

La educación socioemocional: las peras del olmo. Algunas implicaciones de la propuesta

Socio-emotional education: the pears of the elm. Some implications of the proposal

José Antonio Romero Rangel

 <https://orcid.org/0009-0003-1576-2833>

ISCEEM, México

jose.romero@isceem.edu.mx

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 18 de mayo de 2023

ABSTRACT

This essay questions some referents of the theoretical-epistemological foundation of the so-called socio-emotional education (ESE), which since 2018 was integrated as part of the basic education curriculum. Two key ESS assumptions that are refuted are taken from Daniel Goleman: the assumption that the emotional mind dominates the thinking mind; as well as the thesis that emotional intelligence is more important than cognitive intelligence. They are analyzed theoretically from a psychoanalytic interpretation. In the same sense, several arguments proposed by the Ministry of Public Education are examined, with which it tries to justify having included such content in the plans and programs of the basic level of education. It also reflects on the implication of the professional role of teachers in socio-emotional education.

Keywords: Socio-Emotional Education, Basic Education Curriculum, Ethics, Emotion, Psychoanalysis.

RESUMEN

El presente ensayo cuestiona algunos referentes de la fundamentación teórico-epistemológica de la llamada educación socioemocional (ESE), que desde el 2018 se integró como parte del currículum de la educación básica. Dos supuestos clave de la ESE que se refutan están tomados de Daniel Goleman: el supuesto de que la mente emocional domina a la mente pensante; así como la tesis de que la inteligencia emocional sea más importante que la inteligencia cognitiva. Se analizan teóricamente desde una interpretación psicoanalítica. En el mismo sentido se examinan varios argumentos que propone la Secretaría de Educación Pública, con los que trata de justificar el haber incluido tal contenido en los planes y programas del nivel básico de educación. También se reflexiona con respecto a la implicación que tiene el rol profesional de los maestros en la educación socioemocional.

Palabras clave: educación socioemocional, currícula de educación básica, ética, emoción, psicoanálisis.

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, se precisa el sentido que se le da al título del presente ensayo. Se trata de una reflexión que cuestiona la fundamentación teórico-epistemológica de la educación socioemocional, y se utiliza la expresión “las peras del olmo” para aludir a la denotación coloquial de esperar en vano algo que en la realidad fáctica no puede producirse. En este artículo se presenta un análisis crítico del tema de la educación socioemocional para reflexionarlo y cuestionarlo, con el fin de descubrir detalles en el planteamiento de la educación socioemocional como un contenido del currículo de la educación básica.

Mi intención no es oponerme a la propuesta de la ESE o descalificarla, solo me mueve el espíritu de cuestionar la legitimidad de las supuestas bondades que tiene el incorporar dicho tema a los contenidos escolares. Como sostiene Michel de Certeau (1993: 2) mi interés únicamente consiste en ofrecer mi punto de vista, con el que exhorto al lector a desarrollar un pensamiento de mayor calado, así como un razonamiento crítico consistente.

DESARROLLO

Desde el año 2017, en el escenario de la política educativa nacional, surgió con singular fuerza un tema que sigue impactando en varios niveles de la educación, y es la Educación Emocional, también denominado Educación Socioemocional (ESE). Tema encandilador (deslumbrante, que promueve ilusiones y expectativas con respecto a los efectos que podría producir en la educación y obviamente en los educandos), y que además ha sido uno de los componentes principales de la reforma educativa de 2018.

Un sentido embaucador de la ESE estriba en que se propone de manera embozada introducirse en el fondo de la educación, promoviendo que los alumnos tengan el mayor bienestar subjetivo posible dentro de sus condiciones de aprendizaje. No digo que este factor no se deba considerar, pero desde ya afirmo que no es el asunto primordial. De lo que se trata es de incorporar una moral aristotélica la cual propone que los alumnos aprendan a ser felices, situación que riñe seriamente con el objetivo ético de que aprendan los conocimientos necesarios para su integración adecuada en las diferentes estructuras sociales, como atinadamente lo señala el español, Ángel Pérez Gómez. Me refiero a que los contenidos de aprendizaje requieren de disciplina, de formar su voluntad, como lo precisa Fernando Savater (1997: 42) en sus reflexiones acerca del valor de educar: “no se puede educar al niño sin contrariarlo en mayor o menor medida. Para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad y eso siempre duele bastante”. Es decir, educar en la disciplina implica enseñar a los alumnos los procesos intersubjetivos y los costos que se juegan en la asignación de una calificación: el rigor de los exámenes escritos, la formalidad de un examen oral, la sistematización de un conjunto de gradientes para una escala estimativa, etcétera. Educar, calificar, instruir no podría hacerse procurando no incomodar a los alumnos, no irritarlos asignándoles un número que no esperaban, no inquietarlos con la ansiedad inherente a un trabajo que implica varias horas de esfuerzo y de un enfado constructivo y al mismo tiempo necesario. Al educar necesariamente vamos a contrariarlos, importunarlos, hostigarlos, mortificarlos, enfadarlos, obligarles a que se eduquen.

