la postmodernidad y la educación media superior

Para comprender los cambios y la turbulencia que ha experimentado el sistema educativo mexicano, en el nivel básico y medio superior, es necesario situarlo dentro de una categoría que nos permita contextualizarlo y reconocer la participación y afectación de factores sociales, económicos, políticos y culturales, que en su conjunto han dado forma a la postmodernidad.

Entender la postmodernidad, resulta complejo, sin embargo, para Hargreaves (2005), implicaría, la compleja relación de todos estos factores enunciados con anterioridad, que perfilan acontecimientos propios de la época, a saber, la caída de los grandes mitos, el establecimiento del neoliberalismo económico y el fenómeno de la globalización.

La caída de los grandes mitos, implicaría un cuestionamiento, no solo a los mitos relativos a la religión, sino trastocaría, los ideales mismos de la modernidad, implicó la disolución del concepto del progreso, “iluminación” a partir de la apropiación plena de los fundamentos de la razón, que cobrarían forma en el discurso de la ciencia.

En cuanto a la adopción de una postura teórica postmoderna supone “negar la existencia de un conocimiento fundamental sobre la base de que no existe una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso” (Hargreaves, 2005, p.65).

Por otro lado, la globalización de la actividad económica ha generado profundos cambios que han perfilado la transformación del sistema educativo. Implicó no solo establecer nuevas relaciones en políticas educativas, sino que, ha implicado los retos y problemáticas generadas a partir de la incorporación de la nueva información, las comunicaciones y la tecnología. Sin embargo, quizá uno de los mayores problemas, sea la reducción y dependencia del sistema educativo a las políticas del neoliberalismo.

“El neoliberalismo es una manera de organizar la vida en el mundo y en América Latina que consiste en una concepción del capitalismo radical que absolutiza el

mercado y se le convierte en el medio, el método y el fin de todo comportamiento humano inteligente y racional” (Mutsaku, 2003, p. 241).

En este sentido, el hombre y la mujer, los y las jóvenes y adolescentes, los estudiantes son reducidos al mercado mismo.

Sobre el impacto generado de la postmodernidad en los sistemas educativos, retomaremos algunas paradojas señaladas por Hargreaves (2005) y así poder comprender las realidades de los actuales sistemas educativos en México, particularmente en la EMS. El autor enuncia algunas de las más importantes como son: economías flexibles; la paradoja de la globalización; el final de las certezas; el yo ilimitado; simulación segura; compresión del tiempo y del espacio. A continuación, se exponen algunos de los aspectos más importantes.

Al abordar la economía flexible, el autor menciona que, para la educación, ha generado, la reducción del gasto público, referente a los servicios educativos, la falta de inversión en capacitación y profesionalización docente. También ha implicado la incertidumbre, precariedad y falta de seguridad laboral. La última reforma educativa es muestra de ello.

Sobre la compleja relación entre lo global y lo local, se aprecian una serie de inconsistencias, incoherencias y falta de articulación de los currículos y programas educativos, al momento de querer aplicarlos de manera general, y muchas veces imperante, sin considerar ni atender la diversidad y particularidades de los diferentes contextos locales, así como todos los matices involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sería importante reflexionar sobre las culturas locales en su relación con las culturas nacionales e internacionales.

Al respecto de, el final de las certezas dentro de la era postmoderna, esta, ha venido a cuestionar no solo los ideales y fines de la educación, sino que, el sentido mismo de la educación. La certeza científica ha quedado muy distante de las realidades locales, de los nuevos problemas sociales y culturales, en el que se ubican los sistemas educativos. A decir de Hargreaves (2005), vale la pena volver a reconocer el valor de la certeza situada frente a la certeza científica, en el

desarrollo del profesorado. Es un reto muy grande, puesto que implica enfrentar los intentos de control de la enseñanza, así como un actuar más autónomo del docente.

Un efecto de la postmodernidad que merece reflexión, es el referente a los nuevos tipos de identidades.

“La postmodernidad no sólo nos aporta cambios relativos a lo que experimentamos, en nuestras organizaciones e instituciones, sino también al cómo experimentamos, en los aspectos fundamentales de nuestro yo y nuestra identidad” (Hargreaves, 2005, p.105).

Estos cambios, van a ver afectado la constitución psicológica de los estudiantes y de docentes. La paradoja de la educación de las habilidades socioemocionales, es que, a mi consideración, son necesarias y responden a una crisis en las relaciones interpersonales. Esto debido a que, muchos estudiantes pasan demasiado tiempo solos, mientras que sus padres están laborando, y llegan a presentar deficiencias al momento de relacionarse con el otro, el semejante, e inclusive con la misma institución educativa. En el caso del docente, es demasiada la carga administrativa y burocrática, que pocas veces, se da el tiempo para establecer y fortalecer vínculos y lazos sociales con sus semejantes.

Al respecto, Hargreaves, señala, que será precisamente esta crisis de las relaciones interpersonales, las que pondrán en duda la misma naturaleza e integridad del yo, puesto que, escasamente existen raíces en las relaciones estables, por lo tanto, no ocurren las certezas ni compromisos estables que puedan trascender.

“De este modo, la inserción del aprendizaje cooperativo en la enseñanza y el aprendizaje en el aula puede entenderse como una respuesta a un vacío creado por la misma escuela (con sus procesos disciplinarios y las prácticas de calificación y evaluación que ya han promovido formas de colaboración estudiantil más peligrosas, espontáneas y caprichosas fuera del aula, que las convierte en ilegítimas), y no como respuesta a un vacío de socialización en el hogar y en la comunidad” (Hargreaves, 2005, p.112).

En relación a esto, la educación y el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales, son propios de la misma condición postmoderna. Inclusive dentro de la práctica docente se ha vuelto un imperativo artificial y superfluo el trabajo colaborativo en las aulas y para el mismo trabajo docente. A decir de Hargreaves, se concede suma importancia a la estética de la colaboración, aunque sea mera simulación, y el lazo social permanezca siempre vacío. Por otro lado, el autor señala que, una forma de satisfacer este vacío se da a partir del *regreso al yo*, el regreso a las emociones personales, la simulación de la completitud y la plenitud a costa de no atender a importantes objetivos morales, sociales y políticos. En este sentido, surgen varios retos, el primero, generar lazos sociales durables, certeros, que den posibilidad a un trabajo colaborativo más real, responsable y comprometido, solo hasta entonces, valdrá la pena colocar sobre la mesa, las interrogantes que plantea “¿Para qué sirve el trabajo colaborativo? y ¿Qué viene después?” (Hargreaves 2005, p.105).

1.5 Una aproximación a las emociones y las habilidades socioemocionales

El estudio de las emociones se ha vuelto un foco de interés para distintas disciplinas, sin embargo, aquí se ofrecerán un breve recorrido que posibilite en un primer momento, una aproximación conceptual para reconocer los diferentes componentes que implican el fenómeno de la emoción y, en un segundo momento una aproximación al concepto de habilidades socioemocionales.

En una primera aproximación, retomamos los estudios de Scherer (2001), para reconocer que éstas se encuentran configuradas dentro de un marco componencial, en ese sentido, “la emoción se define como un episodio de cambios interrelacionados, sincronizados en el estado de todos o la mayoría de los cinco subsistemas orgánicos, en respuesta a la evaluación de un evento o estímulo externo o interno como relevante para los principales intereses del organismo (Scherer, 1987, citado en Scherer, 2001, p.697).

Además de los cambios, el autor, también reconoce las facetas que implican a la emoción como son: el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento, y también las cogniciones y conceptualizaciones.

El reconocimiento de estas facetas, permite reconocer la complejidad del fenómeno de la emoción, por lo que, se puede conceptualizar la emoción como “un síndrome complejo que tiene manifestaciones sobre los planos psíquicos, fisiológicos y de comportamiento, teniendo cada uno de estos componentes varias facetas (Scherer 1993, citado en Gutiérrez, et al., 2014, pp.20-21). Sumariamente, se pueden distinguir, entre otros, los siguientes componentes: El componente psíquico, cuyo conjunto de síndromes emocionales tienen un nombre: “alegría, miedo, temor, terror, satisfacción, cólera, ternura afectuosa”; el componente físico, que reenvía a fenómenos internos y neurovegetativos, vinculados, más o menos, específicamente a cada emoción, que pueden manifestarse exteriormente; el componente de actividad motriz, que corresponde a la exteriorización corporal (mimo-posturo-gestual) de la emoción; se prolonga en un componente conductual: huida o azoro, hundimiento sobre sí, agresividad, entre otros (Gutiérrez, et al., 2014).

Por lo anterior podemos entender que, aunque emociones y sentimientos no refieran a lo mismo, se habla indistintamente como si fueran el mismo fenómeno, reconociendo aquí que, si advertimos estas distintas facetas que el autor identifica.

Otro aspecto fundamental de las emociones, es su carácter organizativo. “Las emociones poseen un rol organizativo en la evaluación del mundo que nos rodea. Es precisamente este rol organizativo el que explica que una gran cantidad de experiencias emotivas se construyan con base en dicotomías, simplificaciones que, no obstante, nos ayudan en nuestra tarea de intentar poner orden al caos que nos rodea” (Rizo, 2001, p. 3, citado en Gutiérrez, et al., 2014). De ahí también su vínculo con las representaciones sociales ya que estas orientan la postura del sujeto frente al objeto representado y determinan su conducta hacia él,

cumpliendo una función importante al generar posicionamientos frente a la realidad (Ibáñez, 1994, citado en Gutiérrez, 2014).

Sobre las habilidades socioemocionales, Aranda y Caldera (2018) ubican las raíces del término en el concepto de inteligencia emocional (IE) que fue estructurado por Salovey y Mayer en 1980, posteriormente retomado por Goleman en 1995, quien la define como “la capacidad de reconocer los sentimientos en sí mismo y los demás; manejar las emociones propias y ajenas, factores importantes para el éxito académico, laboral y social” (Rodríguez, 2015, citado en Aranda y Caldera 2018, p.55).

Posteriormente, el término se comienza a relacionar con la posibilidad del éxito laboral y en la vida “se define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en la habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, la inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional” (Bar-On,1997, citado en Aranda y Caldera 2018, p. 55). Para estos autores, se advierte que la inteligencia emocional y las habilidades sociales son parte indispensable del desarrollo humano y la interacción con otros, estableciendo así, el concepto de habilidades socioemocionales.

Se puede apreciar cómo es que el concepto se va resignificando hasta implicar la posibilidad de la educabilidad, el entrenamiento y la regulación, “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en uno mismo y los demás” (Bisquerra, 2003, p. 22, citado en Aranda y Caldera 2018, p.56).

Para finalizar, el término habilidades socioemocionales vienen a designar un conjunto de atributos deseables en el sujeto, ya que engloba: el autoconocimiento, la regulación, autocontrol, perseverancia, comunicación efectiva, manejo del estrés, la toma de decisiones, un ideal de un ciudadano consustancial al modelo neoliberal.

“Para la OCDE (2017), las habilidades emocionales se traducen en aquellas capacidades que se expresan mediante patrones estables de comportamiento y pensamiento, las cuales son imprescindibles para alcanzar objetivos, trabajar con otros y regular las emociones. En función del marco teórico, se incluyen más o menos habilidades, en el caso de la OCDE se enfatizan la perseverancia, el autocontrol y la pasión por los objetivos; también hace referencia a la sociabilidad, el respeto, la solicitud, la autoestima, el optimismo y la confianza” (Aranda y Caldera 2018, p.56).

1.6 Las habilidades socioemocionales y la complejidad de lo global y lo local

Evidentemente, para comprender los contenidos de los currículos y programas educativos es necesario una contextualización histórica, social, política y cultural. En el caso de la educación tecnológica del nivel medio superior, desde sus inicios ha marcado la intencionalidad y los fines de esta modalidad, la aplicación lucrativa de los conocimientos, es decir, la preparación rápida para la inserción en el mercado laboral.

El estado de transición de las políticas de Estado, del modelo desarrollista al modernizador, ha evidenciado, la incapacidad del tan prometedor modelo educativo de competencias, al momento de aplicarlo en diversos escenarios educativos. Esta incapacidad, se debe, a la falta de consideración de las abismales diferencias de desigualdad económica, sociales y culturales que existen el territorio mexicano.

Por otro lado, la incorporación del Estado mexicano al modelo económico neoliberal, ocasionó que las políticas educativas, quedaran sujetas al discurso, demandas y exigencias del mercado global, más que, a las necesidades reales y locales de la sociedad.

La propuesta educativa de las habilidades socioemocionales, es pertinente y legítima siempre y cuando, se tome en consideración, la crisis de las identidades características de la postmodernidad, la crisis de violencia, la descomposición del tejido social, las necesidades reales de los jóvenes y adolescentes respecto a sus

emociones. Mientras se pretenda educar las habilidades sociales y emocionales, desde el imperativo y las intenciones de una pedagogía eficientista que obedece las demandas del mercado global, seguirán fracasando cualquier intento y propuesta educativa, por muy innovadora y propositiva que parezca.

Capítulo 2 Condiciones de los estudiantes en la Educación Media Superior.

Como se ha señalado, en los últimos años, el sistema educativo en México, ha atravesado por numerosos cambios que han pretendido una mejora en la calidad de la educación. Uno de los últimos cambios de mayor impacto estructural y curricular fue el del 2008, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esta reforma propuso el “modelo por competencias” en la educación media superior. En sus inicios prometió ser un modelo vanguardista, que vendría a resarcir la brecha educativa en nuestro país. Ha pasado poco más de una década de esa reforma, así como de la implementación del modelo educativo. A pesar de los buenos propósitos e intenciones, habría que comenzar a cuestionar los resultados de dicho modelo. Particularmente a partir de uno de los ejes rectores de dicho modelo “la Construcción de un Marco Curricular Común (MCC)”. Este eje llevó a homologar el MCC en un Sistema Nacional de Bachillerato.

Esta reforma se tradujo en un currículo educativo a nivel nacional en donde, no importando la condición geográfica, social o cultural, se implementó por igual para todos los subsistemas de la EMS, las competencias y aprendizajes esperados serán los mismos para todos. El fracaso anticipado que ha generado, al igual que muchos otros modelos, se debe, a la ceguera o imposibilidad de no poder o no querer mirar las condiciones geográficas, sociales, históricas y culturales en donde se inscribe la práctica educativa.

Además de las condiciones señaladas, otra muy particular de la que se ha olvidado este modelo educativo, recae precisamente en la condición del estudiante. Y es que, poco o nada se sabe de la condición del sujeto de la educación. A pesar de que, teóricamente el modelo educativo se centre en el alumno, en la práctica docente poco se sabe de él. En este sentido, este capítulo está pensado en ese sujeto, en reconocer ¿Quién es ese sujeto de la educación

media superior?, ¿Qué sabemos hoy de los adolescentes y jóvenes estudiantes? ¿Qué deberíamos saber para ejercer nuestra práctica educativa? Estas preguntas serán nuestro faro, para desarrollar el presente apartado.

A continuación, se abordan dos aproximaciones disciplinarias que atraviesan la categoría de estudiante. La primera de ellas proveniente de la psicología y la segunda de la sociología, ambas aproximaciones nos permiten comprender la condición de estudiante como un sujeto de la educación.

El primer apartado aborda la categoría de la adolescencia desde un enfoque psicoanalítico, particularmente parte de la obra de Aberastury y Knobel (2020), que permite explicar la categoría de adolescencia como un proceso de transición y construcción identitaria, qué ocurre a partir del desarrollo psicológico. En el segundo apartado la categoría de juventud, será la que posibilite reconocer las condiciones sociales y culturales que atraviesan los jóvenes y que, a su vez, ayudan a configurar los procesos de construcción identitarios en el deber ser instituido social y culturalmente, para el caso de los jóvenes “incorporados” o estudiantes, la incorporación al mercado laboral y la reproducción de los signos y símbolos culturales preestablecidos. Sin embargo, se señalan las paradojas e inconsistencias que se manifiestan y se hacen presentes entre lo instituido y las condiciones reales que viven actualmente los jóvenes. Ya en la tercera sección se enfatiza qué, una de las condiciones más presentes en la estructura de la sociedad, es el fenómeno de la violencia, y las configuraciones que esta adquiere, son vitales para repensar la constitución subjetiva de los jóvenes ya sea como víctimas, como victimarios, o ambas. Será el cuarto apartado el que ofrece la posibilidad de conciliar ambas categorías y proponer el concepto de sujeto de la educación, en donde, será a partir de la subjetividad, es decir, la organización compleja entre, los procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica, y los procesos socio-históricos, como se constituye, estructura y conforma la identidad. Finalmente, la última sección señala algunas de las condiciones que se han vivido durante la pandemia de COVID-19 y que vale la pena reflexionar.

2.1 La adolescencia como proceso de transición en estudiantes de Educación Media Superior.

Para comprender la complejidad de los estudiantes de medio superior, es necesario recurrir a la categoría de adolescente, ya que, ésta señala aspectos constitutivos de la identidad que resultan importantes en la consideración de los procesos educativos y que deben tenerse presentes, si es que en realidad existe una preocupación sincera y real por la formación de los estudiantes. Para ello, las aportaciones de Aberastury y Knobel (2020), desde un enfoque psicoanalítico, resultan relevantes y enriquecedoras al momento de pensar la condición de los estudiantes de media superior.

En el texto, *La adolescencia normal*, Aberastury y Knobel (2020) mencionan que, serán precisamente las condiciones de desequilibrio, inestabilidad o semipatología, las que el adolescente atraviesa. A este proceso de transición se le denomina “síndrome normal de la adolescencia”. Lo fundamental de este periodo de transición, es el establecimiento de su identidad, que es un objetivo fundamental de este momento vital (Aberastury y Knobel, 2020, p.10)

Otro aspecto distintivo de este proceso transitorio, implica el proceso de duelo, ya que, el adolescente, deberá desprenderse de su mundo infantil, atravesando por tres duelos fundamentales:

- el duelo por el cuerpo infantil perdido
- el duelo por el rol y la identidad infantiles
- el duelo por los padres de la infancia

Lo determinante del proceso de duelo, es precisamente esa tensión transitoria al entrar en el mundo de los adultos, y que significa una pérdida definitiva de su condición de grupo. Estos cambios psicológicos ocurren en correlato de los cambios corporales, y exigen una nueva relación con los padres y con el mundo.

En ese sentido, el adolescente necesitará adquirir una ideología que le permita su adaptación al mundo y/o su acción sobre él para cambiarlo.

Dicho lo anterior, habrá que ir pensando ¿si la función del sistema educativo, en el proceso de enculturación podrá cubrir esta demanda? Para Aberastury y Knobel (2020), es importante la madurez biológica acompañada por una madurez efectiva e intelectual que le permita su entrada en el mundo del adulto. Aboga por un sistema de valores, una ideología que confronta con la de su medio y donde el rechazo a determinadas situaciones se cumple en una crítica constructiva. La madurez intelectual a la que apuntan dichos autores, es fundamental para el proceso de transición y constitución de la identidad ya que, obliga al individuo a reformularse los conceptos que tiene acerca de sí mismo, posibilitando el abandono de la autoimagen infantil y, a la vez, la proyección en el futuro de su adultez. Por lo anterior, el proceso de la adolescencia, debe tomarse como un proceso universal de cambio, de desprendimiento.

Otro aspecto que tocan estos autores, es lo concerniente a la violencia, ya que distingue el problema de una juventud disconforme a la que se enfrenta con la violencia, y el resultado es solo la destrucción y el entorpecimiento del proceso. Lo complejo de la situación es que, la violencia de los estudiantes no es sino la respuesta a la violencia institucionalizada de las fuerzas del orden familiar y social. “La sociedad en que vivimos con su cuadro de violencia y destrucción no ofrece suficientes garantías de sobrevivencia y crea una nueva dificultad para el desprendimiento. El adolescente, cuyo propósito se centra en la búsqueda de ideales y de figuras ideales para identificarse, se encuentra con la violencia y el poder: también los usa” (Aberastury y Knobel, 2020: p.26). Es verdad que, la adolescencia presenta actitudes y manifestaciones de violencia, estas tan solo son mero reflejo del sello del medio cultural, social e histórico desde el cual se refleja.

En lo que concierne a lo patológico, los autores, hablan de una condición patológica del adolescente, se debe advertir que, no se utiliza el término patológico en un sentido disciplinario, diferenciando lo normal de lo anormal, más bien señalan un proceso de transición conflictivo, y necesario para su desarrollo. Los autores hacen referencia a la condición patológica como la condición *normal* del adolescente, en el sentido de que, precisamente éste, exterioriza sus conflictos de acuerdo con su estructura y sus experiencias, “la adolescencia, más que una etapa estabilizada, es proceso, desarrollo, y, por lo tanto, su aparente patología debe admitirse y comprenderse para ubicar sus desviaciones en el contexto de la realidad humana que nos rodea” (Aberastury y Knobel, 2020, p.43).

Por lo anterior, se pueden reconocer en el adolescente una serie de características que, se enuncian a través de la sintomatología que integraría este síndrome: 1) búsqueda de sí mismo; 2) tendencia grupal; 3) necesidad de intelectualizar y fantasear; 4) crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso; 5) desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características del pensamiento primario; 6) evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo, hasta la heterosexualidad genital adulta; 7) actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; 8) contradicciones sucesivas en todas manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este periodo de la vida; 9) una separación progresiva de los padres, y 10) constantes fluctuaciones del humor y de estado de ánimo.

