



Enero 2020 - ISSN: 1989-4155

EL ACOMPAÑAMIENTO PSICOEMOCIONAL EN LA ESCUELA RURAL-BACHILLER EN MÉXICO

THE PSYCHO-EMOTIONAL ACCOMPANIMENT IN RURAL-HIGH SCHOOL IN MEXICO

Dr. Omar Mejía Pérez ¹

Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos
Dirección del plantel 08, Tehuixtla
Morelos, México.
omar.mejia@cobaem.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7065-4443>

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Omar Mejía Pérez (2020): "El acompañamiento psicoemocional en la escuela rural-bachiller en México", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2020). En línea:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/01/acompanamiento-psicoemocional.html>

Resumen: La educación rural en México es, como en muchos otros países latinoamericanos, un subsistema educativo alternativo en donde las carencias de todo tipo son su principal característica. El y la docente de la escuela rural, indistintamente de su nivel de atención, no cuenta con los recursos elementales para apoyar al alumnado en su desarrollo psicoemocional, proceso fundamental para que consiga un desempeño satisfactorio en su amplio proceso educativo, tanto en el área académica como en su vida diaria. Dentro de la educación media superior en México, aún con los recientes programas de educación socioemocional, la realidad educativa no es tan distinta a la de hace al menos 10 años, y particularmente en la educación rural bachiller, las necesidades de participación de los y las docentes en los procesos formativo-emocionales del estudiantado, es un tema de mucho interés; el posible impacto que podrían generar lograría verdaderamente maximizar la eficiencia escolar y extraescolar de alumnos y alumnas que viven en condiciones muy precarias en todo sentido.

¹ Doctor en Educación y Maestro en educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas; candidato a Maestro en Psicología por la Universidad Fray Luca Paccioli. Director de Plantel en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos. Catedrático en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Fray Luca Paccioli, La Universidad del Valle de México y el Centro Morelense de las Artes.

Palabras clave: psicopedagogía- educación rural- educación media superior-acompañamiento emocional- psicoemocionalidad

Abstract: Rural education in Mexico is, like in many other Latin American countries, an alternative educational subsystem where deficiencies of all kinds are its main characteristic. Teacher of the rural school, regardless of their educational level in group, does not have the elementary resources to support students in their psycho-emotional development, a fundamental process to achieve a satisfactory performance in their broad educational process, both in the academic area as in his daily life. Within upper secondary education in Mexico, even with recent socio-emotional education programs, the educational reality is not so different from that of at least 10 years ago, and particularly in rural high school education, the participation needs of teachers in the formative-emotional processes of the students, it is a subject of great interest; The possible impact that they could generate would truly maximize the school and extracurricular efficiency of students who live in very precarious conditions in every sense.

Key words: psychopedagogy- rural education- higher education-emotional accompaniment- psychoemotionality

1 La educación rural en México

¿Cómo funciona la educación rural en México y cuáles son las necesidades más relevantes en el ámbito psicopedagógico? Resulta indispensable comenzar por señalar que la educación rural es un sistema de formación educativa que se implanta en aquellas comunidades distantes de la urbe, con características singulares –baja densidad demográfica, altos índices de pobreza, pocas oportunidades de superación y empleo, entre otras– y una educación más *desatendida*, si se nos permite el término, por las autoridades, en el supuesto de que existen poca demanda escolar y una baja exigencia formativa. Boix (2003) señala que la escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógica multidimensional. Es decir, es un recurso relativamente *adaptado* a las condiciones sociogeográficas del medio pero no a sus necesidades de desarrollo.

El sistema educativo rural en México—léase CONAFE, planteles indígenas, escuelas primarias y preescolar multigrado regulares, telesecundaria, telebachillerato comunitario, EMSAD (Educación Media Superior a Distancia), dentro de otros de menor impacto nacional— a inicios del siglo XXI debía atender aproximadamente el 25.3% (INEGI, 2010) de la población del país de un México de 100 millones de habitantes. El 49% (Janvry, Araujo y Sadoulet, 2002) de esa población rural era considerada de muy escasos recursos económicos o *extremadamente pobre* (Aguilar en el 2010, señala 24.1 millones de personas en pobreza alimentaria). Esto indica que una cuarta parte de México estaba cubierta por la educación rural —que dicho de paso, no podía abastecerse aún para atender a todas las comunidades rurales del país, además que muchos padres no enviaban a la escuela a sus hijos—. Las cifras no se han movido mucho: para el 2010 el porcentaje de gente de

comunidades rurales disminuyó a 22% en un México de 112 millones de habitantes (INEGI, 2010), es decir 24.64 millones de personas (por migración a la urbanidad en su mayoría, pero también por crecimiento poblacional, absorción de mancha urbana o migración a Estados Unidos, entre las más destacadas). Y revisemos ahora:

Para dimensionar la importancia que tienen las escuelas rurales en México, basta mencionar que, de acuerdo a cifras oficiales, casi un 56% de los preescolares, un 58% de las primarias, un 57% de las secundarias y un 30% de los establecimientos de media superior existentes durante el ciclo escolar 2013-2014, se ubicaban en localidades menores a 2500 habitantes (INEE, 2015, p. 66). criterio que –hay que recordar– es el que usa el INEGI para definir a una población rural. A estos planteles asisten casi 7 millones de alumnos y alumnas de todas las entidades federativas del país.

Para el caso del alumnado que acude a escuelas rurales multigrado; es decir, en donde un maestro o maestra atiende a estudiantes de más de un grado escolar; cabe señalar que, durante el ciclo escolar ya mencionado, esa modalidad constituyó un 53% de las escuelas preescolares del país, un 51% de las primarias y un 25.4% de las telesecundarias (inee, 2015, p. 305). (Juárez, 2016: s/p)

A grandes rasgos, el asesor o asesora rural de CONAFE es un recién egresado de bachillerato que no tiene cuenta real de los procesos pedagógicos necesarios para instruir y educar en preescolar y primaria. El maestro o maestra de primarias multigrado regular o indígena, debe repartir sus tiempos y espacios para poder atender a su población escolar curricularmente heterogénea. El y la docente de Telesecundaria es polivalente en sus asignaturas y regularmente relega matemáticas, inglés, educación física, ciencias y educación artística por ser asignaturas fuera de su dominio pleno. El asesor y asesora de EMAD y telebachillerato comunitario no tiene frecuentemente preparación pedagógica y además atiende varias áreas de conocimiento que no son afines a su formación (por ejemplo, en el módulo de EMSAD 09, Michapa, Coatlán del Río, Morelos, un licenciado en derecho atiende Filosofía, Metodología de la investigación, Historia; un ingeniero hortícola atiende Química, Ciencias de la salud, Geografía; una licenciada en ciencias de la comunicación atiende Inglés). Nos encontramos frente a un problema, primeramente didáctico; el asesor y asesora es muchas veces incapaz de sobrellevar su intervención con eficiencia por el poco dominio del área y su escasa o nula formación pedagógica, y los resultados siempre han sido ostensiblemente los mismos.