Como dice Emilio Durkheim: “cada sociedad considerada en un momento determinado de su desarrollo tiene un sistema de educación que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible” (2001: 66), y cierra su idea, diciendo: “es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos” (2001: 66). En la perspectiva de este sociólogo francés, lo mismo que en la concepción de Savater: la educación básica se impone, no se elige. La educación básica tiene como tarea primordial edificar actitudes, valores y disciplina. Muchos padres de familia sin duda con muy buena voluntad y con escaso conocimiento pedagógico crítico, sin duda, querrían que la escuela educara a sus hijos sin contrariarlos, enfadarlos o exigirles.

Quiero insistir en el carácter coactivo y prescriptivo de la educación básica, que a decir de Savater (1997: 41): “no les pedimos previamente su aquiescencia antes de imponerles los preparativos casi siempre poco gratos de esta colaboración [...] recabamos su esfuerzo adiestrándoles en el cumplimiento de empresas que les preexisten y les necesitan”. Lo cual no significa que les eduquemos de una manera agresiva u hostil. El punto que me interesa dejar muy bien planteado es el que señalo al principio del párrafo “toda educación humana es deliberada y coactiva,

no mera mimesis: parece indicado por tanto precisar y sopesar los objetivos concretos que tal educación ha de proponerse” (Savater, 1997: 21).

El sentido impositivo y obligatorio de la educación es al mismo tiempo dialéctico, puesto que, si bien se les disciplina, también se les educa para la libertad no para la obediencia, como lo aclara Savater: “si la educación implica cierta tiranía, es una tiranía de la que sólo pasando por la educación podremos en alguna medida más tarde librarnos” (1997: 41).

La educación socioemocional ha sido un tema relativamente emergente que ha atraído la atención de un público docente inquieto, el cual intuye cierta relación entre procesos afectivos y procesos cognoscitivos. Tal relación se tendrá que precisar a detalle para no confundir los alcances teóricos de unos y otros procesos.

Con frecuencia he observado un detalle preocupante en los proyectos que los profesores plantean en los cursos de especialización en Investigación Educativa, así como en las propuestas de proyectos de investigación para año sabático, y también en las propuestas de temas de investigación para solicitar su ingreso a la maestría en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). El detalle estriba en que parten de una banalización del concepto de inteligencia, y en tal manejo teórico caen en la tentación simplista de tratar de supeditar los procesos cognoscitivos a los procesos emocionales, tergiversando los límites de la dimensión cognoscitiva e integrándolos dentro del ámbito de las emociones.

En estricto orden teórico, un maestro podría controlar las variables de orden académico con herramientas de orden cognitivo; por ejemplo, para mejorar el rendimiento académico de los alumnos el maestro requiere de conceptos y estrategias de tipo cognitivo que le permitan hacer intervenciones con precisión en esa área de la mente; entonces recurre a los conceptos de esquema, estructura, equilibrio, aprendizaje significativo, abstracción reflexiva, asimilación, acomodación, clasificación, seriación, regulaciones cognitivas, andamiaje, zona de desarrollo próximo, etcétera. Pero no resultaría didácticamente coherente trabajar pedagógicamente por incidir en la dimensión cognitiva a partir de variables emocionales. Esta es una enseñanza del psicoanálisis, que implicaría incidir en los procesos psicológicos superiores (conscientes) a partir de procesos mentales inferiores (inconscientes). Contraviniendo la primera fórmula freudiana de la cura: *Wo es war, soll ich werden* (donde Ello era, Yo debo advenir) que también se puede entender (donde lo inconsciente era, lo consciente debe advenir).