Dicho lo anterior, es fundamental comprender el complejo proceso identitario y de transición por el que atraviesa el adolescente para facilitar esta tarea. De esta forma el adolescente podrá desempeñarse correcta y satisfactoriamente, gozar de su identidad, de todas sus situaciones, aún de las que aparentemente tienen raíces patológicas, para elaborar una subjetividad equilibrada. “De lo contrario, siempre se proyectará en el adolescente las ansiedades y patología del adulto y

se producirá ese colapso o crisis de enfrentamiento generacional, que dificulta el proceso evolutivo y no permite el goce real de la personalidad” (Aberastury y Knobel, 2020: p.103).

En suma, para los autores será precisamente la conformación de la identidad, el rasgo distintivo de este periodo vital. Sin embargo, ésta no se crea por sí misma, sino que, se constituye dentro de las estructuras sociales y económicas de la sociedad. Es entonces cuando este periodo de conformación identitaria comienza a perfilarse sinuoso. Ya lo plantea la autora con las interrogantes con las que cierra y abre al finalizar su obra “¿Cuáles son los motivos para que la sociedad no modifique sus rígidas estructuras y se empeñe en mantenerlas aun cuando el individuo cambia? El problema es la de una sociedad difícil, incomprensiva, hostil e inexorable a veces frente a la ola de crecimiento lúcida y activa, que le impone la evidencia de alguien que quiere actuar sobre el mundo y modificarlo bajo la acción de sus propias transformaciones” (Aberastury y Knobel, 2020, p.158).

2.2 La juventud como manifestación social y cultural

La juventud como una categoría de análisis sociológico, nos aporta más elementos que nos permiten comprender y pensar al sujeto de la educación media superior. En ese sentido, cabe señalar que la estructura social y cultural, son referentes estructurales y estructurantes fundamentales en los procesos de formación y aprendizaje del sujeto de la educación media.

Como bien señala Reguillo (2003), existe una enorme diversidad que cabe en la categoría “jóvenes”: estudiantes, bandas, punks, milenaristas, empresarios, ravers, desempleados, sicarios, ninis, entre otros., pero lo que tienen de común como condición histórica, es que, todos hijos de la modernidad, de la crisis y del desencanto.

Algunas de las características que enmarcan el contexto de la gran mayoría de los jóvenes se encuentran: el de un orden social marcado por la migración constante, el mundo globalizado, el reencuentro con los localismos, las tecnologías de comunicación, el desencanto político, el desgaste de los discursos dominantes y el deterioro de los emblemas aglutinadores, aunados a la profunda crisis estructural de la sociedad mexicana.

Dicho lo anterior, es importante enmarcar que, la juventud, como hoy la conocemos, es propiamente una invención de la posguerra que hizo posible el surgimiento de un nuevo orden internacional que conformó una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores (Reguillo, 2003).

Por consiguiente, ante esta emergencia de la juventud como sujeto social, ha desempeñado un papel fundamental el paso de la ciudadanía civil a la ciudadanía política (Marshall, citado en Reguillo, 2003). Esta ciudadanía política de los jóvenes se comprende a partir de la complementación de los derechos individuales, la libertad, la justicia y la propiedad, con los derechos a participar en el espacio público. Por tanto, la autora, considera que la ciudadanía política de los jóvenes se constituye entonces en tres elementos que le dan sentido y especificidad al mundo juvenil, más allá de la fijación de unos límites biológicos de edad:

- “La realización tecnológica y sus repercusiones en la organización productiva y simbólica de la sociedad,
- La oferta y el consumo cultural y,
- El discurso jurídico” (Reguillo, 2003, p.105).

Se tendrá que realizar un balance entre los elementos que confiere la ciudadanía política a los jóvenes y la realidad social e histórica en la que son conferidos. Por el momento, apuntaremos hacia otro rasgo distintivo de juventud.

Otro elemento que permite comprender esta categoría, es la que señala Anzaldúa (2006), al referir sobre la transición del sujeto de la educación, hacia las estructuras económicas y sociales. Para Anzaldúa (2006) la juventud es entendida como:

“La manifestación sociocultural de una etapa de la vida previa a la edad adulta. Una ambigua fase de transición que inicia con la adolescencia y que deberá culminar con una supuesta “madurez” en la que el sujeto termina por adaptarse a las exigencias de la vida social y laboral, asumiendo los roles de trabajador, ciudadano, cónyuge, padre de familia, consumidor, etcétera” (Anzaldúa, 2006, p.106)

Sobre esta primera definición, hay que enfatizar que esta transición del sujeto de educación media superior, se orienta hacia las estructuras sociales y económicas, dicho de otro modo, laborales que impone la sociedad.

Esta condición de la juventud como periodo de transición, ya ha sido abordado, desde Erikson, (citado en Anzaldúa 2006) al concebirla como una etapa marcada por una moratoria psicosocial en la que un sujeto, que ha alcanzado la maduración biosexual, ha de retardar su capacidad para procrear, a fin de prepararse para entrar al campo laboral. Es una etapa en la que convencionalmente se espera que el sujeto estudie una carrera profesional, ensaye roles y culmine con su inserción en un trabajo que le permita lograr la independencia socioeconómica de su familia de origen y establezca una familia propia.

Otra definición que ofrece Anzaldúa, hace hincapié a papel fundamental de la cultura en el proceso de formación y transición de estos jóvenes a la vida adulta:

“entendemos por juventud una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos de la infancia a la edad adulta. Este proceso es acompañado por una serie de significaciones imaginarias que instituyen formas de ser, valores y concepciones acerca de lo que se espera de los sujetos que se encuentran en este trayecto” (Anzaldúa, 2006, p. 107).

En resumen, podemos señalar algunos aspectos que configuran esta categoría de juventud. Por un lado, las garantías que le confiere la ciudadanía política, y que se constituye en tres elementos 1) la realización tecnológica y sus repercusiones en la organización productiva y simbólica de la sociedad, 2) la oferta y el consumo cultural y, 3) el discurso jurídico. Aunado a esto, se encuentra la transición del sujeto de la infancia al mundo de la vida adulta, que demanda la incorporación de este, a las estructuras sociales y económicas, al campo laboral de la vida adulta.

Sin embargo, el proceso de construcción identitaria y de transición a las estructuras sociales y económicas de la vida adulta, será harto complejo, además de que, como bien los señala Anzaldúa, este se encuentra signado por múltiples contradicciones y paradojas que provienen de factores económicos, políticos y socioculturales, que alejan a estos sujetos de los patrones convencionales.

La realidad pone de manifiesto estas paradojas y contradicciones que se crean entre el discurso del deber encarnado en las instituciones educativas y la realidad compleja que rebasa por mucho estos ideales pedagógicos. Dentro de estas, Anzaldúa (2006) nos proporciona algunas situaciones:

- “Exclusión laboral” (Anzaldúa, 2006, p.110). Uno de los fenómenos que más preocupa en la actualidad a los analistas sociales es el grave problema del desempleo, que cobra características estructurales. Los jóvenes han sido víctimas de este nuevo orden social y laboral, pues han tenido que enfrentar el desempleo masivo y las precarias condiciones de los escasos trabajos vacantes
- Sobreexplotación del trabajador” (Anzaldúa, 2006, p.111). Se trata de sacar el máximo provecho posible al personal contratado, sin importar su desgaste físico y emocional. Cabe señalar la tendencia creciente de los bachilleratos tecnológicos, pensados para la pronta inserción de los jóvenes

al mercado laboral. Dentro de la trayectoria académico laboral de estos currículos, se incluyen las prácticas de ejecución en escenarios reales, que colocan y preparan al sujeto para una rápida adaptación e incorporación al mercado laboral, sin olvidar las condiciones de explotación laboral a la que son sometidos muchos de los jóvenes durante estos periodos de formación.

- “Exclusión educativa” (Anzaldúa, 2006, p.113). Los países del tercer mundo se han transformado no sólo en abastecedores de materias primas, sino de fuerza laboral técnicamente calificada y sumamente económica. el perfil profesional que se intenta favorecer es el de técnico, se sugiere crear carreras técnicas en los niveles medio superior y superior. Prueba de ellos, es la creación de bachilleratos bivalentes como el caso de los bachilleratos tecnológicos se ha incrementado la oferta en carreras técnicas, que supuestamente ofrecen salidas laborales al pretender satisfacer las demandas de capacitación del mercado de trabajo, pero que en realidad no cumplen con los requerimientos de los sectores productivos, convirtiéndolas en preparaciones infructuosas.

Sobre esta última situación, se puede distinguir “el examen único de bachillerato, el cual, se pone de manifiesto un dispositivo de selección, jerarquización y exclusión para cientos de miles de jóvenes a los que se les impide entrar a estudiar en los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN), los cuales se consideran de mejor calidad que el resto de las opciones que se les ofrecen. De esta forma se les excluye de opciones educativas de su interés” (Anzaldúa, 2006, p.114). Sobre esta condición, es importante que muchos de los jóvenes que ingresan en los Centros de Bachillerato Tecnológicos (CBT's), lo eligieron como una de las últimas opciones y se tiene una percepción de rechazados.

El conjunto de todas estas situaciones, llevan a producir en la juventud la incertidumbre desquiciante de no poder construir una identidad y un proyecto de

futuro más o menos viable, ni a corto ni a mediano plazo. Todo esto genera una sensación de frustración, impotencia y vacío, que además viene acompañada de una resignificación social de la escala de valores, donde el dinero y las mercancías se “proponen” ahora, más que nunca, como los únicos elementos que pueden dar sentido a la vida.

En lo que atañe a estas situaciones de exclusión, vale la pena mencionar la distinción que hace Reguillo (2003) en donde, estas condiciones sociales dividen a los jóvenes en dos grandes grupos, de acuerdo con sus posibilidades de integrarse o no al sistema: por un lado, están los jóvenes incorporados, que insertos en el sistema, estudiando o trabajando, intentan mantenerse en él sin hacer cambios sustanciales; por otro, están los jóvenes disidentes, que siendo excluidos del sistema se rebelan contra éste y en ocasiones intentan conformar una cultura alternativa, a veces de franca oposición al sistema vigente.

- “Jóvenes incorporados” (Reguillo, 2003, p.110). Estos jóvenes “incorporados”, son aquellos que han tenido acceso a la educación media superior y superior, y de alguna manera logran incorporarse al mercado de trabajo, con las fluctuaciones de empleo consabidas en nuestro tiempo. Estos jóvenes estudiosos son los que tienen mejores posibilidades para obtener un empleo y mantenerse en él por más tiempo, pero son víctimas también de la enajenación del trabajo: viven y estudian para trabajar, se desgastan en la competencia y en la sobreexplotación de las compañías que los contratan.
- “Jóvenes disidentes” (Reguillo, 2003, p.110) Compuesto, principalmente, por la población de escasos recursos económicos, que, ante la imposibilidad de continuar con sus estudios, intenta integrarse tempranamente al trabajo, donde encuentra subempleos, contrataciones eventuales (en pésimas condiciones) o bien pasa a engrosar las filas de la economía informal.

Al respeto de esta última división o clasificación de los jóvenes, se podría puntualizar que la línea que los divide es cada vez más delgada. En el caso de los estudiantes de media superior, por ejemplo, se puede tener acceso a la educación media superior o superior, y paradójicamente no tener certeza laboral, o estar subempleado. A lo que se apunta es que, la incertidumbre e inseguridad permanente en el ingreso al campo laboral y de oportunidades, se ha visto atravesada por la aparición de una cultura de la temporalidad en la que se vive al día sin la posibilidad de establecer proyectos a mediano o largo plazo. Vivir la inmediatez, sin aspiraciones futuras, es cada vez más una constante en los jóvenes tanto disidentes como incorporados.

Ante este panorama, valdría la pena preguntarse, ¿Cómo se puede mirar al futuro, plantear un proyecto de vida, cuando se vive al día? ¿Cómo generar lazos de solidaridad y compromiso con los otros, cuando la inmediatez de la realidad es sumamente egoísta y competitiva? ¿Cómo se puede asegurar la constitución de una identidad y una transición a las estructuras sociales y económicas cuando estas no están ofreciendo las condiciones necesarias? Esta situación, desafortunadamente recae en muchos jóvenes estudiantes que manifiestan frustración y falta de perspectivas para el futuro, ausencia de sentido e ilusiones en la vida.

Mientras que la situación actual de muchos jóvenes y estudiantes como el desempleo, menores oportunidades de estudio, miseria, pocas probabilidades de desarrollo, violencia, por señalar solo algunas, son las condiciones que les toca vivir a los sujetos de educación. Por otro lado, se promueve un exceso de consumo, se exhibe un sinnúmero de mercancías y formas suntuosas de vida; donde élites cada vez más ricas y poderosas se aprovechan de una población creciente que se sume cada vez más en la miseria. La ostentación de esta injusta cultura dominante genera gran frustración, coraje y agresión, que se traducen en múltiples reacciones juveniles: algunos jóvenes, manipulados por los medios de comunicación y la sociedad de consumo, se alucinan en una euforia desenfrenada

y optan por disfrutar el momento sin prever las consecuencias de sus actos. Otros, invadidos por el desaliento y la apatía, se deprimen y en ocasiones se paralizan; sin proyectos de vida, no saben cómo, ni hacia dónde continuar; sumidos en el nihilismo abandonan su existencia a los vaivenes sociales.

En el caso del estudiante de educación media superior, resulta compleja la tarea a la que se enfrenta, por un lado, el proceso adolescente que implica la transición y construcción identitaria y por el otro, el joven que se enfrenta y se asimila al proceso de incorporación al mercado laboral, así como la posibilidad de reproducción de los símbolos hegemónicos preestablecidos. No obstante, las condiciones actuales de muchos de ellos, faltan a esta demanda social y cultural.

Ante tal panorama, Anzaldúa (2006), enuncia que, la juventud se encuentra extraviada, *sin brújula*, “Esto es efecto del deterioro de las condiciones de vida en la sociedad capitalista, así como del desgaste de las significaciones imaginarias instituidas y su incapacidad cada vez mayor de mantener el sistema. Toda esta descomposición genera incertidumbre, que, aunada a la falta de propuestas de cambio, crean confusión, desaliento y esta suerte de extravío, de vivir sin rumbo, sin sentido” (Anzaldúa, 2006, pp. 130-131).

Por otro lado, el Estado, hace poco o nulo esfuerzo por asumir su responsabilidad ante las condiciones descritas con anterioridad. También es cierto que, actualmente son pocos los intentos de los jóvenes de hacer de su sufrimiento una cuestión de interés público, una causa común. Una de las ilusiones que se transmiten a través de los discursos instituidos es la responsabilidad de su condición psicológica y social, “Aunque sean millones los seres humanos que padecen la marginación y la miseria, se ha instaurado el imaginario liberal en el que cada individuo se asume como responsable de su condición, de manera que cada marginado social lame sus heridas en soledad: esos excluidos dejan de tener exigencias y proyectos, no valoran sus derechos, no ejercen su responsabilidad

como seres humanos y ciudadanos. Así como dejaron de existir para los demás, poco a poco dejan de existir para sí mismos” (Bauman, 2003, p. 143).

Es nuevamente Reguillo (2003) quién también se percata y visibiliza esas paradojas y condiciones desfavorables a las que son expuestos los jóvenes. Por un lado, se instauran las expectativas establecidas por las instituciones y la realidad que viven y experimentan los jóvenes en México. La autora enumera algunas de las condiciones como son: el empobrecimiento económico, social y cultural, así como el deterioro de los mecanismos de integración a las instituciones sociales.

Existe una imposibilidad de acceder a una calidad de vida digna y sí se ofrece, será solo un espejismo. “La posibilidad de acceso a una calidad de vida digna es hoy para 200 millones de latinoamericanos un espejismo. Si este dato se cruza con el perfil demográfico del continente mayoritariamente juvenil, no se requieren grandes planteamientos para inferir que uno de los sectores más vulnerables por el empobrecimiento estructural, es precisamente el de los jóvenes (Reguillo, 2003, p. 105).

Otro punto de interés, es lo referente a la ciudadanía. En lo que toca a la adquisición de la ciudadanía, uno de cuyos soportes fundamentales es el derecho a la integración plena en la sociedad, en México la ciudadanía se otorga a una edad en la que los jóvenes están muy lejos aún (dependiendo de los niveles socioeconómicos) de acceder a una plena integración al sistema productivo, tanto por el deterioro de los mecanismos de integración (crisis político-cultural), como por la incapacidad real de las instituciones para absorberlos (crisis político-económica). Esto ha resultado en un discurso esquizofrénico, en el que se exige de los jóvenes, cuando hacen su entrada en el universo de los derechos y deberes ciudadanos, ciertos comportamientos sociales, culturales y políticos, pero no hay alternativas reales de inserción económica.

En cuanto a la cultura, la autora refiere que existe una mundialización de la cultura por vía de las industrias culturales, los medios de comunicación y las súper tecnologías de información; el triunfo del nuevo profetismo globalizador, el discurso neoliberal montado sobre el adelgazamiento del Estado y sobre la exaltación del individualismo; el empobrecimiento creciente de grandes sectores de la población; descrédito y deslegitimación de las instancias y dispositivos tradicionales de representación y participación (especialmente los partidos políticos y los sindicatos). “Estos elementos han significado para los jóvenes una afectación en: a) su percepción de la política, b) su percepción del espacio y c) su percepción del futuro”. (Reguillo, 2003, p.114), Importa destacar es que quizás la juventud sea, una metáfora del cambio social. Una llamada de atención, alerta roja, que nos obliga a repensar muchas de las certezas construidas (Feixa, 1993).

Es también evidente que, para la autora, el Estado no ha sido capaz de generar matrices discursivas que puedan interpelar a los jóvenes. Para ellos la construcción de lo político pasa por otros ejes: el deseo, la emotividad, la experiencia de un tiempo circular, el privilegio de los significantes por sobre los significados, las prácticas arraigadas en el ámbito local que se alimentan incesantemente de elementos de la cultura globalizada.

Esta dificultad del Estado, también puede manifestarse en las instituciones educativas, ya que, existe una escasa problematización del sujeto juvenil desde las dimensiones psicológicas y sociales que no se reduzcan al establecimiento a priori de una serie de etapas y actitudes que caracterizan el periodo de la juventud. El problema resulta mucho más complejo y exige un trabajo más fino en los interfaces de la categoría de estudiante: sujeto, joven o adolescente y sus implicaciones en el contexto sociocultural.

2.3 Sobre la violencia: una condición peligrosa que perfila la realidad de los jóvenes

El tema de la violencia, sigue siendo un tema de interés, sobre todo, cuando se le estudia en su relación con los jóvenes adolescentes. Para comprender la complejidad de la misma desde un ángulo crítico, se retoma el abordaje epistémico de Žižek (2009), quién, en su obra “Sobre la violencia”, nos permite comprenderla como un fenómeno que se da en diferentes niveles de estructura, la subjetiva, la objetiva y la simbólica.

Para el autor, la violencia subjetiva es simplemente la parte más visible de un triunvirato que incluye también dos tipos objetivos de violencia. En primer lugar, hay una violencia «simbólica» encarnada en el lenguaje, en sus formas. Según el autor, esta violencia no se da sólo en los obvios —y muy estudiados— casos de provocación y de relaciones de dominación social reproducidas en nuestras formas de discurso habituales: todavía hay una forma más primaria de violencia, que está relacionada con el lenguaje como tal, con su imposición de cierto universo de sentido. En segundo lugar, existe otra a la que llamó “sistémica (u objetiva), que son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económico y político” (Žižek, 2009, p.10).

Para Žižek, lo que denomina violencia sistemática, es la violencia objetiva, puesto que, es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento. La violencia sistémica es por tanto algo como la famosa «materia oscura» de la física, la contraparte de una, (en exceso), visible violencia subjetiva. Puede ser invisible, pero debe tomarse en cuenta si uno quiere aclarar lo que de otra manera parecen ser explosiones «irracionales» de violencia subjetiva. “Lo fundamental de la violencia objetiva o sistémica, es que, ésta reside en la estructura fundamental del capitalismo, es, mucho más extraña que cualquier violencia directa socioideológica pre capitalista: esta violencia ya no es atribuible a los individuos concretos y a sus «malvadas» intenciones, sino que es puramente «objetiva», sistémica, anónima” (Žižek, 2009, p. 23).

Otros estudios recientes en México sobre el fenómeno de la violencia, fue desarrollado por Galán (2018), quien realiza una aproximación a las creencias e ideas de jóvenes que han estado expuestos a violencia y sus posibles implicaciones como la desensibilización a la violencia. Este autor sostiene que la violencia en la sociedad mexicana se encuentra inmersa en el lazo social.