Bastaría con señalar algunos resultados. Primero del INEE: “(...) en el nivel de primaria, tanto en Español como en Matemáticas, los resultados de logro educativo se ordenan sistemáticamente de acuerdo al estrato o modalidad educativa a la que asisten los estudiantes. Así, siempre aparecen las escuelas particulares (UPV) en primer lugar, seguidas de las escuelas públicas urbanas (UP), las escuelas públicas rurales (RP), los Cursos comunitarios (CC) y, finalmente, la Educación indígena (EI)” (Backoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García, 2007: 15). En secundaria, tenemos que “(...) el ordenamiento descendente de los resultados de aprendizaje y Capital Cultural Escolar fue el siguiente: secundaria particular, secundaria general y secundaria técnica (con resultados

equivalentes), y Telesecundaria(...)" (Backoff et al, 2007: 16). Finalmente, en síntesis, el INEE concluye que "(...) las modalidades y estratos educativos de las escuelas concentran a los estudiantes de acuerdo con sus niveles económicos y culturales (...)" (Backoff et al, 2007: 16).

Para el caso de CONAFE, es simple: "Los resultados del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se destacan como los más graves entre los mejorables resultados del Sistema Educativo Mexicano (SEM) en su conjunto (Urrutia, 2014: 48). También podemos comentar que: "La debilidad en la calidad educativa se manifiesta de mayor manera en las escuelas primarias multigrado establecidas en las pequeñas comunidades rurales (Juárez, 2009: 2).

En Educación Media Superior (EMS) no hay mejores indicadores:

En 2015, el 25% del total de jóvenes de 15 a 17 años del país (6 462 851) habitaba en localidades rurales. Sin embargo, del total de alumnado en este nivel educativo, 15% se encuentra en escuelas ubicadas en estas localidades y es atendido, en su mayoría, por bachilleratos de sostenimiento estatal, tales como: bachilleratos estatales, telebachilleratos estatales, educación media superior a distancia y telebachilleratos comunitarios (INEE).

En 2015, los alumnos y alumnas de educación media superior de escuelas rurales, obtuvieron la menor tasa de asistencia (63.2%), respecto a localidades con más de 15 mil habitantes (78%). Además, en lo que respecta al logro educativo, según PLANEA 2017, los telebachilleratos estatales y comunitarios, fueron las modalidades con mayor porcentaje de alumnado en los niveles más bajos de lengua y matemáticas. (Compromiso Social por la Educación, S/A, s/p).

Evidentemente desde nuestra propia experiencia y asistidos por investigaciones previas dentro de EMSAD (Mejía, 2014A; Mejía, 2014B; Mejía, 2014:C), podemos establecer que lo que el y la docente finalmente tiene que hacer, es:

- acondicionar el currículo al aula como mejor le es posible y le es conveniente
- instruir al alumnado en conocimientos y actividades académicas de poco sentido para ellos
- minimizar e incluso soslayar los problemas de aprendizaje de los alumnos y alumnas, buscando resolver otros problemas de atención pedagógica de su naturaleza didáctica
- acreditar y promover al alumnado a fin de que egresen de la institución, aún en los casos de los estudiantes en que los conocimientos y habilidades esperadas se desarrollen al menos en lo mínimo.

No es menester nuestro polemizar en la clasificación de las poblaciones, y por ende, en la educación rural en México. Lo cierto es que la ruralidad parte fundamentalmente de una característica insoslayable: la pobreza en la gran mayoría de sus habitantes. Simplemente en 1990: "(...) el 50.4% de la población mexicana se encuentra en la pobreza y de éstos el 41.1% viven en la extrema

pobreza.” (Tovar, S/A: 274). Así, el enfoque de la economía política clarifica la naturaleza y posición de lo rural en términos de la producción social de la existencia (González y Larralde, 2013). No obstante, también debemos considerar que “La importancia de lo rural yace en el mundo de los valores sociales, culturales y morales que se asocian con la ruralidad” (González y Larralde, 2013: 143).

La alumna y alumno mexicano promedio de educación rural vive en condiciones de pobreza, en familias disfuncionales, monoparentales de dinámicas funcionales complejas, o en climas familiares poco deseables; en problemas de desnutrición o en regímenes alimenticios muy descompensados; en núcleos parentales de poca atención; en circunstancias propensas a la violencia intrafamiliar y en una cultura de machismo, amasiato y embarazo precoz, múltiples adicciones y con un difuso proyecto de vida. Si bien es cierto, la familia rural también posee lazos fuertes en sus integrantes, lo más predominante destaca por las carencias más que por las virtudes, al menos en la parte educativa. Podría consultarse a Páez, del Valle, Gutiérrez y Ramírez en su libro *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de Paz en Colombia* (2016) para comprender mejor esta visión bipolarizada.

Los estudiantes infantiles se enfrentan a la enajenación del mundo tecnológico (videojuegos, socialización en redes de medios tecnológicos a temprana edad, infestación de violencia masiva y otros distractores, aunque no como en la urbe pero sí en una importante proporción) y al desamparo común de padres en labor activa; si es púber o adolescente, se enfrenta a la misma enajenación tecnológica con énfasis en la socialización en las redes, la invasión de la información masiva y el uso desmedido de los dispositivos móviles, pero además a los problemas hormonales muy conocidos de esta etapa. La mezcla de todos estos ingredientes hace de la educación rural un sumamente complejo entorno educativo. Valdría la pena revisar la investigación de Matus y Ramírez (2012) *Acceso y uso de las TIC en áreas rurales, periurbanas y urbano-marginales de México: Una perspectiva antropológica*, para dimensionar mejor el uso e importancia que en la ruralidad los niños y jóvenes conceden a la tecnología, principalmente a los celulares inteligentes que les proveen de conectividad en redes sociales, videojuegos y videos diversos.

Desde nuestra propia experiencia docente e investigativa, y sin temor a errar, la educación rural en México funciona bajo condiciones de desarrollo adversas, y los que se ocupan de ello en los salones de clase se ven ampliamente limitados, tanto en los recursos con los que cuentan para hacer su labor, como en su propia preparación pedagógica. En el país no existe la preocupación sólida por la formación de profesores para atender entornos rurales. Nuestra máxima casa de estudios (UNAM) no ofrece siquiera una gama diversificada de carreras pedagógicas, y aunque la UPN ofrece apenas algunas opciones de poca matrícula en el ámbito indígena. Solo en lugares muy particulares se puede encontrar una formación de esta naturaleza (como el caso de la Universidad Pedagógica Veracruzana, que oferta la Licenciatura en Educación primaria y preescolar para el medio rural e indígena). No tenemos registro de que el sector privado oferte alguna licenciatura afín. Si hacemos una comparación somera entre estos dos organismos educativos con Costa Rica, por principio de cuentas la Universidad Nacional de Costa Rica (UAM) ofrece más versatilidad en el área pedagógica que ambas universidades mexicanas juntas (18 la UAM contra 4 de la UNAM y 9 de la UPN, tomando

en cuenta que México es 38.6 veces más grande— Costa Rica es casi una quinta parte de Chihuahua— y 24.9 veces más poblado), la UAM cuenta con el Centro de Investigación y Docencia en Educación que está dividido en 4 Divisiones y un Instituto: División de Educología, División de Educación básica, División de educación para el trabajo, *División de Educación Rural* e Instituto del Niño, cuando la UNAM no cuenta con ninguna Facultad, Centro, Escuela o Unidad del área pedagógica y la UPN no tiene una organización jerárquico-categorial de su oferta educativa. Y por último, la UAM ofrece la Licenciatura en Educación con énfasis en educación rural para I y II ciclos, la Maestría en Educación rural Centroamericana y dos bachilleratos en educación rural, dependientes de la División de Educación Rural, mientras que la UPN no oferta ninguna licenciatura (salvo indígena), especialidad, maestría o doctorado en la materia. Entonces, no tan solo hay despreocupación por las condiciones educativas actuales de atención sino también en las futuras de preparación profesional de sus interventores. Juárez (2009), precisamente señala la necesidad de que exista formación pedagógica en el ámbito rural para la atención especializada de esta población, prioritariamente en las normales rurales.