Con la última reforma educativa del gobierno federal anterior, la política educativa sugiere que es posible intervenir en los procesos cognitivos a través de herramientas de naturaleza afectiva; para ello se toma como fundamento teórico a Daniel Goleman que escribe textos de superación personal. Y no es que a tal autor le falten blasones académicos para abordar el tema, puesto que tiene doctorado en psicología por la Universidad de Harvard. El problema es que se ha magnificado el contenido de un libro de autoayuda o de superación personal y se le ha tomado como contenido científico producto de la investigación.

Daniel Goleman en su texto sostiene argumentos teóricamente muy cuestionables. Voy a referirme específicamente a dos supuestos que son estandartes de su propuesta:

1º. El dominio de la mente emocional por sobre la mente pensante. Goleman sostiene que “para captar mejor el poderoso dominio de las emociones sobre la mente pensante, consideremos cómo evolucionó el cerebro” (2003: 28). Nótese que para Goleman la mente emocional domina la mente pensante. Psicoanalíticamente, esa lógica ocurre en el caso de los síntomas psicopatológicos, en los actos fallidos, en los sueños. Para sustentar su tesis dicho autor recurre a supuestos filogenéticos y fisiológicos para tratar de explicar un proceso psicológico, y afirmar que los procesos psicológicos primarios (que él ubica como funciones del cerebro límbico) controlan a los procesos psicológicos secundarios (procesos psicológicos propios del cerebro racional). Tal supuesto es sólidamente cuestionado desde la teoría del psicoanálisis, con la cual se sostiene que un criterio de salud psíquica y de desarrollo mental consiste, como ya lo señalé líneas arriba, en hacer consciente lo inconsciente; es decir, en identificar y procesar con criterios conscientes un contenido que inicialmente se presentara como inconsciente; en otras palabras, se trata de aplicar procesos psicológicos secundarios sobre los procesos psicológicos primarios. El planteamiento inverso es indicativo de un proceso de regresión, en el cual los procesos primarios tienen preeminencia sobre los procesos secundarios; el propio Goleman refiere que

“el cerebro emocional está sumamente sintonizado con lo que Freud llamaba proceso primario” (2003: 245).

El concepto de cerebro límbico está asociado a la teoría del cerebro triuno de Paul McLean. El cerebro límbico está formado por el tálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdala cerebral, cuerpo calloso, septo y mesencéfalo, e interacciona con el sistema endócrino y con el sistema nervioso autónomo. Nótese cómo el abordaje es netamente neurológico, y el lenguaje técnico es estrictamente fisiológico. Lo que resulta harto cuestionable es la fisiologización que hacen de los procesos psicológicos, y se olvidan de la explicación-discusión sociogenética de los procesos psicológicos cognoscitivos, como lo hace el psicoanálisis. Insisto, epistemológicamente es más que cuestionable la idea —que se asume como una cuestión de facto— de que el cerebro límbico controle al cerebro racional, y que por lo tanto sea indispensable posicionar como prioritario al cerebro límbico.

2º. El segundo supuesto cuestionable es expuesto en la portada del libro de Goleman (2003) “La inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?” Este supuesto me parece extremadamente delicado porque tergiversa el concepto de inteligencia de naturaleza cognoscitivista. Sabemos, gracias a los conceptos desarrollados por Jean Piaget, que la inteligencia es la capacidad para solucionar problemas nuevos, solución que sólo se puede alcanzar por mediación de los procesos psicológicos superiores como razonamiento, análisis, abstracción, por citar algunos. Es preciso entonces señalar que la referida capacidad de solucionar problemas nuevos no se puede alcanzar a través de las emociones que son procesos primarios, procesos inconscientes. Sobre este particular cito un documento que edita la propia SEP en el que sostiene:

Según Piaget, la autonomía puede desarrollarse en dos ámbitos principales: el moral y el intelectual. La autonomía moral se considera como la capacidad de distinguir el bien del mal; más aún, buscar el bien para sí mismo y los demás, tomar decisiones y actuar en función de lo que le beneficia y de lo que beneficia a los demás. La autonomía intelectual es cuando la persona es capaz de pensar y resolver problemas haciendo uso de sus recursos y experiencias, así como de sus conocimientos y herramientas para llegar a sus propias conclusiones, distinguiendo lo verdadero de lo falso (1917b: 548-549).