La gravedad del fenómeno, trastoca diversos ámbitos de la esfera social, uno de ellos son los espacios educativos, en donde, son los adolescentes quienes van a expresar muchas de estas manifestaciones, como lo pueden ser la desensibilización, legitimación y naturalización. Algunos de los aspectos a considerar para su análisis, y para comprender los procesos de construcción son la normalización. Cuando existe una constante exposición a la violencia, esto lleva a normalizarla, y generar ideas de aceptación de la misma. Así, el entorno puede normalizar las manifestaciones de la violencia, la cual define como:

“forma de interacción se construye y confiere significación a través de la interacción social. (...) la violencia se aprende y transmite a través del proceso de socialización junto con determinados valores, leyes y normas sociales, contempla una dimensión afectiva y cultural como constructo social creado, compartido y validado intersubjetivamente” (Mosca 2012, citado en Galán, 2018, p. 57).

Con esta definición, Galán (2018) apunta que, la gravedad del complejo fenómeno de la violencia, radica en que, al estar presente en la cultura, el lenguaje y las relaciones sociales, esta parece casi inadvertida. Es decir, puede imponerse a veces a las personas en formas y prácticas simbólicas interiorizadas por medio de una cultura subjetiva que es compartida y reproducida de manera colectiva, a través de las actividades prácticas, conductas, pensamientos y juicios que forman parte de un orden cultural constitutivo de lo real y de la organización social.

Los jóvenes en el interior de su entorno no son ajenos a lo que se observa y se promueve. Por tanto, la cultura de la violencia genera patrones de comportamiento, caminos de desempeño, e incluso metas a cumplir que parten de un principio opuesto a las conductas prosociales, a las leyes y en la constante

difusión, la legitimación de ese proceder como modelo, la violencia va enmascarándose al grado de parecer parte necesaria de la vida.

Sobre la desensibilización, dicho de otro modo, naturalización, cabe decir que, “cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por los sujetos que la viven como algo natural, para advertirla es necesario que aumente. Es un problema que se reproduce y se exponencia. Aumenta y se profundiza, paulatina y sigilosamente, en las interrelaciones personales; sólo se reconoce en su nueva expresión, el resto ya es parte de lo dado y, por lo dado, nadie se asombra” (Tello 2015, citado en Galán, 2018, p. 57).

Así mismo, esta naturalización, acompaña a la legitimación, puesto que, la violencia depende de quién legitima, la forma del discurso en el que se inscribe y sus naturalizadas legitimidades y efectos. El discurso puede dar legitimidad (dependiendo de quién lo emita) naturaliza formas de violencia como legítimas y coloca al otro, a la otra, en una posición subordinada que naturaliza su dominio.

Otra forma de abordar la violencia en los jóvenes, es la que realiza Reguillo (2008) en *Las múltiples fronteras de la violencia*, en donde se entiende la violencia no como una forma única, se habla de las violencias como <<sistemas de acción>> que implica tres dimensiones:

- a) “la imposición o autoimposición que implica el daño o perjuicio que se infringe hacia otros, o sobre sí mismo.
- b) intencionalidad o racionalidad
- c) causalidad que alude al sentido” (Reguillo, 2008, p. 208).

Para Reguillo, las violencias son parte de la acción y lógica de actores específicos al interior de la sociedad, regidas por racionalidades, movidas por causalidades, orientadas a resultados, y a las cuales sus protagonistas atribuyen sentidos. Existe una creciente espectacularización de las violencias vinculadas a los jóvenes

iberoamericanos. Ello contribuye a expandir el sentimiento de que hemos tocado fondo y que, no queda otra opción más que reconocer un estrecho vínculo entre estrategias identitarias juveniles y violencia (Reguillo, 2008).

Vale la pena prestar atención al señalamiento que realiza Reguillo, sobre las formas estructurantes de las violencias, puesto que éstas configuran sentidos, es decir, identidades. La gravedad de esto se manifiesta en la irrupción de la escena social, así como cuestionamiento que se genera de manera directa al pacto social. Las violencias que se gestan y gestionan desde el desafío a la legalidad y la crisis a la legitimidad del orden instituido.

Para poder entender estas violencias juveniles, la autora plantea tres ejes de análisis: “1) la erosión de los imaginarios de futuro, 2) el aumento exponencial de la precariedad tanto estructural como subjetiva y 3) la crisis de legitimidad de la política” (Reguillo, 2008, p.211).

Sobre el primer punto, ya se ha señalado la imposibilidad de plantearse un proyecto de vida a mediano y largo plazo, se debe a la condición de la inmediatez, vivir al día, es cada vez la condición y realidad de muchos jóvenes. Al respecto, tendríamos que cuestionar entonces, la lectura moralizante y psicologista de que los jóvenes se enlisten a las actividades del narcotráfico por la falta de valores y la desintegración familiar. Esta lectura resulta simplista y miope, porque niega, elude o invisibiliza, las condiciones estructurales en las que muchos jóvenes intentan armar y construir sus biografías.

El segundo eje pone de manifiesto la dificultad real de acceso al mercado formal de trabajo por parte de la juventud que busca oportunidades de empleo para contar con un ingreso propio. Todo esto plantea una situación de alta vulnerabilidad y obstáculos muy fuertes a la inclusión e inserción juveniles. Aunado a la debilidad y corrupción de las instituciones del Estado, sugieren algo mucho más profundo: la compensación de un vacío, de una

ausencia, y de una crisis de sentido. Se hace visible el desgaste de los símbolos del orden instituido.

El tercer eje, deviene a partir de este desgaste del orden de lo instituido. Emergen nuevos símbolos que en el que Reguillo propone un espacio analítico, al que denomina la “*paralegalidad*”, que emerge justo en la zona fronteriza abierta por las violencias. No es un orden ilegal lo que aquí se genera, sino un orden paralelo que construye sus propios códigos, normas y rituales. Al ignorar olímpicamente a las instituciones y al contrato social, la paralegalidad, se constituye en un desafío mayor que la ilegalidad.

El conjunto de lo generado por estos tres ejes, da como resultado la triada que comanda la racionalidad de las violencias en muchos de los escenarios juveniles latinoamericanos:

1. “la precarización de la vida,
2. el desencanto como ausencia de confianza o sentido que deriva en un presente perpetuo y
3. una paralegalidad que adviene no sólo como estrategia de supervivencia sino también como un orden capaz de contrarrestar la precariedad y el desencanto” (Reguillo, 2008, p. 222).

Para cerrar este apartado, y si es que en realidad se quiere educar para contrarrestar las violencias no debemos perder de vista lo enunciado: las violencias juveniles se instalan justo en el vacío de legitimidad y la ausencia percibida de un proyecto colectivo portador de sentido. Sobre este respecto habría que preguntar si los intentos del sistema educativo ofrecen resultados suficientes para enfrentar el complejo fenómeno de las violencias características de nuestra sociedad.

Por lo tanto, se considera que, las violencias que protagonizan las jóvenes, ya como víctimas o como victimarios, deben ser calibradas en el contexto de los

proyectos educativos, sociopolíticos, y los modelos económicos contemporáneos desde una visión más amplia.

Por lo anterior, el reto para implementar la educabilidad de las habilidades socioemocionales dentro de las aulas puede resultar muy incierto ya que los problemas que manifiestan los estudiantes son en su mayoría de carácter sistémico porque la educación emocional es el resultado de las interacciones de todos los actores de la organización educativa: alumnos, docentes, administrativos, directivos y en muchos casos integrantes de familia.

2.4 El sujeto de la educación media superior: formando subjetividades

Hasta aquí se ha abordado dos categorías que configuran y se cruzan en la de estudiante. Es preciso entender la categoría de estudiante más allá del espacio educativo institucional y percatarse que las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales transgreden las fronteras de las aulas. Para tal enmienda, es preciso ampliar la categoría de estudiante y retomar la categoría de sujeto de la educación, formación y subjetividad. Esto nos dará mayor lucidez en la comprensión del proceso educativo.

En una primera definición de sujeto, Anzaldúa (2013) enfatiza su relación que tiene con el concepto de formación, en donde, pese a que, debería ser una noción central de las Ciencias de la Educación, existe una “carencia de reflexión seria y rigurosa” sobre esta noción.

“Ese sujeto frecuentemente olvidado en todo aquello que de él es inasible, incierto, incontrolable e impredecible; ese sujeto cuya formación le ha sido reducida a indicadores, variables, productos y resultados controlables, medibles, perceptibles; ese sujeto del que lo humano es frecuentemente evadido” (Ducoing, 2005, p. 164).

Sobre la importancia de la formación del sujeto, es fundamental reconocer las condiciones históricas y sociales para poder comprenderle mejor. Para Foucault (1998), el sujeto no es una esencia invariante, universal y trascendental, sino que alude a los modos históricos del ser del hombre. En este sentido el sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder. En relación a esto, el sujeto se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones.

Por lo tanto, el concepto de subjetividad hace referencia al modo de subjetivación del ejercicio del saber-poder. “La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la subjetividad es la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es constitución de la subjetividad” (Anzaldúa 2013, p. 3).

Dicho lo anterior, se reconoce el papel estructurante que adquieren las instituciones a través de sus discursos para la conformación de los procesos de formación de los sujetos, “Sin embargo, esto no significa que, el sujeto sea un mero reflejo o marioneta de las estructuras o de los dispositivos, es decir, un mero soporte de las estructuras, más bien, se trata de una organización compleja, dinámica, abierta, en recomposición constante, a partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo, con lo que el colectivo anónimo ha instituido como sociedad.” (Castoriadis, 2004, citado en Anzaldúa, 2013, p. 3).

De esta forma, se reconocen las posibilidades que se abren en los complejos procesos de subjetivación que, a través de las significaciones imaginarias, se crean los discursos, las prácticas y las instituciones, a partir de las cuales, el sujeto crea para sí un mundo psíquico y socio histórico en el que encuentra sentido su existencia. “La subjetivación, es entonces, procesos de creación, construcción e institución imaginaria de sentido, a partir de la imaginación radical

(representaciones afectos-deseos) y el imaginario social (normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social, que se condensan en instituciones)” (Anzaldúa, 2003, p. 5).

En ese sentido, podemos entender que, el sujeto es “el efecto forma de la subjetivación psíquica (representación-deseo-afecto) y social (significación instituida instituyente). Se con-forma a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. Forma construida a partir del sentido (producción imaginaria) que crea para sí, en el que alguien se ubica a sí mismo en relación a sí y en relación al lugar que tiene en las instituciones de la sociedad histórica en la que se encuentra” (Anzaldúa, 2013, p.5).

Para resumir, el concepto de subjetividad para Anzaldúa, implica, el acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. Se construye en un proceso de subjetivación psico-social, a partir de los vínculos con los otros, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales. Comprende el conjunto de procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, entre otras) y socio-histórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder). Todo aquello que lo va construyendo, que estructura su realidad psíquica y social, a partir de la cual conforma su identidad (concepción imaginaria de sí mismo).

El proceso de formación es primordial para comprender como se construyen los procesos de subjetivación. De manera general se entiende por formación “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990:50; citado en Anzaldúa, 2013, p.6). La formación en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, es decir, la preparación que

recibe una persona para convertirse más adelante en un profesional. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño profesional.

“la formación, cobra una precisión particular (que comparto): apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la “movilización de procesos psíquicos subjetivos”, es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc. que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto” (Anzaldúa, 2013, p.7).

Esto quiere decir que, la formación implica procesos psíquicos conscientes e inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas.

Por lo tanto, “la formación tiene su fundamento en la subjetividad” (Murga, citado en Anzaldúa, 2013) y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. En consecuencia, la formación se realiza a través de proceso de subjetivación donde el sujeto se transforma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

Ahora, lo relevante es que, para Anzaldúa todo proceso de formación implica una serie de convocatorias a partir de las cuales se pretende configurar la identidad del sujeto que se forma. Estas convocatorias pueden ser explícitas, como las enunciadas en los objetivos de los programas educativos, o implícitas, como las que se transmiten en el currículum oculto o en las prácticas escolares. La identidad como significación imaginaria de sí mismo, es el punto de contacto del orden de la psique y de lo histórico-social. Es una especie de bisagra que los articula, y hace operar al sujeto, en estas dos dimensiones.

Las identidades de los jóvenes estudiantes de EMS, también se configuran en complejos procesos de institucionalización, en donde, un conjunto de significaciones organizan una serie de concepciones, normas y valores que funcionan como un sistema de constricciones. Habrá que reflexionar sobre las habilidades socioemocionales que intentan configurar acciones, comportamientos sobre una dimensión poco estudiada y trabajada por las instituciones educativas. Es necesario elucidar, esta identidad pensada desde el discurso institucional sobre las emociones.

2.5 La condición de la escuela en la pandemia

La actual pandemia de COVID-19, generó complejos cambios en todos los ámbitos de la vida. De manera particular, la escuela, al cerrar los establecimientos educativos como espacios físicos, hizo evidente muchos problemas, no solo en lo educativo, sino en lo familiar, en lo psicológico y evidentemente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Durante la transición de los momentos más álgidos de la pandemia COVID-19, la escuela se conservó activa como reguladora social durante la pandemia. Sebastián Plá (2020), señala que esta actividad obedeció, más que una preocupación de la escuela al servicio de la sociedad, se ocupó de la condición lineal y progresista del sistema capitalista que ha adoptado la escuela. La inercia, en este caso, es creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico. “El curso, las tareas, los aprendizajes esperados y las calificaciones, son la linealidad del tiempo del progreso capitalista que no quieren detener. Es la educación capitalista en su estado neoliberal. De ahí que una preocupación central de la invasión de la escuela obligatoria al seno familiar sea no perder tiempo, que no haya rezagos, que se alcancen todos los aprendizajes esperados que requiere el ciudadano competitivo” (Plá, 2020, p.33).

Este autor, señala atinadamente, una serie de aspectos a criticar en el sistema educativo mexicano, que fueron visibles a raíz de la pandemia. Un primer aspecto que viene a poner de manifiesto esta situación de pandemia en la educación, la emergencia sanitaria, llevó al salto digital, del que por mucho tiempo el sistema escolarizado había temido, señala Plá, durante los últimos 50 años. En segundo lugar, la brecha digital ha venido a señalar la desigualdad educativa, social y económica, así como sus severas afectaciones. En tercer lugar, lo que saltó a la vista con esta pandemia es su estructura pesada y autoritaria, sostenida tanto por los funcionarios como por algunos docentes. Su actuación ha sido imponer la escuela en casa, antes de preguntarse cómo ofrecer apoyo en esta crisis sanitaria a la población que atiende. La SEP obligó a las familias a estar al servicio de la escuela y no intentaron poner ésta al servicio de la sociedad y su coyuntura (Plá, 2020).

Las interrogantes que plantea Plá, a la institución escolar son severamente mordaces, pero atinadas. Primero señala que la institución con toda su pesadez, no está siendo capaz de flexibilizarse y responder a las necesidades de la coyuntura. Cómo se mencionó con anterioridad, la pandemia vino a visibilizar la insuficiencia de los programas educativos para ayudar a reducir la ansiedad por el encierro y el temor a la muerte. De igual forma, y de manera lamentable puso de manifiesto y recrudeció la violencia familiar que encrudeció el aislamiento durante la pandemia. Sería importante analizar y reflexionar sobre los resultados de los programas de estudio de los talleres de habilidades socioemocionales, ¿Estos programas de estudio, ofrecen alternativas, y habilidades necesarias para que los estudiantes desarrollen herramientas para hacer frente a estas adversidades?, ¿Son suficientes para ofrecer alternativas en educación socioemocional?, “Pensar la escuela para la sociedad, no para la escuela. Esto llevaría a cambiar las finalidades del sistema educativo, porque el diagnóstico sería distinto. Dejaría de ser la competitividad la finalidad última y enfrentaría lo que fácilmente salta a la vista: una sociedad carcomida por la violencia y la desigualdad” (Plá, 2020, p.37).

Quizá esta advertencia del autor, nos brinde la posibilidad de explorar otros planteamientos pedagógicos para pensar la educación de las habilidades socioemocionales.

Se ha podido esclarecer algunos rasgos de la imagen del sujeto-estudiante de la educación media superior. Esto ha sido posible a través de recuperar los enfoques de orientación psicoanalítica y sociológica (sobre el adolescente y el joven). Tendrá que prestarse mucha atención y cuidado a lo dicho y señalado a través de los diversos autores, si es que, en realidad se quiere incidir de manera ética y profesional en la práctica educativa, ya que, son propuestas que permiten ver al estudiante de diferentes formas.

La elaboración y conformación de la identidad es fundamental de este periodo vital, son las instituciones sociales la que debe ofrecer una ideología, un sistema cultural que brinde la posibilidad de transitar hacia la vida adulta. Sin embargo, la rigidez de las estructuras sociales y familiares pueden generar frustración, y desencanto.

Ubicar al estudiante como joven y adolescente, nos permite apreciar una serie de condiciones que la estructura social, cultural, política y económica configuran y manifiestan en una serie de contradicciones y paradojas a la que estos se enfrentan, entre ellos: la precarización de la vida, el desencanto como ausencia de confianza o sentido que deriva en un presente perpetuo y una paralegalidad. Ante esta situación, las violencias juveniles se instalan justo en el vacío de legitimidad y la ausencia percibida de un proyecto colectivo portador de sentido.

Lo preocupante respecto a las violencias, es que están emergiendo como una realidad inédita que están atravesando y configurando no solo la realidad social, sino la subjetividad de nuestros jóvenes. Estas condiciones no son, sino mero reflejo y producto de una estructura social, política, económica, objetivada en un sistema educativo que quizá podría replantear las grandes propuestas

curriculares, que actualmente, está ofreciendo escasos resultados ante los grandes retos que plantea la realidad.

Es necesario dar voz a los jóvenes, para interés del presente, sobre sus emociones y sentimientos, dar cuenta de sus condiciones, situaciones, biografías. Aproximarnos a la complejidad de la existencia de este sujeto-estudiante de la educación, quizá nos dé la posibilidad de acceder a otros conocimientos que nos permita pensar la educación y la práctica educativa desde otras lógicas.

Capítulo 3. Aproximación metodológica para el análisis del discurso de las emociones

El interés de las diferentes disciplinas sociales y humanas por el estudio de las emociones no es nuevo, sin embargo, las diferentes aproximaciones a este objeto de estudio requieren abordajes teóricos de mayor densidad que permitan, por un lado, un reconocimiento de la constitución de la misma, desde la estructuración semántica y al mismo tiempo el reconocimiento de la experiencia sensible en sí, es decir, la intensidad sensorial, la experiencia corporal en sí, no estructurada y no anclada al campo de lo simbólico.

Hasta ahora, la diversidad de los estudios, han prestado poca atención al estudio de las emociones, desde la configuración de lo simbólico. En ese sentido, son pocos los andares ante la dificultad que representa el objeto en sí. Ante tal advertencia, el camino de las metodologías cualitativas, es el que ofrece algunos caminos, oportunos, para llevar a cabo dicha encomienda.

3.1 ¿Qué es lo cualitativo?

Cuando se habla del enfoque cualitativo, es importante recordar que, una de las preocupaciones, se centra en el conocimiento e interpretación de la “subjetividad de los sujetos” (Szasz y Lerner, 1996, p. 13), es decir, la pretensión es, la comprensión de los sujetos a partir de su sistema de representaciones simbólicas dentro de su contexto. El valor de este trabajo de producción, radica en el sentido que los diferentes sujetos atribuyen a sus vivencias, prácticas, acciones, acontecimientos, entre otros aspectos. A partir de lo señalado, los comportamientos humanos serán resultado del entramado simbólico que configura la realidad social y cultural.

Otro aspecto fundamental de la investigación cualitativa, señalado por Szasz y Lerner (1996) es que, como aproximación epistemológica, reconoce la importancia del vínculo del sujeto investigador con el objeto de estudio. El enfoque rebasa la

estrechez de la técnica cuantitativa, ya que reconoce y señala los vínculos entre el tipo de problema de conocimiento que plantea el investigador, su visión, su experiencia, el método de aproximación al problema de estudio, las técnicas para llevarlo a cabo y la estrategia teórico-metodológica, así como su posicionamiento político y ético frente a otros sujetos.

En lo que concierne a la tarea del investigador, éste enfoque privilegia el trabajo hermenéutico, en ese sentido Roberto Castro (citado en Szasz y Lerner, 1996, p. 23) define al análisis cualitativo como “un estilo de acercamiento metodológico que buscan el sentido subjetivo de la acción humana”. Esta concepción coloca al investigador como un narrador que es parte de su propio relato y que además la interpretación será siempre reflexiva respecto del contexto, el discurso, la subjetividad de los individuos y de los productos que resultan de la interacción entre ellos.

Ahora bien, es necesario resaltar que, este posicionamiento metodológico, rechaza la pretensión de descubrir o establecer verdades generalizables, no es pretensión definir objetos, sustancias, esencias o invariancias universales. La pretensión de este posicionamiento es, pensar un campo de problemas, pensar como experiencia de elucidación e indagación. Ana María Fernández (2008), describe algunos rasgos que permiten ubicar y reconocer el camino de estas metodologías, “se trata de abrir interrogaciones en un campo de problemas de la subjetividad” (Fernández, 2008).

Dicho lo anterior, podemos resumir algunos aspectos de relevancia:

No se trabaja en el marco de un dominio de objeto unidisciplinario. Se piensa el fenómeno desde una noción de subjetividad. Interrogar por el cómo y no por el quién no constituye un mero detalle. Allí reside uno de los ejes más fuertes del problema y una de sus mayores complejidades teóricas, que habilita a pensar desde una noción de subjetividad que implique la indagación de sus procesos de producción más que de sustancias, esencias o invariancias universales” (Fernández, 2008, p. 27).