Sin más, la educación rural está sumergida en un pantanoso mundo de factores en contraposición de la idoneidad educativa, y en medio de todo ello se encuentra el y la docente quien debe intentar satisfacer cada problema que se le presente ¿cuál será entonces el quehacer deontológico del maestro y maestra rural y cuáles sus funciones?

El trabajo docente es abundante y dinámico. Dentro del intrincado cúmulo de funciones docentes se yergue por principio de cuentas en la cumbre del aula *la intervención didáctica*, que debe satisfacer a su vez subfunciones sistémicas de dominio público: a) la planeación, b) la ejecución didáctica y, c) la evaluación.

La segunda función docente, implícita en su quehacer cotidiano, incluso subconsciente, es su *intervención ideológica*. Esta función generalmente obedece a la naturaleza de la institución: si es pública, si es privada, si es religiosa, si es prestigiada y costosa, etcétera. No obstante, el y la docente embriaga de su propia ideología su discurso y su intervención diaria, en donde frecuentemente se empatan las compatibilidades culturales. Sin embargo, la principal encomienda de esta función es asegurarse que el sujeto escolar desarrolle facultades adaptativas al Sistema de Estado y el *modus vivendi* de sus cohabitantes inmediatos: *la transmisión de la cultura y el sistema de Estado*.

La tercera función del docente, la que atañe este análisis, es su *intervención mediadora psicoemocional*. El y la docente educa en la escuela al alumnado mientras le enseña los contenidos curriculares, participa activamente en la inculcación de la cultura y la transmisión de los parámetros funcionales de la vida en su sociedad, y entre tanto interviene, aunque no sea una decisión planeada, en la formación del carácter, la configuración del sistema emocional, el desarrollo de la afectividad y la definición de la *personalidad determinista*² de los alumnos y alumnas. Pero ¿cómo es que hace

² Desde el determinismo filosófico “las decisiones humanas se hallan sometidas al determinismo universal, por lo que, igual que cualquier fenómeno de la naturaleza, la conducta humana obedece a leyes causales” (Moreno, 2003; 19). Desde el punto de vista del determinismo psíquico, “todo fenómeno psíquico tiene una causa y, por lo tanto, también la libre elección o decisión humanas, en las que la causa es la fuerza del motivo más potente, o bien la situación interna psicológica determinada por todos los condicionamientos procedentes de la herencia, la biología la educación, el temperamento y el carácter de la persona

esta tercera actividad el y la docente si muchas veces ni siquiera está consciente de ello, si no tiene la voluntad de hacerlo o no está preparado para llevarla a cabo?

2 Educación y emociones

Al igual que su intervención ideológica, la función de mediar el desarrollo emocional de su alumnado, muchas veces la realiza de manera inconsciente. Cuando esto ocurre, el y la docente prácticamente no se da cuenta que él es una de las personas más importantes en el desarrollo emocional de los niños y jóvenes, pues no tan solo pasa mucho tiempo con ellos sino es, la mayoría de las veces, un símbolo ejemplar del autoconcepto de ellos e interactúa en un entorno prefigurativo complejo de acciones recíprocas en donde las emociones cambian constantemente por los estímulos que como docente fabrica y manipula. El hecho de no estar consciente de esto genera que, desde luego, su función como educador emocional no se desarrolle de manera planeada y organizada, y sobre todo no pretenda ningún fin. Quizá pueda pensarse que pasaría desapercibida su intervención educativa emocional, pero es un hecho que educamos las emociones a través de nuestros actos, por como los gestionamos. Como estudiantes “Estar atentos a los mensajes no verbales permite descubrir estados emocionales [del y la docente]. Esto se hace inconscientemente; pero conviene hacerlo consciente”. (Bisquerra, 2009: 215-216), para que el estudiante no solo lo note, sino lo pueda procesar y aprender.

Así, al participar conscientemente del proceso educativo, el o la educando tiene la oportunidad de confirmar o modificar su propia imagen, como resultado de una interacción social la cual incide directamente en el auto concepto que se construye, que puede ser potenciado o disminuido por la institución, la institucionalidad, y los y las docentes participantes en ella, siendo innegable que los sentimientos del o la educando dependen en gran medida del como [cómo, sugerimos] sus profesores y profesoras lo traten, donde el auto concepto que el profesor o profesoras tengan de sí mismo también actúa sobre la emociones del o la educando, y donde los éxitos o fracasos de ambos tienen un poder de transferencia hacia otros ámbitos más allá del escolar, lo que significa que un potencial comportamiento fuera del entorno escolar se ve influido por lo vivido en este (Martínez-Otero, 2007, b). (García, 2012: 105)

Otra de las condiciones que se puede cumplir con esta función es que el y la docente pretenda no intervenir en el desarrollo emocional y afectivo de sus educandos, siendo reservado, muy cauteloso, hermético y/o enérgico en su intervención o simplemente deseando conscientemente no hacerlo. Esto es verdaderamente imposible. Cuando somos docentes generamos dentro de nuestro quehacer cotidiano situaciones de un amplio dinamismo emocional: exámenes, reconocimientos, reprensiones, exigencias, valoraciones, calificaciones, promociones, reprobaciones; adicionalmente las mediaciones de las que somos objeto por los conflictos de la microsociedad escolar: las peleas, el

que decide o el inconsciente (Moreno, 2003; 19). La personalidad determinista debe entenderse como la categoría de la personalidad que se desarrolla en función de la volición, la actitud, el carácter, el temperamento, la emoción y las condiciones de acción para tomar decisiones.

bullying, la rebeldía, la desidia, la irresponsabilidad, el comportamiento indisciplinado, los actos institucionalmente delictivos, las diferencias entre amigos y parejas. Y todavía más, también participamos en las actividades que la institución dirige y generan dinamismo emocional: las reuniones de padres, la información de situaciones escolares a los tutores, el sometimiento a actividades extra académicas, las salidas escolares; en fin, el mundo educativo en la escuela es un campo minado de emociones del que como docentes no podemos escapar para su desarrollo, consciente o inconscientemente; para bien o para mal, finalmente: “Es conocido que los y las estudiantes tienden en muchas ocasiones a realizar y reproducir lo que dicen y hacen sus maestros y maestras, incluyendo los comportamientos producto de sus emociones, ya sea ante el dominio de conocimiento de imparten o enseñan, o ante las actitudes que asumen frente a la vida, particularmente en el caso niños (Martínez-Otero, 2006).” (García, 2012: 104)

También, como es frecuente, a diferencia de los casos anteriores, el y la docente cuando desea participar de manera activa en la formación de una estructura emocionalmente sólida de sus estudiantes, se ve limitado en sus aportaciones y progresiones. Indistintamente de que el Estado haya instituido un modelo educativo con un mayor realce en el área afectiva y axiológica, el y la docente sigue teniendo una intervención paupérrima en la materia, pues no existe aún una formación que atienda los problemas que hemos venido exponiendo.