La última idea citada de Piaget es clave para solucionar (asertivamente) un problema: es condición *sine qua non* diferenciar lo verdadero de lo falso. Tal proceso psicológico es de tipo superior o secundario, por ende, la referida diferenciación no se puede lograr por vía de los procesos emocionales (inconscientes o inferiores); sino que se requiere de los procesos cognitivos con los cuales tanto el planteamiento del problema como la propuesta de solución sean pertinentes. Resulta sorprendente que aun y cuando la SEP cita esta idea tan precisa de Piaget, se siga insistiendo en la subordinación de lo cognitivo a lo emocional.

Epistemológicamente hablando, el libro de Goleman es un *Best Seller* que ha vendido más de cinco millones de copias entre todo tipo de público. Uno de los promocionales es más que ilustrativo de su estructura de *Best Seller* “Es un libro que te cambiará la vida”, y que ha sido útil como un texto de autoayuda. Pero no es el único texto que Goleman ha escrito con este matiz de autoayuda. Algunas de sus producciones, que han sido traducidas al español llevan los siguientes títulos: *Rasgos Alterados. La ciencia revela cómo la meditación transforma la mente, el cerebro y el cuerpo* (2018). *La Fuerza de la compasión: la enseñanza del Dalai Lama para nuestro mundo* (2015). *Liderazgo* (2014). *Ecoeducación* (2013). *El líder resonante crea más* (2010).

Cabe señalar que el sentido de sus títulos es de autoayuda, no investigaciones o productos de investigación que se hayan llevado a cabo; es lo que Gastón Bachelard denomina vigilancia epistemológica. Quienes hayan leído el texto de Goleman podrán darse cuenta de que su prosa no se ajusta a lo que técnicamente demanda un informe de investigación.

En resumen, no es epistemológicamente productivo citar a Daniel Goleman para hablar de inteligencia emocional. Lo cual nos lleva a cuestionar, de paso, a la propia categoría. La categoría de inteligencia emocional ha estimulado a cierto público; sin embargo, se llega a confundir “la gimnasia con la magnesia”; es decir, lo cognitivo con lo afectivo. Y así ha llegado la SEP a proponer que en el caso de la Educación Socioemocional “el propósito de este ámbito es orientar a los estudiantes para que reconozcan y analicen su desempeño en cada asignatura, a fin de identificar sus fortalezas y dificultades para desarrollar estrategias que los lleven a obtener los aprendizajes esperados” (SEP, 2017b: 533). Se pretende que los estudiantes identifiquen su desempeño académico-cognoscitivo con herramientas emocionales, pero esto resulta ilógico,

contradictorio. En este tenor no faltaría el ocurrente que propusiera que también existe vínculo entre lo cognitivo y lo espiritual, y que los alumnos que hacen oración o desarrollan prácticas de ascetismo que los acercan al nirvana muestran mejores calificaciones.

Otra significativa contradicción que exhibe la SEP cae dentro del rango psíquico del delirio:

La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje (SEP, 2017: 518).

Esta idea del documento está desestructurada, cuasiesquizofrénica, puesto que no tiene vínculo alguno el laicismo con el concepto de ESE, ni mucho menos tiene sentido pensar que el laicismo tiene alguna relación con las neurociencias y las ciencias de la conducta.

Una disposición que desde mi punto de vista arrojaría mucha luz con respecto al tema de la ESE sería incorporar en la discusión a la teoría del psicoanálisis. Dicha teoría aborda el tema de las emociones con un sentido explicativo; es decir, estableciendo la relación de las emociones con sus causas. El psicoanálisis se ocupa de precisar las relaciones que hay entre los procesos inconscientes con los procesos conscientes, y por eso Sigmund Freud acuña la fórmula de que la cura psicoanalítica consiste en hacer consciente lo inconsciente. Y para apoyar esta idea vuelvo a citar al maestro Savater cuando afirma:

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo —el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies— exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes (1997: 42).

A este proceso psíquico que propone Savater es a lo que los psicólogos cognoscitivistas han denominado metacognición. Así, es claro que requerimos de practicar la metacognición con los aspectos cognoscitivos de la educación, pero con el tema emergente de la educación emocional es imperativo que también practiquemos la metacognición de los aspectos afectivos.