Existe una relación estrecha y fundamental entre el investigador y el sujeto de investigación. “En el modo de leer esta en acto un criterio de pensar la subjetividad que es ahora necesario analizar, profundizar y en la medida de lo posible conceptualizar. Es decir, se parte del presupuesto de que es posible establecer fuertes correlaciones entre las modalidades hermenéuticas y la noción de subjetividad puesta en juego en ellas” (Fernández, 2008, p. 28).

Pensar el problema de indagación, es pensar desde la complejidad, y considera los campos atravesados por múltiples inscripciones: históricas, institucionales, políticas, económicas, entre otras. Implica un doble movimiento conceptual que abarca el trabajo sobre las especificidades de las diferentes dimensiones involucradas y al mismo tiempo su articulación con las múltiples inscripciones que las atraviesen.

Otro rasgo primordial, es la posibilidad de genealogizar, es decir, al menos realizar algunos rastreos genealógicos que permitan interrogar los a priori desde los que un campo de saberes y prácticas ha construido sus conceptualizaciones.

“Se trata entonces de establecer una demora que instale las condiciones de posibilidad de un pensar en un campo de problemas; que habilite un pensar como experiencia de elucidación e indagación; un pensar, por tanto, necesariamente incomodo, desdisciplinario, que se construye y reconstruye permanentemente, que se despliega en los límites mismos de lo que ignora y que instituye su rigurosidad metodológica desde un criterio de problematización recursiva” (Fernández, 2008, p. 31).

3.2 ¿Quién es el investigador?

Respecto a la importancia del papel que juega el investigador desde este enfoque cualitativo, en primer lugar, se considera un instrumento productor de conocimientos, capaz de asumir un posicionamiento político y ético frente al problema y los sujetos de la investigación. Aunado a esto, Szasz y Lerner (1996) consideran crucial, el reconocimiento de los afectos que se producen en las relaciones y vínculos establecidos con los sujetos de investigación. Es

fundamental tomar conciencia de la relación humana y de poder que se establece durante el trabajo de campo. En este sentido, se tiene presente la movilización de afectos que podría producirse en los procedimientos de la investigación cualitativa, y de esta forma, estar preparados técnica y éticamente para responder a los efectos inevitables que sus intervenciones generan en sí mismos y en los sujetos investigados. Sintetizando este punto, la toma de conciencia de las emociones que se desencadenan en el propio investigador, la contención emocional de los sujetos entrevistados y la forma en que la intersubjetividad afecta el proceso de generación de conocimientos deben formar parte de la agenda de investigación

3.3 Propuesta de análisis del discurso

La hermenéutica, apela a la intencionalidad del sujeto hablante y al sentido de la oración tomando como base el retorno del sentido al sujeto. Esto es, un sujeto (intérprete), al situarse frente a un texto, no sólo reconstituye la subjetividad depositada por el autor, sino que también se comprende y se proyecta en el análisis interpretativo para colocarse como sujeto intérprete. Así pues, el sujeto se constituye como entidad autónoma que no sólo se comprende a sí mismo, sino que también explica el mundo del texto de acuerdo a su 'estar en el mundo'. En este sentido, el intérprete no es un mero reflejo de la subjetividad creadora o de un garante de conocimiento.

La propuesta empleada, para el análisis del discurso, es dada por el trabajo del filósofo Paul Ricoeur, en donde, "el discurso es una dialéctica de acontecimiento y sentido, de proposiciones y de referente" (Miramón, 2013, p. 53). En donde el referente es la base ontológica para poner en común el mundo de la vida.

Ricoeur (2004), enumera cuatro criterios para poder considerar al discurso como acontecimiento: 1) se realiza en el tiempo y en el presente; 2) el discurso remite al hablante por medio de un conjunto de complejo de indicadores, es decir la instancia del discurso es autorreferencial; 3) el discurso es siempre a propósito de algo: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar. Un

mundo llega al lenguaje por medio del discurso; 4) en el discurso todos los mensajes se intercambian, es decir, tiene otro, otra persona, un interlocutor al cual está dirigido.

Pasemos al otro extremo del discurso, encontrando el otro elemento que conforma la oración. Según Ricoeur todo acontecimiento se apoya sobre un sentido, el sentido es el significado. Los acontecimientos que se expresan en la oración expresan un acto significativo, es decir “si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado” (Ricoeur, 2004, p.98). Lo que nos interesa señalar es que a diferencia del acontecimiento que es fugaz, el significado es perdurable. Esta superación del acontecimiento en el significado es característica del discurso y gracias a esta facultad los significados pueden prolongarse en el tiempo. Al reproducir los significados, estos pueden ser identificados y reidentificados por los miembros de una sociedad. Asegurando con ello la reproducción y la construcción de una visión “concreta” de la realidad social.

Para una mejor comprensión del discurso, resumiremos de manera breve, cinco binas que para Ricoeur (2001) en, *La metáfora viva*, representan los rasgos distintivos del discurso:

- Primera bina: todo discurso se produce como acontecimiento, pero solo se comprende cómo sentido.
- Segunda bina: función identificadora y función predicativa. De ahí la polaridad esencial del lenguaje que, por una parte, se enraíza en individuos denominados y, por otra, predica cualidades, clases, relaciones y acciones que son en realidad universales. El lenguaje funciona apoyado en esta disimetría entre dos funciones. La función identificadora designa siempre seres que existen (o de existencia neutralizada, como en la ficción). En cambio, la función predicativa concierne a lo inexistente, pero mira a lo universal.
- La tercera bina de rasgos se refiere a la estructura de los actos del discurso; en cada uno se puede considerar un aspecto de los actos de locución y

otro de ilocución. El acto locutivo permite anclar en el lenguaje elementos considerados como psicológicos: la creencia, el deseo, el sentimiento.

- Cuarta bina: el sentido y de la referencia. La distinción entre sentido y referencia es una característica exclusiva del discurso. Con la frase el lenguaje sale de sí mismo, la referencia indica la trascendencia del lenguaje. La semántica se ocupa de la relación del signo con las cosas denotadas, es decir, de la relación entre la lengua y el mundo. Con la frase nos relacionamos con las cosas fuera de la lengua; el sentido de la frase comporta una referencia a la situación de discurso y a la actitud del locutor.

- Quinta bina: referencia a la realidad y referencia al locutor. La referencia es un fenómeno dialectico; en la medida en que el discurso alude a una situación, a una experiencia, a la realidad, al mundo, en una palabra, a lo extralingüístico, hace referencia también al propio locutor mediante procedimientos esencialmente de discurso y no de lengua.

Además del discurso existen otros elementos que ayudan en la constitución de los sistemas e instrumentos culturales, su tradición se funda en los textos que existen al interior de dichos instrumentos, estamos hablando de la obra y el texto. Ricoeur (2004), en *Del texto a la acción*, distingue fundamentalmente tres cualidades que caracterizan a una obra:

- 1) Una obra, es una secuencia más larga que la oración, que suscita un problema nuevo de comprensión, relativo a la totalidad finita y cerrada que constituye la obra como tal.

- 2) La obra está sometida a una forma de codificación que se aplica a la composición misma y que hace que el discurso sea una narración, un poema, un ensayo, etc. Esta codificación se conoce con el nombre de género literario, es propio de una obra pertenecer a un género literario.

- 3) Una obra recibe una configuración única que asimila a un individuo y que se llama estilo

Lo que permite fijar al discurso en una totalidad, darle forma, y apreciar un estilo simbólico, es posible gracias al texto. Ricoeur llama texto a todo discurso fijado por la escritura “Pero, ¿qué es lo que fija la escritura? Todo discurso” (Ricoeur, 2004, p. 127). Se ha dicho que el discurso se funda de acontecimientos significativos, creando un sentido, que se expresa a través del acto narrativo, éste acto puede ser oral, pero con la invención de la escritura, el discurso puede fijarse creando el texto. Para Ricoeur la importancia del texto como fijación del discurso se da gracias a la escritura que es posterior al habla, cuya función primordial “estaría destinada a fijar mediante un grafismo lineal todas las articulaciones que ya han aparecido en la oralidad” (Ricoeur, 2004, p.128).

La importancia del texto en la estructura de la realidad social, trasciende su cualidad de grafismo lineal cuando se descubre en la relación existente entre el texto y la acción humana una facultad funcional dialéctica. Por el lado del texto Ricoeur reconoce su relevancia en la constitución de la realidad, al considera al texto como un paradigma para la acción humana:

“La noción de texto es un buen paradigma para la acción humana y la acción es un buen referente para toda una categoría de textos. En lo que se refiere al primer punto, la acción humana es en muchos aspectos un cuasitexto. Es exteriorizada de una manera comparable a la fijación característica de la escritura. Al liberarse de su agente, la acción adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento” (Ricoeur, 2004, p.162).

Esta consideración señala un hecho fundamental en el texto, en las obras, en los discursos al interior de estas, proporcionan referentes sobre el “deber” de la praxis social. Estos referentes pueden alcanzar muchas dimensiones de nuestras prácticas sociales, desde la moral, los deberes ciudadanos, el trabajo, las prácticas sexuales, estilos de alimentación, la educación y en lo que convoca nuestro interés, las habilidades sociales y emocionales. El hecho fundamental es que, estas acciones adquieran autonomía. El texto tiene un carácter de intencionalidad, por esa cualidad, esa intencionalidad se liga a relaciones de poder, deformando y sirviendo como estrategia para poder, que puede

exteriorizarse, sirviendo además como instrumento de dominación sobre las acciones de los sujetos.

3.4 Dispositivo de trabajo

El soporte metodológico para construir el dato, fue el grupo de discusión. Cabe señalar que, por la naturaleza de la investigación, más que una técnica estándar, se trata de un oficio de artesanado, donde la principal habilidad del investigador (prescriptor) será, facilitar el habla de los actantes, evocar el orden del discurso, un orden que se articula a lo social y emerge subjetividad. En esta lógica, lo que se dice se asume como punto crítico, en el que lo social se reproduce y cambia.

“Si el discurso social se halla diseminado en lo social mismo, el grupo de discusión equivaldrá a una situación discursiva, en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo. Situación de grupo equivale, entonces, a situación discursiva... El grupo actúa, así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe la propuesta del prescriptor” (Delgado y Gutiérrez, 2007, p. 290).

Otro rasgo fundamental del grupo de discusión es su carácter polifacético. Es importante comprender que, en su singularidad, no es una conversación grupal natural, tampoco se trata de un grupo de aprendizaje como terapia psicológica, como tampoco es un foro público; sin embargo, parasita y simula, a la vez, cada una de ellas. Dicho de otro modo, es una conversación grupal, pero lo es de un grupo que empieza y termina con la conversación, sostenida, además, como un trabajo colectivo para un agente exterior (el investigador), y bajo la ideología de la discusión como modo de producción. Es así como, “de estas tres estructuras grupales (conversacionales), extrae el grupo de discusión elementos que combina de modo propio para producir una situación discursiva adecuada a la investigación” (Delgado y Gutiérrez, 2007, p. 292).

Cabe señalar que algunas de las características señaladas por Delgado y Gutiérrez (2007) a considerar en el grupo de discusión son:

1. Es fundamental que no sea un grupo previo (o grupo natural), así como que no haya en él rastro de relaciones previamente constituidas, para evitar interferencias en la producción de su habla.
2. Realiza una tarea. Su dinámica, en ese sentido, simula la de un equipo de trabajo. El grupo de discusión trabaja en el sentido de que se orienta a producir algo y existe por y para ese objetivo
3. El grupo de discusión instauro un espacio de "opinión grupal". Se instituye como la autoridad que verifica las opiniones pertinentes, adecuadas, verdaderas o válidas. En él, los participantes hacen uso de un derecho al habla -emitir opiniones- que queda regulada en el intercambio grupal. Tales son algunos elementos de lo imaginario que constituye los grupos.

Contexto del CBT No. 2 Ing. "Guillermo González Camarena"

El CBT No. 2 de Naucalpan "Ing. Guillermo González Camarena" con clave de centro de trabajo 15ECT0067Q, se encuentra ubicado en Diag. Durango S/N, en la colonia Lomas de San Agustín, 53490 Naucalpan de Juárez, Estado de México. Actualmente cuenta con horario vespertino de 14:00 a 20:30 horas.

El CBT al ser un bachillerato bivalente, cuenta con dos carreras técnicas: mecatrónica y manufactura del vestido. Estas carreras se ofertan en cuatro grupos (A, B, C y D), 2 para cada carrera con un aproximado de 52 estudiantes por grupo. Es necesario señalar que se iniciaron actividades presenciales a inicios de septiembre del 2021, los alumnos asistieron de manera presencial y de manera alternada.

Con anterioridad (antes de la pandemia) era común encontrar actitudes de rechazo a la educación, por parte de los jóvenes del CBT de Naucalpan. Pocos de ellos conciben a la educación, como una oportunidad de movilidad social, no encuentran en este contexto una coyuntura para plantear un proyecto de vida. Durante la pandemia esta situación ha cambiado, ahora muchos de ellos conciben, nuevamente a la educación, como un medio para mejorar sus condiciones de vida, y plantear un proyecto de vida.

Estudiantes/Participantes del grupo de discusión.

El grupo, se conformó por nueve integrantes, que se comprometieron a respetar los términos del encuadre que más adelante se describen. La duración fue de cuatro sesiones, cada una de hora y media a dos horas de duración.

Tabla 2. Diseño del grupo de discusión

Diseño de grupo de discusión		
Descripción general del grupo	Atributos de participantes	Condiciones socio históricas
Nueve participantes pertenecientes a un CBT; grupos 1A,1B,1C,1D, Carreras: Mecatrónica y Manufactura del vestido	Jóvenes adolescentes de EMS Sexo: Masculino y femenino Edad: 15 a 18 años Semestre: Primer semestre de EMS	Zona conurbada de la CDMX, Municipio de Naucalpan.

Nota: Elaboración propia

Tabla 3. Características de trabajo del grupo de discusión

Características de trabajo				
Captación	Contra-prestación	Sala de discusión/ Disposición espacial	Medio de registro/ resguardo de información	Duración
Invitación al través de formulario de <i>Google Forms</i> Invitación directa por parte del docente	Constancia de reconocimiento emitida por la coordinación del posgrado MADEMS- Psicología, Iztacala	Plataforma virtual institucional Google Meet	Grabación de la sesión Google Meet, carta de consentimiento	4 sesiones 90 a 120 minutos cada una

Nota: Elaboración propia

Tabla 4. Descripción de las fases de procedimiento.

Fase de procedimiento			
	Tema	Subtemas	Preguntas
1 sesión Fechas: lunes 11 de octubre Hora: 11:00 am a 1:00 pm	Autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadre • Concepción de emociones • Tipos de emociones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dolor ○ Odio ○ Miedo ○ Repugnancia ○ Vergüenza ○ Amor 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y bienvenida • Socialización de principios éticos para trabajar con el grupo de discusión. • ¿Qué son las emociones? • ¿Para qué sirven las emociones? • ¿Tienen alguna función? • ¿Cómo se manifiestan las emociones? • ¿Cómo reacciona tu cuerpo cuando te emocionas? • ¿Cuándo nos emocionamos que sucede en nuestra mente? • ¿Cuáles son las emociones que experimentas con mayor frecuencia? • ¿Cómo las experimentas?
2 sesión Fechas: martes 12 de octubre Hora: 11:00 am a 1:00 pm	Acontecimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimiento emocional • Emociones en pandemia • Espacios: familia, escuela • Relaciones con el otro 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a la sesión, señalar los puntos a discutir. • Resurgencia: • ¿Qué te dejó la sesión pasada? • ¿En qué te dejo pensando? • Acontecimiento: Narra algún acontecimiento o situación importante relacionado con tus emociones <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué sucedió? ○ ¿Cómo sucedió? ○ ¿<u>Dónde</u> aconteció? ○ ¿Cuándo sucedió? ○ ¿<u>Quiénes</u> estuvieron implicados? ○ ¿<u>Qué</u> hiciste? • Comparte algún acontecimiento importante experimentado durante la pandemia • ¿Qué acontecimientos emocionales experimente durante la pandemia?
3 sesión Fechas: lunes 18 de	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento • Acciones con las emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a la sesión, señalar los puntos a discutir. • Resurgencia:

<p>octubre Hora: 11:00 am a 1:00 pm</p>			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te dejó la sesión pasada? • ¿En qué te dejo pensando? • Autorregulación: • ¿Qué entiendes por autorregulación emocional? • ¿Qué sucede cuando te dejas llevar por tus emociones? • ¿Por qué actúas de esa forma? • ¿Qué haces cuando te dejas desbordar por las emociones? • ¿Tus situaciones emocionales te han ocasionado dificultades o problemas en la escuela, trabajo o familia? • ¿Tus situaciones emocionales te han ocasionado dificultades o problemas con tu familia, amigos, pareja, maestros? • ¿En qué situaciones NO has podido manejar y regular tus emociones? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué hiciste? ○ ¿Qué haces? • ¿Has intentado manejar o controlar tus emociones? • ¿Has pedido ayuda para el manejo y control de tus emociones?
<p>4 sesión Fechas: martes 19 de octubre Hora: 11:00 am a 1:00 pm</p>	<p>Reflexión</p>	<p>Responsabilidad y compromiso de mis emociones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a la sesión, señalar los puntos a discutir. • Resurgencia: • ¿Qué te dejó la sesión pasada? • ¿En qué te dejo pensando? • Reflexiones de cierre: • ¿Cómo te sentiste al hablar de las emociones? • ¿Qué experimentaste y cómo te sentiste? • ¿De lo dicho en este grupo qué compartes? • ¿Qué te resultó incomodo? • ¿Qué es un compromiso? • ¿Qué es el cuidado? • ¿De qué forma podría comprometerme con el cuidado de mis emociones?

Nota: Elaboración propia

Encuadre

Para establecer el encuadre del grupo de discusión se les hizo llegar una carta de consentimiento, el título del grupo fue: “Hablemos sobre nuestras emociones: conversaciones con jóvenes adolescentes en educación media superior”. En este se informó y enfatizó las normas y reglas para trabajar en grupo.

- Su participación fue importante, ya que, su voz como joven adolescente, en condición de estudiante contribuirá en gran medida con la investigación de posgrado que lleva por título tentativo: “Reflexiones sobre el discurso de las emociones en adolescentes y los Talleres de Habilidades Socioemocionales en la Educación Medio Superior”.
- El grupo de discusión se realizó los días 11, 12, 18, 19 de octubre de 11 am a 1 pm, de 2021
- El grupo de discusión se conformó por 9 participantes, en su condición de estudiantes de los diferentes grupos 1A, 1B, 1C y 1D, todos de primer semestre de un CBT.
- En el grupo de discusión también estuvo presente como observadora la Dra. Laura Palomino Garibay, académica de la UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala y asesora del proyecto de tesis quién apoyó en aspectos de sistematización y de análisis de la información.
- En cada sesión se facilitó la construcción del discurso sobre los temas referentes a las emociones desde la perspectiva del joven adolescente a partir de sus experiencias en un ambiente de libertad y de respeto mutuo.
- El discurso que surgió de manera individual y grupal tuvo como finalidad contribuir con la elaboración del trabajo académico y producción del conocimiento científico. Es importante recordar que se mantendrá la privacidad y confidencialidad los nombres de los participantes.
- Las sesiones se realizaron de manera virtual en la plataforma Google Meet.

- Por los motivos anteriores, se solicitó su consentimiento para que se grabaran las cuatro sesiones, lo cual aceptaron. Asimismo, se aseguró que toda la información se manejará con una completa y alta confidencialidad profesional.

Evocación del discurso grupal

El trabajo grupal fue coordinado por un integrante (maestrante MADEMS), contando también con la presencia de un participante observador, mismos que asumieron y representaron criterios y características éticos y formativos, posibilitando y permitiendo un espacio y un proceso en el cual se les brindó a los participantes una escucha activa, respetuosa e incluyente, sin juzgar, dando lugar a la expresión de la verdad de cada quien, como discurso latente. Las funciones fueron coordinar y observar, así como realizar señalamientos a modo de interpretaciones e intervenciones que la dinámica de grupo generó. Cabe señalar que, también se llevó a cabo el análisis de los discursos y de los procesos grupales.

3.5 Procedimiento de análisis e interpretación

Una vez que realizada la transcripción de las sesiones trabajadas en el grupo de discusión, y poder realizar el proceso de análisis, se retoma la propuesta de investigación en teoría fundamentada de Bryant y Charmaz (2007). Este método se elige por la posibilidad que brinda al investigador en cuanto a la interacción permanente con los datos, es decir permite una relación dialéctica entre el investigador y los datos.

Bryant y Charmaz, (2007), realizan una descripción de la forma de trabajar con este método. A grandes rasgos consiste en construir comprobaciones empíricas en el proceso de análisis y llevar al investigador a examinar todas las posibles explicaciones teóricas para sus hallazgos empíricos. Una gran ventaja que brinda es que, el proceso iterativo de movimiento de ida y vuelta entre los datos

empíricos y el análisis emergente hace que los datos compilados estén progresivamente más enfocados y el análisis más teórico.