Por orden lógico, el y la docente primero necesita estar consciente de que es un importante mediador psicoemocional, luego debe estar suficientemente estimulado para querer participar en ello y por último contar con los recursos pertinentes para lograr apoyar a sus alumnos y alumnas satisfactoriamente.

Es posible que alguna vez hayamos escuchado o pensado: ¿podemos regular nuestras emociones? ¿Podemos gestionarlas? ¿Podemos *educarlas*? Serrano comenta que efectivamente no es sencillo, pero sí es posible. “Se puede aprender” (1998: 40). Este autor asegura que es necesario concientizarlas, explicitarlas e integrarlas, “(...) satelizarlas alrededor de otros valores de mayor jerarquía que las integren a nuestro ser” (Serrano, 1998; 40).

Recientemente, el modelo educativo para la educación obligatoria (2017) ya ha considerado la educación socioemocional en sus planes de estudios de educación básica, y el programa ConstruyeT en EMS desde 2014, no obstante, la educación socioemocional tiene la intención de acompañar a los estudiantes en su desempeño relacional a través de estrategias mediadoras que los y las docentes deben implementar. Por un lado, en educación básica esto apenas está comenzándose, y a pesar de que en EMS el programa ConstruyeT ya está cumpliendo 5 años, podríamos asegurar que un programa de esa envergadura y dimensiones tendría que evolucionar en su marcha por varios más años, para que verdaderamente podamos hablar de resultados fehacientes –por supuesto, siempre y cuando exista seguimiento y adaptabilidad evolutiva–. A pesar de esto, la educación rural presenta características muy distintas a poblaciones educativas promedio, en las que la formación académica y la atención escolar y áulica, se brindan de modos distintos.

Algo que vale la pena precisar, es que la mediación psicoemocional en entornos educativos rurales no es lo mismo que lo que los programas institucionales de desarrollo de habilidades

socioemocionales pretende. En estos últimos, como comentábamos arriba, la idea es que los estudiantes mejoren su desempeño relacional a partir del manejo óptimo de sus emociones, mientras que la mediación psicoemocional que se pretende ofrezcan los y las docentes de la educación rural, es un consciente acompañamiento cotidiano basado fundamentalmente en que el y la docente se reconoce a sí, se acepta, se ama, se comprende y entiende que sus emociones son reacciones psicofísicas que puede regular para su mismo bienestar; con ello podría estar en óptimas condiciones de transmitirlo a sus estudiantes, dirigiendo y canalizando la identidad de cada alumno y alumna hacia una proyección más conveniente para sí, mediante la regulación más o menos consciente de sus emociones que de algún modo le afecten o le pongan en riesgo.

Básicamente, el y la docente como mediador psicoemocional debe ser un interlocutor que intervenga entre el sistema afectivo-emotivo del estudiante con su sistema racional, entablando un puente de negociación y estabilización. En muchas ocasiones *la emoción decide y la razón justifica* (Aguado, 2011; 4).

En 2015 comenzamos estudios sobre la emoción y la razón, los sistemas que componen a cada uno de ellos y la forma en que estos se interconectan produciendo una conducta resultante. Logramos desarrollar la teoría de los *aparatos racional y afectivo* (Mejía, 2017) que hemos implementado para diversos estudios elementalmente para acompañamiento terapéutico de pareja. Toda la evidencia que hemos recopilado advierte que las personas dirigen su atención a aquellos eventos que les causan placer, interés o preocupación, pero que pueden redirigir con hábitos su atención para aquello que volitivamente decidan –al menos en una medida razonable y en diversas proporciones y condiciones–. Esto implica también que las emociones que se gestan a partir de un evento cualquiera, si son intensas, llaman al sistema atencional para que lo acaparen, de tal suerte que con hábitos podemos redirigir nuestra atención a otro foco para que la emoción pierda intensidad cuando la atención regrese a ella. Este principio es el que también se instaura en el programa ConstruyeT, y aunque para nuestro caso es objeto de estudio para acompañamiento de pareja, sienta también las bases teóricas de una intervención mediadora emocional en la escuela.

El Dr. Roberto Aguado, autor del modelo de Psicoterapia de Tiempo Limitado: Terapia de Intervención Recíproca, argumenta que en muchas personas las condiciones entre el sistema límbico (el que está relacionado con las emociones) y la corteza cerebral (relacionado con el juicio y la decisión) pasan por unos canales muy potentes en donde la emoción inunda la cognición y la neutraliza como un mecanismo de respuesta a la toma de decisiones. En cambio, la comunicación inversa entre la corteza cerebral y el sistema límbico pasa por unos canales muy delgados que se pueden colapsar con facilidad impidiendo la comunicación. Aunque este estudio estuvo centrado en el comportamiento sexual trastornado, su argumento es muy útil para ilustrar nuestro punto: la razón y la emoción necesitan un mecanismo efectivo de comunicación que regularmente se atrofia en el disparo hormonal de la prepubertad hasta la adolescencia, la mayoría de la edad escolar preuniversitaria. Mascaró (1986; 3) en su debate aristotélico de razón y deseo comenta: “Deberíamos concluir que las emociones son afecciones mixtas, donde las consideraciones de tipo cognitivo no parecen ser más que un componente accidental y no determinante”. Más adelante continúa parafraseando a Aristóteles dentro de sus reflexiones pedagógicas: “(...) en los jóvenes –y con mayor motivo los

niños— la posibilidad de ejercer un dominio racional de sus acciones se halla limitada por la inmadurez en el desarrollo de la parte racional, con lo que más fácilmente ceden a los impulsos del deseo” (1986; 8).

Esta proyección nos deja algo por sentado: las emociones son determinantes en la vida del individuo para tomar decisiones, si estas se pronuncian fuera del juicio y moral colectivos, debe existir un *estímulo* que influya en la revaloración de ello. Esto debe hacer el y la docente: coaxionar los dispositivos de monitoreo racional para encauzar las emociones a un sitio de buen juicio. “Las investigaciones en el campo de la neurociencia realizadas mediante neuroimagen, han demostrado que los juicios morales activan las mismas partes del cerebro relacionadas con el procesamiento de las emociones” (Bisquerra, 2009: 220)

Ahora, ¿qué debe hacer propiamente el y la docente en este proceso? Primeramente, conocer lo básico sobre emociones. Plutchik (2001) establece ocho emociones primarias: temor, sorpresa, tristeza, disgusto, enojo, anticipación, alegría y confianza (aceptación). Coon (2005) hace hincapié en que las emociones presentan una intensidad variable, por lo que puede existir polémica en relación a esta categorización. Si bien el y la docente conoce las emociones, sabe de sus génesis y sus causalidades, entiende su comportamiento y naturaleza y sabe emplear la terapia de acompañamiento emocional y sus herramientas más útiles en niños y adolescentes, será un o una docente ávidamente capacitado para atender su intervención mediadora psicoemocional.

