

LA UTOPIA DE LA FORMACIÓN EMOCIONAL
EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS



EDITORIAL
UNIMAGDALENA

LA UTOPIA DE LA FORMACIÓN EMOCIONAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Autores: Olga Cleosilda Chica Palma y Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

Edición: Primera - Abril de 2017. Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

ISBN: 978-958-746-081-0

Revisión de estilo: Ricardo Adrián Tete Mieles

Diseño editorial: Luis Felipe Marquez Lora

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital. Carrera 69H No. 77-40. Bogotá, Colombia

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad del Magdalena.

©EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
2017

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor.

Catalogación en la fuente - Martha Lucia Ruiz Arango, P.E. Grupo Biblioteca Germán Bula Meyer.

Chica Palma, Olga Cleosilda; Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo

La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas / Olga Cleosilda Chica Palma; Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago. . - 1ª. ed. -- Santa Marta, Universidad del Magdalena, 2017
148 p. : il.

Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-746-081-0

1. Competencias emocionales. 2. Educación emocional 3. Escuelas normales I. Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo II. Título

CDD 370.19 ed 20

Depósito Legal: Se cumplió con la reglamentación existente.

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Ernesto Amaru Galvis Lista

Coordinador de Publicaciones y Fomento Editorial: Jorge Enrique Elías-Caro

EDITORIAL UNIMAGDALENA

Bloque 8 - Segundo Piso

(57 - 5) 4217940 Ext. 1888

editorial@unimagdalena.edu.co

Servicio de Canje:

canjebiblioteca@unimagdalena.edu.co

biblioteca@unimagdalena.edu.co

La Utopía de la Formación Emocional en las Organizaciones Educativas

Olga Cleosilda Chica Palma
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad del Magdalena - RUDECOLOMBIA Cohorte 35-1
Santa Marta – Magdalena

Doctorado en Ciencias de la Educación. Programa desarrollado por la Universidad del Magdalena en convenio con la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). Tiene como misión formar investigadores con autonomía intelectual para comprender, configurar conocimientos científicos y transformar las realidades socio-educativas del Caribe colombiano y del país en general, desde la perspectiva del trabajo académico en red en el contexto internacional y la construcción de nación desde la región. En este sentido, prioriza en su estructura académica dos líneas de investigación: “Pedagogía e Interculturalidad”, considerando que desde la interculturalidad, la pedagogía contribuye a la formación sobre la diversidad, la inclusión y la equidad social, para promover sentimientos cívicos de pertenencia, compartidos en las comunidades, organizaciones y sistemas escolares y una segunda línea sobre “Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos”, cuyo objeto de estudio se configura, en lo teórico y lo social, en el entrecruce transdisciplinar de dos grandes campos académicos: “Ciencias de la Administración” y “Ciencias de la Educación”. Asumiendo en su interior dos sub-categorías en una relación de complementariedad: “Administración” y “Desarrollo”; focalizadas en los escenarios educativos organizacionales y sectoriales, en función de su pertinencia social y relevancia académica.

Grupo de Análisis de la Cultura Escolar (GRACE). Grupo de Investigación clasificado en “A” por Colciencias. Tiene como misión aportar en la configuración de conocimiento científico de carácter pedagógico, relevante en lo académico y pertinente en lo social, en la línea de investigación sobre “Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos”; en sus campos de “Gestión y Desarrollo de Sistemas Educativos y de las Organizaciones Educativas”, “Aseguramiento de la Calidad en las Organizaciones Educativas” y las “Organizaciones Educativas como Comunidades de Aprendizaje”; aportando a la transformación de las realidades educativas del territorio y a la consolidación de una comunidad institucional académica y de práctica en torno a la gestión integral del desarrollo educativo; desde una perspectiva cultural, histórica, compleja y humanista de la educación y desde una visión universal y plural de las ciencias y su correlato investigativo.

CONTENIDO

INSPIRACIÓN.....	7
PROVOCACIÓN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
1. UNA LECTURA PROBLEMATIZADORA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS EN NUESTROS TIEMPOS, DESDE UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	21
2. LAS ESCUELAS NORMALES COMO ORGANIZACIONES FORMADORAS DE DOCENTES.....	39
3. CONCEPCIONES Y ENFOQUES SOBRE LAS EMOCIONES Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	57
3.1 Tradición precientífica.....	68
3.2 Tradición científica.....	75
3.3 Educación emocional.....	90
4. COORDENADAS REFERENCIALES DE UNA CONCEPCIÓN EMERGENTE DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	102
5. LA UTOPIÍA DE LA FORMACIÓN EMOCIONAL DOCENTE COMO UN IMPERATIVO DE NUESTROS DÍAS.....	117
6. LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS COMO ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	122
EPÍLOGO.....	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
OTRAS OBRAS CONSULTADAS.....	141

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Tabla 1	
Estudios en ENS de maestros oficiales de Colombia.....	54
Tabla 2	
Hitos de las emociones como objeto de estudio.....	75
Tabla 3	
Clasificación psicopedagógica de las emociones.....	104

ÍNDICE DE TABLAS

Ilustración 1	
Ideograma de las emociones como objeto de estudio.....	67
Ilustración 2	
Modelo pentagonal de competencias emocionales.....	109
Ilustración 3	
Grupo de competencias “Conciencia emocional”.....	110
Ilustración 4	
Grupo de competencias “Regulación emocional”	111
Ilustración 5	
Grupo de competencias “Autonomía emocional”	112
Ilustración 6	
Grupo de competencias “Competencia social”	114
Ilustración 7	
Grupo de competencias “Para la vida y el bienestar”	115

INSPIRACIÓN

Las utopías son configuraciones ideales, son momentos de percepción de algo que falta en el proceso histórico. Son propuestas diseñadas más allá del nivel de racionalidad dominante. Pero en principio, por sí mismas, no son necesariamente irracionales. Es más, son el resultado de una racionalidad posible que está en el horizonte del proceso histórico, que busca ampliar la razón objetivada en la historia.

Las utopías son la medida de la infinitud del hombre frente a la realidad finita. Es muy improbable que las utopías se realicen plenamente. Tienden, más bien, a realizarse parcialmente, pero el hecho de que se formulen y de que se luche por su realización corrobora más que cualquier otra cosa la condición humana.

Negar la utopía equivale a claudicar ante una realidad alienada, ante un proceso histórico crecientemente dominado por la acción instrumental.

Plantear el derecho a la utopía es hoy un imperativo para un intelectual que quiera seguir luchando por la humanización (Botero, 1997, p. 137).

Esta obra ha nacido como parte de una utopía...

PROVOCACIÓN

“El primer día de prácticas tuve un día muy pesado, ya que me tocó en transición y los niños son muy activos. En la hora de salida dos niños se portaron mal y la profesora titular los dejó castigados una hora más; mientras ella llevaba a los otros niños a la salida, yo me quedé con ellos dos. Cada uno tenía que estar sentado en un rincón, pero, como son muy desobedientes, uno de ellos, “Sebastián”, se montaba sobre las mesas y brincaba, y el otro, “Ángel”, me pataleaba y me gritaba. Ya estaba desesperada, quería gritarlos y desaparecer, me dieron hasta ganas de llorar. Casi le pego un golpe a “Ángel” cuando por brincar hizo que me golpeará muy fuerte con una mesa. Yo no pensé que esto de ser profesora fuera tan duro” (Estudiante Programa de Formación Complementaria. Caso Instrumental).

“Comprendí que la carrera docente no es fácil, primera vez que me dan ganas de llorar en un curso, los niños no cooperan, por todo peleaban, la agresividad que tienen es impresionante y dañan la estabilidad de los niños que son juiciosos. Un niño golpeó y le hinchó el ojo a otro niño nuevo, además de que se roba el dinero de sus compañeros; no me respetan ni a mí y mucho menos a la profesora; toman las cosas sin permiso. Hablé con algunos niños y después mostraron un mejor comportamiento, se la pasan diciendo y expresando a través de sus actos que sus padres no los acompañan ni siquiera al colegio y no están pendientes de su rendimiento. Además, y esto les causa gracia, se ahorcan unos a otros, no siguen órdenes, todo el día me la pasé desatando sus peleas y hablando con ellas, llegó un momento en que no podía más y salí del salón a tomar aire. Y ni manera de dar clases porque el colegio no tiene establecido un plan de aula para grado 2 y los profesores quieren improvisar. La agresividad en la institución es tan grave que separan a las niñas de los niños” (Estudiante Programa de Formación Complementaria. Caso instrumental).

INTRODUCCIÓN

En el contexto de una época signada por grandes cambios, la sociedad ha venido enfrentando al sistema educativo a una dinámica de transformaciones constantes derivadas de múltiples fenómenos sociales: la violencia estructural, la desintegración familiar, la sociedad de la información, el incremento vertiginoso de la ciencia y la tecnología, la universalización de los mercados, la globalización de la economía, la identidad de la aldea global, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la vida cotidiana, la sociedad de consumo, la multiculturalidad, la inclusión y muchos otros fenómenos más que están enfrentado a las organizaciones educativas y sus docentes al reto de un ejercicio profesional cada vez más complejo; que exige de ellos competencias emocionales para dar respuesta a una labor de alto desgaste psicológico y emocional; responsabilidad que se torna cada vez más compleja por el desafío de una formación integral de nuevas generaciones caracterizadas por su alta vulnerabilidad emocional.

Pero este cambio ha sido tan vertiginoso que las organizaciones educativas no han alcanzado a responder en los tiempos y con la contundencia esperada; por el contrario, la sociedad en crisis ha llevado a la escuela de hoy a desfasarse de las necesidades de su contexto. La familia como escenario primordial de la sociedad ha mutado hacia dinámicas cada vez menos estructuradas y hacia patrones de socialización más inestables.

En esta dinámica, la organización escolar ha recibido la responsabilidad de suplir estas falencias de la socialización primaria y por ello la urgencia de resignificar¹ sus prácticas; para hacer posible la realización de la utopía de una

1. *Resignificar* se asume aquí como un ejercicio comprensivo, reflexivo y, en consecuencia, transformativo sobre las prácticas educativas, que al ser sometidas al filtro y debate de la crítica y al ser dotadas de nuevos sentidos y significados, se reconfiguran en praxis; es decir, se renuevan en sí mismas y se expresan en discursos y elaboraciones conceptuales rigurosas que superan los saberes de lo educativo que inicialmente contenían dichas prácticas dentro de lenguajes experienciales, naturales y coloquiales, doxáticos.

educación integral más allá de lo cognitivo, una educación para una sociedad democrática, pacífica y plural.

La investigación que ha servido de soporte a esta configuración discursiva que se presenta a través de esta obra², se funda en la convicción de que la educación que requiere la nueva sociedad supera el paradigma cognitivista imperante, avanzando hacia una educación más integral, en la que es imperativo la incorporación de la educación emocional como necesidad apremiante para las nuevas generaciones. Para romper dicho paradigma cognitivo, es necesario resignificar el funcionamiento de las organizaciones formadoras de docentes, potenciando la formación de nuevas generaciones de docentes cuyo papel estratégico los ubique como modeladores y alfabetizadores emocionales.

En este contexto problematizador, la mencionada investigación nació de un interés académico centrado principalmente en la educación emocional y la gestión educativa; interés que tuvo como antecedentes investigaciones realizadas por los autores a nivel de estudios de Especialización y Maestría entre los años 2003 y 2009 y sus posteriores aplicaciones en el campo de la educación en organizaciones educativas. La primera de estas investigaciones, *Una ventana para la comprensión de la adolescencia*, desarrollada en el marco de una organización de educación formal con un contexto social vulnerable y de escasos recursos, en la ciudad de Manizales. La segunda investigación, *Hacia la construcción de un concepto de 'meta-afectividad': derivaciones pedagógicas a partir de un estudio de caso con niños en edad escolar*, desarrollada en una organización educativa de carácter privado, en la cual se aplicó un programa de educación emocional desde preescolar hasta educación media académica, en el marco de una innovación en educación personalizada.

Resignificar es, entonces, un ejercicio mediado por una racionalidad y una sensibilidad investigativa que se mueve en la tensión fecunda de la triada comprensión-reflexión-transformación. Resignificar es volver a comprender lo que ya se ha comprendido; y que al ser metacomprendido, es transformado en una incesante dinámica de avance, de complejización que transcurre por un cause sinuoso, no lineal. La resignificación implica un devenir que se reconfigura históricamente y que mantiene viva y vital las acciones de los sujetos sociales que resignifican sus prácticas educativas en praxis; hermeneutas de lo educativo que al interpelar comprensiva, transformativa y discursivamente sus realidades educativas, las tornan en pedagógicas: críticas, rigurosas, fundamentadas, históricas, polisémicas, refutables, comunicables, complejas...

2. La investigación aludida se tituló *Las organizaciones educativas como escenarios para el desarrollo de competencias emocionales. Una lectura comprensiva de la formación de docentes en las Escuelas Normales Superiores en Colombia*. Fue desarrollada y defendida como tesis doctoral en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena.

Posterior a estas elaboraciones académicas y en el marco académico y formativo del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA, este proyecto de investigación inició su configuración en torno a dos categorías centrales: meta-afectividad y organizaciones educativas. Para ello, en el Doctorado, esta investigación encontró en la línea de investigación “Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos” un contexto académico significativo, dado su encuadre con el objeto de dicha línea.

Al respecto, Sánchez (2013) precisa que este objeto se ubica de manera episémica en el entrecruce de dos grandes supracategorías: “Ciencias de la Administración” y “Ciencias de la Educación”. A su vez, al interior de la categoría central se encuentran dos subcategorías que confluyen en una relación de complementariedad: “Administración” y “Desarrollo”, focalizadas en el ámbito de la educación; asumida ésta última como un “Sistema”. En esta dinámica, y siguiendo al autor, se concibe que la “Administración” se ocupa de la generación, regulación, reconstrucción, producción y comunicación de conocimientos científicos y desarrollos tecnológicos sobre los procesos de planeación, organización, dirección, control, seguimiento y evaluación aplicados en el ámbito de las organizaciones que en diferentes niveles se ocupan del desarrollo; en este caso, del desarrollo de los Sistemas Educativos.

En este contexto y como tesis argumentativa central, en esta investigación se sustenta que las dinámicas formativas, especialmente las emocionales en una organización educativa, no solo dependen de los procesos didácticos y curriculares que suceden en las interacciones de aula, en la relación interpersonal docente-estudiante, sino que es toda la organización, con su cultura, con su red de instituidos e instituyentes, la que interpela el desarrollo de competencias formativas en los estudiantes, incluyendo las emocionales. Por tal razón, se requiere de un ambiente organizacional adecuado para tal fin y por ello los procesos administrativos constituyen uno de los principales factores determinantes de dicho ambiente institucional.

En este mismo sentido, y continuando con los aportes de Sánchez (2013), desde el comienzo de esta investigación se asumieron las organizaciones educativas como sistemas autopoiéticos y autorreferenciales que tienen como misión ofrecer y/o gestionar procesos educativos que interpelan y promueven el desa-

rollo de los individuos y de la sociedad, desde la perspectiva de sus múltiples aprendizajes. Aquí se ancló la conexión entre el desarrollo de las competencias emocionales y el papel de las organizaciones como contextos de sentido y significado para la formación; como espacios que inciden en los procesos de aprendizaje.

En este punto, al inicio de la estructuración de esta investigación, se tuvo acceso laboral a una Escuela Normal Superior, ENS³, contexto que empezó a enriquecer el área problemática frente al reto de la preparación de las nuevas generaciones de docentes en lo concerniente al interés central de investigación: la educación emocional. Para este momento, la categoría “organización educativa” se configuró como categoría principal, y en torno a ella, la categoría “competencias socioemocionales” ingresó a la revisión teórica como eje articulador.