Ahora, para realizar el proceso de análisis, se utilizan las categorías, éstas son inherentemente teóricas, implícitamente explicadoras, muchas veces metafóricas y ejemplificativas más que unidas a una regla. Posteriormente, el proceso de análisis implica fundamentar esas categorías, en tanto que, pretenden la generación de ideas a través de la investigación. Es importante atender las sugerencias de los autores, es decir, para realizar este proceso de fundamentación, es prioritario estar abierto y perceptivo a lo que puedan arrojar y asomar los datos. En ese sentido, la apuesta del investigador consiste en, enraizar las categorías en los datos, buscando la lógica subyacente de los eventos diferentes, reconociendo las inferencias causales en el trabajo a través de la comparación a lo largo de lo preestablecido, y usando técnicas representacionales para evaluar la evidencia y explorar las conexiones entre categorías.

Cabe destacar que, para realizar dicho proceso, se hace unos de diversas formas de representación gráfica, en nuestro caso, se utilizaron mapas conceptuales, para poder visibilizar las relaciones sustantivas entre estas categorías, las subcategorías, así como algunas propiedades de las mismas.

A continuación, se presenta los momentos desarrollados para realizar el proceso de análisis del discurso de los estudiantes:

- Transcripción de información
- Lecturas de identificación y codificación de información
- Vaciado y codificación en tablas organizadoras
- Representación gráfica de la información
- Categorización para el análisis
- Análisis
- Discusión

Transcripción de la información: En un primer momento se realizó el proceso de transcripción de las cuatro sesiones grabadas del grupo de discusión para poder iniciar el análisis de la información.

Lecturas de identificación y codificación de información: Una vez descritas las sesiones, se realizó un arduo proceso de identificación y codificación. Esto se realizó de manera manual, es decir, se imprimieron dos ejemplares de las sesiones transcritas. Sobre cada ejemplar se realizó un proceso de lectura y relectura, con la intención de poder ir identificando los conceptos, momentos, lo no dicho, las palabras, acontecimientos, emociones, que aparecieron durante las sesiones. Después de por lo menos cuatro lecturas, se pudieron identificar y codificar los componentes para continuar con el proceso.

Vaciado y codificación en tablas organizadoras: Una vez identificadas los elementos, se establecieron y designaron categorías, esto a partir del paso anterior, es decir, lo que arrojó y dejó asomar el dato. Las primeras tablas de vaciado se establecieron las primeras categorías, subcategorías y propiedades (fragmentos discursivos), de una forma muy general y densa en información.

Representación gráfica de la información: Durante este proceso, se realizó un mapeo conceptual, esto es una herramienta que ayuda bastante a visibilizar gráficamente las conexiones entre categorías, subcategorías y propiedades. El resultado es poder afinar los datos, modificar, reafirmar y seleccionar las líneas o ejes que conformaran el análisis.

Mapa 2: Emociones como acontecimiento



Nota: Elaboración propia

Liga drive de Mapa 2:

https://drive.google.com/file/d/19nqJGRHhpqijt2s9pizqilUKouTd8A41/view?usp=share_link

Categorización para el análisis: En este momento, se realizó la categorización “final”, para ello se determinaron las categorías, subcategorías y propiedades elegidas, filtradas y seleccionadas y así poder determinar nuestros ejes de análisis.

A continuación, se presentan las tablas propuestas para del análisis del discurso de los estudiantes y la tabla del discurso de los Talleres de Habilidades Socioemocionales I y II.

Tabla 5: Categorías para realizar el análisis del discurso de los estudiantes

Categorías del análisis del discurso de los estudiantes		
Categorías	Subcategorías	Propiedades
1. La representación	Lo peligroso	Cambios brutales Traicioneras Acaban con la vida Te hacen daño a ti mismo

		Son tantas acumuladas No se pueden controlar
	Expresión	Cuesta trabajo expresarlas Temor a expresarlas No hay quién me escuche
2. La emoción como acontecimiento (pérdida)	El suicidio de una amiga La muerte de un primo Diagnóstico El rechazó familiar Conflictos familiares	Soledad, depresión, tristeza, enojo El único que lo escuchaba Miedo a la muerte Parálisis de la vida
3. Historias de vida	Historias familiares (Lo qué no se dice) Depresión	Pánico, ansiedad, tristeza Rechazo familiar al no ingresar al CCH El abandono familiar Tristeza más avanzada Pérdida del sentido de las cosas, ansiedad
4. "Sí mismo"	Vulnerabilidad Bienestar	Extrañados, observados, ansiosos, intranquilos, incomodos Tranquilidad, paz y libertad
5. Reacciones intersubjetivas	Empatía Compasión	Reconocimiento del dolor del otro Felicitación Apoyo mutuo Compañerismo Gratitud

Nota: Elaboración propia, a partir del proceso de categorización.

Descripción del proceso de análisis de los Programas de Talleres de Habilidades Socioemocionales I

Para continuar con el proceso de análisis del programa de estudio, se realizó un proceso similar, aunque con variaciones importantes que a continuación se describen.

Lecturas de identificación y codificación de información: Se realizaron varias lecturas de los programas de estudio para poder identificar y codificar la información. Este proceso se realizó a través de los programas y se realizó el subrayado en las versiones digitales. En este primer proceso, se realizó la identificación de los conceptos, palabras, intenciones, pretensiones, propósitos a través de dicho texto. Después de varias lecturas, se pudieron identificar y codificar los componentes para continuar con el proceso.

Vaciado y codificación en tablas organizadoras: Una vez identificadas los conceptos, se establecen y designan algunas categorías para su posterior análisis. Las primeras tablas de vaciado se establecieron las primeras categorías, subcategorías y propiedades, de una forma muy general y densa en información.

Representación gráfica de la información: Durante este proceso, se realizó un mapeo conceptual, esto es una herramienta que ayuda bastante a visibilizar gráficamente las conexiones entre categorías, subcategorías y propiedades. El resultado es poder afinar los datos, modificar, reafirmar y seleccionar las líneas o ejes que conformaran el análisis.

Tabla 6. Categorías para analizar el discurso de los Talleres de Habilidades Socioemocionales I.

Tabla de categorías del discurso de los Talleres de Habilidades Socioemocionales		
Categorías	Subcategoría 1	Propiedades
Propuesta del Modelo por Competencias	Nuevo Currículo EMS Propósitos de la EMS	Educación de calidad Desarrollo de competencias, habilidades y destrezas Vertebración con las metas educativas nacionales Aprender a aprender Aprender a hacer Aprender a convivir

		Aprender a ser
Justificación	Desconexión currículo, escuela, alumno Bajos resultados, reprobación y abandono escolar Resultados de RIEMS insuficientes	
Nuevo Modelo Educativo Estatal: Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO)	Justificación del desarrollo de Habilidades Socio Emocionales	<p>Importancia en el aprendizaje y formación integral de la persona Promueve prácticas para conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, darle sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, establecer relaciones interpersonales armónicas, tomar decisiones responsables y desarrollar sentido de comunidad.</p> <p>Promueve el desarrollo de habilidades blandas “<i>Soft Skills</i>”</p>
Talleres de Habilidades Socioemocionales	Propósitos	<p>Sujeto autoconsciente y determinado</p> <p>Se autorregula, capacidad de afrontar la adversidad y construye un proyecto de vida.</p> <p>Educación como un proceso dinámico, en el que las dimensiones cognitivas, sociales, afectivas y conductuales se desarrollan con una tendencia hacia el equilibrio; centra su atención en el ser humano.</p>

	<p>Aprendizajes esperados</p>	<p>Hacer realidad el manejo de emociones que se pretenden desarrollar en los estudiantes, promoviendo con esto el trabajo transversal.</p> <p>Induce a modificar las estructuras cognitivas a partir de una reestructuración en sus comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica aspectos relevantes de su identidad 2. Establece metas académicas y Personales 3. Identifica obstáculos internos y externos para lograr sus metas. 4. Expresa con sus palabras qué es la atención y cuáles son los beneficios de entrenarla 5. Expresa con sus palabras la importancia de las emociones en su bienestar, en sus relaciones y la posibilidad de trabajar con ellas. 6. Conoce qué son las emociones, cuál es su función, cuáles son sus componentes y cómo se desarrolla un episodio emocional 7. Aplica estrategias para entrenar la atención. 8. Reconoce la posibilidad de transformar su mundo interno. 9. Expresa verbalmente
--	-------------------------------	---

		<p>su experiencia emocional y describe las sensaciones corporales y pensamientos asociados a algunas emociones.</p> <ol style="list-style-type: none">10. Aplica técnicas de atención enfocada usando diferentes objetos como soporte.11. Utiliza estrategias para regular sus emociones.12. Evalúa qué le sirvió del curso y cómo puede aplicarlo en diferentes contextos
--	--	--

Nota: Elaboración propia

Capítulo 4. Las emociones: una condición peligrosa e incontrolable

3.1 “La emoción: es un algo un poquito peligroso”

Para realizar un análisis a esta primera categoría, retomaremos el concepto de representación desarrollado por Castoriadis, en donde, lo que plantea es que, “la representación no es el reflejo de una cosa que se hallaría en el exterior –dotada de forma independientemente del sujeto– ni puede ser derivada de la percepción, sino que consiste en una auténtica presentación –una puesta en forma por parte del sujeto, una in-formación” (Castoriadis citado en Rosso, 2020, p. 410). Esto propone que las representaciones forman parte de la vida subjetiva de los estudiantes, pero, sobre todo, será la psique quién deberá poner en forma todo lo que se le presente. Lo que vale señalar sobre la representación es que, los elementos de los que se sirve la psique para organizar su primera representación provienen de la realidad o de la experiencia, en ese sentido, es gracias a una acumulación paulatina de experiencias previas que la psique logra adquirir su capacidad de elaboración.

Por lo anterior, debe entenderse la representación como una capacidad formante sin la cual siquiera podría haber experiencia. Es en este sentido que, la creación de un mundo propio precede cualquier lección que los acontecimientos de ese mundo puedan dar, pero que a su vez dotará de herramientas simbólicas para poder significar nuevas experiencias.

En cuanto a esta primera categoría sobre las *representaciones de las emociones de los jóvenes*, lo que arrojo el proceso de análisis, es que, éstas son significadas como “**peligrosas**”, en tanto que se relacionan y asocian a propiedades de las que se desprenden: “*cambios brutales de comportamiento*”, “*son traicioneras*”, “*acaban con la vida*”, “*te hacen daño a ti mismo*”, “*son tantas acumuladas*”, “*no se pueden controlar*”. A continuación, se comparten fragmentos discursivos de los jóvenes en donde se evidencia esta representación de las emociones.

*“o sea si así teniendo sentimientos eh hay gente que no, que es mala, pues sin las emociones creo que seríamos peor no, [...]yo creo que, eh, aunque no se vean se sienten y es algo normal pero también **es un algo un poquito peligroso**, ehh ya que están ciertas emociones como la tristeza eh y ahí es cuando viene pues la depresión no”*

Resulta significativo que muchos de ellos asocien esta peligrosidad de las emociones con sentimientos y estados psicopatológicos como la depresión, presentándose como un estado constante, reportado por muchos de los estudiantes. También tiene sentido, asociar la peligrosidad con lo que probablemente refleje el daño que los lleva a cometer hacia terceros y hacia sí mismos.

*“yo he tenido tristeza y creo que la he avanzado un poquito más de lo normal, y cuando tu estas triste no piensas, ósea **no piensas en el daño que te vas a hacer, en el daño que le puedes hacer a la gente** y mucho menos vas a pensar en que problemas puedes ocasionar no, más allá de lo que puede pasar. entonces cuando tu estas triste ¿qué pasa? te puede dar una crisis en la cual **te puedes lastimar** en la cual puedes llegar a morir ya **que te puedes llegar a intoxicar, eh hacerte daño ti mismo no”***

Otro punto que resaltar, son las emociones que experimentan con mayor frecuencia: la tristeza, la ansiedad y el miedo, para estos jóvenes, dichos sentimientos los llegan a asociar con la depresión, en tanto que, para ellos, implica un estado avanzado y acumulado de emociones que les lleva a perder el sentido y motivación de la vida.

*“como la gente puede ponerte una sonrisa a pesar de que esta tan mal, a pesar de que esta tan bajo y **creo que es peligroso** porque **al final son tantas las emociones que tienes acumuladas**, que llega un momento en el que dices yo ya no puedo más **y se vuelve peligrosa”***

*“siento que la **depresión es un sentimiento de tristeza**, pero aún ya más avanzado donde la depresión ya no te permite hacer las cosas que a ti te gustan y disfrutar estas, porque en el caso de depresión eh pierdes todo el sentido de hacer las cosas que te gustan, pierdes como esa emm, como esa motivación de todos los días, simplemente ya querer estar acostado ehh, pasártelo pues si en tu cuarto encerrado y cosas así donde ya no es como bueno, ehh por esta parte y también la depresión te puede llevar a muchas cosas que es la ansiedad y la ansiedad **también tiene muchas partes en consecuencia** de salud, **la ansiedad te puede llevar a adelgazar, te puede llegar a engordar, te puede llegar a tener crisis de ... crisis este, te puede también hacer tener ataques de pánico** y si llega un punto donde no lo sabes controlar **puede llegar a ser peligroso**”*

Otras propiedades que se añaden a la subcategoría de lo peligroso, se relaciona con el manejo o control de las emociones en tanto que, para estos jóvenes, les resulta incontrolables:

*“siento que es como si fuéramos como un ser humano, pues ya ¡somos un ser humano no!, pero pues a veces **las emociones pueden ser traicioneras** jijiji”*

*“esa situación me ha llevado a muchas cosas, incluso **he ido a parar hasta al hospital** por esas razones y la ansiedad sería igual por ese tema relacionado con ese tema, a veces me dan crisis de ansiedad que la verdad **me cuesta trabajo controlarlas**”*

*“**no se controlar mis emociones**, a veces este cuando estoy enojada, me puedo desquitar con la primera persona se me cruce enfrente cuando sé que ellas no tienen la culpa y sé que en eso estoy mal porque no soy, **aún no soy capaz de controlar esa parte de mí** y me ha afectado en mi*

familia, en mis amigos en lo académico no tanto porque este, como que eso es aparte, pero más que nada en las relaciones con las personas y con mi familia si me ha afectado”.

Todas estas atribuciones que se desprenden de la representación social de las emociones, en conjunto remiten a lo peligroso. Sobre este respecto, tal como lo enuncia Alvarado (2019), debemos tener presente que, si en verdad se quiere comprenderlas, deben tener presente que estas, son portadoras de interpretaciones y significados dependientes de consideraciones sociales y culturales que definen los momentos y las circunstancias en que debe ser experimentada cada una de ellas y con qué grado de intensidad debe hacerse (Alvarado, 2019, p. 9). También se requiere asumir que son creadas y sostenidas a partir de interacciones intersubjetivas y relaciones sociales.

Dicho de otro modo, si lo primero que salió a flote, en el proceso de construcción de dato fue, la representación de las emociones como algo peligroso, debemos preguntarnos por las condiciones sociales y culturales que han generado esta configuración de la peligrosidad. Más aún, esta representación nos permite advertir ciertas fisuras, fracturas en las interacciones sociales, que evidencian condiciones de sufrimiento, por no poder expresarlas, no tener elementos simbólicos para significarlas, provocando el sufrimiento y el daño hacía el sí mismo y los otros.

4.2 Condiciones de sufrimiento de sí mismo ante la imposibilidad de la expresión

Por otro lado, lo que refiere a “*La expresión*”, se aprecia la dificultad, el miedo, y temor que presentan al momento de comunicarlas, y quizá lo más lamentable, no existen muchas posibilidades de comunicarlas a un otro a quien pueda comunicar lo que el joven siente o experimenta.

*“sé que todas las personas sienten, pero sé que hay personas que no demuestran, no expresan lo que sienten, solamente se lo guardan para ellos y es como, solamente hacen eso, y creo que para eso **son las emociones para expresarlas** a los demás, **aunque** en un punto **cuesten demasiado trabajo**”*

*“en algunos **casos no puedes desahogarte o no puedes hablar** ciertas cosas tal vez con tu familia porque **tienes miedo a que no, no te escuchen** a ciertas personas no, por un miedo eh”*

La representación de las emociones como “*Lo peligroso*”, adquiere sentido en la medida en que se comprende cómo es que emociones como el miedo, la ansiedad, la tristeza y, estados como la depresión, les ha generado un daño hacia sí mismos, por un lado. Por otro lado, es interesante el reconocimiento de la temporalidad de las mismas, más que emociones, se habla de sentimientos, e inclusive patologías, como la depresión. Estas son efecto de una trayectoria, de una historia, son referidas a estas como cumulo, son tantas, acumuladas que, los han llevado a estados de dolor y sufrimiento.

4.3 “Donde todo se cayó”

Esta segunda categoría de análisis refleja cómo las emociones y sentimientos se relacionan con acontecimientos significativos en su historia de vida, también sorprende la estrecha relación de estos con la muerte. Dentro de los acontecimientos narrados por los participantes aparecen, “el suicidio de una amiga”, “la muerte de un primo”, “diagnóstico de una cardiopatía”, “el rechazo familiar por no haber ingresado a un CCH”, “conflictos familiares no resueltos”. A continuación, se presentan fragmentos discursivos de estas experiencias compartidas por los participantes.

La emoción a partir de la pérdida de una amiga:

*“Y pues yo no me podía levantar, me costaba eh, arreglar mis cosas fue muy triste yo dije - no me quiero ir, yo quiero estar ahí no, mi mamá este, agarra me dice, -nada más vamos a ir dos días y te prometo que te voy a llevar a verla y yo **pues yo le creí**, me dice - prepara tus cosas no. yo prepare cuatro mudas y dije - pues bueno voy a ir dos días, pero **mi mamá había arreglado una maleta** pues aparte y me dice – **te vas a quedar en Puebla dos semanas porque tú no estás bien** y me dice – tengo miedo que hagas algo no. En ese momento **sentí tan feo porque yo dije o sea yo no haría eso si falleciera un familiar de ella no**”*

El miedo desencadenado por un diagnóstico médico:

*“desde hace un mes fue que me empezaron a dar mucho estos ataques de ansiedad, ataques de pánico ya que a mí el 18 de septiembre, bueno el mes pasado, eh, **dijeron que yo tenía una enfermedad en el corazón**, una enfermedad cardiaca eh, dijeron que no era grave, pero que tenían que saber todavía que tenía ya que mis latidos eran anormales, para eso me mandaron a mí hacer un estudio es un holter, pero salía muy caro, entonces en ese entonces aún no, no, ni mis papás podían ayudarme para poder pagarlo, entonces este, yo me puse a investigar mucho sobre las enfermedades cardiacas y que podían ocasionar y en todas decía que la mayor parte, en la mayor parte de las enfermedades **puede ocasionar un paro cardíaco**, entonces eso se quedó mucho en mi cabeza, entonces era ya de todos los días estar pensando - **me va a dar un paro, me va a dar un paro, me va a dar un paro cardíaco, me voy a morir, me voy a morir**”*

Continúa:

*“yo seguía pensando en que me iba a morir, en que me iba a morir y de repente me daban **ataques de pánico** en los cuales me empezaba, **mareando** pero mucho, literal me mareaba y sentía que todo se movía, después este todo mi cuerpo, lo que es mi cuerpo, mi pecho, mi cuello,*

mis brazos, mis piernas, **todo se me hormigueaba y se me entumía**, entonces a mi recuerdo que un, uno de mis familiares me dijo que cuando sintiera que me fuera a dar un ataque, un ataque, agarrara unas ligas y me pegara con ellas en los brazos, entonces recuerdo que cuando lo hacía, era bueno, **era tanto el hormigueo que realmente ya no, no me dolía, no me dolían los golpes**, entonces eran ataques en los que sentía que debía de salir rápido a pedirle ayuda a alguien, de **echo había veces en las que no había...**(se quiebra la voz), en las que **me encontraba solo**, que me salía a la calle y **nada más me sentaba allí en la banqueta, llorando y todo eso**”

La pérdida de un ser querido (primo):

“yo quisiera contar un problemita que me paso eh, a principios de año, paso, creo que fue el, a si fue el **18 de enero** a las... a la una, a esa hora **falleció mi primo**, pero yo lo... o sea, **yo lo vi como él cayo y como él empezó a dolerle el pecho y empezó a como a decir que le dolía el pecho y todo y yo no podía hacer nada** y por unas cuatro semanas estuve mal, estuve diciendo - ¿porque no pude hacer nada?, no puede ayudarlo y todo, pero, yo no podía hacer nada y pues en ese momento nadie, **nadie me estaba apoyando a mí** y como mi tía era la que más tenía el apoyo y pues todo en esos momentos estaba triste y repito **porque yo me iba a quedar solo, me iba a quedar solo porque él era el que me ayudaba en todo**, o sea estábamos casi todos los días juntos, él era el que me ayudaba en todo, y pues, desde ese momento como que me he sentido solo, y **no puedo compartir con nadie lo que me pasa**, no puedo contarle lo que me pasa”

El rechazo familiar, por ser rechazado en el CCH:

“no sé si fue depresión o fue... no se me bajoneo, no sé qué paso, pero eso fue, cuando fue este, **cuando comenzó el examen, tenía muchos**

ataques de ansiedad, de día repasaba así en mi mente diciendo que no me iba a quedar, que no iba a quedar y **¡sí no me quede!**, pero pues, cuando dieron los resultados pues **mi mamá solo me regañó**, no me dijo pues, pues me dijo - pues por lo menos te quedaste no, ni un felicidades nada, me regañó, yo pues si fue muy dura su reacción, pues **ahí fue donde todo se cayó**, casi pues con mi mamá cada vez me veía de que pues, pues de que ... fueron muchas cosas en esos días cuando paso lo del examen, si caí muy bajo porque hasta, me quitaron todo, **me quitaron mi teléfono, casi no comía**, a veces solo cuando me hablaban, me hablan para comer, yo ya no quería comer, me veían mal, fue muy, muy duro eso para mí, **tal vez de que ni tu familia pues**, pues por lo menos no te dijo ni un felicidades por haberte quedado, sino es de que pues se enojaron conmigo pues, se molestaron, me quitaron mi teléfono, me quitaron la compu, me quitaron todo y pues si hubo un momento donde **casi me iban a pegar**, pero se calmaron pues, fue muy, muy feo en esos días la verdad, **solo de recordarlo solo quiero...(solloza) muy tristes fueron esos días** la verdad yo ni quería comer, ni quería salir **solo quería estar acostado sin hacer nada, solo llorar, llorar y llorar**, muy feo”

Los conflictos familiares no resueltos:

“la verdad hace como unos años, este hubo un problema con la familia de mi papá, que son mis abuelos y la verdad ellos me cuidaron desde que yo era muy pequeña, disculpen a mi perro que está ladrando, eh ellos me cuidaron desde que yo era muy pequeña y **la verdad han hecho cosas muy, muy malas por decirlos así**, yo ahorita, yo los consideraba antes como si fueran mis segundos papás, pero a partir de que yo empecé a crecer **me empecé a dar cuenta de cómo eran las cosas** y ahorita yo ya estoy en un punto donde ni siquiera los quiero ver porque sé que **si me acuerdo de todo lo que hicieron, eso me afecta y la verdad me pone muy mal** y esa era justamente la situación que comentaba, hace, las sesiones anteriores que la verdad **por esa situación llegue a parar al**

hospital, porque la verdad me afecta mucho hablar de eso, y eso es lo que yo, por lo que yo quiero mantener mi mente ocupada y no dejar que estos pensamientos me invadan”.