Para poder interceder en la mejora de la regulación de las emociones, es decir, para educar emocionalmente, Serrano (1998) establece lo siguiente:

- No reprimir las emociones: esto puede ocasionar enfermedades psicosomáticas y neurosis
- Reconocer el carácter fáctico y amoral de ellas: no son ni buenas ni malas, son *nuestras emociones*
- Evitar autoenjuiciarme y enjuiciar a otros
- Procurar comunicarse emocionalmente, a “gut level” (Powel, 1993 en Serrano, 1998; 40), es decir, a nivel de las entrañas
- Integrar las emociones a la inteligencia y a la voluntad, es decir, conectar la emoción a la razón y al juicio volitivo
- Verbalizar las emociones, no reprimirlas
- Externalizar las emociones en el momento pertinente; algunas veces será cuando se siente, algunas después

Como podremos observar, las recomendaciones para el control de nuestras emociones son criterios generales para reconocer, aceptar y asimilar nuestra propia humanidad y actuar en consideración de ello y de los otros. Educarlas puede ser un reto pero nunca una utopía.

López (2007a, coor.; 2007b, coord.) sugiere en su programa para edades de 3 a 6 años y de 6 a 12 años, concientizar las emociones para poder regularlas así como trabajar intensivamente con el autoestima y desarrollar habilidades socio-emocionales. Cascón (2006, dir.) aconseja educar en los afectos para frenar la violencia; promueve la educación integral, la inteligencia emocional, la

localización de los afectos y los sentimientos, la resolución de conflictos emocionales y la superación de las dinámicas destructivas.

Aunque Cascón identifica que la educación emocional, como toda educación, debe comenzar en la célula social, señala que es menester escolar darle seguimiento conciso y pertinente. “Goleman ya hablaba en 1995 de la imperiosa necesidad de educar las emociones, de alfabetizar emocionalmente o, si se quiere, de la escolarización emocional” (2006: 44). Y aborda su propuesta así: “(...) se trataría de enseñar al alumnado a modular su emocionalidad desarrollando su inteligencia emocional sobre grandes objetivos como:

- Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional
- Conocer las emociones y reconocerlas en los demás
- Clasificarlas: sentimientos, estados de ánimo, etc.
- Modular y gestionar la emocionalidad
- Desarrollar la tolerancia ante las frustraciones diarias
- Adoptar una actitud positiva ante la vida
- Prever los conflictos interpersonales
- Mejorar la calidad de la vida escolar” (Cascón, 2006: 44)

Tendría que resultar evidente que el y la docente requiere de espacio y tiempo para desarrollar un programa de esta naturaleza. Por supuesto, la tutoría y la asesoría específica serían claves. Pero enfrentémoslo: no hablamos de una educación ordinaria, en donde para ello existe el orientador educativo, el psicólogo, el terapeuta escolar y el trabajador social; hablamos de la educación marginada de todo ello.

Resulta imprescindible recordar que la escuela rural trabaja en condiciones extraordinarias y adversas. Es el lecho de la marginación, la pobreza y la cultura considerablemente incipiente al progreso. La educación emocional debe ser una vertiente prominente de esta educación para la sanación del principio de sus malestares sociales. Llevot y Garreta (2008) exponen en su libro *Escuela rural y sociedad* el proyecto educativo “Crecamos juntos” que se desarrolla en escuelas rurales españolas en donde implementan necesariamente temáticas sobre la educación en valores, convivencia social, educación emocional y resolución de conflictos, entre otras. Este tipo de proyectos puntualizan las necesidades primarias que deben atenderse en comunidades escolares de este tipo, una de las más importantes, la educación emocional, pero, otra subsecuente, *la educación en valores*.

Este nuevo elemento se amalgama bondadosamente en la razón y la emoción para una excelente mezcla educativa. El fenómeno de la carencia de valores ha dejado ver que afecta más a las clases vulnerables por su amplio índice de ignorancia, sus condiciones de marginación y necesidad y su fuerte apego a la cultura machista desbordada. Esto no quiere decir de ningún modo que este sector social no demuestre virtudes éticas sino, por el contrario, ha dejado ver también mucho de ello, pero poco a poco el fenómeno de la evolución axiológica ha entrado con mayor impulso a la escuela rural.

La mediación psicoemocional debe considerar lo siguiente: “Los valores son preceptos de supervivencia –individual y colectiva– inherentes a la ontología humana que nos posibilitan éticamente la evolución; éstos obedecen a la voluntad y al albedrío. De ellos se desprenden las virtudes de convivencia y sobrevivencia humana” (Mejía, 2014C: 5). Bateson (1972, citado en Jimeno, 2004: 31) propone: “Emociones, pensamientos e intenciones harían parte de una estructura contextual que los vincula en una misma unidad (...)”. De este modo, la configuración del sistema emocional comparte espacio con el sistema axiológico en tanto está en juego la determinación y el factor conativo. Esto es, las personas que son demasiado impulsivas, que no controlan sus emociones y permiten que estas operen sus conductas, normalmente son sociópatas en algún grado, principalmente cuando no tienen cimentado un sistema de valores tenaz; hemos visto cómo centenares de personas se convierten en asesinos porque sus emociones negativas controlaron los momentos de tensión y doblegaron fácilmente su moral. Basta echarle un vistazo al libro *Crimen pasional: contribución a una antropología de las emociones* para revisar cómo Jimeno analiza diversos crímenes en Brasilia y Bogotá que tuvieron su gestación por conflictos emocionales. “La emoción aparece como la marca distintiva del crimen pasional que ahora es el objeto de estudio” (Jimeno, 2004: 16). Así, sin más, los sujetos debemos educarnos en la civilización de las emociones, apoyados por un marco universal de valores perfectamente justificado que sustente nuestro sistema moral y nos permita actuar diligentemente con pertinencia en todo momento. Y ¿cómo entra el maestro y maestra en todo ello? ¿Cuál es su legítima función aquí?

El y la docente, entonces, debe cimentar las bases de su mediación en cuatro aspectos: *la formación del carácter, la configuración del sistema emocional, el desarrollo de la afectividad y la definición de la personalidad determinista* del alumnado, tal y como citamos arriba.

a) *Formación del carácter*

¿Cómo debe el personal docente apoyar la formación del carácter de un alumno o de una alumna? “El significado fundamental o sentido radical del vocablo *ética* en griego equivale a *carácter* [subrayado por nosotros] o modo de ser, logrado por medio de la apropiación progresiva de las virtudes morales (...) éstas [omítase la acentuación] se van adquiriendo por medio de los actos; por tanto lo que soy –mi yo moral– depende de mis acciones y conducta” (Cuesta, 2007: 155). Arriba argumentábamos que los y las docentes en el ámbito rural frecuentemente son un símbolo ejemplar del autoconcepto del alumnado; una proyección quizá inconsciente de lo que deben ser o desean ser. De ahí se van cultivando lazos afectivos –cuando niños– que van evolucionando con el paso de los años; pero no desaparecen. El alumnado rural mantiene una estima con su profesor, muchas veces incluso cuando lo reprobó o lo *maltrató* en diversos sentidos, siempre que a su vez le demostró *el bien* de sus actos. Si entonces el cuerpo docente somos un ejemplo *homérico* del estudiante, debemos actuar en el bien de la ética ilustrando la humanidad de los sujetos y sus errores, pero principalmente construyendo situaciones en donde los propios alumnos y alumnas puedan tener una experiencia de ello. “los valores se ejercitan en la práctica, se moldean de acuerdo a las condiciones circunstanciales de los eventos y se fomentan en la razón, la percepción y la emoción” (Mejía, 2014C: 5). Hay que hacer que vivan los valores porque