La ESE es un producto más que se compra en el tianguis académico y que infortunadamente no se está cuestionando. Inacción con la cual se cumple la idea de Theodor Adorno cuando señala que “de la desgana de pensar resulta automáticamente la incapacidad para pensar” (Adorno, citado en Gómez, 2000:123). Son los docentes que compran estas ideas, y los demás actores sociales que las comparten quienes participan de una concepción de psique en la que subordinan los procesos cognitivos a los procesos emocionales, como lo propone la propia SEP.

La Educación Socioemocional tiene como propósito proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar (SEP, 2017b: 522).

Con el concepto de ESE también se pretende redefinir la función pedagógica y didáctica del maestro, demeritando la importancia del conocimiento científico, técnico y didáctico, reduciendo al maestro a ser un mero facilitador y no un enseñante: “debido al carácter afectivo, complejo y sensible que subyace a la expresión emocional y a las relaciones sociales, la mediación de la Educación Socioemocional requiere que el docente adopte un rol de facilitador del aprendizaje, más que de instructor” (SEP, 2017b: 561).

Por otro lado, al compartir este supuesto participan de un reduccionismo trasnochado con el que circunscriben la intervención del maestro a una actitud de empatía, y de paso caen en la tentación simplista de confundir las acciones con las prescripciones, y así descomplejizar la enseñanza de la ESE, simplificando la ardua tarea de formación técnica y científica.

No es didácticamente estimulante reducir la profesión magisterial a una acción netamente operativa; me parece que resulta más prudente considerar el alcance teóricamente sensible de la práctica docente que propone Savater. Las prácticas docentes de los maestros, insisto, alcanzan tal calado que llegan a la metacognición, como bien lo apunta Savater:

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo —el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies— exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes (1997: 16).

Los maestros no somos simples operarios de las disposiciones de la política educativa, sino actores críticos y agentes de cambio que cuestionan sus condiciones laborales. Los profesores, dice Henry Giroux (1997), somos intelectuales transformativos.

La definición de maestros que propone la SEP en relación con la ESE pretende reducir a los maestros en su capacidad analítica y crítica, concibiéndoles como meros consumidores de la ESE como mercancía, en tal sentido Menéndez hace referencia al concepto «paraguas de la inteligencia emocional» de Boler, 1999.

Así, se les ofrecen guías y manuales prácticos, programas educativos para diferentes niveles, charlas coloquio, herramientas de evaluación, cursos de formación, etc. Todos ellos bajo el «paraguas de la inteligencia emocional», la firma de sus diferentes autoridades, la justificación científica y el gran éxito comercial que le precede. Caben destacar dos productos: los test de coeficiente emocional y los programas de alfabetización emocional (Menéndez, 2018: 33).

La SEP debería proponer y considerar al maestro como agente educativo, no como sujeto pasivo y meramente repetidor de los contenidos de un programa. El maestro y la educación misma son factores transformativos, por lo menos en cuanto a los procesos cognitivos se refiere, como bien puede deducirse de Piaget en *Problemas de psicología genética* en el capítulo denominado “inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo”:

El sujeto tiene consciencia de los resultados que obtiene, pero no tiene conciencia de los mecanismos íntimos que han transformado su pensamiento [...] Aunque el Yo es consciente del contenido de su pensamiento, no sabe nada de las razones estructurales y funcionales que lo constriñen a pensar de tal o cual manera (1981: 45).

Es necesario que el alumno lleve a cabo la elaboración de esos contenidos. Desde una propuesta teórica psicoanalítica las emociones se presentan de manera inconsciente como una búsqueda del goce; es decir de una forma exagerada de placer, no de una manera regulada. Se presentan como pulsiones, inconscientes, desmedidas. El primer paso consiste en identificarlas en *denominación* y en *magnitud*, asumiendo que ambas se identifican por sus efectos. La emoción se identifica hasta después de que ya se expresó, no antes; es decir, que la persona no piensa que vaya a estar feliz y entonces se prepara para estar feliz, sino que repara en su felicidad luego de que la ya mostró. Lo mismo ocurre con el enojo.

La idea de educar en las emociones es una banalización del conocimiento del funcionamiento psicológico, como si fuera algo fácil y simple. Más que educar a los alumnos en las emociones requerimos de educarlos en el conocimiento del funcionamiento de la mente.