La ENS se convirtió en escenario investigativo clave al ofrecer la posibilidad de acceder no solo a un caso particular, instrumental, sino también a información de un amplio número de ENS en Colombia. A partir del segundo año de formación doctoral, se tuvo la posibilidad de la participación en encuentros nacionales de la Asociación de Escuelas Normales (ASONEN), en cuyo contexto se diseñaron y aplicaron cuestionarios de recolección de información y se desarrollaron grupos de discusión. Uno de estos cuestionarios giró en torno a aspectos instituidos e instituyentes del desarrollo de competencias socioemocionales en las ENS. El cuestionario fue diligenciado por 40 rectores y coordinadores y su información ayudó a complejizar la argumentación del problema de investigación.

En esta ocasión, la categoría “competencias socioemocionales”, utilizada en el cuestionario en mención, generó controversia, ya que se pudo verificar que no se manejaba una claridad suficiente sobre la naturaleza de este tipo de competencias; situación que llevó a una revisión teórica y empírica exhaustiva que finalizó con el acotamiento del problema y la configuración del objeto de estudio de la investigación en torno a la categoría “competencias emocionales”.

En este transcurrir se cumplió una pasantía a nivel nacional, realizada en la Universidad de Caldas, en la ciudad de Manizales. Allí, desde el Doctorado en Ciencias de la Educación, el Dr. Carlos Hernando Valencia Calvo se encontraba

3. La sigla ENS se utiliza para abreviar la denominación de Escuelas Normales Superiores en Colombia.

liderando una investigación financiada por COLCIENCIAS, con el objetivo de profundizar en las causas del bajo desempeño de las ENS en las Pruebas Saber del año 2012. El Dr. Valencia, director del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas y director del grupo de Investigación Docentes y Contextos, experto e investigador en el tema de las Escuelas Normales, aportó argumentos para la configuración del objeto de estudio y para efectos investigativos colocó a disposición de esta investigación la base de datos disponible de los textos de los PEI de 74 de las ENS en Colombia con acreditación de alta calidad.

De manera complementaria se tuvo la posibilidad de cumplir una pasantía Internacional en la Universidad de Barcelona (España), sede del Grupo de Investigación Psicopedagógica, liderado por el profesor Rafael Bisquerra Alzina.

Los aportes recibidos en esta experiencia formativa, además de enriquecer teóricamente la consolidación de la categoría “competencias emocionales”, relievieron la importancia del proyecto y posicionaron como central la necesidad de generar espacios de reflexión y transformación con respecto a la formación emocional de los docentes que se están preparando en las ENS.

A partir de la retroalimentación teórica y metodológica hecha por varias comunidades académicas y a la luz de la fundamentación teórica incorporada, se consolidó la investigación con la intención comprensiva de reconstruir las concepciones y prácticas para el desarrollo de competencias emocionales, en el contexto de los programas de formación de docentes de las Escuelas Normales Superiores de Colombia que hicieron parte del estudio.

En este sentido, el objeto de investigación se configuró en torno al axial de la categoría competencias emocionales; asumida a su vez como competencia dual, compleja, que conjuga dos unidades categoriales: competencia y emoción. La competencia fue entendida, según los aportes de Ortiz (2009), como la capacidad que tiene el ser humano de resolver problemas en contextos diversos a partir de la configuración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para transformar la realidad y ser exitoso y feliz. Y la segunda unidad categorial, las emociones, entendidas, según Bisquerra (2005), como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone la acción” (p. 20).

Como posicionamiento epistemológico inicial, es necesario diferenciar este último concepto de otros que coloquialmente se usan como sinónimos de emoción: afecto o afectividad; esto para no suscitar confusiones a lo largo de este texto. El concepto de afecto, en el marco de esta investigación y según los aportes de Bisquerra (2009), se asume en los siguientes términos: al referirse a la “categoría afectividad o afecto se estará haciendo uso exclusivo de la dimensión cognitiva de la emoción” (p. 22) como el componente subjetivo de las emociones, es decir, la experiencia subjetiva de las emociones, la reflexión que la persona hace de la emoción.

A partir de estas coordenadas de sentido, las competencias emocionales como constructos conceptuales en proceso de elaboración y reformulación, y en palabras del anterior autor se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146). Como marco de referencia para esta categoría central, se asumió el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2009), que parte de cinco grupos de competencias emocionales básicas: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Cada uno de los cinco grupos se componen de varias competencias específicas para un total de 29 competencias.

Como segunda categoría referida en el propósito central de esta investigación se delimita la noción de desarrollo, asumiéndolo como un proceso complejo que va más allá del concepto economicista de avance. Como proceso y dinámica en la perspectiva de proceso humano, comporta una serie de situaciones en las que, de manera compleja e interactiva, se retrocede, estanca, avanza, reconfigura en función de la perfectibilidad; en este caso, de la dimensión de competencias emocionales.

De allí la escogencia del enfoque por competencias que, de la mano con esta perspectiva de desarrollo, incluye un componente pedagógico, didáctico y curricular.

Como tercera categoría, las ENS, como escenarios de la investigación, se asumen como organizaciones de educación formal de carácter académico que

ofrecen los niveles de educación preescolar, educación básica, media y formación complementaria; autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

El Programa de Formación Complementaria (PFC⁴), según el artículo 3° del Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, se entiende como el último nivel que ofrecen las ENS una vez finalizada la educación media en el grado 11, tiene una duración de cuatro semestres ofrecidos en jornada única completa, durante los cuales se forman docentes y maestros para ejercer la docencia en los niveles de preescolar y básica primaria.

Coherente con el objeto de estudio y en el marco del interés comprensivo que sustentó la investigación, se asumió como axial del diseño metodológico el círculo hermenéutico como lógica investigativa que de manera compleja guio cada uno de los momentos y acciones tendientes a la comprensión.

Este círculo hermenéutico, siguiendo a Schleiermacher (1997), consiste en comprender un fenómeno a partir de las formas significativas externas, es un método para reconstruir lo que el autor experimentó. Este método, en coherencia con el encuadre epistemológico que se sustentó previamente, se desarrolló en complementariedad con aportes de la teoría fundamentada y los estudios de casos.

El círculo hermenéutico como trayecto investigativo comportó tres momentos investigativos: un momento de reconstrucción que denota el proceso de comprensión de lo que el autor experimentó en el momento de elaborar su texto. Un momento de teorización, entendido como el proceso de reducción y categorización de los datos que permite generar teoría sustantiva y contrastar con la teoría formal. Y un momento de configuración como proceso emergente en la dinámica comprensiva del círculo hermenéutico que arrojó como resultado dos configuraciones teóricas que se constituyen en resultados académicos centrales de esta investigación: los primeros resultados expresados en cuatro tesis comprensivas generadoras que apalancan y sustentan una tesis comprensiva central, ya mencionada. Dichas tesis argumentan las limitaciones y posibilidades de la educación para el desarrollo de competencias emo-

4. La sigla PFC se utiliza en Colombia para referirse al Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales.

cionales en los programas de formación complementarias en las ENS, proponiendo un horizonte de sentido a partir de dichas comprensiones.

Los segundos resultados académicos están expresados en reflexiones en torno a las organizaciones como escenarios para el desarrollo de competencias emocionales.

Los datos que fueron emergiendo en el transcurrir del proceso investigativo a partir de categorías aisladas, pero recurrentes en su singularidad, asociadas con competencias emocionales propias para la formación de docentes, plantean el reto de continuar esta investigación desarrollando una propuesta emergente de una taxonomía de competencias emocionales para la formación de docentes.

Dentro del proceso de sistematización y análisis de la información, esta emergencia de nuevas categorías llevó a realizar un muestreo teórico más profundo, y con base en los hallazgos, esbozar una configuración inicial para una propuesta de una taxonomía propia para el desarrollo de competencias emocionales en los profesionales de la educación que será objeto de profundización de una nueva investigación.

Cada momento del círculo hermenéutico aportó de manera dialéctica a la reconstitución del círculo general, de manera que cada uno se alimentó permanentemente de las elaboraciones de los otros procesos, conformándose así círculos comprensivos concéntricos que, a manera de espiral, denotaron un proceso continuo de interconexión, comunicación y relación entre los diferentes procesos interpretativos y comprensivos.

En el marco de sentido expuesto en el presente libro, como uno de los productos académicos de la mencionada investigación, se encontrarán cinco capítulos: en el primero de ellos se realiza una lectura problematizadora de las organizaciones educativas en nuestros tiempos desde una perspectiva de desarrollo de competencias emocionales. En el segundo capítulo se aborda la naturaleza de las Escuelas Normales como organizaciones unidad de análisis privilegiado. En el tercero se aborda teóricamente la irrupción de las emociones como objeto de estudio con sus distintas concepciones y enfoques para llegar, en el capítulo cuarto, a abordar unas coordenadas referenciales para

una concepción emergente de educación emocional. Como cierre, fruto de la investigación y a manera de aporte, en los capítulos cinco y seis se aborda la utopía de la formación emocional docente y su imperativo para nuestros días en el marco de las organizaciones educativas como escenario para dicha formación emocional.

La configuración teórica que se desarrolla en esta obra no pretende cerrar la espiral reflexiva del círculo hermenéutico sobre los procesos de desarrollo de las competencias emocionales en docentes; por el contrario, pretende abrir nuevos escenarios que aporten a la discusión y abran posibilidades para posicionar el tema de la educación emocional en el ámbito particular de los programas de formación de docentes y en las organizaciones educativas en general; en este caso, en las ENS.

La única certeza que queda, si es que estas son posibles en un mundo complejo y plagado de incertidumbres, es que es posible trabajar por la esperanza de alcanzar la utopía de una educación integral más humana. La comprensión del fenómeno del desarrollo de competencias emocionales en docentes como condición estratégica para alcanzar una mejor calidad de la educación tiene muchas consideraciones, muchas perspectivas de abordaje, incluso muchos detractores; por eso se invita al lector a recorrer este texto bajo la convicción que “enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p. 497), razón por la cual no podría hablarse de un proceso educativo de calidad y del desarrollo de las organizaciones educativas si se deja por fuera esta dimensión: la educación emocional.



UNA LECTURA PROBLEMATIZADORA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS EN NUESTROS TIEMPOS, DESDE UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

La educación se asume como un proceso continuo y permanente de complejización del individuo y de la sociedad, con una doble función de preservación y transformación de la cultura; lo cual implica una relación dialéctica e histórica entre el colectivo social y los individuos, en un constante proceso de cambio y evolución que los configura mutuamente (Sánchez, 2009).

Visto este marco referencial inicial, la sociedad actual ha venido enfrentando al sistema educativo a un cambio vertiginoso resultante de múltiples fenómenos sociales: la sociedad de la información, el incremento vertiginoso de la ciencia y la tecnología, la universalización de los mercados, la globalización de la economía, la identidad de la aldea global, la incorporación de las TIC a la vida cotidiana, la sociedad de consumo, la multiculturalidad y muchos otros fenómenos que generan transformaciones en la sociedad y que por su velocidad la organización educativa no ha alcanzado a procesar, situación que ha generado consecuencias en su estructura y funcionamiento.

Estos factores han producido en las organizaciones educativas incertidumbre y perplejidad manifestada en un proceso de marginación de la realidad generando una ruptura entre las necesidades de la sociedad y las respuestas brindadas desde la educación. Según Castro (2012), esta ruptura entre

la realidad social y las organizaciones educativas se manifiesta en una doble marginación:

- a. Una marginación externa, motivada por el desinterés de los educandos que cotidianamente viven en un mundo cada vez más rápido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la comunidad donde éste se inserta, luego de percatarse que las organizaciones educativas no estaban cubriendo las necesidades requeridas por la sociedad.
- b. Y la marginación interna, motivada por el distanciamiento entre la rapidez de la sociedad y la lentitud de la organización educativa por alcanzarla; lo que genera en las organizaciones un rechazo al cambio impuesto desde el exterior (p. 84).

Estas manifestaciones de marginación se expresan en múltiples fenómenos epistémicos y empíricos que constituyen el problema central de las organizaciones educativas en la actualidad en la perspectiva de la presente investigación, y en sí son el marco problematizador de esta investigación, dado que, frente a las necesidades de la complejidad de hoy, la organización educativa se ha estancado y ya no responde a las necesidades de la sociedad: “El estancamiento de la interrelación con el medio ambiente comenzó a envolver a las organizaciones, sumergiéndolas en un limbo hermético e impenetrable al entorno” (p. 84), haciendo necesario desarrollar procesos que la dinamicen y acompasen con la sociedad que le ha correspondido educar.

La problemática de la marginación de las organizaciones educativas se manifiesta a través de muchos fenómenos, pero para efectos de la presente investigación y retomando los aportes desde la teoría de la complejidad, se argumenta que una de las causas determinantes es la visión simplificante que subyace en la realidad de estas organizaciones, fundada en un paradigma lineal y disyuntivo que según Morin (1998) tiende a aislar en lugar de integrar, que tiende a reducir desde una racionalidad lineal y de abstracción, que se contenta con establecer leyes generales desconociendo las particularidades de donde surgen.

Esta visión simplificada, que surge a partir de la ciencia clásica y que aparece con la modernidad, fue muy exitosa gracias a la afirmación de que la naturale-

za es objetiva, es decir, externa al hombre, que es el sujeto capaz de conocerla y dominarla en su propio beneficio, pero su utilidad y uso en las organizaciones educativas las dejó rezagadas del tránsito veloz de la postmodernidad. Este paradigma le otorgó a las organizaciones un papel replicador del sistema social, estableciendo de manera clara las regularidades que debían ser perpetuadas e imposibilitándole reconocer los cambios de su entorno. Según Castro (2012), al crear un sistema defensivo que la hace detener las transformaciones y evitar los cambios, “la organización educativa se vio desbordada al utilizar un sistema fragmentario proveniente de una concepción científico-racional, que al no entender la movilidad ricamente creativa de la realidad” (p. 87), termina negando la propia esencia creativa, cambiante y compleja del individuo, asumiéndolo desde una perspectiva unidimensional, aislado de su realidad.

Desde esta visión simplificada y reduccionista, la organización educativa restringió su labor a lo cognitivo, negando el espacio formativo a dimensiones tan vitales como lo ético, lo estético, lo corporal, lo afectivo, entre otras.

En esta perspectiva, y entendiendo al ser humano desde su naturaleza compleja, es evidente que la dimensión emocional hace parte de la propia naturaleza de la organización educativa, y como dimensión constituyente de la comunidad, se educa en ella y a través de ella. La realidad simplificadora de la educación actual ha desterrado esta dimensión emocional del ámbito escolar, sin embargo, la nueva perspectiva educativa compleja la requiere y la reclama; para ello es necesario visibilizarla y hacerla evidente en la naturaleza de la organización como constructo social complejo. Para ello se requiere que cada uno de los actores de la organización educativa supere el pensamiento del antiguo paradigma, pero no solo en la dimensión externa de lo educativo, sino en la dimensión interna como personas; lo que implica concebirse cada uno a su vez como sujeto complejo, multidimensional cognitivo, social, cultural, político, espiritual, emocional...

Para nuestro caso, la emocionalidad se asume como una dimensión constitutiva de la organización en la que igualmente es necesario generar espacios de desarrollo y gestión institucional; porque “enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p. 497).

En este contexto, las organizaciones educativas formadoras de docentes, inmersas igualmente en esta misma problemática del paradigma simplificador, han caracterizado los procesos educativos de las nuevas generaciones de docentes por procesos igualmente simplificadores y disyuntivos donde la prioridad ha sido el conocimiento disciplinar en detrimento de otras competencias, incluyendo las emocionales, tan necesarias en los maestros de hoy.

Si observamos la estructura de las diferentes formaciones ofrecidas a nuestros docentes, podemos llegar a la conclusión de que se presupone que estos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre sus alumnos y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional (Fernández, Palomero y Teruel, 2009, p. 146).

De esta manera, la sociedad exige a la nueva generación de maestros la ejecución de procesos que inclusive ellos mismos no han tenido posibilidad de desarrollar o trabajar como objeto de estudio.