Los valores no son estrictamente facultades cognitivas que se desarrollen como procesos aprehensibles. Están compuestos por preceptos racionales cognoscibles y cualidades subjetivas instintivas y volitivas (...) son indicadores éticos que permiten el desarrollo humano colectivo, pero están en función del juicio moral y su interpretación simbólico-social, el instinto natural y las circunstancias temporales y espaciales ceñidas en la voluntad. (Mejía, 2014C: 5)

El y la docente debe en todo momento señalar los comportamientos inapropiados de un alumno, pero siempre establecer una justificación válida y comprensible de sus argumentos, además, de abundar en las posibles consecuencias de sus actos, primordialmente como seres humanos y después como sujetos sociales. Debe confeccionar actividades en donde se fomente la convivencia, el intercambio, la interacción dialógica constructiva, la imaginación creativa. Si bien el adolescente rural es en ocasiones altanero y rebelde –en tercer año de telesecundaria y segundo año de bachiller, por lo regular–, es necesario tratarlo en privado y tenerle una incansable paciencia. Muchas veces los adolescentes que sienten *no encajar* en el mundo lo que necesitan es atención y tiempo. Son víctimas de un bombardeo hormonal/emocional que desconocen totalmente. Pero lo más importante es que como docentes, debemos trabajar por nuestra cuenta en el propio desarrollo emocional para poder apoyar a nuestros estudiantes.

b) Configuración del sistema emocional

La configuración del sistema emocional de los alumnos y las alumnas es un proceso que suele ser lento y propicio para comenzar en la prepubertad. Los niños menores regularmente no son capaces de comprender que es necesario tener la rienda de sus emociones, por obvias razones. En las niñas es muy posible comenzar a trabajarlo desde primero o segundo año de primaria, cuando comencemos a ver insignificantes cambios en su conducta habitual. En hombres desde segundo o tercer año. Por supuesto la comunicación con los padres es un punto clave para ampliar los referentes de los niños y poder entender mejor su situación particular. López (2007b) señala algunos objetivos que se deben perseguirse:

- Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones
- Favorecer el desarrollo integral del alumnado
- Desarrollar la capacidad de comprender y regular las propias emociones
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima
- Potenciar actitudes de respeto y tolerancia
- Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo
- Desarrollar la tolerancia a la frustración
- Adoptar una actitud positiva ante la vida
- Desarrollar la capacidad de control
- Capacitar al alumnado para la resistencia a la frustración
- Favorecer el bienestar

La misma autora sugiere el trabajo de cinco bloques temáticos en su programa de educación emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida (López, 2007b). Entendemos perfectamente que un programa de esta naturaleza sería muy complejo para aquellos y aquellas docentes quienes tienen a su cargo una sola área didáctica, como es el caso de EMSAD o telebachillerato comunitario. Sin embargo, esto no los excluye para poder desarrollar actividades que se relacionen con su área de estudio y que trastoken los objetivos y temas antes citados.

Debemos tener muy claro que la configuración del sistema emocional no es un asunto sencillo. Es la procesual autoconciencia, programación y regulación de las emociones de un sujeto que *conviene* él mismo trabajar. En este sentido el y la docente debe primero sensibilizar a los sujetos potencialmente más indicados para ir poco a poco trabajando en paralelo. Trabajos como *Educación emocional y bienestar* (Bisquerra, 2000), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (Álvarez et al, 2001) y *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)* (López, 2007b), son excelentes referentes para diseñar actividades adaptadas que ayuden singularmente a nuestra intervención mediadora.

Sería tal vez aventurado, pero quizá prolífero, comenzar a vislumbrar una posibilidad adaptativa –para investigar–, del cómo los niños y jóvenes podrían movilizar su foco de atención para ser mayormente capaces de dirigir o regular sus emociones. Como un planteamiento hipotético primario, podríamos sugerir que habrá mejores edades para ir poco a poco habituando un mecanismo regulador del sistema atencional, en el que los niños de edades prematuras puedan comenzar de manera temprana a conocer sus procesos emocionales y sus reacciones, y la forma en que la atención se dirige hacia ello y cómo lograr manipular mejor el foco atencional para su bienestar. “Es interesante comprobar que a medida que el sujeto crece, esta capacidad de prestar atención sigue siendo limitada en cuanto a cantidad de contenido. Lo que sí cambia, y notablemente, es la capacidad de mantener la atención y decidir el objeto sobre el cual recaerá” (Fuenmayor y Villasmil 2008: 191).

Hemos de percatarnos, en este entendido, de que el proceso atencional maduro permite una libre dirección focal en el motor cognitivo, lo que implicaría que este sistema es el que puede ser capaz de dirigir el foco, es decir nuestro interés, hacia los esquemas cognitivos en la memoria temporal. ¿Pero qué significa esto? Simplemente la posibilidad de que los sujetos poseemos la capacidad de centrar nuestro interés, o bien nuestra atención, en lo que nosotros deseamos, como nuestro enojo, nuestros recuerdos agradables o desagradables o nuestro propio malestar, por poner algunos ejemplos. (Mejía, 2017)

c) Desarrollo de la afectividad

La afectividad, por principio de cuentas, se establece como una necesidad. Una necesidad que tenemos todos los seres humanos de entablar vínculos con otras personas.

Es la necesidad que nos hace humanos indispensables para una construcción equilibrada de la personalidad. Pero además de su influencia en el proceso vital y madurativo de las personas, la afectividad tiene, en segundo lugar, una inequívoca relación con la convivencia, siendo una de las señas de identidad, tanto en su acepción de contenido como de continente (...) la alfabetización de la afectividad y la ternura debe ser un objetivo prioritario de todo proceso educativo. (Rodríguez, 2006: 28)

El trabajo del cuerpo docente en el desarrollo de una afectividad sana, elocuente y afanosa, tiene por objetivo sensibilizar al alumnado rural de su entorno, de sus facultades emocionales, de su sentido de pertenencia, de su familia que de algún modo lo cobija, de sus amigos, amigas, compañeros y compañeras que comparten tiempo y espacio vitales en su desarrollo, de sus maestros que procuran su bienestar y de sí mismo. Un alumno o alumna con una afectividad desarrollada sanamente es un sujeto con un alto autoestima, un claro autoconcepto y un juicio positivo de su autoeficacia. El trabajo de la autoestima es un rubro indispensable en este aspecto.

La afectividad comienza desde sí mismo. ¿Cómo estrechar vínculos afectivos con alguien si no tengo una apreciación de mí mismo sólida y bien valorada? Si bien, la autoestima debe trabajarse en todos los aspectos de la mediación, es el punto de partida de la afectividad como necesidad y como facultad de desarrollo.