Para comprender las emociones, revisemos el concepto de acontecimiento, Žižek (2021), permite reconocer en este, ciertos cambios que pueden ser generados o por la experiencia o por lo real, que podemos entender por lo no representable, en tanto que, los confronta con la finitud, con su lugar como sujetos, con la relación con la alteridad, con su lugar social. La importancia del cambio, radica en la posibilidad de generar una nueva forma de relacionarnos y percibir el mundo. “Un acontecimiento no es algo que ocurre en el mundo, sino un cambio de planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él. En ocasiones, dicho planteamiento, puede presentarse directamente como una ficción que no obstante nos permite decir la verdad de un modo indirecto” (Žižek, 2021, p.20)

Lo importante no es el hecho en sí, ya sea generado por la experiencia o por lo real, sino la representación que se construye, es decir, esta concepción del acontecimiento nos permite apreciar que, lo que vale en él, no es la experiencia fuera de sí, por el contrario, es un cambio en la subjetividad del sí mismo, generando a su vez nuevas formas de representación “Para Heidegger, el Acontecimiento, no tiene nada que ver con procesos que se desarrollan fuera, en la realidad. El Acontecimiento designa una nueva revelación de gran trascendencia del Ser, el surgimiento de un nuevo mundo (un horizonte de significado en el que aparecen todas las entidades) ... del Acontecimiento como un cambio radical de la realidad en sí misma” (Žižek, 2021, p.36).

No obstante, la importancia de estos cambios radica en la posibilidad de la alteridad de la mismidad del sujeto. “El acontecimiento definitivo es la caída misma, la pérdida de una unidad y armonía primordiales que nunca existieron, que no son más que una ilusión retroactiva” (Žižek, 2021, p. 49). Dicho de otro modo, no podrá existir la posibilidad de la alteridad, si antes no acontece un desequilibrio

generado por lo real, la experiencia o cualquier otro elemento al que se enfrente el sujeto.

Cabe añadir que, este cambio en la subjetividad, no deberá entenderse desde la lógica del desarrollo lineal o progresivo, en tanto que una mejor condición, un cambio en la forma de representar, es mejor que la de un estado anterior. Lo que si demos tener presente es el nuevo surgimiento, el cambio en la representación implica la recreación continua del mundo interno y la forma en que nos relacionamos con el mundo y con los otros. “La enseñanza del desequilibrio radical: el acontecimiento definitivo es la caída misma, es decir, las cosas surgen cuando el equilibrio se destruye, cuando algo desaparece. (Žižek, 2021, p. 53).

Sobre esta categoría resulta interesante el hecho de que todos los acontecimientos refieren a experiencias de dolor y sufrimiento. Se aprecia en la narrativa que los acontecimientos críticos son constituidos por acciones físicas, emocionales y sociales tan brutales y de tal magnitud que logran cambiar las vidas de las jóvenes estudiantes. Tan es así que, en el curso de la historia la persona deja de ser quien era cuando se inician el sufrimiento y el dolor.

Sara Ahmed (2017), en su obra *La política cultural de las emociones*, nos permite comprender estas condiciones presentes en nuestros jóvenes “...el lenguaje del dolor opera a través de signos que relatan historias que incluyen heridas a los cuerpos, al mismo tiempo que ocultan la presencia o trabajo de otros cuerpos” (Ahmed, 2017, p. 48).

La pérdida real, la muerte, es un tema que emerge en muchos de los acontecimientos narrados, el suicidio de la amiga, y la imposibilidad de la madre para sensibilizarse ante el dolor y sufrimiento de la hija, quizá sea más fácil alejarla dos semanas que atreverse a escuchar el sufrimiento y el dolor de la propia hija.

El miedo a la muerte y al final la soledad para lidiar con ella. La relación del miedo con el objeto tiene una dimensión temporal importante: sentimos temor de un objeto que se nos acerca. El miedo, como el dolor, se siente como una forma

desagradable de intensidad. Pero, aunque la experiencia vivida de miedo puede ser desagradable en el presente, el displacer del miedo también se relaciona con el futuro. El miedo implica una anticipación de daño o herida, nos proyecta del presente hacia un futuro. Pero la sensación de miedo nos presiona hacia ese futuro como una experiencia corporal intensa en el presente. Se suda, el corazón se acelera, el cuerpo todo se convierte en un espacio de intensidad desagradable, una impresión que nos sobrepasa y nos empuja hacia atrás con la fuerza de su negación, que puede a veces involucrar la huida y otras, la paralización. De modo que el objeto que tememos no está simplemente ante nosotros, o en frente de nosotros, sino que causa una impresión en nosotros en el presente, como un dolor anticipado del futuro.

4.4 ¿Quién habla? “casi no tengo personas que me sepan escuchar”, “todos me dicen lo mismo que me calme”

Esta categoría, da cuenta de la experiencia del sujeto de la educación/estudiante al hablar sobre sus emociones. Resultó que, al expresar y comunicar sobre sus emociones, experimentaron en un primer momento sentimientos antagónicos que pasaron por el *bienestar*, y que paradójicamente se transformó en sentimientos de *vulnerabilidad* por el hecho de comunicar a otro sus experiencias. Sobre esta categoría aparecieron propiedades desde “*tranquilidad*”, “*paz*” y “*libertad*”, que, en las sesiones próximas se transformaron en propiedades como “*extrañados*”, “*observados*”, “*ansiosos*”, “*intranquilos*”, “*incomodos*”.

A continuación, se presentan algunos fragmentos discursivos que permiten apreciar esta transición del bienestar a la vulnerabilidad y extrañeza:

*“pues realmente a mí me eh, el hablar de esta situación antes no era pues fácil no, pero como ayer decía hay un momento en que tú te cansas, tú no puedes, tú ya no puedes tener tus emociones en ti solamente, entonces **necesitas también hablarlo** no, como todas las personas”*

En ellos es reiterativo la dificultad para expresar, inclusive a sus familiares sus emociones:

*“...yo acepte esto porque realmente **son cosas que no puedo hablar con otras personas** ya que, los problemas son, este... familiares entonces **no me puedo expresar con nadie de este tema** y pues si me cuesta trabajo hablar sobre esto”*

*“Pues yo la verdad pues también me sentí... o sea en confianza porque pues sí, no, porque **casi no tengo personas que me sepan escuchar**, aunque si casi no hable tanto yo, pero pues como que, si pude, sacar lo que ya quería, desahogarme con alguien, la verdad esto me sirvió mucho”*

*“yo lo que sentí personalmente en mí fue, cuando pues yo hable de lo que, lo que hable ayer, pues **como que me sentí más libre, con más libertad, más tranquilo, más pacífico** y así, no ahora no tuve nada de agresividad ni nada y estuve más pacífico y pues, yo al contar todo lo que dije ayer, pues como que, sí me relajó más, como que ahora ando muy tranquilo”*

De la tranquilidad y confianza a la extrañeza y vulnerabilidad:

*“lo último que sentí ayer después de estar pensando también en lo que dije en la sesión, fue, **al principio fue tranquilidad, pero ya en la noche estaba pensando y pensando** y entonces me dio un ataque de ansiedad, también por lo mismo de estar pensando mucho, en todo lo que dije y en todo lo que sigo pensando todavía”.*

*“pues a mí me paso algo similar, pero no, no tanto así, sino que, **me sentía como extraña ya que cuando yo voy a la escuela, no sé cómo que no me gusta que la gente sepa de mí** o así no, entonces sentía que tal vez mis compañeros que estuvieron en la sesión, yo sé que todo esto es pues,*

solamente queda entre nosotros no, pero yo tengo mucha inseguridad, entonces sentía que me iban a ver, iban a decir esa -es la chica que...”

Sobre las situaciones de abandono y su relación con el rencor

*“yo **le tengo mucho rencor a mi papá** y a su familia, bueno de parte de su familia, pero porque pues obviamente hay porque no, mi papá **me hizo muchísimo daño**, creo que bastante y también le tengo muchísimo rencor **a compañeros del kínder y de la primaria** y es curioso porque **solamente recuerdo las cosas malas**”*

*“Yo **me idéntico mucho con mi compañera Irene** porque también le tengo mucho rencor a mi papá, pero yo no lo conocí, creo que es más que nada por eso y porque me contaron que él, tuvo, tuvo este... ataques contra mi mamá y pues no, no me cae, pero al igual que Irene no, no me, **no lo quiero ver ni lo quiero conocer**, simplemente le guardo como rencor”.*

Los jóvenes demandan ayuda y la imposibilidad de la escucha:

*“en lo personal, sí, **sí he, he pedido ayuda** este, a mi familia a varias personas pero pues al final de cuentas **me dicen lo mismo**, me, me dicen, hay cálmate solamente ansiedad, que te va a pasar o solo me dicen hay pues duérmete, o has esta cosa o has aquello pero pues al final de cuentas para mí no, no es fácil, a, a psicólogos no porque pues realmente no tengo esa posibilidad económica pero lo demás si, si he tratado de pedir ayuda pero al final de cuentas es lo mismo, **todos me dicen lo mismo que me calme**, que va a pasar, que me distraiga y yo así, y si me quedo o sea, no sientes lo que yo, como, como me puedes decir eso no, no sientes lo que yo estoy sintiendo a lo mejor para ti sea fácil decirme este no se ponte hacer ejercicio, ok lo hago pero vuelven esos pensamientos a eso me refiero”*

Esta paradoja se puede entender si, asociamos esta subcategoría con la de “expresión”, al dar cuenta que estos jóvenes adolescentes no tienen un referente

con quien puedan expresar o al menos nombrar sus experiencias emocionales. Quizá por estas razones les “*cuesta trabajo expresarlas*”, es decir, no es lo habitual hablar sobre sus emociones, tan es así que, la posibilidad otorgada para hablar de ellas transita del estado del bienestar al de vulnerabilidad y extrañeza.

Sobre este aspecto retomaremos un concepto fundamental trabajado por Almario, et al., (2008), *el testimonio*. Para los autores, los testimonios son producto de “... fragmentos de una memoria abrumada por acontecimientos que no producen comprensión ni reminiscencia, hechos que no pueden ser construidos como conocimiento ni asimilados a los procesos cognitivos, hechos en exceso a nuestros marcos de referencia [...] Así pues, el testimonio, por tanto, no solo invoca la verdad como garante y sustento del enunciado; el testimonio, ante todo, testimonia [...] una crisis generalizada de la verdad” (Almario, et al., 2008, p.39).

El testimonio es una forma de dar cuenta de las experiencias de los protagonistas y, en particular, de las víctimas, sin perder de vista el sentido del evento. Por eso “los testimonios deben entenderse desde la cotidianidad de los hablantes, anclados en procesos subjetivos y colectivos, estructurados por tradiciones simbólicas y encauzados por géneros discursivos. Una lectura atenta del testimonio debe abrirnos simultáneamente a la cotidianidad del acontecimiento y al testimonio en tanto acontecimiento” (Almario, et al., 2008, p 40)

Ante la pregunta ¿Quién habla?, tendríamos que agregar ¿Qué se dice?, y entonces advertir la condición de los jóvenes en relación a sus emociones, el sentido que se construye sobre las mismas enuncian verdades que tendrían que considerarse al momento de pretender educar, o autorregular sus emociones.

La voz de los jóvenes es reveladora cuando en sus testimonios dan cuenta, en primer lugar, una gran demanda y necesidad de poder expresar sus experiencias emocionales. En segundo lugar, esta situación nos dice que, no hay un otro, un referente a quien puedan dirigir y comunicar sus emociones, sentimientos y estados por los que transitan, de ahí la dificultad no solo para poder hablar de, sino, cuando se brinda esta posibilidad, aparecen los sentimientos de *extrañeza, incomodidad, ansiedad*.

4.5 Frente a la otredad: posibilidades del reconocimiento y de lazo social

En la experiencia del encuentro con el otro, ese espacio abierto que permite compartir, esa posibilidad de comunicar a otros, parte de sus historias, sus experiencias de sufrimiento pueden recuperar ese mundo vital perdido o reconstituir uno nuevo (Almario, et al., 2008). En ese sentido, la narrativa que se crea cuando la experiencia es compartida con alguien más cumple dos propósitos principales:

“1) Al relatar la experiencia, esta adquiere un sentido de verdad, ya que deja de ser parte exclusiva de la persona afectada, y al ubicarse en un espacio intersubjetivo y social, ella adquiere nuevos significados.

2) De esta manera surge la posibilidad de buscar estrategias que alteren el estado de dolor y sufrimiento y que, en lo posible, ayuden a la persona a encontrar un símbolo compartido socialmente que le permita entender su dolor, crear una nueva relación con él y reconstituir un mundo vital que le permita ser parte del grupo social al cual pertenece; un movimiento que podríamos denominar terapéutico” (Almario, et al., 2008, p.478).

En esta categoría, resulta conmovedor evidenciar como emergen sentimientos como la empatía e inclusive la compasión ante el reconocimiento del dolor en el otro.

Sobre la gratitud por la posibilidad de la expresión y escucha activa y respetuosa:

*“¡muchas gracias por eh, a verme invitado! jeje, lo agradezco mucho y pues muchas gracias pues también por eh, **que mis compañeros no, no los conozco, pero que me escucharan, eh muchas gracias a la doctora que es la invitada por también escucharnos no, al final eh, lo agradezco mucho porque creo que **tener una plática con personas de mi edad es muy difícil en estos tiempos** ya es muy difícil que hables con una persona de un tema eh, que tenga que ver con los dos no”***

*“aquí te puedes abrir completamente y decir me siento mal eh, no estoy bien, yo creo esto, yo opino esto, eh, y pues libremente sin que alguien te juzgúe no, eh, me gustó mucho y creo que lo volvería, lo volvería a experimentar, lo volvería a hacer porque creo que **sacas como un poquito de lo mal que te sientes**”*

*“es este muy **muy reconfortante estar aquí**, el que nos hayan elegido a nosotros para hacer este debate con usted y con la doctora que la verdad, yo en mi posición si **siento orgullo de estar aquí**, porque, no sé, la verdad no sé porque nos haya elegido a nosotros en especial, pero si la verdad **muchas gracias por elegirnos.**”*

Los sentimientos generados al ofrecerles un espacio de expresión, que tendría que ser una condición fundamental y que, les ha sido arrebatada:

*“... **la verdad nunca había platicado así abiertamente** y pues la verdad ahorita pus estoy más relajado y todo, y pues gracias a la doctora que nos escuchó y a usted profesor y pues a los demás compañeros que al escuchar a todos pues la verdad agradezco, gracias jiji”*

*“fue agradable conocer a mis compañeros, **fue agradable platicar con ellos y pues ver que varios si tenemos algunos problemas** y realmente pues ojalá y todos podamos superar eso no, a pesar de que sea difícil o a veces de sentir que ya no podemos, todo eso realmente **espero que todos puedan, bueno podamos superar eso que sentimos** porque nos está haciendo...”*

La empatía y el apoyo mutuo:

*“**si algún día** no sé, se sienten muy mal eh, pueden si **quieren que alguien los escuche**, solamente que los escuche, no sé, eh **aquí estoy yo**, eh yo creo que todos hemos estado en el lugar del otro y a mí **no me gustaría que les pasara algo o que me pasara algo a mí** no y creo que mucho*

menos al maestro a nadie mmm, entonces pues si necesitan que los escuche porque lo he pasado, no hay quien me escuche pues aquí estoy yo”

Después de que uno de los participantes narró el rechazo de su familia al no ingresar al CCH, los participantes reaccionan compasivamente ante el dolor del otro:

*“mira **no estoy de acuerdo con tus papás**, pero creo eh, **creo que eres muy inteligente** [...] Yo creo que tú estás por algo en esta escuela no? y **por algo sigues**, hay personas que no siguen estudiando, [...] **si tus papás no te dieron una felicitación, yo la verdad si te felicito** [...] entonces creo que te felicito yo porque tú sigues aquí, sigues estudiando, **sigues adelante**”*

*“por ejemplo [a mi compañero tal], **lo admiro demasiado** porque sigue, aun así, sigue adelante y digo ¡guau!, tiene mucho valor, tenemos mucho valor, tenemos porque yo también estoy aquí y **tenemos mucho valor y los admiro a todos** bastante, creo que hasta usted maestro lo admiro muchísimo a la doctora por escucharnos, por comprendernos”*

Ante los sentimientos de vulnerabilidad por haber compartido parte de su historia, se acordó un pacto de confidencialidad

*“quiero decirles a todos mis compañeros que, por mi parte, **todo lo que dijeron, todo lo que se animaron a platicar, este solamente va a quedar aquí**, [...], entonces por mi parte, créanme **que todo lo que dijimos y todo lo que escuche, bueno escuchamos se va a quedar aquí, de aquí no va a salir**”*

“de mi parte hay un compromiso que nada de lo que hablamos aquí este va a ir a otro lugar o porque hacer ... de esas, porque este creo que

todos compartimos gran parte de nuestra vida que nos afecta y como menciona la doctora ningún problema es pequeño y cada uno sabe cuál tanto nos afecta, y nos exagerado y nada por el estilo y este, eh creo que tienen ese compromiso de mi parte que nada, que nada de aquí va salir, todo esto queda entre esta sesión y los que estuvimos aquí”

La experiencia generada en el grupo de discusión trabajado con jóvenes adolescentes, permitió el reconocimiento del otro, abrió la posibilidad de sentir y experimentar dolor desde la historia de otro. La riqueza de compartir acontecimientos sobre sus emociones hizo posible tener sensaciones, incluso no nos ocurre a nosotros mismos, es decir, se es afectado a partir de la experiencia de dolor de otra persona, “a pesar de la imposibilidad de experimentar el dolor ajeno, cuando dejamos que el dolor del otro nos afecte creamos un dolor compartido que existe tanto en la imaginación como en un espacio simbólico” (Almario, et al., 2008, p.479)

Sobre este respecto, hay que destacar que, en la experiencia intersubjetiva, la posición del investigador también se ve afectada. Una de los motivos que desde sus inicios guiaron este proyecto, fue la lectura y escucha breve de muchísimas historias de estos estudiantes que reflejan una gran necesidad de expresar y comunicar. La posición del docente en tanto testigo del dolor del otro apela a la posibilidad de dar respuesta a esta experiencia desconocida para el docente. Acá se intenta dar validez a la experiencia del otro y comenzar a acompañarlo.

4.6 El discurso institucional de las habilidades socioemocionales: lugares ideales sin carne

En lo que respecta al análisis del programa de “Taller de habilidades socioemocionales I y II”, en un primer momento, señalan la adherencia al modelo por competencias, que en el año de 2017 se implementó en el subsistema de bachillerato tecnológico en el Estado de México. Se aprecia una serie de atributos propios del discurso de una educación de tipo eficientista.