Asumir entonces la organización educativa formadora de maestros, en nuestro caso las Escuelas Normales, desde este nuevo paradigma de la complejidad tiene una doble implicación; en primera instancia, ofrecer una educación integral para las personas que la componen, y en segunda instancia, entender el reto de asumir su condición de maestros en formación, los cuales requieren, además de su formación individual, una formación que los haga competentes para formar a otros. Desde esta lógica, pensar en la cualificación de este tipo de organizaciones educativas es importante para el sistema educativo en general, ya que el impacto de su calidad sería mucho mayor, dado que aportaría no solo al proceso educativo de los actores que la componen, sino, a su vez, contribuiría a los procesos de calidad de las organizaciones educativas de las cuales harán parte en el futuro.

La formación docente es un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Esta afirmación se sustenta, a su vez, en el reconocimiento del papel estratégico que juega el profesor en las transformaciones educativas (Messina, 1999, p. 92).

Desde este contexto, y a partir de los elementos empíricos de esta problematización, se colige que la labor educativa cotidiana de los maestros exige altas dosis de desgaste emocional; enfermedades como el síndrome de *burnout*⁵, o síndrome de desgaste profesional, hace parte de los riesgos laborales de su labor. El profesional de la enseñanza percibe y manifiesta esta situación a través de los propios síntomas de estrés que desembocan en problemáticas que aquejan hoy a todas las organizaciones educativas: un ausentismo intermitente, enfermedades laborales, aumento de la conducta violenta, intolerancia, agotamiento, despersonalización, falta de realización personal, desmotivación frente a la profesión... todas ellas problemáticas propias de las realidades escolares actuales.

Todo lo anterior es fruto de un ambiente caracterizado por altas demandas emocionales, situación que encuentra su raíz en múltiples problemas, que para el caso de esta investigación se han sistematizado en varios escenarios problematizadores que hacen evidente el reclamo a la organización educativa de respuestas efectivas que impacten y desarrollen en el sentido extenso y profundo una auténtica educación emocional:

- **Primer escenario problematizador empírico: la nueva estructura y condición familiar no aporta los patrones emocionales necesarios para una formación integral de calidad**

Es casi tan compleja como incontable la multiplicidad de formas que asume la estructura familiar de hoy, pero más allá de su estructura y multiplicidad, las relaciones que se generan en su interior son aún tanto más complejas. Y en esta amalgama de roles y relaciones son muchos los niños y jóvenes de hoy que no encuentran un espacio propicio para su desarrollo emocional estable.

La familia como primer agente socializador ha cambiado su configuración primaria, las nuevas condiciones de género, económicas, sociales y globales, le han impreso una dinámica que desarrolla nuevas condiciones de vida para los niños y niñas en los últimos años. La elevada tasa de separaciones y la

5. El concepto de *Burnout* fue acuñado por Freudenberger en 1974. Posteriormente Maslach y Pines (1977) lo difundieron, "dicho término se utiliza para referirse al desgaste profesional que sufren los trabajadores de los servicios humanos (educación, salud, administración pública, etc.), debido a unas condiciones de trabajo que tienen fuertes demandas sociales" (Alemañy, 2001, p. 36).

dramática disminución en las tasas de natalidad han generado familias caracterizadas en un alto porcentaje por núcleos familiares pequeños, con altos índices de separación, dirigidos por una sola cabeza de familia, o con la ausencia de los padres a causa del fenómeno de la migración al extranjero o por la necesidad de ambos padres de laborar; todo ello ha configurado una nueva generación en la que la soledad es la característica principal, donde los medios de comunicación y la escuela son los principales patrones.

Al respecto, Marcela Escobar en su texto *Las 6 revoluciones de la familia* (2005), plantea como las principales características de la familia de hoy: familias más pequeñas, postergación de la maternidad, disminución de los matrimonios, hombres redefiniendo su rol, el fenómeno de la migración; menos hermanos, menos primos, menos tíos y cada vez menos presencia de ambos padres, son las nuevas realidades. La socialización primaria ha perdido la gran fortaleza de antaño, donde ya se llegaba al mundo escolar con reglas interiorizadas y aprendidas, fruto de un ambiente familiar enriquecido por el afecto y la diversidad en número y acompañamiento. Los niños de hoy enfrentan el mundo de su escolaridad con escasos meses de vida y su proceso de interiorización de los esquemas emocionales y de la socialización depende casi exclusivamente de las oportunidades que le brinda el ambiente escolar.

De los antiguos tutores afectivos, los padres no enseñan por estar inmersos en el subsistir; tampoco los otros, los hermanos y los familiares, por su ausencia física. Los niños y las niñas actuales carecen de tutores afectivos, y de la asignatura más importante de la vida (De Zubiría, 2007, p. 329).

De este escenario problematizador surge entonces una reflexión expresada en diversos cuestionamientos: ¿están las organizaciones educativas preparadas para asumir los nuevos retos formativos que la familia ha dejado de lado? ¿Está el docente preparado para atender esta nueva generación de niños y niñas? ¿Está intencionalmente la organización educativa respondiendo a esta nueva realidad?

Si los nuevos escenarios pedagógicos proponen y claman una educación más crítica, reflexiva, propositiva para una nueva sociedad del conocimiento, la nueva dinámica familiar clama apoyo de la organización escolar en dimensiones humanas como la emocional. Psicólogos como Luria, Leontiev y Vigotsky, desde hace muchas décadas, enfatizaron en la importancia de que la finalidad

de un sistema educativo, si corresponde a un crecimiento saludable, debe conducir a un crecimiento no solo académico, sino también emocional y social. Pero sus voces las silenció el predominio curricular absorbente de las “áreas mayores”, requerido solo para formar técnicos y profesionales. En este contexto sociocultural muy frágil en donde viven nuestros hijos, la organización educativa debe revisar su gestión, la pertinencia de su currículo, sus fines, los perfiles de sus docentes para tal tarea; en fin, su pertinencia con este nuevo papel que le correspondió.

- **Segundo escenario problematizador empírico: emergencia de una nueva condición de lo humano**

Las nuevas condiciones de vida de las generaciones actuales, la calidad de vida de su gestación y de su niñez, las condiciones de estimulación en los primeros años, las características de alimentación y de crianza y muchos factores más han venido desarrollando condiciones y especificidades que no se contemplaban en las generaciones anteriores; nuevos síndromes, trastornos y toda una gama de problemas afectivos han entrado a hacer parte de las nuevas condiciones que los docentes deben contemplar en la cotidianidad de sus aulas.

Multiplicidad de trastornos emocionales, inclusión, multiculturalidad, heterogeneidad... interpelan hoy las prácticas educativas de las organizaciones educativas y ponen en el escenario la necesidad de la educación emocional como dimensión fundamental de la formación integral que ofrece el sistema educativo.

Condiciones psicológicas como el TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad), cada vez son más prevalentes en las aulas de clase, se manifiesta como un aumento de la actividad física, impulsividad y dificultad para mantener la atención en una actividad durante un periodo de tiempo continuado. Asociado a ello, dadas las características del trastorno, se conecta con problemas de autoestima, debido a la presión social derivada de sus pautas de conducta.

En este tipo de trastornos, según estudios publicados en el 2008 por la *Revista Colombiana de Neurología*, la prevalencia del TDAH en Colombia oscila entre “17,8 y el 20%, sabiendo que existen dificultades para la comparación de las

prevalencias obtenidas en estos trabajos, explicables por los diversos criterios diagnósticos y métodos de evaluación empleados” (Cornejo et al., 2005, p. 716). Lo que pone en cifras una realidad cotidiana que manejan los docentes de hoy, situación que muestra la dramática realidad de las aulas de clase en cuanto al manejo comportamental y emocional de estos pequeños.

Otra investigación publicada en 2009 de Palacio, Botero, Muñoz, Vásquez y Carrizosa, además de reforzar estas cifras preocupantes, hace las siguientes reflexiones:

1. En el mundo, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es la patología más común en la población pediátrica.
2. Aunque no hay diferencias significativas en la prevalencia del TDAH entre países, los pacientes latinoamericanos con TDAH y sus familias sí tienen un perfil demográfico, sintomatológico y de respuesta a tratamiento diferentes que los hace más predispuestos a no acudir a un tratamiento adecuado.
3. El Consenso Latinoamericano de TDAH, en Ciudad de México (2008), el cual produjo los algoritmos de manejo del TDAH para Latinoamérica, todo esto con el ánimo de traducir los conocimientos internacionales en propuestas para Latinoamérica.
4. Se analiza la tendencia actual de manejo del TDAH de los profesionales colombianos y las limitaciones para seguir el tratamiento de estos pacientes en Colombia, especialmente en el ámbito escolar.

Estas reflexiones hechas por profesionales de la salud a nivel internacional ponen en evidencia nuevamente la realidad de la situación y cómo desde el ámbito educativo, en lugar de apoyar en la solución, está agravándola, dado que los maestros no están preparados para asumir el trabajo con este tipo de población.

A la par del (TDAH), la depresión está llegando a convertirse en un problema de salud pública; esta condición es una enfermedad letal que cada vez afecta más a niños, jóvenes y adultos. Datos internacionales muestran que parece

cundir una moderna epidemia de depresión, que se extiende a lo largo y ancho adoptando nuevas modalidades en cada lugar del mundo. “Cada nueva generación, desde principios de siglo, ha corrido riesgo mayor que la generación de sus padres de sufrir una depresión más importante, no ya tristeza, sino un desinterés paralizante, desaliento y autocompasión, más una abrumadora desesperanza, en el curso de su vida” (Goleman, 2005, p. 134).

En octubre de 2012, la Organización Mundial de la Salud (OMS) celebró el aniversario 20° del Día Mundial de la Salud e hizo un llamado a la atención y desestigmatización de la depresión y otras enfermedades mentales comunes hoy día. En el estudio publicado por la OMS en esta fecha se estima la prevalencia de la depresión en los países de la organización en un 5%, con un número aproximado de 350 000 000 de personas de todas las edades que la padecen.

Es imposible no preguntarse el porqué de la creciente oleada de pacientes diagnosticados con depresión que se encuentran día a día en todos los consultorios médicos y psicológicos del mundo. Este organismo también pronostica que para el año 2020 será la patología que causará más pérdida de años de vida saludable, solo superada por las dolencias cardiovasculares.

A la par con la depresión, el suicidio como comorbilidad de esta, según lo plantea la OMS, es un problema de salud mental en el mundo. Cada vez más las nuevas generaciones encuentran en él la salida a sus problemas frente a la incapacidad de autoadministrar sus propias condiciones y emociones. Para muchas personas hoy, acudir al suicidio parece ser la única manera de salir de las situaciones conflictivas, mostrando así la humanidad es cada vez más vulnerable y cuenta con menos herramientas para responder a las presiones de su contexto. La OMS en este informe dice que 1 000 000 de personas se suicidan cada año en todo el mundo; cada día 800 personas se suicidan por culpa de la depresión.

Triste realidad en un mundo donde mueren más personas por suicidio que por los conflictos bélicos. Y frente a estas estadísticas en crecimiento, ya la realidad no nos convoca frente a casos especiales, sino que nos apremia frente a realidades que se salen de la cobertura de los procesos formativos tradicionales del aula. En agosto 3 de 2010 fue publicado un estudio elaborado por la Liga Colombiana por la Vida y contra el Suicidio en los colegios de la ciudad

de Bogotá, en donde se ratifica el estudio de la OMS: uno de cada dos estudiantes de bachillerato en Colombia tiene un plan preciso para quitarse la vida y uno de cada seis lo ha intentado sin éxito. Se recalcó que la alarmante estadística develaba una situación que es preocupante en un país donde no existe una política concreta que apunte a mitigar esta problemática.

Teniendo en cuenta esta realidad, el compromiso con esta nueva dinámica humana interpela la responsabilidad de la nueva educación, y este compromiso no debe pensarse frente a niños “fuera de lo normal”; el compromiso es frente a una generación más vulnerable en lo emocional, frente a una condición humana cambiante que requiere de más espacios formativos, frente a una dinámica social que requiere de competencias emocionales más pertinentes con las nuevas realidades del mundo de la vida de hoy.

Pero es necesario aclarar que toda esta reflexión no pretende circunscribir la necesidad de problematizar esta investigación en el marco de las patologías; por el contrario, la formación emocional se refiere a toda la condición de lo humano, se refiere al día a día del aula y de la organización educativa en su constante devenir de relaciones e interacciones. La alfabetización emocional (Goleman, 2005) es un imperativo de la educación actual; nuestros niños y jóvenes requieren una formación integral que los prepare para la realidad que les correspondió vivir, y en este sentido el desarrollo emocional es un tema crucial que les permitirá asumir competentemente su vida adulta.

Reflexionar sobre la educación emocional de nuestros estudiantes y de nuestros docentes es pensar en el reto de una educación para la vida, autoadministrar la vida emocional es la clave del saber vivir bien, es tener la capacidad de vivir en un mundo reflexivo e intencional donde seamos capaces de ser conscientes de nuestra vida emocional, donde se reconoce al otro y se es capaz de trabajar y convivir con él a través de la empatía y el trabajo en equipo, donde se tiene la capacidad de automotivación para superar la adversidad a través de la autoeficacia y la resiliencia.

Desde este escenario problematizador surgen preguntas frente a la calidad de la educación y la manera como esta responde a este reto formativo: ¿se están generando espacios formativos para los docentes en los cuales se visibilice y se

les den estrategias para desarrollar las competencias emocionales necesarias? ¿Qué están haciendo las organizaciones educativas para interpelar la realidad emocional que afecta y determina los resultados académicos?

- **Tercer escenario problematizador empírico: sociedad y medios de comunicación**

Como tercer escenario se plantea que la sociedad actual enfrenta a nuestros docentes a una serie de fenómenos culturales, políticos y sociales que traspasan las fronteras del aula, interpelando la cotidianidad misma de la organización educativa al ser ella misma una reproducción micro de esa misma sociedad. Uno de esos fenómenos es la violencia en sus diferentes manifestaciones y la visualización y exacerbación que de ella hacen los medios de comunicación.

Uno de los centros especializados para el estudio de la violencia en Colombia es el Instituto de Investigación y Desarrollo en Prevención de Violencia y Promoción de la Convivencia Social (CISALVA) de la Universidad del Valle (Cali). En una investigación publicada en el portal de dicha institución en abril de 2008, se analiza cómo la violencia de tipo político generada por la guerrilla, paramilitares y Ejército, a pesar de ser la más publicitada, la que más impacto económico genera y la causante de 1 500 000 desplazados en el país, solo suma entre el 20% y 30% del total de muertes violentas en nuestro país. Igualmente, en muchas ciudades, contrario a lo que usualmente se cree, la violencia generada por el crimen organizado tampoco es la que más víctimas causa. El fenómeno cada vez más se agrava con la prevalencia de otro tipo de violencias: intrafamiliar, de género, por patrones establecidos por los medios de comunicación, matoneo, entre otros. Estas violencias cotidianas son tan graves que se las considera una epidemia, puesto que afectan amplios núcleos poblacionales.

Somos fruto de una cultura pero como actores culturales tenemos la responsabilidad no solo de reproducirla sino de reconstituirla y mejorarla, y en este sentido el interrogante es: como educadores, ¿qué estamos haciendo para tal fin? Y a partir de ese, se desprenden preguntas como: ¿de qué forma está reconstituyendo y transformando esta realidad social el escenario escolar?; ¿o por el contrario, la escuela es a su vez escenario de violencia e irreflexión?; ¿está la realidad de la violencia interpelando la intencionalidad y racionalidad

de las prácticas educativas?, ¿o seguimos perpetuando una educación a espaldas de una realidad que aunque nos afecta no la queremos ver?