Reitero mi convicción de no descalificar a la ESE, pero no la priorizo porque subordina a lo cognitivo. Más bien presento la siguiente precisión, tomada de la tesis que recupera Daniel López Rosetti (2018) acerca de que “somos seres emocionales que razonan” la entiendo con las siguientes implicaciones: la reacción más primitiva es la emoción, definida como un proceso psicológico primario; pero esta elemental reacción sólo puede ser controlada por un secundario. Entonces, de dónde se colige que son más determinantes de un sujeto educado los procesos psicológicos secundarios, intelectuales, cognitivos. Estos últimos no son inconscientes, sino aprendidos; así que, tienen que ser enseñados en relación estrecha con ciertos contenidos.

Ingenuamente se piensa desde la perspectiva de la educación socioemocional que los maestros deberían tener desarrolladas las referidas competencias socioemocionales con el fin de facilitar su transmisión en clase. En este sentido el procesamiento de las emociones se queda en el nivel descriptivo, de percepción, de reconocimiento; pero no llega a la profundidad de la génesis y la explicación; así, lo que es más importante no llega a las tareas de la toma de conciencia.

En el documento de la SEP titulado *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* el anterior gobierno federal afirmaba que:

investigaciones recientes confirman cada vez más el papel central que desempeñan las emociones [...] la Educación Socioemocional provee los recursos internos para enfrentar las dificultades que pueden presentarse a lo largo de la vida [...] que reconozcan que las emociones involucradas en el aprendizaje de cualquier asignatura pueden regularse para obtener resultados satisfactorios (2017b: 517, 519 y 534).

En estas afirmaciones se advierten dos cosas: una primacía de los procesos afectivos sobre los cognoscitivos, y una sobredeterminación del proceso elemental de percepción, referenciado en el concepto de reconocimiento. Psicoanalíticamente, el nivel cognoscitivo de la percepción es insuficiente para lograr regular las emociones propias y tolerar las de los otros; para ello, se requiere un proceso de elaboración de la interacción que se tiene con el otro y no sólo de la emoción en sí misma. Por elaboración se entiende los complejos procesos de comprensión y explicación. Pareciera que el único proceso cognitivo es el de reconocimiento y que con él fuese suficiente. El reconocimiento es un nivel muy elemental, muy primitivo para la elaboración de las emociones.

El supuesto más cuestionable que propone la SEP es el de señalar que la ESE es la base del rendimiento académico: “múltiples investigaciones demuestran que la Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico” (2017b: 518). De tal suerte que pareciera que el logro, la solución de conflictos y el mejoramiento del rendimiento académico son tres grandes objetivos educativos que se podrían alcanzar a través de la enseñanza de la educación socioemocional. Nótese que, en un romanticismo burdo, una vez más, se están subordinando los procesos cognoscitivos a los procesos afectivos. Y se fundamenta en una lógica de artículos de fe: “se ha comprobado que, mediante el desarrollo y la puesta en práctica de habilidades para la identificación y regulación de las emociones, los estudiantes obtienen mejores resultados en los aprendizajes (SEP, 2017a: 117).

Las emociones están constituidas por procesos de significación y no por reacciones químicas, como actualmente desde las neurociencias se concibe al amor. Para las mentes simplistas es demasiado complejo analizar los difíciles procesos de significación; resulta más fácil recurrir a las fórmulas cuadradas, rígidas y grises de las neurociencias. Esta postura teórica define al amor como un proceso fisiológico y químico, que consiste en un inicio, en la etapa de enamoramiento, donde se experimenta una disminución significativa de los niveles de serotonina que es simultánea con un incremento de dopamina en los centros de recompensa del cerebro, desarrollando un efecto similar al de una droga como la cocaína. Se crean fuertes vínculos en nuestras mentes entre el placer y el objeto de nuestro deseo. Y en una etapa posterior los neurotransmisores de oxitocina y vasopresina nos ayudan a mantener la actitud de amor. Si el amor tuviera esta lógica tan simple bastaría con alterar los niveles de tales neurotransmisores para, por ejemplo, sacar a una persona de la depresión por desamor.