Es claro que aparecieron nuevos términos a los que el sistema educativo tuvo que adherirse, conceptos como “*educación de calidad*”, “*desarrollo de competencias*”, “*habilidades socioemocionales*”, poco a poco comenzaron a difundirse en los programas de estudio, aspirando a ser metas educativas nacionales.

Para el caso, dichos programas, pretenden el “autoconocimiento y regulación de sus emociones” que puedan dirigir una toma de decisiones de manera responsable. ¿Es posible tal propósito a través de un programa que nunca considere las condiciones de los jóvenes adolescentes? También, vale señalar que un programa con 20 horas al semestre, resulta imposible para el logro de tales fines. En ese sentido, este discurso de un programa de estudios se concibe desde lugares ideales sin carne con propósitos ajenos a las condiciones sociales específicas.

*“la importancia en el aprendizaje y formación integral de la persona, promueve prácticas para conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, darle sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales, **entender y regular sus emociones**, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, establecer relaciones interpersonales armónicas, tomar decisiones responsables y desarrollar sentido de comunidad”* (Gobierno del Estado de México, 2018, p. 9).

¿Cómo podrían regularse estas emociones? Al analizar los programas de estudio si bien, existe claridad sobre los propósitos, respecto a la propuesta teórica para alcanzarlos, no se logra identificar un marco teórico robusto y claro, sin embargo, se percibe cierto eclecticismo y aparecen aportaciones desde la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el humanismo y el cognoscitivismo y cognitivo conductual.

*“Sujeto autoconsciente y determinado, se autorregula, capacidad de afrontar la adversidad y construye un proyecto de vida... Hacer realidad el manejo de emociones que se pretenden desarrollar en los estudiantes, promoviendo con esto el trabajo transversal...Induce a **modificar las***

estructuras cognitivas a partir de una reestructuración en sus comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad” (Gobierno del Estado de México, 2018, p. 13).

El desarrollo de las HSE, son concebidas como una competencia necesaria para un ciudadano moderno, que sea capaz de regular sus comportamientos, así como la toma de decisiones. Estos atributos deseados en el estudiante, se adhieren más a un modelo de ciudadano deseable, en donde es posible encontrar sus bases en el programa Construye-T, en donde apoya gran parte de sus actividades de los programas estatales de Taller de Habilidades Socioemocionales.

Al respecto, Medina (2020), sostiene que, este programa responde más al proyecto político modernizador, preocupado por la construcción del ciudadano moderno a través del sistema educativo. Se asume que el sistema educativo nacional debe tener responsabilidades afines a las federalistas y establece que eso significa que los contenidos sean los pertinentes a la formación de “ciudadanos mejores”. Es así como el discurso de estos programas de estudios se adhieren más a las políticas neoliberales de desarrollo que asumió nuestro sistema educativo “comprendemos la importancia de aplicar este tipo de reformas en la educación, redirigir los planes escolares para alcanzar niveles de competitividad que aseguren determinados empleos y aplicar los cambios que han demostrado su efectividad para alcanzar ciertos niveles productivos y económicos” (Medina, 2020, p.96).

Este intento de homologar la educación, tiene como consecuencia, las contradicciones en el aula al momento de aplicar los programas a realidades que contradicen lo global con lo local. El pretender los mismos estándares de desempeño, la pretensión de que todos los estudiantes del país logren o desarrollen las mismas competencias, sin considerar las necesidades sociales de cada uno de ellos, así como sus diferencias. El pretender la autorregulación de las emociones, se convierte en una competencia deseable, para que este pueda desempeñarse exitosamente en los social y laboral.

Sobre este respecto cabe preguntarse ¿qué implica el desafío pedagógico del desarrollo de habilidades socioemocionales desde la marginalidad urbana o la ruralidad?, ¿de qué manera mostrar la profunda contradicción entre un discurso que desconoce las condiciones sociales, familiares, psicológicas y que prepara a los chicos para asumir acríticamente su condición y al mismo tiempo, niega su voz y el reconocimiento de su propia condición?

4.7 ¿Desde qué mundo algunos pretenden hablar en nuestro lugar?

Si bien, la propuesta de educación, entrenamiento y regulación de las emociones, pretende responsabilizar al joven adolescente para hacerse cargo de sus emociones, por el otro, pretende negar que probablemente, las causas de sufrimiento tienen raíces en las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales “las instituciones pueden hacer uso de los relatos de sufrimiento y acabar culpando a las víctimas para librarse de su responsabilidad” (Almario, et al., 2008, p. 478).

Autorregúlate, autocontrolate, controla el estrés, son algunos imperativos para que el joven adolescente pueda moldear sus formas de comportamiento, si es que desea tener éxito en el ámbito de lo laboral y lo social. Se puede apreciar que los discursos y las prácticas especializadas (educativas) generan un lenguaje técnico encargado de articular la naturaleza de estas habilidades socioemocionales, que distan mucho de las condiciones reales de muchos de nuestros jóvenes y adolescentes.

Por otro lado, se aprecia un distanciamiento entre ambos posicionamientos, por el lado del discurso institucional, éste va dirigido a sujetos sin carne, una propuesta curricular que perfila sus propósitos desde el lugar ideal que carece de un anclaje real con la carne, con el cuerpo, que sí tiene una historia, que presenta una condición de sufrimiento y dolor que, y sin embargo, tienden a expropiar la experiencia personal del sufrimiento a través de mecanismos retóricos e

institucionales que sustituyen la experiencia, la voz, el poder, el compromiso, y la posibilidad del cuidado de sí del propio estudiante.

En relación a este aspecto, es en Sí mismo como otro donde Ricoeur (2020) realiza una distinción entre cuerpo propio o cuerpo-sujeto, y del cuerpo ajeno o cuerpo objeto en donde esta diferencia tiene mucho que ver con la experiencia de la carne entre el sí y el mundo. Por un lado, mientras el cuerpo propio, cuerpo-sujeto puede tener la capacidad de experimentar el mundo de una manera plena y consciente, tanto como de actuar sobre el mundo, por otro lado el cuerpo desposeído al serle hurtada su capacidad de significar disminuye también su capacidad de experimentar y obrar sobre y en el mundo, en este sentido podemos comprender que el mundo del sufrir y del padecer de los jóvenes adolescentes, está relacionado con los niveles de distanciamiento, de deformación y distorsión de los programas de estudio, con respecto a las habilidades socioemocionales, siendo el cuerpo el lugar de inscripción, el lugar donde la ideología pretende y se hace carne.

Esta dimensión tiene múltiples implicaciones en las jóvenes estudiantes que comienza, desde el arrebato de la significación de la experiencia de la emoción anclado a acontecimientos y la experiencia de su mundo cotidiano. En el caso de las patologías como la depresión, anorexia, bulimia y los sentimientos como ansiedad, angustia, estrés, valdría la pena preguntarse ¿Cómo y cuál ha sido el proceso que ha devenido en dichas condiciones de sufrimiento y dolor?

Para Ricoeur (2020) la concepción del cuerpo dista mucho de la significación que le otorga la ciencia, en donde mientras que una lo concibe como un mero organismo biológico, el otro lo ubica en una posición de doble pertenencia, por un lado, al reino de las cosas, y por el otro, al reino del “sí”, en donde el “sí” es la identidad que me permite ser cuerpo entre otros cuerpos. Aquí “el cuerpo propio es el lugar mismo de esta pertenencia gracias a la cual el sí puede poner su sello sobre estos acontecimientos que son las acciones” (Ricoeur, 2020, p. 354), pero también puede caer dentro del mundo del padecer y sufrir al ser éste tratado como un paciente de su acción, que puede ser interpretado como el ejercicio del poder

de un hombre o de un grupo de hombres sobre otros hombres o bien como el poder de un sistema ideológico que encarna en un sistema educativo y que opera sobre grupos o sociedades.

Bajo esta concepción que propone el autor sobre el término de carne, es lo que permite pensar el paradigma de la alteridad “Que la carne es lo más originariamente mío y la más próxima de todas las cosas: que su actitud para sentir se manifiesta por privilegio en el tacto, estos rasgos primordiales hacen posible que la carne sea el órgano del querer, el soporte del libre movimiento” (Ricoeur, 2020, p.60). La carne, será entonces, el lugar de todas las síntesis pasivas sobre las que se edifican las síntesis activas, las únicas que pueden llamarse obras; es decir, la carne es el soporte en el que se crea siempre la ideología y sin el cual no existiría; pero también es el soporte donde puede ser pensadas y creadas otras formas de vivir. Para el caso de los jóvenes adolescentes, la carne resulta ser, su lugar de sufrimiento, en donde las emociones resultan ser “un algo peligroso”. Un sufrimiento que evidencia, una condición que se entrecruza con otras dimensiones como su historia de vida, condiciones sociales, económicas y políticas. Afortunadamente, la carne también es, un lugar y espacio de resistencia, de pensar la posibilidad de nombrar, expresar sus condiciones socioemocionales, repensar la posibilidad del cuidado de sí, del cuidado de sus emociones, desde otras lógicas, más allá de la entrenabilidad y reestructuración cognitiva, más acá de la responsabilidad y compromiso hacia sí mismo.

La importancia en la comprensión del fenómeno ideológico como expresión del imaginario colectivo, radica en que éste juega un papel fundamental, primero para la construcción de la realidad social y segundo para la articulación de estas prácticas imaginarias en relación directa con el cuerpo y la conservación de la identidad. Los estudios sobre ideología, generalmente la definen como “un proceso de distorsiones y disimulos mediante los cuales nos ocultamos a nosotros mismos” (Ricoeur, 2004, 349); cuando se habla de ideología se asocia inmediatamente con aspectos negativos, es Ricoeur quien encuentra en este

fenómeno una función tanto destructiva como constructiva; partiendo así de sus usos superficiales hasta alcanzar una función de mayor profundidad, a saber, la de integridad o conservación de la identidad.

Existe en toda esta transformación de representaciones sobre las habilidades socioemocionales una inversión de la representación y los usos que se le designan, mayor posibilidad del manejo del estrés, y por ende mejores posibilidades de éxito en el campo laboral. Sobre esta nueva lógica podemos entender el entrenamiento de las habilidades socioemocionales como un objeto de control sobre el sí mismo. El cuerpo es sometido a un ideal impuesto por los sistemas educativos adheridos al discurso de una lógica neoliberal. Expuesto como representante de sí mismo, origen identitario manipulable, el cuerpo y las emociones se convierte en afirmación de sí, puesta en evidencia de una estética de la presencia. Los imperativos de apariencia y juventud son los imaginarios sociales que rigen nuestra sociedad sobre la idea del cuerpo, y ahora sobre las habilidades socioemocionales. En ésta nueva representación las emociones son vividas como la posibilidad de un alter ego, autorregulado, autodeterminado, autoconsciente. Al parecer, las emociones como posibilidad de existencia del hombre, se ha volcado sobre un cuidado obsesivo y exacerbado de la imagen que éste refleja.

4.8 La práctica docente crítica y reflexiva: posibilidad de sí mismo como otro

Para terminar este apartado, se considera fundamental reflexionar sobre como la práctica docente se modifica una vez que, se apertura el proceso de escucha de los adolescentes y se reconocen aspectos constitutivos sociales, geográficos, culturales que prefiguran las emociones de los estudiantes.

El contexto del sistema educativo actual se ha caracterizado por acelerados cambios en los programas curriculares. Tal es el caso del Taller de Habilidades Socioemocionales que implementó en el ciclo escolar año 2018-2019 en los bachilleratos tecnológicos del Estado de México. Este nuevo programa, se ha diseñado de tal forma, que pueda ejecutarse con apoyo de las fichas del Programa Construye-T. Cabe destacar que se ha desarrollado con todos los elementos como

los contenidos centrales, contenidos específicos, aprendizajes esperados y productos esperados.

A pesar de todo lo anterior, han existido desde su implementación una serie de dificultades, por ejemplo, la insuficiencia de tiempo para poder alcanzar todos los aprendizajes esperados que enmarca el programa. Esto es porque, se destina una sesión de 50 minutos a la semana, al semestre se desarrollan aproximadamente 20 sesiones. Otros aspectos refieren a las dificultades que expresan los estudiantes al momento de trabajar aspectos emocionales, la falta de capacitación para poder desarrollar los contenidos, la carga excesiva de trabajo administrativo para el seguimiento de las actividades, los procesos de evaluación de los productos esperados, entre otros.

Ante este panorama, se vuelve un problema el desarrollo de este tipo de talleres, dejando de lado las expresiones y necesidades afectivas que pueden llegar a demandar los estudiantes para priorizar los productos, evidencias y los tiempos que establece el programa para el logro de todos los aprendizajes del plan de estudios, convirtiendo así la práctica docente en una mera reproducción y replica de fichas administrativas para los estudiantes. Es así como silenciosamente se hurta la posibilidad de la práctica crítica y reflexiva que amerita la implementación de este tipo de contenidos. Por lo anterior, el bajo nivel de práctica reflexiva que presentan los docentes sobre el ejercicio de sus acciones pedagógicas que se ordena seguir a pie de letra, se traducen en dudosos cambios en el ámbito de “competencias socioemocionales”.

A pesar de estas condiciones sobre las que se ha construido la práctica docente y una vez analizado el discurso de los jóvenes sobre sus emociones, cabe pensar en los cambios, en la posibilidad que queda para la práctica: la crítica, pero sobre todo la reflexión.

Son muchos los esfuerzos para mejorar y cambiar la práctica docente, Fernández, (2015), señala que, a pesar de los cursos constantes de actualización, estos han sido en vano. Lo prioritario, enfatiza la autora, está en la actitud y los vínculos del docente con sus estudiantes y con el conocimiento. Es elemental desaprender la

concepción eficientista y positivista de la relación funcional la del docente con el estudiante. No al menos una que se pueda controlar, medir y predecir,

Otro elemento esencial es el papel que juega la identidad del docente, su subjetividad, deseos y temores en la compleja tarea de formación del sujeto estudiante. Y es que, las ataduras de la normatividad o de los dispositivos oficiales que lo califican como bueno o malo, son condicionantes que en muchas ocasiones hurtan la posibilidad de la reflexión y toma de decisiones en la práctica docente. Hace falta eximirlos de la función represora que se les encomienda y desmitificar las contradicciones imaginarias en torno a su labor para superar las ambivalencias de su práctica. (Fernández, 2005).

En cuanto a la práctica reflexiva de la docencia, es una tarea ardua que requiere del desarrollo de una serie de capacidades y habilidades como lo son, la observación propia, la planificación, toma de decisiones reflexivas, capacidad de reevaluar y transformación de las prácticas pedagógicas en su contexto. Implica transformar el ejercicio docente partiendo de la reflexión de sus mismas prácticas para mejorar, cambiar, modificar y diversificar sus estrategias de enseñanza.

Al respecto, Agreda, (2020) señala las dimensiones que comprende la práctica reflexiva: las acciones que proponen los docentes se caracterizan por ser cuidadosas, interpretan creencias, conocimientos y antes de actuar piensan en las consecuencias. La reflexión en la acción consiste en estar atento a cómo realizan sus funciones en el aula como docentes; este proceso ocurre en la ejecución de la acción misma, es decir los docentes reflexionan mientras transcurre el conjunto de acciones. La reflexión sobre la acción consiste en pensar si la forma de realizar el conjunto de acciones estuvo bien o mal, y de qué otra forma pueden lograrlas. (Agreda, 2020).

Otro atributo de esta práctica, es señalado por Domingo (2021), reside en su propósito de transformar la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación. Para la autora, este proceso de investigación - acción, posibilita al docente comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta. Esta habilidad de investigación va

acompañada de habilidades de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización, de cuestionamiento de los esquemas de las creencias y teorías implícitas (Domingo, 2021).

La práctica docente crítica y reflexiva es una posibilidad, que puede o no asumirse. Sin embargo, el reconocimiento de las dificultades para aplicar un programa, la escucha activa de los estudiantes, la generación de dialogo, la elección de la responsabilidad y el compromiso ético con uno mismo y con el otro, otorgan la posibilidad de la modificación, de ser uno mismo en tanto que otro, el fin primordial: reflexionar sobre la práctica para mejorarla.

CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de subjetivación constituye uno de los propósitos de mayor importancia del acto educativo. Dicho proceso, resulta de complejidad al considerar todos los actores, situaciones macro sociales e institucionales, discursos, que encarna la propia institución educativa. El resultado, un sinfín de contradicciones, paradojas, malestares, conflictos, necesarios tal vez, para que dicho proceso pueda emerger.

Dentro de este entramado, cabe rescatar, señalar y revalorar la importancia que tienen los actores alumno y maestro, quienes, como señala Aguado y Velasco (2017) siguen sosteniendo y permitiendo el acto educativo, a pesar de todas las fallas y cegueras del propio proyecto educativo y las instituciones que lo encarnan.

En ese sentido, será la praxis del docente, la que deberá estar atenta al momento de ajustar las disparidades discursivas entre los programas de estudio y las realidades locales, en donde se pretende dicho proceso de enculturación. Por lo anterior, la educabilidad o entrenabilidad de lo que hoy se conoce como habilidades socioemocionales resulta cuestionable es tanto que, más allá de nuevos conocimientos del orden de lo lógico y racional, estas nuevas habilidades se vinculan y trastocan dimensiones del ser humano del orden de lo no racional. Ante tales contrariedades, durante este largo recorrido podemos considerar algunos puntos que valdría la pena considerar.

En primer lugar, tenemos el discurso de los programas de los “talleres de habilidades socioemocionales”, que se contrapone radicalmente, con la voz de los jóvenes estudiantes de la educación media superior.

Desde el discurso institucional, es importante tener presente que, las emociones entran en un campo ideológico-político muy complejo que pretenden operar e incidir sobre el comportamiento, procurando el autocontrol y la autorregulación de las mismas. Al considerar el contexto situacional en el que ocurren los procesos de subjetivación del acto educativo, se debe remarcar la textura política en la

medida en que el desarrollo de las capacidades tiene lugar necesariamente en marcos sociales e institucionales.

Sobre este respecto, Han (2014) señala que esta coyuntura de la emoción está vinculada principalmente con el proceso económico. Hoy día, esta coyuntura de la emoción, se debe, al neoliberalismo. Para dicho autor, el régimen neoliberal presupone las emociones como recursos para incrementar la productividad y el rendimiento. En el caso del discurso de las habilidades socioemocionales, es claro que el propósito estará encaminado a conseguir no solo la adaptación de los estudiantes al mundo laboral, demostrando ser competentes para el manejo y control de las emociones, sino que, se pretende la prefiguración ilusoria del control de las mismas, de los estados emocionales, como una posibilidad individual del que el sujeto de la educación será el responsable.

Esta ilusión, se vincula a su vez, con el hurto de significación del sujeto. Este hurto señala nuestro segundo elemento a considerar, la voz del joven adolescente se anula, ante el imperativo de las competencias propias de las habilidades socioemocionales. Estos programas al pretender el entrenamiento, anulan la palabra cotidiana, la voz que si tiene contexto, signature y vida. Al respecto de la voz de nuestros jóvenes, se anunció en el análisis del discurso una verdad sobre las emociones, el sufrimiento y dolor del que son objeto y, efecto de nuestras estructuras sociales, económicas y políticas. Aquí parece aflorar un problema de mayor envergadura, la relación del sufrimiento y dolor con su relación con las violencias.

Otro aspecto de relevancia, refiere a, el posicionamiento del investigador docente frente al sufrimiento y dolor del otro. A partir del trabajo realizado, se percibe mucha necesidad y demanda para poder expresar el sufrimiento. Si la construcción del dato, posibilitó darnos cuenta de esta anulación de la voz de los jóvenes. No considerar sus demandas, esta negativa de la existencia, nos estaría colocando del lado de los actores de la violencia. En ese sentido, no se debe olvidar que el acto de formación educativo, implica cuidar, y educar, en donde el sí mismo pasa por cuidar, y educar, a los otros en instituciones justas. “Si la ética la

define Ricoeur como el deseo de vida buena para/con los otros en instituciones justas, la educación se entiende como el máximo desarrollo (despliegue de capacidades) de sí mismo, en relación con los otros y en instituciones justas” (Domingo, 2015, p.152).

Al sumar y considerar esta dimensión ética, el proceso de subjetividad, en la tarea de la educación es, por tanto, desarrollo, de un sujeto autónomo que implica la capacidad de responsabilidad; el sujeto responsable supone y presupone un sujeto capaz de decirse, de actuar, sobre todo de poder narrarse. Es decir, el objetivo de la educación es la responsabilidad (sujeto responsable), lo que implica, en la propuesta de Ricoeur el cuidado de sí, del otro y de la institución.

Resumiendo, a partir la experiencia derivada de la investigación, entiendo el “acto educativo” como un proceso de configuración que actúa sobre experiencias previas y provocando cambios, una transformación en el mundo de los protagonistas de la experiencia educativa. La construcción de este dispositivo me permitió vivenciar como se puede hablar sobre las emociones en espacios de escucha sin búsqueda de sometimiento de sus emociones, para así evidenciar que sí es posible construir significados que les permita a los estudiantes simbolizar lo negativo y positivo que les acontece. Por otro lado, se debe tener presente que, la dinámica generada en el grupo de discusión, se realizó con un grupo determinado de nueve participantes, estableciendo, cuidando un clima de seguridad y respeto.