El espacio de la escuela como escenario cultural es el llamado a transformar desde la reflexión y la autonomía esta cultura de violencia y dar cuenta de mejores hombres y mujeres para un futuro mejor. El pasado no pudo ser mejor o peor, las condiciones han cambiado y ahora como educadores nos compete una responsabilidad social más allá de lo cognitivo en un escenario de lo humano integral para construir un mundo mejor.

Pero además de la visualización y apología que de la violencia hacen los medios de comunicación, la influencia de estos está impactando con gran poder la construcción de imaginarios colectivos. Sí es cierto que las razones que impulsan a los niños a ver televisión, películas o utilizar juegos interactivos son pasar el tiempo, aprender, sentirse acompañados, escapar, sentirse estimulados y reflejarse, criterios fundamentales para un sano desarrollo afectivo y cognitivo; sin embargo, no por ello se puede desestimar la influencia negativa que a su vez estos están dejando en el inconsciente colectivo y cómo este poder ha sido manipulado por la publicidad y la sociedad de consumo en aras de intereses económicos y particulares que en nada tienen que ver con el bienestar de la población infantil.

En una reciente encuesta realizada en EE. UU. a 30 000 personas y publicada en la revista *Psychology Today* (2012) se destaca que un 93 % de las mujeres y un 82 % de los varones interrogados están preocupados por su apariencia y trabajan para mejorarla, situación que de por sí es la evidencia de los altos índices de trastornos alimentarios en el mundo de hoy. Esta especie de dictadura de la moda exige máxima delgadez, la cual debe ser alcanzada sin reparar en los costos. Desde la pantalla y las revistas desfilan diariamente los máximos exponentes del “género”: si te encuentras entre ellos estas *in*, en caso contrario, se pasa a formar parte de los *out*. Esta realidad somete a los jóvenes, niños y niñas a una sobrecarga emocional desde edades muy tempranas.

Se ha de tener en cuenta que los medios de comunicación en la actualidad juegan un papel importante en la socialización y estimulación de los niños y niñas y no por ello se puede negar la influencia negativa de éstos en esos mismos procesos de desarrollo, ya que presentan conductas imitables, proporcionan

imágenes para provocar determinadas acciones y son el medio por el que los niños se familiarizan con los valores de la sociedad de ocio y consumo.

La sobrestimulación de los pequeños cada vez interpela más al aula escolar, los métodos y las herramientas tienden a ser menos motivantes y cada vez es más difícil para los docentes hablar el mismo idioma de los jóvenes. En los corredores y aulas cada vez se imitan más comportamientos estereotipados de películas y pandillas de la pantalla y cada vez es más difícil para los jóvenes encontrar su identidad en un mar de propuestas.

Este escenario plantea nuevamente la pregunta por el papel de las organizaciones educativas y del maestro: ¿está la organización educativa dando los elementos necesarios para que los estudiantes reciban con autonomía y reflexión en esta sociedad de la información? ¿Está la organización educativa replicando una cultura de violencia o, por el contrario, está construyendo nuevos escenarios de convivencia pacífica?

- **Cuarto escenario problematizador: la formación docente**

El aula de clase y la organización escolar, de manera micro, reproducen la sociedad de la cual hacen parte; en este sentido, los escenarios problematizadores descritos anteriormente hacen parte de la cotidianidad del docente, de su realidad como persona, como ciudadano, como sujeto de aprendizaje.

En esta perspectiva, las organizaciones encargadas de la formación de los maestros en nuestro país, las Facultades de Educación y las Escuelas Normales están llamadas a revisar sus propuestas formativas para responder a las nuevas dinámicas de la sociedad actual, pero más aún las necesidades de sus docentes en formación. En un mundo donde la sociedad del conocimiento multiplica y redimensiona el conocimiento permanentemente, ya no es suficiente la formación de docentes con base en el conocimiento, porque nunca estarán actualizados. En este nuevo escenario es indispensable la formulación de unas competencias que permitan al docente, a partir del conocimiento de las bases teóricas de su saber disciplinar, la pedagogía y la didáctica, avanzar en la gestión de la información en su campo de estudio a través de habilidades, destrezas y actitudes que le permitan desempeñarse eficiente y éticamente en el mundo que le correspondió vivir. Como lo afirman Fernández, Palomero y Teruel (2009), es necesario defender el valor de la educación emocional no solo en las aulas de

educación inicial, sino también en las aulas de formación de maestros como pilar fundamental en la construcción de una nueva educación.

Es momento de hacer un alto en el camino y evaluar cómo se está formando a nuestros docentes, qué tipo de organizaciones educativas se está configurando a través de ellos y qué tipo de paradigma educativo está respondiendo a las realidades del mundo de hoy. No sería justo como sociedad exigir al docente un tipo de educación de la cual no ha sido sujeto de formación, de la cual no tiene las bases necesarias para asumirla.

El aula de clase es un escenario social altamente exigente para el docente y no se le está preparando con las herramientas emocionales, didácticas y pedagógicas necesarias para asumir el reto. Si se quiere una mejor calidad de la educación que responda a esta nueva humanidad que correspondió educar, solo se hará con docentes altamente calificados tanto en lo disciplinar como en lo didáctico y lo humano;

“en definitiva, el profesorado trabaja con los niveles de competencia social y emocional que ha podido desarrollar de un modo casi intuitivo a lo largo de su proceso de socialización. Las carencias que aparecen en la práctica profesional no son achacables a que los docentes sean defectuosos, sino que son debidos fundamentalmente a la precariedad o ausencia de una formación específica en el terreno de las inteligencias intrapersonal e interpersonal” (p. 147).

Desde los escenarios de problematización anteriores quedan expuestas algunas de las necesidades formativas actuales a las que la educación debe abarcar integralmente. Para poder responder a ese reto es necesario iniciar por la tarea de implementar en los programas de formación esta dimensión tan importante. Pero este reto, dada la naturaleza de la condición docente, adquiere una doble condición formativa, ya que, como todo objeto enseñable, entraña la condición epistémica y empírica.

En este sentido, se parte de la claridad de que en todo objeto de estudio subyace una doble dimensión complementaria, la epistémica y la empírica. La dimensión epistémica alude al conjunto de principios, conceptos, planteamientos y elaboraciones de naturaleza teórica que constituyen y delimitan el objeto de estudio de la investigación. La dimensión empírica se refiere a

la red de prácticas específicas y concretas, a situaciones casuísticas y específicas que se evidencian objetualmente en un contexto social determinado (Sánchez, 2009, p. 17).

Es así como los docentes deben tener una formación epistémica, teórica, en cuanto a la naturaleza de la dimensión emocional como objeto enseñable, a fin de entender los desarrollos teóricos que al respecto del tema constituyen el estado de la cuestión al respecto, pero a la vez y complementario de ello, deben ser sujetos de desarrollo de competencias emocionales, ya que, como sujetos educables en sí mismos, requieren desarrollar la dimensión emocional que los hace ser presencia viva de una persona competente emocionalmente.

En esta línea de pensamiento, Fernández et al. (2009) plantean que los docentes deberían tener una formación en el ámbito de la educación emocional, estar preparados a nivel teórico y desarrollar competencias personales:

... que les ayuden a ser personas más conscientes de sí mismas, más maduras y equilibradas, para que así puedan influir positivamente en niños y adolescentes, y para que desde su propia solidez personal les ayuden a crecer y a ser ellos mismos, desplegando todas sus potencialidades (p. 36).

Teniendo en cuenta la tradición científica y, derivada de ella, la tradición pedagógica predominante en el proceso de escolarización en nuestro país, los procesos educativos han estado marcados por un predominio de lo cognitivo sobre cualquier otra dimensión del ser humano. A través de la historia se han subvalorado las otras dimensiones del ser como procesos susceptibles de ser intervenidos educativamente; es así como lo físico, emocional, moral, social, político, entre otros, han sido y continúan siendo competencias excluidas de las aulas escolares, y los programas de formación docente no son la excepción. Esta situación se constituye en un argumento más para generar un escenario problematizador que justifica el acercamiento a una educación más integral, en este caso, una educación que propenda por la formación de la emocionalidad como dimensión fundamental del ser humano.

Estos escenarios problematizadores son una evidencia de cómo los maestros que hacen parte de nuestro sistema educativo no están respondiendo ante las realidades sociales más apremiantes de nuestra sociedad; de cómo la organización educativa ha estado de espaldas a las demandas que la sociedad le hace

de manera apremiante. Pero esta visión del deber ser de la educación deja por fuera otra consideración de vital importancia: el bienestar de los docentes, quienes al enfrentar sin las herramientas requeridas a las múltiples dinámicas de los procesos educativos de su cotidianidad y a la permanente presión social por resultados, no están preparados para asumirlas y también sufren las consecuencias en su salud física y mental.

En estos escenarios problematizadores se enfatiza que el campo laboral docente tiene la característica de ser un ejercicio profesional de alto desgaste emocional: como profesión de constante interacción, la docencia connota procesos emocionales, físicos y mentales complejos; por eso la formación en competencias emocionales ejerce efectos beneficiosos para el profesorado a nivel preventivo.

Es decir, la capacidad para razonar sobre las emociones, percibirlas y comprenderlas, como habilidad intrínseca del ser humano, implica, en último término, el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuestos diariamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p. 4).

La Fundación Médico Preventiva (FMP) es una organización privada que ha sido responsable de prestar servicios de salud y administrar riesgos profesionales a los docentes oficiales del Departamento de Antioquia, Colombia. La FMP reveló que para el primer trimestre del año 2004 el síndrome de *burnout* ya aparecía entre las cinco enfermedades más prevalentes en el personal docente de ese departamento.

El *burnout* es un cuadro progresivo que se establece por efecto de exposición a estresores laborales y que se expresa con agotamiento emocional, despersonalización y bajo sentido del logro junto con alto índice de incapacidad laboral, física y psicológica (Restrepo, Cabrerías y Gabriel, 2006, p. 64).

En este síndrome tienen papel importante la presión del trabajo y el ambiente físico que rodea al maestro, que en la actualidad, en el sector oficial, y más en la región Caribe, connota plantas físicas inadecuadas y sin las condiciones propias para un proceso de calidad, en donde el promedio por aula es de 45 a 50 estudiantes, por lo que se puede definir también como un estrés laboral

prolongado, no resuelto, que demanda atención especializada en las dimensiones médica, psicológica y organizacional.

Un estudio publicado en 2010 por la revista *Universitas Psychologica* de Cali, Colombia, cuyo objetivo fue establecer los factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes en instituciones educativas formales privadas y públicas de la ciudad de Cali, Colombia, indica que a pesar de que la prevalencia es moderada, un 15% de los docentes de la muestra ya presentan niveles moderados del síndrome, es decir, ya son diagnosticados con la sintomatología inicial, y un 48% presentan agotamiento emocional, que es una de las sintomatologías precursoras del síndrome (Fátima, Bámbula y Varela, 2012).

No obstante el rastreo bibliográfico, no se pudieron encontrar estudios al respecto de esta dimensión de la docencia en ciudades de la región Caribe, situación que denota igualmente la falta de atención que se le da a esta problemática.

Considerando estos escenarios que plantean los retos que deben asumir los docentes y que también plantean el precio que están pagando por su incapacidad para enfrentarlos, surgieron preguntas que interpelaron el trayecto de esta investigación: ¿cómo asumen estas nuevas dimensiones las Facultades de Educación? ¿Cómo se prepara al docente para responder a esta realidad? ¿Sigue imperando solo la preocupación por la formación disciplinar del docente dejando de lado todo lo necesario para enfrentar este panorama social?

En consecuencia, y mirando la realidad de nuestros docentes, se argumenta que en la actualidad la formación docente no solo debe incluir la dimensión disciplinar de su objeto de estudio, la dimensión didáctica de su enseñabilidad y la pedagogía que la sustenta epistemológicamente, sino que a su vez debe poseer los conocimientos y actitudes que lo preparen para asumir un papel activo en el desarrollo emocional de sus estudiantes de manera intencional y a través de su propio estilo de enseñar.

En consecuencia, consideramos que el profesor no sólo tiene la obligación de conocer las materias que explica y los correspondientes métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe ocuparse también de comprender a los estudiantes, de interesarse por su espacio vital, por su mundo de la vida: es decir, por lo que viven, por sus emociones, por lo que sienten, por lo que piensan (Fernández, Palomero y Teruel, 2009, p. 34).

En este sentido, el reto se convierte no solo en una tarea de la formación inicial de los maestros, sino que se convierte en el reto de las organizaciones educativas en torno a la formación continua de sus maestros. Ser un maestro eficaz hoy en día requiere, además de la actualización y ampliación del campo disciplinar con el continuo avance de la sociedad del conocimiento, renovarse permanentemente como ser humano que siente, como ser humano que se enfrenta a nuevos retos sociales y humanos que le exigen altas dosis de desgaste emocional. En este contexto, la educación emocional es un elemento fundamental para el profesorado. Fernández y sus colaboradores afirman: "... Uno de los principales objetivos en la preparación de los maestros debería ser la formación integral de su personalidad, favoreciendo su proceso de crecimiento personal". Al respecto:

Ayudarles a comprenderse, a conocerse, a hacerse conscientes de sus cualidades, a ser dueños de sus emociones y de sus vidas y a ser ellos mismos. Este objetivo se fundamenta en la importancia de que los profesores tengan una madurez que les permita afrontar los múltiples retos de la educación desde las actitudes favorecedoras del crecimiento personal (p. 36).

El mundo de hoy plantea un reto de sobrevivencia para las nuevas generaciones, reto que no debe ser asumido por ellos únicamente, sino también por las generaciones encargadas de educarlos.

La nueva orientación que invita a llevar la alfabetización emocional a la escuelas convierte las emociones y la vida social en temas en sí mismos, en lugar de tratar estas facetas apremiantes de la vida cotidiana del niño como estorbos sin importancia (Goleman, 2005, p. 303).

Ante estos escenarios problematizadores, surgen un sinnúmero de preguntas que podrían ubicar el eje articulador de este trabajo hacia tres actores centrales; el estudiante, el docente o la organización educativa. En todos ellos se podría aportar para la comprensión del desarrollo de las competencias emocionales, mas dado el carácter complejo de las coordenadas epistemológicas de la investigación y el papel primordial de las organizaciones como contexto de sentido que enmarca todos los actores involucrados en el problema, se privilegió esta última como la perspectiva central de esta investigación.



LAS ESCUELAS NORMALES COMO ORGANIZACIONES FORMADORAS DE DOCENTES

EL segundo apartado de este capítulo de contextos de sentido tiene como intencionalidad, después de describir los escenarios problematizadores de la investigación, clarificar la naturaleza de las organizaciones educativas privilegiadas como escenarios sociales y empíricos de la investigación, como unidad de análisis privilegiado para el proceso de comprensión del círculo hermenéutico.

Para ello es necesario partir estableciendo que en el sistema educativo colombiano se encuentran tres clases de organizaciones educativas de acuerdo con el tipo de educación que imparten: organizaciones de educación formal, informal y para el trabajo y el desarrollo humano.

Las primeras, de educación formal, *están estructuradas por niveles y grados y se orientan a la consecución de títulos* según el artículo 10 de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas. Según el artículo 11 de la misma Ley, la educación formal se organiza en tres niveles: el preescolar, que comprenderá mínimo un grado obligatorio; la educación básica, con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará a su vez en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados; la educación media, con una duración

de dos (2) grados; la formación complementaria, con una duración de dos (2) grados, y por último, regida por la Ley 30 de 1992, la educación superior, impartida por instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades.

El segundo tipo de organizaciones educativas que contempla la Ley 115 en su capítulo III son las de educación informal, tienen como objetivo brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas. En tercer lugar se encuentran las organizaciones educativas para el trabajo y el desarrollo humano, denominación que reemplazó la de educación no formal. Esta última, según el artículo 1° de la Ley 1064 de 2006, tiene por objeto el de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales, y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional.