Por otro lado, observo una seria contradicción en la supuesta relevancia que la política educativa le está asignando a la educación socioemocional. Me refiero al indicador del tiempo de enseñanza a la semana que se le otorga a dicha educación, tiempo que es una limitante real, objetiva, radical del proceso educativo y que es revelador de la trivialización (o mejor dicho ingenuidad-ignorancia) de los procesos emocionales que hace la SEP (2017a) véase la designación de tiempos:

El plan curricular asigna a la Educación Socioemocional 30 minutos de trabajo lectivo a la semana en primaria, y una hora a la semana en secundaria, incorporado en el espacio curricular de Tutoría. La planeación didáctica para trabajar cada una de las dimensiones socioemocionales y las habilidades asociadas considera 25 indicadores de logro para cada grado de primaria y secundaria; son por lo tanto 25 momentos de intervención docente y trabajo con los estudiantes (pp.166).

Dimensionemos, qué tanto podría comprender, explicar, analizar y reflexionar un conjunto de alumnos (20 a 40 estudiantes por grupo) con respecto a sus propias emociones, si en contraste un paciente de psicoanálisis que persigue un objetivo parecido le lleva por lo menos dos años en sesiones individuales y con un experto en el conocimiento del funcionamiento de la mente. La respuesta es: muy poco, escasamente.

Esta reducida importancia que se le da en lo real a la ESE es ilustrativa; ya que la SEP utilizó la ESE con los maestros de educación básica, como un estímulo paliativo para no asumir el compromiso de construir una reforma educativa de gran calado; es decir, para darles “atole con el dedo”. Es una verdadera vacilada que a un contenido curricular que se supone tiene tantas bondades le asignen treinta minutos de 1,500 minutos por semana. En estos términos la ESE sería para la SEP un producto milagro, de esos que se anuncian en la televisión después de la media noche.

CONCLUSIONES

Hagamos un poco de reflexión acerca de los alcances reales de la educación socioemocional. En el terreno de los ideales, las ilusiones, las fantasías, el impacto de la educación socioemocional es impresionante; ya que es capaz de mejorar el desempeño académico y sus resultados. Permítanme reiterar la metáfora de que la educación socioemocional parece comercial de medianoche de televisión porque puede ser anunciada como una de las medicinas milagro capaz de curar todos los males sociales. El multicitado documento de la SEP sostiene que “múltiples investigaciones demuestran que la Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico” (2017b: 518).

Reitero que en mi experiencia como psicoanalista he observado que la mejoría en el manejo o regulación de las emociones a un paciente le lleva por lo menos dos años de una sesión personal por semana. En este sentido el psicoanálisis es una forma de reeducación; pero no de las emociones sino de toda la unidad psíquica; es decir, del funcionamiento psíquico. Y muy importante es señalar que el concepto de funcionamiento psíquico no se reduce al conocimiento de las emociones.

Por otra parte, desde una lectura psico-sociológica crítica del tema de la educación emocional se ha encontrado que la propuesta de incorporar la educación socioemocional a los contenidos curriculares tiene su origen en una intención ideológica e ideologizante de la política económica y educativa internacional, como la que proponen Costin y Coutinho en el G-20:

muchos estados nacionales aún están aprendiendo a implementar las reformas y las medidas compensatorias necesarias para crear entornos escolares adaptables, donde los niños puedan aprender, construir y, sobre todo, aplicar habilidades cognitivas básicas y elevadas, así como habilidades socioemocionales para resolver problemas complejos en entornos desconocidos (Costin y Coutinho, 2018: 60).

Nótese que, así como que no quiere la cosa, pero sí quiere, se comienza a otorgar importancia a la educación socioemocional a nivel mundial.

Detrás del concepto de educación socioemocional se puede intuir una intención ideológica de subordinar el sentido de esfuerzo y trabajo propios de los contenidos de conocimiento científico, técnico y social, por un sentido de sensiblería asociado con los contenidos de carácter subjetivo y sentimental. En nuestra labor docente hemos de revisar de manera reflexiva qué es lo que queremos enseñar a nuestros alumnos: conocimiento o alegría. Ciertamente, no podríamos asegurar que el conocimiento teórico y técnico los convertirá en personas felices, pero sí que les ayudará a ser ciudadanos autónomos con capacidad para discernir y ejercer el pensamiento crítico.