La afectividad es un proceso sentimental que se genera en la coacción de sujetos que comparten algo en común: sangre, habitación, gustos. Es una necesidad que solo se puede ver mermada por el aislamiento o el abandono. La pérdida es un factor muy frecuente para difuminar las sensaciones afectivas y los duelos deben ser trabajados con apoyo para su ágil y pronta digestión. El trabajo del profesorado debe ser mediar tanto las situaciones placenteras como las dolorosas para que el alumnado pueda encontrar el equilibrio en cada relación afectiva que se presente en su vida. En lo niños con su padres, hermanos y familia en general y sus amigos, y en los adolescentes con sus familiares, amigos, compañeros y parejas. Es cierto que el trabajo con adolescentes es mucho más complejo, pero aún así, es muy posible trabajar sus cargas afectivas para canalizarlas y equilibrarlas.

El trabajo colectivo del desarrollo de la afectividad sugiere actividades en donde los alumnos y alumnas se sensibilicen y sean capaces de expresar su afectividad a los otros, ya sea en público o en privado; pero *externarlo* es la clave. Normalmente las familias rurales mantienen mucha distancia en la expresión de las emociones en general, pero en el aspecto afectivo resulta muy importante estrechar los vínculos con padres y compañeros para llegar a externar y permitirse sentir con plenitud los sentimientos afectivos que se generan y que muchas veces no logran comunicarse.

Uno de los trabajos que sugerimos es el de la convivencia áulica entre padres e hijos, en donde el y la docente va poco a poco acercándolos con actividades que desarrollan en conjunto –del gusto de ambos, como construir su árbol genealógico, jugar minifútbol o actividades lúdicas de intercambio de información– hasta acercarlos a poder externar sus emociones y principalmente sus afecciones.

d) *Definición de la personalidad determinista*

Cómo habíamos explicado antes, la personalidad determinista no es más que una parte de la personalidad que tiene que ver con la determinación, el albedrío y la toma de consciencia de las decisiones. El alumnado a menudo toma decisiones a la ligera; no es suficientemente capaz de evaluar las situaciones de riesgo con responsabilidad, prudencia y civilidad. En este sentido el y la docente puede mediar estas situaciones haciendo cada vez más consciente al alumno en su toma de decisiones en un sentido ético más que disciplinario.

Algo que debe tener muy en cuenta el profesor es lo siguiente: *no existen decisiones equivocadas, pero sí existen consecuencias irreparables, producto de una irresponsable o arrebatada determinación*. Esto desea ejemplificar que, por un lado, las elecciones por las que optamos no siempre suelen provocar las consecuencias que esperamos; esto no significa que tomamos una decisión equivocada, mala, o incorrecta, puesto que es una simple manera de haber operado bajo determinadas circunstancias, preceptos, conjeturas y metodologías de deducción y decisión. Recurrentemente pensamos que, en sentido hipotético, “si hubiéramos hecho, dicho, elegido” tal o cual cosa, “hubiéramos tenido, ganado, conseguido” tal o cual resultado. Eso es tan engañoso como incierto. Nadie podría comprobar tales hipótesis pues son eventos del pasado que nunca ocurrieron, y en razón de ello no podríamos calificarlas. Ergo, nuestras decisiones no pueden por ningún motivo ser enjuiciadas y desaprobadas radicalmente. Ahora, por otro lado, sí deben ser siempre sometidas a evaluación en un sentido constructivo y crítico para aprender de ellas, pues lo que sí podemos hacer es tomar decisiones basados en la ética, la ciudadanía, la responsabilidad o la filantropía. Si esto lo tiene claro el y la docente, será un paso sin igual.

Lo que resta, aparte de hacerle ver esto mismo al estudiante, es que, a la par de los otros aspectos emocionales que se deben trabajar en paralelo, en esta parte el maestro o maestra debe inculcar en el alumnado un sentido de responsabilidad progresista y fecundo, en donde él mismo pueda experimentar sus decisiones y sus consecuencias y dialécticamente siempre ir aprendiendo y evolucionando. Nunca podremos tomar decisiones que no traigan consecuencias negativas, pero sí minimizarlas a formas de pensamiento y acción responsables.

3. Para cerrar

Uno de los principales apoyos que necesita dar el y la docente es el acompañamiento individual, que no es otra cosa que un proceso de acompañamiento del desarrollo emocional singular y subjetivo. El trabajo de acompañamiento es un elemento ampliamente recomendado para aquellos alumnos y alumnas que presentan un mayor número de problemas emocionales, ya sea manifestados en su comportamiento rebelde, en el aislamiento, el desorden, la agresión, la apatía, las calificaciones inconsistentes o bajas, la inasistencia periódica u otras formas más o menos evidentes.

El acompañamiento en este sentido es un proceso que busca estimular pensamientos, sensaciones, emociones y conocimientos de un alumno o alumna que presenta problemas en su comportamiento escolar de tal modo que ha perjudicado o puede perjudicar su estatus como estudiante y su vida como ser humano. Este tratamiento está basado en la terapia racional emotivo-conductual de Alber Ellis (1962, citado en Hernández y de la Cruz, 2007) que sostiene que “los individuos adoptan esquemas o formas de razonamiento y poseen control sobre pensamientos, acciones y conductas en este proceso de interacción, donde se pretende conocer el contenido específico de las cogniciones y creencias del paciente” (Hernández y de la Cruz, 2007: 50). Lo que pretende en general es facilitar la expresión de los miedos, preocupaciones y estados afectivos, la normalización de los estados emocionales y el reforzamiento del soporte emocional (Cadavid, Estupiñán y Vargas, 2005); es un proceso en donde el equipo docente es principalmente guía y escucha del alumnado, en donde su verdadera función radica en encontrar los puntos clave de las molestias de alumnos y alumnas, para que este pueda externarlas, habiendo previamente que reconocerlas, aceptarlas para luego, con apoyo afectivo, ir las asimilando y revalorando.

Este tipo de procesos que se usan mucho en la Tanatología y otras vertientes del desarrollo humano y la terapia alternativa, es muy eficiente en el alumnado cuando el y la docente logran establecer un canal legítimo de comunicación eficiente, asertivo y sensible. Es muy recomendable que el cuerpo docente pueda ir registrando lo más destacado de su alumnado para llevar un control e ir construyendo una bitácora de atención, que en el mejor de los casos puede guiar a otros y otras docentes para que igualmente sean susceptibles al desarrollo de tareas de atención similares.