Desde la perspectiva legal, para el Estado colombiano, en particular desde la Ley 715 de 2001, por medio de la cual se dictan normas orgánicas para la prestación de servicios de educación y salud, en su artículo 9°, se define la institución educativa como:

Conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.

Definición de naturaleza instrumental que denota la prevalencia de visión simplificante y limitante de la realidad compleja de lo que es una organización escolar, que más adelante se argumentará como una de las causas y evidencias del problema que subyace y sustentó esta investigación.

Desde la dimensión legal la categoría a utilizar sería “institución educativa”, pero para efectos de la presente investigación y dado lo restringido del concepto formal, se privilegia y posiciona el manejo de la categoría “organización educativa”; asumida según Sánchez (2014) como una “construcción social que se comporta como un sistema vivo en el que coexisten múltiples fuerzas, dualidades, tensiones propias de la complejidad del ser humano” (p. 8).

Desde esta perspectiva las organizaciones educativas, en cuanto construcciones sociales que tienen una finalidad particular que es educativa, se conciben en esta investigación, siguiendo los aportes de Gairín (2007), como comunidades formativas en las que un conjunto de profesionales participan activamente en un proceso de aprendizaje colectivo, en las que la organización y todos sus actores se recrean en un contexto susceptible de innovación y reconstrucción permanente, superando la dimensión individual que ha caracterizado tradicionalmente la actuación de los profesores en su labor unidireccional de “enseñar” y considerando a la organización educativa como texto y contexto de actuación y como elemento posibilitador o limitador de la innovación y formación permanente de todos sus actores. Argumento que apoya la tesis de la organización como escenario formativo que subyace como una coordenada central de la presente investigación.

En esta dinámica, las organizaciones educativas se comportan como un sistema vivo porque en ellas se movilizan y construyen permanentemente dualidades y tensiones propias de la complejidad del ser humano. En este sentido, una de esas tensiones a analizar es la dinámica entre lo instituido y lo instituyente; lo instituido, según Sánchez (2009), está conformado por todas las estructuras formales que definen de manera expresa las normas y funciones que definen la lógica organizativa del quehacer de una organización, “los límites son establecidos mediante acuerdos que delinear los subsistemas y funciones bien definidos” (p. 200). Dichas estructuras formales se plasman en documentos oficiales, manuales, reglamentos que establecen la política, estrategias y procedimientos de la organización. Para el caso de esta investigación, todo lo referido a procesos emocionales y sus dimensiones, según se encuentra determinado y prescrito en el texto formal y declarado del Proyecto Educativo Institucional de las ENS.

Pero a la par de esta realidad instituida o formal está la realidad instituyente o las realidades informales que hacen parte de la cultura y los imaginarios de las personas que constituyen las organizaciones. En esta dimensión se construye todo un mundo de prácticas compartidas, acuerdos tácitos que muchas veces superan y determinan lo formal o instituido; “influyen como formas no verbales de implicación mutua en una tarea común a través de la cual se intercambian habilidades y se genera el conocimiento compartido, la práctica compartida” (p. 200).

Partiendo de la doble importancia de las organizaciones formadoras de docentes como organizaciones que forman formadores, su labor es de máximo impacto, ya que por cada docente competente se está potenciando toda una población de estudiantes que su vez se formarán competentemente por su mediación (Ramírez et al., 2012); por ello, en esta investigación se asume que las ENS, como organizaciones educativas, tienen un reto mayor frente al desarrollo de competencias emocionales en los docentes en formación.

Según el artículo 112 de la Ley General de Educación, las organizaciones formadoras de docentes corresponden a las universidades y demás organizaciones de educación superior que posean una Facultad de Educación u otra unidad académica dedicada a la educación y las escuelas normales superiores debidamente reestructuradas y aprobadas. De estos dos tipos de organizaciones, el trabajo investigativo se focalizó en las ENS; las cuales, según la Ley 115, art. 112, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, y operan según la Ley como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes. Mediante convenio celebrado con organizaciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior.

Según el artículo 109 de la misma Ley, como organizaciones formadoras de docentes tendrán las siguientes finalidades:

- Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Según lo anterior, y para efectos de la presente investigación, se asumen las ENS como organizaciones de educación formal de carácter académico que

ofrecen los niveles de educación preescolar, educación básica, media y de formación complementaria; autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

De manera particular, el Programa de Formación Complementaria, según el artículo 3° del Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, se asume como el último nivel que ofrecen las ENS una vez finalizada la educación media en el grado 11; tiene una duración de cuatro semestres ofrecidos en jornada única completa, durante los cuales se forman docentes y maestras para ejercer la docencia en los niveles de preescolar y básica primaria.

Para entender la dinámica actual de las ENS, es necesario mirar su génesis y para ello es preciso afirmar que la formación docente en el mundo ha estado ligado a la historia misma de tales instituciones. Ellas, como todo proceso de la humanidad, han tenido su génesis en el devenir mismo de la historia, la cultura y la política de las sociedades, determinada por los sistemas y el cambio de mentalidad de los diferentes momentos históricos.

El inicio de los sistemas de escolarización originó en todo el mundo demandas educativas que no fueron satisfechas por los primeros modelos de formación docente que se basó en las tutorías individualistas. La creciente población, la migración del campo a la ciudad y las demandas de instrucción básica por mano de obra de la naciente industrialización exigían un número mayor de docentes para satisfacer las demandas de la sociedad.

Así y según Valencia (2006), las primeras iniciativas institucionalizadas para la formación docente, se produjeron como resultado de las estrategias de moralización emprendidas por las reformas protestantes y la Contrarreforma católica, bajo la influencia didactizante de Ratke y Comenio, alrededor de 1654, que llevaron a la creación en Alemania de los Seminarios Escolásticos tipo internado y el *Seminarium Praeceptorum* de Halle, promotor de la corriente pietista. “En este sentido el enseñante aprendía viendo enseñar al docente, exactamente igual que en cualquier otra actividad gremial” (p. 23).

Según Valencia, otro antecedente lo constituye el Claustro Seminario para Docentes Seglares, fundado por Juan Bautista de la Salle en 1686, y la Escuela Urbana San Hipólito en 1699, orientadas a la formación religiosa y sustentadas en la pedagogía cristiana.

Estos se constituyen en la génesis de las primeras Escuelas. “La primera Escuela Normal de carácter oficial en Alemania fue ordenada por Federico Guillermo I y fundada por Sheimenyer en 1732. Casi todos los estados alemanes establecieron centros similares a lo largo del siglo XVIII” (p. 24).

En esta época se fundan en varias partes del mundo escuelas de la misma naturaleza, en 1970, según Vial J. y De Larfe, citados por Valencia (2006) el pedagogo austriaco Messer funda una institución de la misma naturaleza denominándola La Normal School, primera referencia histórica de esta denominación. Posterior a ello, en 1794, por orden del primer Ministro Lakanal, nace la primera Escuela Normal Francesa, cuya duración fue solo de cuatro meses, pero gracias a su creación formalmente se difundió esta denominación de Escuela Normal. El Primer Ministro, en su informe de octubre de 1794, utilizó nuevamente esta denominación refiriéndose a la Escuela Normal de París

... porque era la escuela que daba la norma docente; osea; escuela como las demás primarias, pero modelo en la que a otro nivel se estudiaban las normas didácticas que habían de seguir quienes querían dedicarse a la enseñanza de los niños (p. 24).

A partir de ese momento se difundió, conservó y aceptó el concepto en la comunidad Europea.

En las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del siglo XIX, la Ilustración y el movimiento francés por los Derechos Humanos, entre ellos la educación elemental y la necesidad de la educación popular, debido a las crecientes demandas de la industrialización, determinan una creciente demanda de docentes, lo que trajo como consecuencia que las Escuelas Normales lograran extenderse por toda Europa.

Los modelos pedagógicos que caracterizaron la formación docente en estos inicios estuvieron marcados por fuertes influencias religiosas y políticas que sirvieron para mecanizar y racionalizar las crecientes demandas de formación básica de la muy creciente pirámide poblacional. La institucionalización de la enseñanza primaria y el fenómeno social que generó la formación de la clase humilde, trajo en sí mismo una discusión de fondo que delimitó y configuró el fenómeno de la formación docente que, según afirma Guzmán, citado por Valencia, plantea interrogantes de todos los sectores sociales.

Por ejemplo, consecuentes con las fuerzas religiosas se suscitan los problemas de a quién debe enseñarse, quién es el sujeto específico de esa educación; y cuáles son sus condicionantes éticos y teleológicos. Las fuerzas pedagógicas suscitan los problemas del cuánto y del cómo; qué cantidad de conocimientos mínimos se considera imprescindible; y en qué forma deben enseñarse para una mejor comprensión y asimilación de acuerdo con los condicionantes psicológicos. Las fuerzas políticas suscitaron los problemas del quién y del dónde; quién debe impartir estas enseñanzas y cuáles son las instituciones más indicadas, según los condicionantes ideológicos y sociológicos (pág. 40).

Estos condicionantes, aun en la actualidad, siguen interpelando la formación docente como ejecutor del encargo social de educar. Las anteriores necesidades determinaron los condicionantes de la formación de docentes en los diferentes países del mundo, las diferencias aparecen de acuerdo con la ideología imperante en las clases dirigentes de cada país.

En Colombia, este proceso tuvo su génesis en la promulgación del Decreto General sobre Instrucción Pública del 6 de octubre de 1820, con el cual se sentaron las bases para las leyes sobre instrucción y sobre creación de nuevos planteles educativos; se aprobaron en 1821 en el Congreso de Villa del Rosario, realizado en Cúcuta.

Frente a un creciente descontento en la sociedad por las tendencias educativas tradicionales y teocéntricas, la fundación de Escuelas Normales se constituyó en el espacio ideal para introducir la respuesta a la creciente corriente de pensamiento que reclamaba un cambio en la sociedad y en la formación de los nuevos colombianos (Valencia, 2006). En este contexto, la primera Escuela Normal fue creada por el General Francisco de Paula Santander, quien, a partir de la Ley decretada el 26 de enero de 1822, aprobó la formación normalista y fundó en Bogotá la primera Normal del país. Posteriormente se abrieron las Normales de Caracas y Quito.

A pesar de la creciente ola liberal, el poder de la Iglesia y de la predominancia de ideas conservadoras en la clase dirigente en estas primeras Normales, al igual que las escuelas de las primeras letras, la formación docente se regía por el método lancasteriano, que según Ocampo, citado por Valencia:

... presentó desventajas por el poder autoritario del docente, que lo llevó a la distorsión del método hasta caracterizarlo por la frase que lo hizo común: la letra con sangre entra y la labor con dolor, la cual fue practicada con un severo sistema de castigos y premios en la disciplina autoritaria (p. 44).

Respecto al nivel de sus contenidos formativos, las Escuelas Normales no se diferenciaban de las escuelas de las primeras letras, en ellas se capacitaba al futuro docente de manera simultánea con los niños.

En la década de 1840, en el mandato del presidente Pedro Alcántara Herrán, se impulsó la instrucción pública y se introdujo un nuevo plan de estudios. A partir de la Ley del 26 de junio de 1842, se pretendió actualizar las disposiciones sobre educación; en ellas cobran mayor importancia las Escuelas Normales y se dispuso la creación de una Escuela Normal en cada capital de provincia.

En 1844, en el gobierno de Ospina Rodríguez, se reglamentó y diferenció la enseñanza primaria y la formación normalista para docentes. Las materias fundamentales estipuladas para la Normal fueron:

... la instrucción moral y religiosa, la urbanidad y la corrección y propiedad en la lectura, la elegancia y gusto en la escritura, la gramática y la ortografía de la lengua castellana, la aritmética comercial, la teneduría de libros, principios de geometría y de diseño con su aplicación a la agrimensura, principios de geografía y de historia de la Nueva Granada, principios de agricultura y de economía rural, la Constitución de la República, las atribuciones y deberes de los funcionarios parroquiales y los principios de la práctica pedagógica (Bohórquez, citado por Valencia, 2006, p. 48).

Este se constituyó en el primer programa de formación docente en el país, en el cual, de manera natural y de acuerdo con el contexto de la época, se incluyen los parámetros formativos requeridos para la época.

Finalizada la década de los cuarenta, con el gobierno de José Hilario López, se estableció la descentralización administrativa, se abolió la esclavitud y se declaró la educación gratuita, oficial y con libertad de enseñanza. Posterior a ello, con la Constitución de 1860, se constitucionalizó la oficialización de la educación y su laicización. A partir de allí, y en los fragores propios de la nue-

va Constitución, en el gobierno de Eustargio Salgar se impulsó el ramo de la instrucción pública y la formación de docentes con la capacitación del magisterio con profesores extranjeros, especialmente de Alemania. Esto derivó en 1870 con la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Primaria, que entre otras cosas reglamentó la instrucción docente y autorizó al Gobierno para contratar la primera Misión Pedagógica Alemana.

Según Bohórquez, citado por Valencia, este decreto “determinó la instrucción de los docentes en tres grandes ramas, a saber: la enseñanza, la inspección y la administración. Se consagró la neutralidad religiosa que se asumiría en la educación escolar” (p. 53). Es de destacar en estos nuevos lineamientos para la formación docente la declaración tácita que hizo el Decreto con respecto a la formación de todas las dimensiones del ser humano y la creación en cada estado territorial de entes encargados de velar por el cumplimiento de estos principios:

Crea en cada estado las direcciones de instrucción pública y les fija las funciones correspondientes; la enseñanza en las escuelas no se limitaría a la instrucción sino que comprendería el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo (p. 53).

Se aprecia un gran avance en lo concerniente al contenido de enseñanza y a las exigencias que en cuanto a prácticas de enseñanza debían hacer los docentes.

Esta reforma educativa trajo consigo un elemento adicional con respecto a la formación de los “regentes” de las Escuelas Normales, los cuales se constituyeron en los primeros administradores escolares del país, los cuales eran formados en un campo más amplio que incluía, además de lo exigido a los docentes, temas propios de la administración de los nuevos centros escolares; esta institución se denominó “La Escuela Central de Bogotá”, la cual daba respuesta a los compromisos adquiridos con la Misión Alemana, la cual además quedó con la responsabilidad de organizar y dirigir las Escuelas Normales. Esta época se caracterizó por el fortalecimiento de la formación docente para los varones, fundamentada en una escuela filosófica racionalista; estuvo orientada bajo los principios pedagógicos de Pestalozzi y un marcado acento militar opuesto a la formación católica y confesional.

Al inicio de la década de 1880, en el primer mandato de Rafael Núñez, se devolvió el control de la educación al poder eclesiástico y se reincorporó nuevamente la cátedra de religión. Tras la derogación de la Constitución de 1863, surgió una nueva en 1886 que dio lugar a la Ley 89 y su Decreto Reglamentario 429 de 1893, conocido como el Plan Zerda de Instrucción; en él se trazaron las normas de organización nacional para la enseñanza y se impuso un sistema de educación nacional unificada. En este Decreto se promulgó la reglamentación más completa que han tenido las Escuelas Normales y con él se sentaron las bases de un nuevo programa de formación que incluía la figura del docente como modelo.

... Estatuyó en los municipios una junta de vigilancia compuesta por el alcalde, el párroco y los vecinos notables y fijó algunos criterios pedagógicos y morales. Se estableció que los docentes deberán emplear el método intuitivo, acostumar los niños a la observación, enseñarles a pensar rectamente, dar ejemplo de dignidad y buenas maneras, tener buena conducta y profesar la fe católica y fomentar en ellos el culto por la patria y la veneración de las grandes figuras de la historia. Finalmente, a los docentes se les prohibió el trato con las personas de mala conducta y la entrada en tabernas y casas de juego (Bohórquez, citado por Valencia, 2006, p. 68).

En esta nueva estructuración de la educación se resalta la incorporación de elementos morales, comportamentales y actitudinales en el perfil del docente, dejando de lado las anteriores concepciones en las que se hacía énfasis solo en la formación académica y de saberes específicos.