Al preguntar ¿por qué aceptamos que nos impongan desarrollar contenidos de la educación socioemocional si hay un desconocimiento generalizado de la misma? Y una respuesta muy interesante la encontramos asociada a una decisión de política internacional. El G-20, del cual México formó parte como una de las economías emergentes, se reunió en la Provincia de Mendoza, Argentina, en septiembre de 2018. En el rubro de la educación se propuso que:

es relevante que los Estados miembros lleguen a un acuerdo sobre qué marco usarán para definir, realizar un seguimiento y evaluar las habilidades, en especial, las que se encuentran en el dominio socioemocional [...] asimismo es pertinente [...] Fomentar la inclusión de habilidades no cognitivas, tales como las habilidades socioemocionales a lo largo del currículo (Costin y Coutinho, 2018: 69).

En el análisis de las implicaciones políticas de la inclusión de la educación emocional en los contenidos curriculares de los sistemas educativos de los países considero que una implicación estriba en que se pretende hacer creer que las emociones son procesos naturales, instintivos e individuales, con el objetivo ideológico de circunscribirlas como una competencia individual. Sin embargo, en el marco de una discusión teórica crítica: las emociones no se conciben como procesos meramente individuales; sino que son productos de entramados ideológicos e intersubjetivos. Las emociones son productos psicosociales cargados de significados, de sentidos sociohistóricos; así que, la emoción pura no existe porque hay una organización ideológica que le da sentido. La implicación más peligrosa y delicada estriba en que se intenta disociar a las emociones de la ética; se trata de borrar las implicaciones ético-políticas de la educación.

Es a través de la categoría de educación emocional que se intenta imponer un colonialismo y un fascismo culturales, y hacer creer que todo hombre es un mero individuo (no un actor social, un sujeto y un agente sociales) que acciona o reacciona de manera homogénea a partir de su funcionamiento cerebral, y no de sus significaciones. El individuo tendría “el cerebro universal” que siente y vive las emociones más allá de color de piel, clase social, estilo cultural, posicionamiento político, condiciones de existencia en la vida cotidiana, sufrimientos, angustias, pasiones, goces, alegrías, miseria o riqueza materiales. Esta propuesta explicativa conlleva la intención ideológica de ilustrar que para mejorar las condiciones de vida no es necesario cambiar el contexto económico, político y social; sino variar la reacción emocional del individuo para amoldarse a esa realidad laboral que es producida para cada sujeto.

La ESE es incorporada a la educación del siglo XXI, como un elemento de la calidad; es decir la educación mejorará en tanto incorporemos la ESE a los currícula. La ESE es una trampa de la simplificación, de la descomplejización del fenómeno educativo junto con la desubjetivación de las emociones.

FUENTES CONSULTADAS

- Costin, Claudia y Coutinho, Alan (2018), “Reduciendo la Brecha entre la Educación y la Fuerza de Trabajo: estrategias para satisfacer necesidades cambiantes y mitigar futuras desigualdades”, en T20 *Puentes al futuro de la educación: recomendaciones de política para la era digital*, Argentina, T20/CARI/ CIPPEC, < <https://goo.su/Pbrj>>, 30 de octubre de 2021.
- De Certeau, Michel (1993), *La escritura de la historia*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- Durkheim, Emile (2001), *Educación y sociología*, Ciudad de México, Colofón.
- Giroux, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ciudad de México, Paidós.
- Gómez, Mendoza Miguel Ángel (2000), “La Educación en La Teoría Crítica Max Horkheimer y Theodor W Adorno”, *Revista de Ciencias Humanas - UTP*, (24), Colombia, Pereira.
- Goleman, Daniel (2003), *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, Barcelona, Kairós.
- López, Daniel (2018), *Emoción y Sentimiento*, Barcelona, Ariel.
- Menéndez, David (2018), “Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo”, *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), España, UNIR, pp. 723, doi: <https://doi.org/10.22550/REP76120180>
- Piaget, Jean (1981), *Problemas de Psicología Genética*, Barcelona, Ariel.
- Savater, Fernando (1997), *El valor de Educar*, Barcelona, Ariel.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017a), *Aprendizajes clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional. Educación Secundaria. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017b), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, Ciudad de México, SEP.

JOSÉ ANTONIO ROMERO RANGEL

Es profesor de Educación Primaria. Licenciado en Psicología por la UAEMex. Licenciado en Psicología Educativa por la FEP. Maestro en Ciencias de la Educación por el ISCEEM. Maestro en Psicología Clínica por la UAEMéx. Docente de Asignatura de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx. Docente Investigador del ISCEEM desde 1991. Psicoanalista.