No olvidemos también que, esta mimesis que ejerce el acto educativo se produce en los tres protagonistas de la actividad educativa: estudiante, profesor y en la propia materia objeto de enseñanza, que en este caso resulta harto conflictiva

En tanto al proceso de subjetivación, se debe recordar que, desde esta propuesta, el docente, también se transforma narrativamente, vitalmente, en el mismo proceso, y también la materia misma se transforma. Esta falta de robustez, argumentación y consistencia en los programas de “talleres de habilidades socioemocionales”, son la oportunidad y posibilidad de generar propuesta para el abordaje de lo socioemocional desde otras lógicas discursivas, no del control, no

del entrenamiento, sino del cuidado, el compromiso y la responsabilidad del sí mismo.

Para finalizar, el análisis del discurso de las emociones desde los posicionamientos, joven adolescente y, programas de estudio de los talleres de habilidades socioemocionales, han permitido evidenciar lo que se ya se sospechaba, existe un distanciamiento radical entre los ideales que perfilan la condición de estudiante sujeto de la educación y las condiciones de realidad que se hicieron valer a través de la propia voz de los estudiantes. Pero, será la figura docente, quién tendrá cuidado y sabrá aproximarse a estos sujetos-estudiantes, para no cosificarles, porque ellos también habrán de revelarles verdades, solo es requisito estar alerta y escuchar.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A., y Knobel, M. (2020). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Ecuador: Paidós.
- Acuerdo número 444 (21 de octubre de 2008). Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato, *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP.
- Agreda A. A. y Pérez M. A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (30), pp. 219-232.
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas. Universidad del Norte. (34), pp. 1-21.
- Domingo T. (2015). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. En Voces de la filosofía de la educación. Ediciones del Lirio. México: CLACSO / Irazema Edith Ramírez Hernández (comp.), 2015, ISBN 978-607-8371-83-9, págs. 145-171
- Aguado, I. y Velasco, J. (2017) Capítulo 2 Del inconsciente y la educación. En Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis. México, Ediciones Navarra.
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM/CIEG.
- Almario García, Ó, Das, V, Uribe Alarcón, M, Jimeno Santoyo, M, Cavell, S, Meléndez, R y Abadía Barrero, C. (2008). *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto CES.
- Alvarado, R. (2019) La construcción discursiva de las emociones. *Versión. Estudios de comunicación y política*. (24), pp. 7-13. Obtenido de: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/373/372>

- Álvarez-Gayou Jurgenson J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2006). Jóvenes frente al abismo. *Tramas. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (24), 105-134. Recuperado a partir de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/421>
- Anzaldúa Arce, R. E. (2013). La formación: una mirada desde el sujeto, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Área 15 procesos de formación*, pp.1-10, Disponible en: https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf
- Aragón Millán, C. (2018). Análisis del programa “Construye T” desde la perspectiva de los docentes del colegio de bachilleres del Estado de Morelos. Tesis de maestría. UAEM. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Aranda Romo, M. G. y Caldera Montes, J. F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educarnos*, 8 (31), pp. 41-66. Obtenido de: <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/09/articulo-maria-guadalupe.pdf>
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Benítez Hernández, M. y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. Doi <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Berlant, L.(2020) El optimismo cruel. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.
- Bryant, A. y Charmaz, K. (2007). *Grounded Theory Method, GTM*. SAGE Publications
- Calderón Rivera, E. (2014) Universos emocionales y subjetividad. Nueva antropología vol.27 no.81 México jul./dic. 2014

- Chávez García, L. A. (2017) De la teoría a la práctica. La enseñanza de la historia en los centros de bachillerato tecnológico en el Estado de México. Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Cruz Prieto, S. y Egido, I. (2014). La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 99-121. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.004>
- Das, V. Violencia, cuerpo y lenguaje. México: FCE, 2016.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (2007) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, (42), 9-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041713003>
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(5), 3-24. [fecha de Consulta 16 de Febrero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299123992001>
- Domingo, T. (2015) Paul Ricœur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. En *Voces de la filosofía de la educación*. México: Ediciones del Lirio. pp. 145-171 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6598891>
- Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE
- Feixa, C. (1993). *La juventud como metáfora; sobre las culturas juveniles*. España: Generalitat de Catalunya.
- Fernández, A. C. (2005). Raúl E. Anzaldúa. La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 27 (2), pp. 229-231.

- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Sin fronteras
- Foucault, Michel (1988). El sujeto y el poder, en H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México: UNAM.
- Galán-Jiménez, J. S. F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(1),55-67. [fecha de Consulta 4 de Enero de 2021]. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67957684004>
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19, (6), DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Garner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. FCE: Colombia. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20múltiples.pdf>
- Gobierno del Estado de México (2018). Programa de Estudios del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Talleres de Apoyo al Aprendizaje. Centros de Bachillerato Tecnológico. Habilidades Socioemocionales. Primer semestre. México, GEM. https://drive.google.com/file/d/1hxOihxErClxPcaNniQOuoGG7dz6o4IEH/view?usp=share_link
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Kairós. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

- Gutiérrez Legorreta, L. A. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 10(19),171-204.[fecha de Consulta 21 de Enero de 2021]. ISSN: 1665-0824. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31113164007>
- Gutiérrez, S., Arbesú, M. I. y Piña, J. M. (2014). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En: *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación*. México: IISUE.
- Han, B. C. (2016) *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona, Herder Editorial.
- Hargreaves, A. (2005). Las paradojas Postmodernas (el contexto del cambio). En: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. (Pp. 73-116). Madrid: Morata
- Kincheloe J., Mc Laren P. (2012) Replanteo de la Teoría Crítica y de la investigación crítica. En Denzin N., Lincoln Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa* Vol. II. Gedisa.
- Martínez, C. (1996) Introducción al trabajo cualitativo de investigación. En Szasz I., Lerner S. *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Ed. El Colegio de México
- Martínez Santiago, R. (2005) Violencia en la escuela: Introducción. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), pp. 7-9. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a00.pdf>
- Medina, LI. M. (2020). Políticas educativas y construcción de ciudadanía en México: el caso del Programa Construye T. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Miramón Vilchis, M. A. (2013). Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. *La Colmena*, (78),53-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446344314009>

- Mutsaku Kamilamba, K. (2003). *Desarrollo y liberación. Utopías posibles para África y América Latina*. México: Tec. De Monterrey.
- Neyra, A. R. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual. Análisis del medio rural mexicano*, (55), pp. 63-82.
- Pérez, A. D. (2002). *Educación Media Superior en el Estado de México. Análisis curricular*. 2ª edición, ISCEEM, Toluca.
- Perrés, J. (1998). La epistemología del psicoanálisis: Introducción a sus núcleos problemáticos y encrucijadas. *Acheronta*, (7), 90-115.
<https://www.acheronta.org/pdf/acheronta7.pdf>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 30-38). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Rafanell i Orra, J. (2018). *Fragmentar el mundo*. España: Melusina
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: Jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento Iberoamericano*, (3), pp. 205-225. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781567>
- Reguillo, R. (2003) Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, (23), pp. 103-118. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200008>
- Ricoeur, P. (2001) *La metáfora viva*, Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P (2020) *Sí mismo como otro*, México: Siglo XXI

Ricoeur, P. (2004) *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rosso, G. (2020) Sobre la dimensión representacional de la psique según Cornelius Castoriadis. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofía*, 11(2), p.406-431. DOI: 10.5902/2179378647396, Obtenido de: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/47396/pdf>

Scherer, K. R. (2005). ¿Qué son las emociones? ¿Y cómo pueden ser medidas?” *Social Science Information*, 44 (4), pp. 695–729. Obtenido de: <https://studylib.es/doc/7235644/%C2%BFqu%C3%A9-son-las-emociones%3F-%C2%BFy-c%C3%B3mo-pueden-ser-medidas%3F>

Secretaria de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México, SEP.

Szasz I. y Lerner S. (1996) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México

Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A. y Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento*, 10, (1), DOI: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7054681.pdf>

Vasilachis de G. I. (2011) De las nuevas formas de conocer. En Denzin N., Lincoln Y. *El campo de la investigación cualitativa Manual de investigación cualitativa* Vol. 1. Barcelona: Gedisa

Weiss, Eduardo (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta*

Educativa, (32), pp. 83-94. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704011>

Weiss Eduardo (2015) Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41,(n. especial), p. 1257-1272, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889>

Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Argentina: Paidós.

Žižek, S. (2021). *Acontecimiento*. México: Sexto piso

ANEXOS.

Anexo 1 Carta de consentimiento

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Maestría para la Docencia en Educación Media Superior

Área de Psicología

Tlalnepantla, Estado de México, a 07 de octubre de 2021

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

A quien corresponda:

Se extiende una cordial invitación para que forme parte del grupo de discusión que lleva por título:

“Hablemos sobre nuestras emociones: conversaciones con jóvenes adolescentes en educación media superior”. A continuación, se le informa sobre los siguientes puntos importantes a considerar:

Su participación será importante, ya que, su voz como joven adolescente, en condición de estudiante contribuirá en gran medida con la investigación de posgrado que lleva por título tentativo: “Reflexiones sobre el discurso de las emociones en adolescentes y los Talleres de Habilidades Socioemocionales en la Educación Medio Superior”.

- El grupo de discusión se realizará los días 11, 12, 18 y 19 de octubre de 11 am a 1 pm, de 2021
- El grupo de discusión estará conformado por 8 participantes, en condición de estudiantes de los diferentes grupos 1A, 1B, 1C y 1D, todos de primer semestre del CBT No. 2 Ing. Guillermo González Camarena.
- En el grupo de discusión también estará presente como observadora la Dra. Laura Palomino Garibay, académica de la UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala y asesora del proyecto de tesis quién formará parte del equipo de trabajo. Ella apoyará a posteriori en aspectos de sistematización y de análisis de la información.

- En cada sesión se conversará sobre los temas referentes a las emociones desde la perspectiva del joven adolescente a partir de sus experiencias en un ambiente de libertad y de respeto mutuo.

- La información que surja de manera individual y grupal tendrá como finalidad contribuir con la elaboración del trabajo académico y producción del conocimiento científico. Es importante recordar que se mantendrá la privacidad y confidencialidad los nombres de los participantes.
- Las sesiones se realizarán de manera virtual en la plataforma Google Meet.

Por los motivos anteriores nos gustaría pedirle su consentimiento para que se graben las cuatro sesiones. Asimismo, aseguramos que toda la información se manejará con una completa y alta confidencialidad profesional.

X

Nombre y firma del participante estudiante

X

Nombre y firma del padre o tutor

X

Luis Enrique Bautista Vázquez
Maestrante MADEMS

Anexo 2 Liga de sesiones

Buenas tardes apreciables estudiantes,

Reciban un cordial saludo. El motivo del presente, es para compartirles la liga de las sesiones del grupo de discusión “**Hablemos sobre nuestras emociones: conversaciones con jóvenes adolescentes en educación**”

Las sesiones virtuales, se estarán realizando los días **11, 12, 18 y 19 de octubre** en un horario de **11 am a 1 pm** del 2021. Para unirte a la videollamada, haz clic en este enlace:

<https://meet.google.com/rgh-ukqr-nzi>

Recuerda, es importante que durante la sesión mantengas encendida la cámara y participar activamente, de manera libre y en un clima de respeto.

¡Los espero!

**Luis Enrique Bautista Vázquez
Maestrante MADEMS-Psicología**

Anexo 3 Formato de reconocimientos

Reconocimiento de participación

Entregamos el presente a

Víctor Jesús San Juan Márquez

por su valiosa participación en el grupo de discusión que se realizó los días 11, 12, 18 y 19 de octubre de 2021 con un horario de 11 am a 1:00 pm



Maestrante Luis Enrique Bautista Vázquez
Coordinador del grupo de discusión

Dr. Miguel Monroy Farias
Coordinador de la Maestría en Docencia para la
Educación Media Superior- Psicología

Anexo 4 Guía de trabajo

Sesión 1

Actividad:

Cada uno de los estudiantes participantes comparte sus conocimientos previos, experiencias y vivencias sobre las emociones. Para ello se proponen una serie de preguntas generadoras y articuladoras de discurso a partir del eje autoconocimiento.

Objetivo: Que cada participante exprese y dé lugar a un proceso emergencia de discurso, a través de las preguntas generadoras y articuladoras, permitiendo la elaboración de sus conocimientos, experiencias y vivencias sobre las emociones.

Desarrollo de la sesión

1.1 Se establece el encuadre del grupo de discusión

1.2 Se realiza la presentación y bienvenida

1.3 Se plantean las preguntas generadoras y articuladoras:

- ¿Qué son las emociones?
- ¿Para qué sirven las emociones?

- ¿Tienen alguna función?
- ¿Cómo se manifiestan las emociones?
- ¿Qué emociones son las que experimentan con mayor frecuencia?

1.4 Cierre de la sesión, se señala una breve síntesis de lo expresado por los participantes a lo largo de la sesión.

Sesión 2

Actividad: Cada participante reflexionará y compartirá algún acontecimiento, situación o experiencia emocional de importancia, para ello, se trabajará el eje discursivo “acontecimiento”.

Objetivo: Que los participantes retomen una experiencia o acontecimiento emocional significativo y lo compartan con los demás compañeros, para reconstruir el discurso de sus emociones a partir de sus acontecimientos.

Desarrollo de la sesión

2.1 Bienvenida a la sesión

2.2 Resurgencia. Al inicio de cada sesión se da un espacio para que los miembros del grupo que lo deseen recuperen los efectos que se hayan producido en ellos a partir del material trabajado en la sesión anterior ¿Qué te dejó la sesión pasada?, ¿En qué te dejó pensando?, ¿Experimentaste alguna somatización o algún sueño?

2.3 Preguntas eje de articulación y producción del discurso:

- Narra algún acontecimiento o situación importante relacionado con tus emociones
- ¿Qué sucedió?
- ¿Cómo sucedió?
- ¿Dónde aconteció?
- ¿Cuándo sucedió?
- ¿Quiénes estuvieron implicados?
- ¿Qué hiciste?

- Comparte algún acontecimiento importante experimentado durante la pandemia
- ¿Qué acontecimientos emocionales experimente durante la pandemia?

2.4 Cierre de la sesión, se señala una breve síntesis de lo expresado por los participantes a lo largo de la sesión

Sesión 3

Actividad: Cada participante reflexionará y compartirá sus formas de comportamiento, acción y reacción sobre los acontecimientos emocionales. El eje de articulación y producción del discurso es autorregulación.

Objetivo: Que los participantes retomen su conocimiento sobre el concepto de autorregulación y reflexionen sobre sus comportamientos, acciones y reacciones ante las emociones experimentadas.

Desarrollo de la sesión

3.1 Bienvenida a la sesión

3.2 Resurgencia. Al inicio de cada sesión se da un espacio para que los miembros del grupo que lo deseen recuperen los efectos que se hayan producido en ellos a partir del material trabajado en la sesión anterior ¿Qué te dejó la sesión pasada?, ¿En qué te dejó pensando?, ¿Experimentaste alguna somatización o algún sueño?

3.3 Preguntas eje de articulación y producción del discurso:

¿Qué entiendes por autorregulación emocional?

¿Qué sucede cuando te dejas llevar por tus emociones?

¿Por qué actúas de esa forma?

¿Qué haces cuando te dejas desbordar por las emociones?

¿Tus situaciones emocionales te han ocasionado dificultades o problemas en la escuela, trabajo o familia?

¿Tus situaciones emocionales te han ocasionado dificultades o problemas con tu familia, amigos, pareja, maestros?

¿En qué situaciones NO has podido manejar y regular tus emociones?

¿Has intentado manejar o controlar tus emociones?

¿Has pedido ayuda para el manejo y control de tus emociones?

3.4 Cierre de la sesión, se señala una breve síntesis de lo expresado por los participantes a lo largo de la sesión

Sesión 4

Actividad: Cada participante reflexionará sobre la importancia de nuestra responsabilidad y compromiso con nuestras emociones. Se trabajará el último eje discursivo: reflexión.

Objetivo: Que los participantes reflexionen sobre todo lo que generó en ellos la escucha de sus compañeros. De igual forma, que reflexionen sobre la importancia de nuestra responsabilidad y compromiso con las emociones.

Desarrollo de la sesión

4.1 Bienvenida a la sesión

4.2 Resurgencia. Al inicio de cada sesión se da un espacio para que los miembros del grupo que lo deseen recuperen los efectos que se hayan producido en ellos a partir del material trabajado en la sesión anterior ¿Qué te dejó la sesión pasada?, ¿En qué te dejó pensando?, ¿Experimentaste alguna somatización o algún sueño?

4.3 Preguntas eje de articulación y producción del discurso:

- ¿Cómo te sentiste al hablar de las emociones?
- ¿Qué experimentaste y cómo te sentiste?
- ¿De lo dicho en este grupo qué compartes?

- ¿Qué te resultó incomodo?
- ¿Qué es un compromiso?
- ¿Qué es el cuidado de sí?

4.4 Recapitulando. Exposición conceptual del coordinador:

- Entonces... ¿Qué son las emociones?
- ¿Son “normales” mis cambios emocionales?
- ¿Qué es un compromiso?

4.5 Reflexiones de cierre

- ¿Cuál es tu lugar en esta, la vida?
- ¿Cuál es tu compromiso, para contigo mismo?
- ¿De qué forma podrías comprometerte al cuidado de tus emociones?
- ¿De qué forma podría comprometerme con el cuidado de mis emociones?

4.6 Agradecimientos y comentarios finales de parte del coordinador y observador.

Anexo 5 Breve reseña del dispositivo trabajado

Sesión 1:

Durante la primera sesión se logró reconocer la construcción de las emociones que los jóvenes han creado, algunas de las principales emociones que experimentan con mayor frecuencia son: depresión, tristeza, miedo, ansiedad, enojo y el estrés. Se compartieron brevemente algunos de los acontecimientos emocionales significativos para ellos, entre estos destacan, el suicidio de una amiga, la pérdida de un primo, el miedo a la muerte a partir de un diagnóstico médico, el enojo y tristeza hacía su hermana y madre, el enojo y estrés por las actividades escolares, episodios de ansiedad generada a partir de situaciones familiares pasadas.

Sesión 2:

En la segunda sesión, durante la primera parte de resurgencia, los participantes expresaron haberse sentido tranquilos, libres y reconocieron la necesidad e importancia de poder hablar sobre sus emociones, así como de que alguien los escuche y sentirse escuchados. De igual forma uno de ellos expreso haber experimentado un ataque de ansiedad después de haber hablado sobre sus emociones.

Referente a los acontecimientos emocionales de los que se habla, vuelve el tema del suicidio de la amiga, los ataques de ansiedad a partir de un diagnóstico

de una enfermedad cardíaca y un miedo excesivo a la muerte, otro participante narra la muerte de uno de sus primos, y el sentimiento de tristeza y soledad por la pérdida, así como la imposibilidad para compartir y expresar sus sentimientos. Otro acontecimiento narrado es la ansiedad, enojo y tristeza, por no haber quedado en un CCH, narra el rechazo y la violencia hacia él por parte de sus padres por el hecho de no haber ingresado a esta institución de medio superior.

Sesión 3:

En la tercera sesión durante la primera parte de resurgencia, los participantes expresaron haber sentido culpa después de haber recordado el suicidio. Miedo, ansiedad, sueños por la muerte.

Referente a la autorregulación, todos los participantes comentan que no pueden controlar sus emociones y como estas llegan a afectar su desempeño académico, así como sus relaciones familiares y con amistades. Otro participante comenta que tampoco ha logrado autorregular las emociones y no podía estar bien consigo mismo a partir del rechazo por no haber quedado en el CCH. Cabe destacar que otro de los participantes también señala no saber controlar las emociones y sentirse incapaces afectando las relaciones familiares y amistades. Comentan que la relación emocional con su madre es mala y recíproca. También refieren no poder controlar ni manejar sus pensamientos y emociones sobre el miedo a la muerte.

Aparecen otros acontecimientos emocionales como, sentir mucho rencor hacia los padres, abuela paterna, los niños del kínder y problemas de alimentación.

Un aspecto importante a señalar es que, muchos de ellos han solicitado y pedido ayuda explícitamente a sus padres sobre la necesidad de asistir a un psicólogo, misma que les ha sido negada. También han solicitado la ayuda a la escuela. Otro participante recurre a una amiga de la secundaria cuando tiene la necesidad de que alguien lo ayude.

Sesión 4:

Durante la cuarta y última sesión reportan sentirse vulnerables y expuestos al compartir sus acontecimientos emocionales. Algunas de las emociones que surgen son la ansiedad, preocupación por sus demás compañeros, y solidaridad. Reportan que se sintieron incómodos al compartir sus experiencias, ya que en la escuela se sentían observados, otros se sentían liberados, tranquilos, relajados. Ante esta situación de preocupación se estableció grupalmente un acuerdo y compromiso de confidencialidad para disminuir esa preocupación y esa incomodidad.

Finalmente, sobre el compromiso con sus emociones, algunos de ellos se comprometieron a buscar ayuda profesional, también señalaron su compromiso para controlar sus emociones y cuidar de sí mismos como se cuida a un gatito.