A pesar de todos los esfuerzos y reformas hechas a finales del siglo XIX para mejorar la calidad de la educación y la formación docente a través de las Escuelas Normales, la mayoría de ellas eran regentadas por docentes formados en el exterior y no gozaba de mucha acogida la formación normalista. Todo ello desembocó en 1903 con una nueva reforma educativa a través de la Ley 39 de 1903 y su reglamentación a través del Decreto 491 de 1904; en estas normas, aunque no se varía significativamente la estructura de las Normales y sus contenidos formativos para los docentes, promulgó una educación articulada a la realidad, en la búsqueda de un docente con la debida formación y se reglamentó la formación de Escuelas Normales para mujeres en cada una de las cabeceras de departamento (Valencia, 2006). En esta etapa se centra la educación en la formación moral. Al respecto refiere el Decreto:

El docente ha de colocarse en la condición de un buen padre de familia donde la sencillez, la bondad y la virtud encierran toda enseñanza. Para ello pide al docente aprovechar todos los actos de la escuela, como recreaciones, los juegos, los paseos, los mil incidentes de la vida escolar para iluminar la conciencia de sus discípulos a fin de desarrollar las buenas inclinaciones orientándoles y cultivándoles la voluntad en sus aplicaciones del bien. (p. 186)

Es interesante resaltar cómo este Decreto se ocupa de estos aspectos comportamentales y actitudinales del docente y cómo según la visión de la época se asume el proceso formativo no solo en el espacio impartido en las actividades regulares de clase, sino en todo el ámbito escolar. Igualmente, desde las diferentes perspectivas en las que se ha abordado las emociones como dimensión humana, se hace alusión a ellas como “inclinaciones”.

En la parte intelectual, dicho Decreto incorporó a los planes de las Escuelas Normales además de las “naciones suficientes en el orden moral e intelectual, naciones aplicables a la industria, la agricultura y el comercio, con el propósito de formar docentes más prácticos y más pedagogos que eruditos” (Uribe, citado por Valencia, 2006, p. 100).

Al finalizar la década de 1920, y a partir de la fundación del Gimnasio Moderno en 1917, empezó a gestarse en el país un ambiente de discusión pedagógica al incorporarse un discurso diferente al oficial, con la introducción del sistema de centros de interés y la reforma en los métodos de enseñanza, lo que planteó serios cuestionamientos a la educación pública, sus métodos y resultados. Este proceso desencadenó en 1923 la expedición del decreto que autorizaba la segunda Misión Alemana.

Esta misión se desarrolló durante 1924 abarcando la educación primaria, la normalista y la universitaria, y aunque sus recomendaciones no fueron incorporadas oficialmente de inmediato, paulatinamente se incorporaron en las reformas de las siguientes décadas, especialmente en las Normales, donde empezó a circular la corriente renovadora de la Escuela Nueva y la Escuela Activa.

En la década de los años 30, con base en los múltiples cuestionamientos del ejercicio de la política a través de la docencia, todas las Escuelas Normales quedaron sin el apoyo económico del Gobierno central, lo que las llevó a su

cierre; solo las Normales de Bogotá y Tunja contaron con apoyo gubernamental para su funcionamiento y la Normal de Medellín, que continuó funcionando con apoyos locales. Consecuencia de ello fue el déficit de docentes, lo cual llevó al Ministerio de Educación Nacional a crear por decreto la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres como entidad dependiente del Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, parte de la Universidad Nacional, con lo cual se dio una nueva dimensión en el país a la formación docente ingresándola al nivel de educación universitaria.

Concluido el periodo de la hegemonía liberal, finalizando los años 50, se dio el resurgimiento y fundación de ENS de carácter privado y oficial, con un consecuente fenómeno de feminización de la educación: "... 69% de las ENS y el ejercicio docente ya estaba destinado para las mujeres" (Valencia, 2006, p. 192). Resurge con la época un interés del Estado por demostrar el compromiso social a través de la formación de docentes idóneos, situación que fortalece la dinámica de las ENS.

Frente a las demandas cada vez más exigentes de la zona urbana, en 1964, al implantarse el Decreto N° 1955 de 1963, se niveló el plan de estudios a 6 años en todas las Normales, lo que significó un gran avance en la cantidad y calidad contenidos tenidos en cuenta para la formación de los docentes. Posterior a esa ampliación del ciclo formación normalista, el Decreto N° 1955 de 1963 reglamentó el conjunto de elementos de la estructura y organización de una escuela normalista. Esto facilitó su manejo, pero en el curso de la aplicación algunos de sus criterios fueron cambiándose para nivelarlos con los del bachillerato académico, como sucedió con la promoción de estudiantes, situación que desembocó posteriormente, al finalizar la década de los setenta, con la expedición del Decreto 1419 de 1978, a través del cual "se da un proceso que afecta tanto el rol del docente como el de las mismas instituciones, al obligar el cambio de nombre de las Escuelas Normales por el de Institutos de Bachillerato Pedagógico" (Loaiza, 2011, p. 69). Esto, además, enmarcado en una década caracterizada por las luchas gremiales que marcó también el surgimiento de la reivindicación de la profesión docente y su reconocimiento salarial por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode).

Durante esta época de reorganización de la educación en Colombia, a través del Decreto 080 de 1974 se dictaron disposiciones para crear el llamado ciclo

vocacional de dos años de duración, en cuyas opciones estuvo la del bachillerato pedagógico. “Este proceso se consolidó en 1978 con la expedición del Decreto 1419, pues en este se estableció el cambio oficial de las Escuelas Normales, en cuanto a su función de formar docentes por la de formar Bachilleres Pedagógicos” (p. 85).

Incorporados al sistema educativo estos nuevos cambios, en 1981 surgió el programa Escuelas Normales Demostrativas, que pretendió dinamizar las Escuelas Normales para promover innovaciones curriculares de acuerdo con el tipo de docente que el país necesitaba. En 1989 se presentó al Congreso de la República el Proyecto de Ley 114 sobre la reforma de las Escuelas Normales, con el objeto de adoptar un sistema especial de formación de docentes. “El proyecto se proponía fundamentalmente mejorar la calidad de la educación, lo cual se lograría renovando el sistema de Formación de docentes y reestructurando las Escuelas Normales” (p. 88). Dicha Ley planteaba, dentro de sus reformas, ampliar el nivel de educación media vocacional en dos años más, grados doce y trece, en jornada completa ordinaria; además, expedir el título de Docente al finalizar y aprobar el grado trece, con opciones de énfasis en su formación y la dedicación exclusiva de las Escuelas Normales en la formación de docentes, entre otras posibilidades.

En la década de 1990 se promulgó la Constitución de 1991 y se dio el punto de partida para la creación de la Ley 30 de Educación Superior en 1992 y de la Ley 115 de 1994 como reguladoras del sistema educativo del país. Esta última Ley se complementó con la Ley 60 de 1993 y los Decretos Reglamentarios 2903 de diciembre de 1994 y 968 de junio de 1995, que dieron vía al proceso de transformación de las Escuelas Normales.

Desde 1997, a través del Decreto 3012, se adoptaron las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales; de igual manera, mediante este Decreto se determinó que las ENS interesadas en continuar otorgando el título de Docentes Normalistas Superiores, deberían enfrentar el proceso de Acreditación Previa, con miras a obtener, posteriormente, la acreditación de alta calidad y poder garantizar así las condiciones de excelencia en la formación de docentes para los niveles de preescolar y educación básica primaria en todo el país. Como aspectos relevantes de esta reglamentación “se destacan el reconocimiento de la pedagogía como disciplina fundante de los

educadores, así como la necesidad de fortalecer los procesos investigativos en estas instituciones con la pretensión de aportar desde allí a la construcción de saberes pedagógicos” (p. 89).

El artículo 2 del Decreto determina las finalidades de las ENS hasta la actualidad:

- a) Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria;
- b) Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos;
- c) Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos;
- d) Despertar el compromiso y el interés por la formación permanente en los educadores y por la calidad de su desempeño;
- e) Animar la acción participativa del educador, para la construcción, desarrollo, gestión y evaluación del proyecto educativo institucional;
- f) Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura;
- g) Contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que esté inserta;
- h) Contribuir al desarrollo educativo del país y al logro de una educación de calidad, especialmente en su zona de influencia.

Como lo había señalado el Decreto, todos los Programas de Formación de Docentes debían presentar una acreditación previa como estrategia para ga-

rantizar el mejoramiento continuo de la calidad de los educadores. Para el caso particular de las ENS, dicho proceso se realizó en dos etapas: una de Acreditación Previa que duró 4 años (de 1998 a 2002) y otra denominada Acreditación De Calidad y Desarrollo, que fue otorgada por el Ministerio de Educación Nacional para un periodo de 5 años, mediante resolución a cada una de las 137 ENS.

En 2010, estas ENS adelantaron el proceso de verificación de las condiciones de calidad del Programa de Formación Complementaria en modalidad presencial para obtener la autorización de funcionamiento del mismo por cinco años; autorización que fue otorgada a 99 de ellas. Las ENS restantes iniciaron un proceso de acompañamiento y posterior verificación de condiciones que finalizó en el 2012 con una autorización de funcionamiento por 3 años. Para el año 2015 todas las ENS del país esperaron enfrentar un nuevo proceso de evaluación frente a las condiciones de calidad, el cual no fue definido por el Ministerio de Educación; por el contrario, recibieron una extensión a su licencia de funcionamiento a través del Decreto 2545 del 12 de diciembre 2014, el cual otorga un nuevo plazo en la espera de la definición jurídica por parte del Estado.

Ubicadas en un limbo jurídico, las ENS no hacen parte de la educación media ni de la educación superior. Administradas desde una lógica gubernativa y desde los limitantes que hacen que su personal docente sea pago con recursos destinados a la planta de docentes de educación básica y media, las ENS se administran desde parámetros restrictivos, instrumentalistas y parcializados que responden a una racionalidad que limita las actividades de investigación y proyección de sus programas.

Los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales constituyen la manera más asequible y de más corta duración en que las personas pueden acceder para formarse como docentes e ingresar de manera rápida al mercado laboral educativo. Con dos años de formación intensiva, la persona obtiene un título que certifica su capacidad para liderar procesos educativos en los niveles de educación básica y preescolar. Dada la imposibilidad de las universidades del Estado de responder a la demanda formativa del país, los Programas de Formación Complementaria se constituyen en una solución formativa de calidad. Desarrollar e intervenir estas organizaciones

es generar a su vez procesos de calidad que permitan cualificar la formación de esta población docente que de manera permanente cubre las necesidades docentes del país.

Según estadísticas del DANE (2011), derivadas del formulario C600 que diligencian todas las organizaciones educativas oficiales del país, publicada el 9 de agosto de 2012, en Colombia las cifras de docentes del sector educativo que se desempeñan solo con la formación que les dieron las Escuelas Normales son las siguientes.

Tabla 1
Estudios en ENS de maestros oficiales de Colombia

Nivel	Bachillerato Pedagógico	Normalista Superior
Preescolar	2471	6234
Básica Primaria	10 913	27 516
Secundaria	2274	3743
Subtotal	15 658	37 493
Total	53 151	

Fuente Icfes 2012

A través de estas cifras se evidencia el alto impacto de la formación de la ENS en la educación oficial; 53 152 docentes normalistas es una cifra que no se desestima, a pesar de que la estadística no muestra cuántos de los docentes que acreditan niveles posteriores de educación, licenciatura o postgrados cuentan como punto inicial con la formación normalista y sin contar la amplia influencia que tienen en el sector privado, dado que los bajos costos de su remuneración salarial hace de los normalistas la oferta laboral más apetecida para la educación privada.

Este impacto de por sí denota la gran influencia de la formación normalista en la Educación en Colombia, razón de peso para implementar iniciativas, programas e investigaciones como esta para propender por el fortalecimiento de la calidad educativa en estas organizaciones educativas.

Es evidente el aumento de la demanda que cada vez más se da de los Programas de Formación Complementaria, dada la política estatal de proveer los cargos de docentes oficiales a través de concurso de méritos, lo que le otorga a los Programas de Formación Complementaria un lapso de tiempo más corto por su duración. Esto facilita la participación de sus egresados en dicho concurso, convirtiéndose así en una manera rápida y de calidad para acceder a una vinculación laboral estable.

A pesar de este impacto social y del reconocimiento con el que cuentan las ENS en las pruebas de censales para la educación superior Saber Pro 2013, en los resultados agregados publicados por el ICFES, aparecen los Programas en Educación como el segundo resultado más bajo en el país, junto con las carreras militares. En los resultados desagregados del conjunto de pruebas genéricas, después del razonamiento cuantitativo, las competencias ciudadanas son las de más bajo desempeño, con un promedio de 9,54 y una desviación de 1,07. Estos datos consolidan los de las pruebas presentadas en 2012-1 y 2012-2. La prueba de competencias ciudadanas evalúa competencias que incluyen algunas dimensiones interpersonales y algunas dimensiones de carácter emocional que más adelante se argumentarán dentro del espectro de las competencias emocionales.

Específicamente, el segundo promedio más bajo de las Escuelas Normales en la prueba aplicada en 2012-1 fue el de competencias ciudadanas, con un puntaje de 9,23. En la prueba 2012-2 se mantiene esta tendencia: 9,21⁶.

De manera particular, la ENS seleccionada como caso instrumental tiene la misma constante, manteniendo sus resultados en la media de las ENS, con un promedio general de 9,45 y para competencias ciudadanas, 9,38 para la prueba del 2012-2, siendo su segundo promedio más bajo. De acuerdo a los datos del 2013-2, el promedio sigue disminuyendo (9,23).

En este marco y con el contexto de la problemática educativa en la que se mueve el país, las ENS están llamadas a resignificar su trabajo de formación docente preparándose para enfrentar los desafíos que el contexto y el momento histórico social les presenta; pero también el que desde el cierre de un ciclo legal le presente la verificación de sus condiciones de calidad por parte del Estado.

6. Fuente: Resultados Agregados Módulos Competencias Genéricas Normales Superiores Noviembre 2012 ICFES

En este contexto, repensar sus procesos formativos en todas las dimensiones es trascendental para su futuro; lo que incluye que las ENS se conciban y consoliden como escenarios significativos para el desarrollo en los docentes en formación de un repertorio de competencias emocionales que los fortalezcan en su condición personal, pero que más allá, desde un criterio de responsabilidad social, los prepare para ser formadores emocionales de las nuevas generaciones.



CONCEPCIONES Y ENFOQUES SOBRE LAS EMOCIONES Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La preocupación por la formación académica “cognitiva” ha sido una preocupación relevante para la humanidad en el contexto de la discusión por la calidad de la educación. Así, la formación emocional irrumpe en el escenario tan solo hace un par de décadas. En esta tensión que supera las barreras de lo educativo, la presente investigación aporta a la discusión desde la perspectiva de la necesidad imperante de formar emocionalmente las nuevas generaciones y el papel estratégico que en esta labor tiene el docente como primer modelador y alfabetizador emocional.

En la génesis de esta investigación está la concepción de De Zubiría (2007), psicólogo colombiano. Fundador y director científico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (FIPCAM), quien plantea que la educación es un proceso con base en la emocionalidad. Esta perspectiva, a diferencia de otras, ubica la educación como un proceso eminentemente personal, por ende, interior, libre y autónomo.

El primer argumento que apoya esta idea se encuentra en el nacimiento mismo de la humanidad, la propia génesis de lo humano; la evolución de la especie homínida. En este proceso evolutivo, aunque muy desconocido aún en su totalidad se tienen indicios arqueológicos de que la propia emocionalidad fue la causante de que el género humano evolucionara

y encontrara nuevos caminos y alternativas para su especie, descubriendo así el sentido de su humanidad.