Encontrar lo que aqueja o asecha a las personas no es tan complicado. Basta con ser observador y minucioso cuando alguien está tratando de decirnos algo, incluso cuando lo quiere ocultar. Es importante estudiar la manera en cómo los alumnos y alumnas hablan con nosotros: si mienten –porque son inquietos, sudan, parpadean mucho, aprietan los labios, arquean las cejas, desvían la mirada–, si ocultan algo y están angustiados –son callados, no quieren hablar del tema, sus ojos agilizan el parpadeo, se cristalizan, se quiebra su voz–, si están avergonzados –se ruborizan, se ríen con nervios, se inquietan, cambian el tema–, si se sienten culpables –se arruga su frente, se alzan sus cejas, mueven el maxilar, aprietan los dientes, transpiran–, si están deprimidos –tienden a escribir o dibujar, se expresan con dificultad, dicen cosas negativas–. Lo más importante que el y la docente necesita considerar es que no debe presionar demasiado; el alumnado es el que requiere sentir confianza para expresarse, el y la docente debe guiar únicamente la conversación cuando empieza, cuando se trunque, cuando se desvíe demasiado, o generar preguntas lejanas al tema en concreto e irse poco a poco acercando. Hay que establecer un ambiente cálido y de confort para que el estudiante pueda sentir el clima propicio y así externar sus emociones y pensamientos con soltura y nitidez.

Para el control de las emociones es elemental saber controlar nuestra respiración. “La respiración es un puente entre lo físico, lo emocional y lo mental. Cuando se respira de forma profunda y completa, se puede conseguir un estado de gran relajación” (Hospital del trabajador, Santiago, 2010). Esto se da principalmente porque ayuda a disminuir la tensión muscular, aporta una mayor cantidad de oxígeno a la sangre y a los órganos y se despeja la mente pues el cerebro

desatiende muchos procesos nerviosos. Enseñar a controlar la respiración a nuestros alumnos y alumnas solo requiere de tiempo y justificación consciente de que en los momentos críticos es imprescindible implementarlo.

Finalmente, es justo saber que los procesos de apoyo emocional requieren mucho más de lo que regularmente el y la docente da en sus sesiones ordinarias; pero no solo de su valioso tiempo, sino de compromiso ético, de empatía y de afección. Los y las docentes son y han sido un instrumento del Estado que tiene como encomienda implícita domesticar y disciplinar a los sujetos (Foucault en Castro, 2008). Es tiempo de despertar el espíritu humano y libre que poseemos oculto en nuestro ser y contribuir verdaderamente a nuestra labor oficialmente encomendada: educar.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, Roberto (2011). *La emoción decide y la razón justifica. Intervención en Sexología con Terapia Interacción Recíproca*. Madrid: Instituto Europeo de psicoterapia. Disponible en <http://robertoaguado.com/web/articulos.html> (consultado 26 de Mayo de 2013)

Aguilar, Rubén. (2010) "La pobreza extrema en México". *Periódico El economista* en línea. México: 5 de Marzo, 2010. Disponible en <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2010/03/05/pobreza-extrema-mexico> (consultado 8 de Mayo de 2013)

Álvarez, Maunel (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.

Backoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE.

Bisquerra, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Boix, Roser (2003). *Estrategias y Recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

Cadavid, Adriana Margarita, Estupiñán, Jorge René y Vargas, John Jairo (2005). *Dolor y cuidados paliativos*. Medellín: Corporación para investigaciones biológicas.

Cascón Paco (dir.) (2006). *Educación emocional y violencia contra la mujer: estrategias para el aula*. Madrid: Los libros de la catarata.

Castro, Rodrigo (2008). *Ética para un rostro de arena: Michel Foucault y el cuidado de la libertad*. España: Universidad Complutense de Madrid

Compromiso Social por la Educación. (fecha de consulta: 12 de Marzo de 2019). *Media superior en zonas rurales*. Recuperado de: <http://compromisoporlaeducacion.mx/media-superior-en-zonas-rurales/>

- Coon, Dennis (2005). *Fundamentos de psicología*. México: Thompson.
- Cuesta, Rogelio (2007). *Escaparse de las prisiones interiores. La ética como proceso de liberación*. Estados Unidos: Xulonpress
- García, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*. 36(1). pp. 97-109. Recuperado de: <file:///C:/Users/xuxo/Downloads/455-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15234-1-10-20130626.pdf>
- González, S. y Larralde, A. (2013). Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México. *Consejo Nacional de Población*. pp. 141-157. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1740/1/images/8_Conceptualizacion_y_medicion_de_lo_rural.pdf
- Hernández, N. A. y De la Cruz, J. (2007). *Manual de psicoterapia cognitivo-conductual para trastornos de la salud*. LibrosEnRed.
- Hospital del trabajador, Santiago (2010). *Técnica de respiración para controlar las emociones*. Santiago: Aporte literario del Hospital del trabajador de Santiago. Recuperado de: http://www.sofofa.cl/BIBLIOTECA_Archivos/Eventos/2010/04/14_TallerControlEmociones.pdf
- Janvry, Alain, Araujo, Caridad y Sadoulet Elisabeth (2002). *El desarrollo Rural con una visión territorial*. Berkeley: Universidad de California. Recuperado de <http://www.indigenas.bioetica.org/not/PDF/de%20Janvry.pdf>
- Jimeno, Myriam (2004). *Crimen pasional: contribución a una antropología de las emociones*. Universidad Nacional de Colombia: UNIBIBLOS.
- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En J. García y J. Fernández (eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). México: Unesco/ Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Juárez, D. (Noviembre 16, 2016). *¿Existe la educación rural?* Nexos. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=378>
- Llevot Nuria y Garreta, Jordi (edits) (2008). *Escuela rural y sociedad*. Universidad de Lleida.
- INEGI (2010). *Cuéntame...población*. México: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. Disponible en http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P.
- López, Élia (2007a). *Educación emocional. Programa 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, Élia (2007b). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Mascaró, J. (1986). *Deseo y Razón en Aristóteles*. Barcelona: Universidad de Barcelona Recuperado de http://www.ub.edu/practica filosofica/arxius/d_r_aristoteles.pdf
- Matus, M. y Ramírez, R. (2012) *Acceso y uso de las TIC en áreas rurales, periurbanas y urbano-marginales de México: Una perspectiva antropológica*. México: Fondo de Información y Documentación para la Industria (INFOTEC). Recuperado de: <https://www.infotec.mx/work/models/infotec/biblioteca/12/12.pdf>
- Mejía, O. (2014A). El plagio en las investigaciones matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 16(3). pp. 1-15. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/401/1351>
- Mejía, O. (2014B). La importancia de la examinación en matemáticas: un enfoque sistémico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 44(2). pp. 39-72. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/270/27031268003/>
- Mejía, O. (2014C). *Hacia un modelo de evaluación matemática en bachillerato desde el enfoque por competencias: el caso de la educación media superior a distancia*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Fresnillo.
- Mejía, O. (2017). Los aparatos racional y afectivo en la relación de pareja. Un análisis teórico conductual. República de Moldova: Editorial académica española.
- Páez, R. M., del Valle, M.M., Gutiérrez, M.Y., y Ramírez, M. (2016) *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de Paz en Colombia*. Bogotá: Unisalle.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*. Vol. 89. Recuperado de: <http://www.emotionalcompetency.com/papers/plutchiknatureofemotions%202001.pdf>
- Rodríguez, Xesús (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Serrano, Rafael (1998). *Profundamente humanos*. Bogotá: San Pablo.
- Tovar, M. (S/A). *Estudio sobre la educación para la población rural en México*. FAO–UNESCO–DGCS ITALIA–CIDE–REDUC. Recuperado de: red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_mexico.pdf
- Urrutia, F. (2014). ¿Por qué los bajos resultados del CONAFE en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 44(1). pp. 47-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/270/27030478003/>