Como lo plantea el antropólogo Steve Mitchen (1998) en el libro *Arqueología de la mente*, los primates antropomorfos desarrollaron la emocionalidad por presiones evolutivas, frente a peligros potenciales, reales enemigos, es decir, frente a la propia supervivencia; el crear vínculos afectivos y supervivir fue la única salida para la preservación de la especie. Ante las frías condiciones de un hábitat despiadado, la única opción para la manada fue crear lazos afectivos que la protegiera y ayudara a vivir en comunidad. La protección de unos a otros y el trabajo en equipo eran la única garantía de ser más fuertes frente a grandes predadores y un ambiente hostil.

De Zubiría (2007) plantea que la propia condición de los mamíferos, cuyas crías nacen desvalidas y dependientes, requirió de vínculos emocionales fuertes que garantizaran la supervivencia de los más desvalidos; así mismo, el establecimiento de lazos afectivos garantizaba para los pequeños protección y ayuda de los mayores, situación crucial ya que de ello dependía la vida o la muerte. El aprender a descifrar los estados emocionales de la manada, aprender a defender a los seres queridos, a los seres cercanos, parece haber sido la necesidad primaria que llevó a la especie a evolucionar. El cerebro humano parece haber evolucionado sobre todo para conocer estados emocionales de otros, no para conocer tazas ni hachas ni mucho menos para realizar razonamientos. Es así como la formación humana, hablando de formación como evolución, fue un proceso emocional por naturaleza, es un proceso de ser mejores como especie desde la construcción de lazos que nos hacen ser seres sociales y comunitarios por mecanismo de supervivencia, de vida o muerte.

Es así como la propia humanidad deviene de la emocionalidad, ella nos llevó a ser humanos y por ende nos lleva a ser personas. Somos el hermoso resultado de un proceso evolutivo orientado por la necesidad emocional de proteger, entender y leer al otro, de sobrevivir en un mundo donde solo la unión y la solidaridad podían ser la supervivencia de la especie.

Pero más aún, sin necesidad de ir tan atrás en la historia, por su función adaptativa la emocionalidad humana evoluciona con precocidad respecto a otros procesos humanos. Antes de aprehender la primera palabra, sobresalimos por

nuestra capacidad emocional, expertos en sonrisas que van y que vienen en todas direcciones, expertos en ganarnos la confianza y los mimos de otros, pero sobre todo de la madre, ya que esta resulta cuestión de vida o muerte aun hoy.

El bebé humano recién nacido desconoce a todos, nadie lo invitó, sus ojos funcionan con modestia, sus manitos mecánicamente agarran objetos y sus oídos desconocen los timbres, y en tan precarias condiciones, debe aprender rápido a interactuar con su madre. De ello depende su subsistir como mamífero o morir (p. 21).

En las primeras etapas de nuestra vida y en todas las circunstancias vitales no necesitamos inicialmente nuestro intelecto, nuestro raciocinio; para sobrevivir, primero que todo y por necesidad, desarrollamos y usamos nuestra esfera emocional. Durante los dos primeros años de vida las relaciones de cada ser humano son primordialmente emocionales en función de la supervivencia. La interacción inicial con los adultos está en función de satisfacer sus necesidades primarias de alimentación, salud, seguridad, comodidad. Aprender a comunicar sus estados de ánimo y leer los estados emocionales es la tarea formativa primera: “La afectividad supera a las demás funciones psicológicas como el lenguaje o el pensamiento” (p. 21).

Después del segundo año, el niño se puede aplicar a las tareas mentales secundarias como aprehender a expresar sus pensamientos. Es decir, a dominar las funciones cognitivas y lingüísticas (expresivas). Cuestiones secundarias si las comparamos con el peso crítico de la emocionalidad que le garantizó la supervivencia y la protección de sus mayores durante los primeros años de vida.

Razones que sustentan el peso de la afectividad son demasiadas. Una, ser mamífero. Porque las crías humanas, dotadas con un enorme cerebro inmaduro, nacen indefensas, inválidas y dependientes del amor maternal, lo que significa la diferencia entre la vida y la muerte (p. 22).

De este entramado formativo inicial, primordialmente emocional, surge el segundo argumento que fundamenta la afirmación sobre la formación como proceso emocional; los procesos evolutivos de humanización y personalización por cuestión de supervivencia tienen una interconexión profunda entre lo cognitivo y lo emocional, pero en la primera etapa de la vida humana y en situaciones en las que se juega la supervivencia prima lo emocional.

Si analizamos este segundo argumento más detalladamente, incluso desde el propio funcionamiento de nuestro cerebro, encontramos que se puede afirmar que las respuestas cerebrales frente a situaciones cruciales de la vida son primariamente emocionales y más aún tienen caminos biológicos y neuronales diferentes en cuanto a la cognitivo y lo emocional, siendo esta última incluso más rápida e independiente que la primera. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) al respecto afirman: “El poder de las emociones reside en su extraordinario valor para la sobrevivencia, ya que es el modo que tiene el cerebro de alertar de la presencia de un peligro inminente” (p. 59). Y al respecto de las estructuras cerebrales encargadas de estas respuestas, dicen:

El desencadenante de las emociones es la amígdala, una estructura del cerebro límbico que se dedica a escrutar todo lo que nos ocurre segundo a segundo y siempre está dispuesta a hacer frente a una emergencia... Cuando la ocasión lo requiere, recluta forzosamente a otras regiones cerebrales, incluidos los centros racionales del neocórtex, y las pone al servicio de su reacción inmediata (p. 59).

Desde esta perspectiva de corte biológico, que todos hemos experimentado en la vida real, las emociones a veces comandan la razón y la cognición volviéndonos esclavos de sus reacciones, razón por demás objeto de justificación de la educación emocional. Este aspecto sucede en situaciones de estrés, peligro o supervivencia, pero de igual manera muchas de las decisiones y apreciaciones cognitivas que hacemos cotidianamente están mediadas casi siempre por nuestra emocionalidad y casi nunca nuestra capacidad cognitiva logra atajar nuestras respuestas cuando estas se salen de control u obran sin darnos cuenta de ellas.

Según Goleman (2005), en su libro *Inteligencia Emocional*, el punto de vista convencional en neurología ha sido que el ojo, el oído y otros órganos sensoriales transmiten señales al tálamo, y de ahí a zonas de la neocorteza de procesamiento sensorial, donde las señales se unen formando objetos a medida que las percibimos. Las señales son clasificadas con el fin de encontrar significados de manera tal que el cerebro reconozca qué es cada objeto y qué significa su presencia. La antigua teoría sostiene que a partir de la neocorteza las señales son enviadas al cerebro límbico, y de allí la respuesta apropiada se difunde por el cerebro y el resto del cuerpo. Así es como funciona la mayor parte del tiempo.

Sin embargo, el neurocientífico Joseph E. LeDoux (1996), médico investigador de la Universidad de Nueva York, descubrió un conjunto más pequeño de neuronas que conduce directamente desde el tálamo hasta la amígdala, además de aquellos que recorren la vía más larga de neuronas a la corteza. Esta vía más pequeña y más corta –una especie de callejón nervioso– permite a la amígdala recibir algunas entradas directas a los sentidos y comenzar una respuesta antes de que queden plenamente registradas por la neocorteza. Es decir, la respuesta del cuerpo, en muchos casos, se da independiente del análisis cognitivo de la neocorteza y por ende es meramente emocional.

Este descubrimiento echa por tierra la noción de que la amígdala debe depender totalmente de las señales de la neocorteza para formular sus reacciones emocionales. La amígdala puede hacer que nos pongamos en acción mientras la neocorteza, algo más lenta pero plenamente informada, despliega su plan de reacción más refinado. De esta manera nuestra percepción del mundo y nuestra forma de ir respondiendo en situaciones vitales o extremas de sobrevivencia está mediada por la emocionalidad más que por la cognición. “La amígdala puede ejercer control sobre lo que hacemos incluso mientras el cerebro pensante, neocorteza, está intentando tomar una decisión” (Goleman, 2005, p. 35).

Pero podría alguien pensar que frente a estos dos primeros argumentos se estaría relegando la especie humana simplemente a su condición biológica-animal. Si nuestras respuestas son meramente emotivas-intuitivas, más que cognitivas, entonces ¿dónde queda el raciocinio que nos diferencia de los animales? Las posibles respuestas nos podrían llevar a caminos diversos, entre ellos regresar al racionalismo, negando por completo nuestra condición subjetiva-emocional. Entonces, citando a Rodolfo Llinás, investigador Colombiano en el campo de la neurociencia:

Siempre resulta saludable abordar el problema de las emociones con una buena dosis de reverencia, pues pocos tópicos de investigación presentan tantas aristas como el mundo emocional. En el hecho de que, siendo en buena parte irracionales, las emociones pueden esclavizar la racionalidad (p. 181).

Desde allí es importante clarificar que para la presente investigación el objeto de abordaje no fue el componente biológico de la emocionalidad; sin

embargo, se establece como premisa básica que ambos procesos, cognición-emocionalidad, están íntimamente cohesionados.

Al respecto de esta relación indisoluble aporta el psicólogo Estadounidense Howard Gardner (2007) en su libro *Estructuras de la mente: la teoría de la inteligencias múltiples*, preguntándose por la posibilidad de sentimientos en los animales, aludiendo las investigaciones de John Flynn (1997) en experimentos con gatos a los cuales se les dispara impulsos eléctricos directos en la cabeza para producir conductas emocionales; frente a lo cual concluye que aunque en animales se pueden dar patrones de conducta supuestamente acompañados o incluso iniciados por estados emocionales, estos no pueden evolucionar, no requieren adiestramiento ni aprendizaje como en el caso de los humanos, lo que hace evidente la dualidad emoción-cognición en los humanos y sienta las bases de la posibilidad de la educación emocional.

Desde Gardner enfatiza ampliamente la relación emocionalidad-cognición, determinándola como indisoluble. “Debo decir que la cognición pone los medios; mientras que la emoción coloca los fines, son dos caras de una moneda, se requieren y se necesitan” (2007, p. 35). Posteriormente en su libro *Inteligencia y afectividad* afirma: “Las funciones cognitivas y las funciones afectivas son indisociables en el comportamiento concreto del individuo” (p. 19); “no hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos: en las formas más abstractas de la inteligencia, los factores afectivos siempre intervienen” (p. 21); “tampoco hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos” (p. 21). Al respecto, muchos investigadores han polemizado y discutido, pero hasta la fecha es innegable y evidente esta relación indisoluble y fácilmente evidenciable. Para los efectos de la presente investigación, se toma como punto de partida esta relación indisoluble, ya que solo el reconocimiento de la misma hace posible la condición de educabilidad y la posibilidad de enseñabilidad de la emocionalidad.

Hasta aquí hemos sustentado la necesidad de la educación emocional desde dos dimensiones, una desde la propia evolución de la especie y otra desde el propio funcionamiento de nuestro cerebro; pero la complejidad de este objeto de estudio no se agota ahí, es necesario abordar otro componente importante como es la socialización cultural.

El proceso de formación, aunque personal, requiere de la socialización como única posibilidad de reconocerse y allí la emocionalidad vuelve a jugar un papel fundamental, puesto que solo desde las emociones es posible el encuentro con el otro. Es ese encuentro el que nos posibilita la experiencia de formarnos, por más que nuestro cerebro esté en capacidad de hacerlo y que nuestra especie nos haya legado la herencia de desenvolvernarnos, solo la compañía de otros nos lo posibilita; el descubrir a otros, el entender a otros, el aprender a vivir con otros es lo que verdaderamente nos hace personas, nos hace humanos.

Como lo plantea De Zubiría (2007) en el libro sobre la afectividad humana, ya es hora de derrumbar el antiguo y racionalista precepto “pienso, luego existo”, por el más humano “comprendo a otros, luego existo” (p. 45), o en palabras de Mounier (1968): “No existimos sino hacia los otros, no conocemos sino con los otros, no encontramos sino en los otros” (p. 232).

El proceso de formación durante nuestra existencia vital con los otros, como lo afirma el personalismo de Mounier, está mediado por nuestras emociones porque ese encuentro y apertura hacia los otros es un acto de reconocimiento, de aceptación, de negación, de compromiso o de ruptura. Nos hacemos personas por el encuentro con los demás; la persona es un adentro que necesita de un afuera. Somos lo que las experiencias con nuestros padres nos hicieron, somos el reflejo de las personas con las que compartimos, somos lo que la educación nos legó, somos el espejo de la cultura en la que nos criamos, y más allá que un simple aculturamiento o adoctrinamiento, son nuestras emociones, nuestras decisiones, nuestras opciones las que nos llevan a ser, a darnos, a sentirnos. “La relación del ser humano consigo mismo fundamenta y sustenta sus interacciones en el mundo y con los otros; mientras permite darle un sentido vital a la existencia” (De Zubiría, 2007, p. 132).

Viendo esta realidad en un plano más filosófico y epistemológico, el mundo que nos correspondió vivir, según Popper, se nos muestra a través de tres tipos de realidades. La primera, las realidades materiales o mundo de objetos y eventos materiales; la segunda, el mundo de las realidades subjetivas o mundo de palabras, pensamientos, deseos, ilusiones, y una tercera o cultural, como construcciones de la propia cultura. Frente a estas tres realidades como individuos, nosotros tenemos la opción de aplicar tres operaciones afectivas, valorar, optar, motivar, que al cruzarlas con las tres realidades del mundo nos dan

un abanico de posibilidades afectivas que marcan nuestro cotidiano devenir en el mundo de la vida (De Zubiría, 2007). En este plano, entonces, la posibilidad de apertura y socialización no está suscrita solo al plano estrecho del sentir, plano devaluado y subvalorado en el que se deja a las emociones, por el contrario, ella cubre una gama de posibilidades que marca todo lo valorativo, decisivo y motivacional de nuestra vida.

En la realidad de apertura a los otros donde nos encontramos y nos formamos como seres humanos no hay nada que no sea emocional, porque hasta nuestra propia cognición, de las tres realidades presentes en nuestro mundo de la vida, está transversalizada por la manera como las valoramos, optamos o nos motivamos hacia ellas. “Somos un adentro que necesita de un afuera” dice Mounier (1968, p. 175) y ese afuera solo puede nacer de lo afectivo.

La persona como ser social se realiza en la apertura y la disponibilidad: es el camino propio para la personalización, en donde al encontrarse con su *alter ego*, experimenta la necesidad de salir de sí, en la desposesión. Al liberarse a sí mismo, sabe conocer y comprender, asumir el destino y la tarea histórica, en la cual se siente comprometido, llegando abrazar la singularidad del otro con la propia singularidad (León, 1998, p. 38).

Por todo lo anterior es imposible concebir una verdadera formación sin educación emocional, nuestra propia condición de seres sociables nos los demanda, nuestra simple condición de seres dependientes de un escenario de vida nos lo requiere, nuestra propia esencia de interioridad nos lo precisa: no hay formación sin otredad, no hay otredad sin emocionalidad.

Este tercer argumento, con mayor fuerza, deriva a su vez en un determinado tipo de educación, una educación que parte del supuesto que si se quiere un proceso educativo integral y personalizante, es necesario incluir la educación emocional como elemento fundamental de la intencionales del sistema educativo, ya que no podemos hablar de una verdadera formación integral sin la verdadera consideración integral de humanidad, es decir, sin la dimensión emocional como eje articulador.

Pero esta afirmación no es aún realidad plenamente palpable en nuestras aulas, lo que conduce, primero, a una profunda reflexión sobre la pedagogía que está en la base del sistema educativo actual, o sea, las intencionalidades for-

mativas verdaderas que subyacen en nuestro sistema educativo, el concepto de hombre que subyace en él y el tipo de sociedad que se quiere construir con ese ser humano. Y segundo, conduce a la búsqueda de alternativas y soluciones, que es la opción que determinó la presente investigación.

Psicólogos dialécticos como Luria, Leontiev y Vigotsky (citados por De Zubiría, 2007) advierten: “Un sistema educativo cuya finalidad corresponde a un crecimiento intelectual saludable debe conducir a un crecimiento afectivo y social igualmente sano” (p. 56). Pero por el contrario, hoy el predominio de lo cognitivo ha llevado a la emocionalidad al desván de las organizaciones educativas y la primacía la llevan todas las ciencias llamadas fuertes o duras. En la primera parte del siglo XX, se experimentó el privilegio del comportamiento de la corriente conductista. En la segunda mitad del siglo, el auge fue el privilegio de la cognición, la corriente cognitivista; mientras se arrinconaba así las emociones en la gaveta clínica de los desórdenes mentales.

Hoy, después de muchos debates y abiertos los paradigmas a nuevas “complejidades” aún en la lógica del quehacer de los docentes sigue arraigado el racionalismo técnico. Esta realidad ha derivado en una sociedad en crisis que de manera consecuente ha llevado a la escuela a desfasarse con las necesidades de su contexto, enfrentándose a una generación cada vez más vulnerable emocionalmente.

Al agonizar la fuente primaria, la antigua familia humana, el talento interpersonal de las recientes generaciones agoniza, para tristeza humana. Aunque sea por ello, debemos estudiar la afectividad, comprenderla, desarrollar didácticas afectivas para la desvalida generación de niños y niñas, semillas de futuro únicas con que cuenta la especie humana (De Zubiría, 2007, p. 156).

Surge, entonces, la necesidad de una nueva concepción de formación y junto a ella una necesidad de una educación emocional que propicie un nuevo escenario de formación de las nuevas generaciones, un espacio donde lo fundamental sea lo humano, donde ser competente interpersonal y emocionalmente sea una prioridad formativa de la escuela; donde se reconozca que una verdadera formación no puede estar ajena de lo afectivo, ya que es necesario para todo el recorrido existencial; ni más ni menos, marca la diferencia entre ser feliz o infeliz.

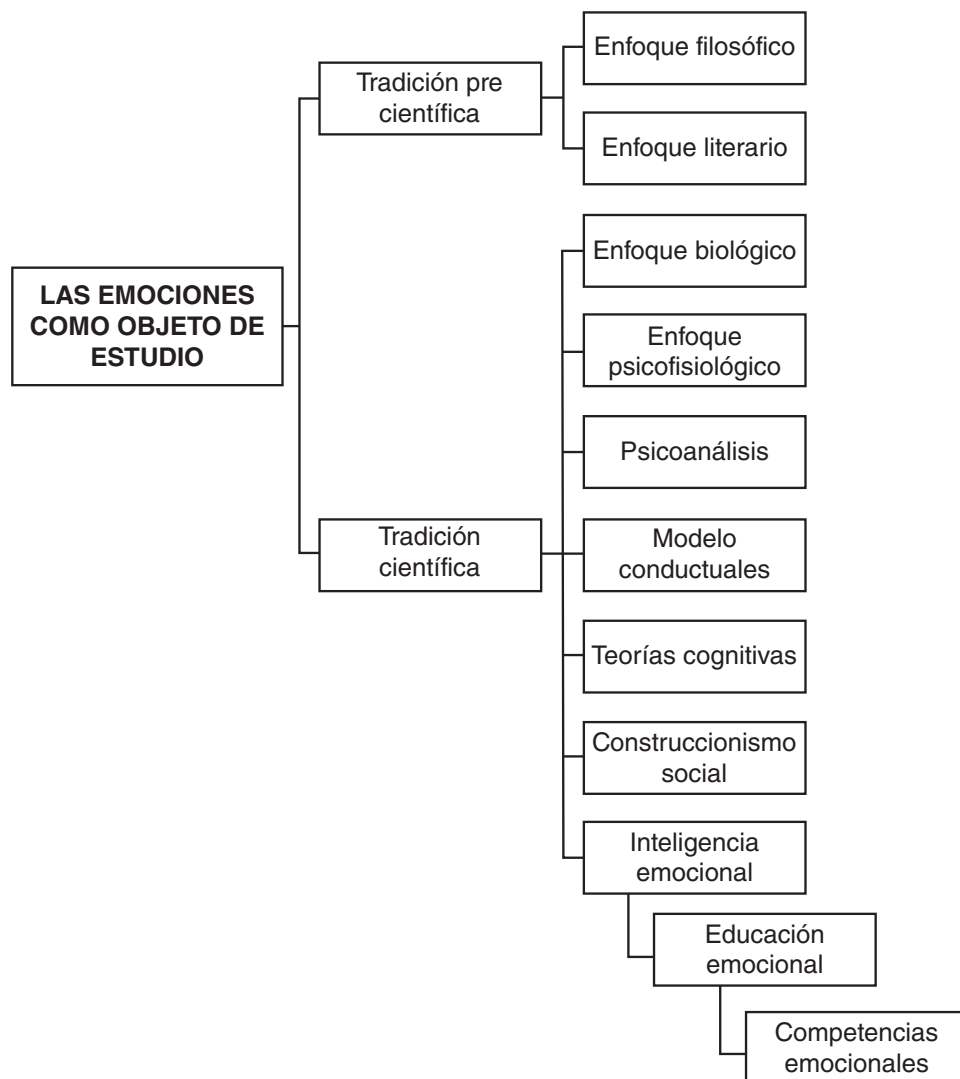
Como lo planteaba el profesor Mejía Hincapié (2009), analizando a De Zubiría (1980), en su unidad de sustantividad humana, somos una inteligencia sentiente, una voluntad tendente y un sentimiento afectante. El primero nos convoca a una pedagogía de la inteligencia en contraposición de la pedagogía del conocimiento, la segunda nos convoca a una pedagogía de la libertad y por último las emociones que nos convocan a una pedagogía emocional. Contemplada esta pedagogía de la felicidad como la manera de “estar atemperado con la realidad”, según palabras del profesor, que en últimas podríamos traducir como felicidad.

No se trata de incurrir en nuevos dualismos y contraposiciones románticas, ahora a favor del sentimiento, sino de insistir en la importancia de la educación emocional en pie de igualdad con la cognición. Se trata de abocarnos por un concepto integral de formación y por una práctica pedagógica que, entendiendo la naturaleza propia del ser humano y de su proceso formativo, desarrolle nuevas propuestas pedagógicas desde y para la felicidad, desde y para la interioridad, desde y para el sentimiento (Sánchez y Chica, 2016).

Argumentada la importancia y necesidad actual de la educación emocional, es necesario hacer un recorrido sobre el estado de la discusión de las emociones como objeto de estudio, para ello se tomó como referencia principal los trabajos que al respecto del estado del arte de esta categoría ha publicado Rafael Bisquerra Alzina como director del grupo de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona (UB); además, se retomaron, a nivel nacional, los aportes que al respecto ha hecho Miguel de Zubiría Samper en la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual en Colombia y la consulta bibliográfica de la investigadora.

Para iniciar este recorrido sobre el estado del arte, se asumió la clasificación que en cuanto al estudio de las emociones plantea Bisquerra (2009) en su texto *Psicopedagogía de las emociones*, complementada por las revisiones teóricas adicionales realizadas por la investigadora. Esta taxonomía se visualiza a manera de ayuda en el siguiente gráfico elaborado por la investigadora para facilitar la lectura del texto.

Ilustración 1
Ideograma de las emociones como objeto de estudio



Desde el apoyo visual del ideograma se plantean dos tradiciones centrales para el análisis del estudio de las emociones; la tradición precientífica y la tradición científica. En la tradición precientífica se distinguen dos grandes corrientes: la tradición filosófica y la tradición literaria. En la segunda tradición, la tradición científica, se distinguen siete enfoques: el biológico, el psicofisiológico,

el psicoanálisis, los modelos conductuales, las teorías cognitivas, el constructivismo social y la inteligencia emocional. A partir del enfoque de la inteligencia emocional, surgen varias tendencias de educación emocional, entre las cuales se profundiza sobre el enfoque de competencias emocionales como enfoque seleccionado intencionalmente como eje axial de la investigación.

A continuación, cada uno de los numerales de este capítulo desarrollan los postulados principales de cada perspectiva.

3.1 Tradición precientífica

Como primera clasificación para el análisis del estudio de las emociones se encuentra la tradición precientífica. Su denominación la asigna el autor dado que como objeto de estudio no se asume como campo del conocimiento y su abordaje es de carácter reflexivo, no hay estudios intencionales sistemáticos o teorías desarrolladas de manera intencional y directa. Como categoría de estudio es secundaria y gira en torno a otras. En esta tradición se distinguen dos grandes corrientes, la tradición filosófica y la tradición literaria.

Tradición filosófica

En cuanto a la tradición filosófica, se encuentran desde la antigüedad numerosos trabajos alusivos a la reflexión sobre las emociones. Consecuentemente con ello, a lo largo de los siglos se han generado paradigmas y teorías que han marcado el estado actual de este campo de estudio.

Empezando por la Grecia Clásica, el primer hito, según Bisquerra (2009), que aún permanece es la “metáfora del amo y el esclavo, el amo es la razón y el control que se contrapone al esclavo que son las emociones y pasiones” (p. 29).

Grandes filósofos, base de corrientes y paradigmas de pensamiento, como Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.), se ocuparon en sus obras de las emociones, ratificando esta dualidad.

Este dimorfismo se ha mantenido a lo largo de la historia, reforzado a lo largo de los tiempos por la dualidad mente-cuerpo predicada por las diferentes corrientes religiosas. Esta idea tomó especial fuerza durante la Edad Media,

donde se arraigó que la parte racional del alma está en lucha para controlar la concupiscencia, deseos y apetitos que originan las pasiones: como la persona es incapaz de controlar las pasiones, pecamos y, por tanto, debemos hacer penitencia. La Edad Media fue una etapa en la que se tenía una idea negativa de la existencia humana, pesimista, en la que las emociones no tenían cabida.

La mayoría de las teorías medievales ligaban las emociones a las pasiones, apetitos y deseos, considerándolas como algo que se debía controlar y reprimir. Paradigma muy arraigado hoy en sociedades con raíces religiosas, dado que parte de su fundamento está en dar un lugar privilegiado y central a emociones como la culpa, la redención, la venganza, el amor, la compasión, la felicidad, el temor, etc.

Continúa Bisquerra (2009) diciendo: “Durante el Renacimiento el estudio de las pasiones se independizó de la teología y de la ética. El término “afecto” fue sustituyendo al de pasión, que se reservó para los estados de ánimos más exacerbados” (p. 31). En este aspecto se considera a Descartes (1596-1650) como el puente entre la escolástica medieval y la filosofía moderna. Su distinción entre *res extensa* (cuerpo) y *res cogitans* (mente) supondrá la base del paradigma positivo de la ciencia. Especialmente en el campo del estudio de las emociones significó grandes contratiempos, ya que éstas requieren la participación simultánea de cuerpo y mente.

A pesar de esta distinción durante esta etapa, en el Renacimiento aparecen filósofos como Juan Luis Vives (1538), quien hace un gran aporte a la constitución del campo de estudio de las emociones. En su libro *De anima et vita*, aborda el tema de las emociones y “considera que no siempre son perniciosas y reconoce su poder motivacional” (p. 31). Esta obra y otras más del autor son de las primeras obras enfocadas a la educación en las que se reconoce la importancia de las emociones en los procesos educativos.

Es importante clarificar que hasta esta etapa del estudio de las emociones se consideraba que estas residían en el corazón. El primer filósofo en desechar esta idea fue Descartes al afirmar que la base de las emociones se encontraba en el cerebro, en la “glándula pineal”, como punto de unión de la mente y el cuerpo. Afirma Bisquerra que para Descartes “las emociones son un tipo de pasión, se distinguen de la clara cognición y hacen que el juicio sea confuso y

oscuro” (p. 56), además “la conducta humana es el resultado del alma racional, mientras que la conducta impulsiva (irracional) es propia de las emociones” (p. 57). Este es el error de Descartes que ha hecho famoso Antonio Damasio: afirmar que el razonamiento y el juicio moral pueden existir separados del cuerpo. Este dualismo cartesiano es un paradigma que aún pervive y, según Damasio (1997), este error ha hundido sus raíces tan profundamente en la cultura occidental que ha generado grandes dificultades para las ciencias humanas, especialmente para entender el mundo de las emociones humanas, así que ha entorpecido la evolución de la educación.

En la tradición filosófica de esta época, el principal representante es Baruch Spinoza, filósofo holandés de origen portugués (1632-1677) que en su *Ética* de 1678 afirma que la esencia del yo es el pensamiento y caracteriza a la mente como activa y creativa en oposición a la materia, pasiva y reactiva; considera que los sentimientos son la base del comportamiento ético. Sin embargo, se declara monista: hay una sola sustancia. “No cree en el dualismo cuerpo-alma cartesiano; el hombre es cuerpo y mente de forma inseparable” (p. 31). Sus aportes para romper la dualidad cuerpo/alma fueron un gran adelanto para la época, pero por estas ideas fue perseguido.

Por otra parte, Spinoza toma las emociones como el punto de partida de su *Ética*. En su trabajo plantea dos emociones básicas; el placer, que define el sentimiento que experimentamos al lograr nuestros deseos y el fin que buscamos con todas nuestras acciones y el dolor como el sentimiento que experimentamos al fracasar, es la señal de que la supervivencia humana está en peligro. A partir de estas emociones básicas surgen dos tipos de emociones: positiva y negativas.

En las positivas el fundamento es el placer y de él derivan todas las demás emociones que surgen al lograr nuestros deseos. Y las negativas, cuyo fundamento es el dolor, nacen de la frustración de nuestros deseos.

A pesar de los aportes de Spinoza en el campo de las emociones, en su pensamiento el papel de la razón sigue las líneas marcadas desde la antigüedad: la razón debe liberarnos de las emociones negativas y ayudarnos a alcanzar a experimentar las emociones positivas.

Los aportes de Espinoza son retomados hasta la actualidad al ser puesto en escena por Antonio Damasio (2009) en la obra *En busca de Espinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos* donde se rescatan sus aportes.

Posteriormente, a partir de la Edad Media muchos otros filósofos se han ocupado de las emociones en sus escritos sin que su objeto central fuera elaborar necesariamente una teoría sobre ellos. No obstante, de una u otra manera son referente para la consolidación de este primer paradigma. Algunos de los aportes se encuentran en los trabajos de los siguientes filósofos.

En el trabajo de Locke (1632-1704) se puede encontrar una amplia alusión a las emociones referidas estas a cualidades del alma. Según su teoría, el hombre está compuesto por dos tipos de sustancia; la sustancia material o cuerpo y la sustancia espiritual, yo o alma. Para esta segunda sustancia plantea Locke que el soporte son las emociones y sentimientos conocidos mediante la experiencia interna y afirma que así como la sustancia material da cuenta de las cualidades externas las emociones y sentimientos son propios del yo interno del sujeto. Este trabajo de Locke aporta elementos importantes para la superación de las emociones y sentimientos como aspectos evadibles y prescindibles de los cuales debe deshacerse el ser humano para su perfectibilidad, y por el contrario asume una nueva postura de las emociones y sentimientos como realidades naturales y connaturales a la esencia del ser.

Otro aporte importante lo establece la línea de pensamiento que va desde Pascal hasta Rousseau y Kant, en donde se considera la categoría “sentimiento” como principio autónomo de las emociones y la categoría “pasión” entendiéndola como “emoción dominante, capaz de penetrar y dominar toda la personalidad del individuo” (Casado y Colomo, 2006, p. 6).

De manera particular, Pascal (1623-1662) hace un aporte importante a la discusión sobre la dualidad razón-sentimiento al afirmar que las emociones también son fuente de conocimiento y decir que el conflicto entre razón y emoción no se puede solucionar eliminando alguna de ellas. En su texto *Discurso sobre las pasiones del amor* afirma: “No excluyamos, pues, la razón del amor, ya que son inseparables” (citado por Casado y Colomo, p. 8), expresión muy polémica para su época.

En la misma línea y como representante de este planteamiento novedoso que inició Pascal, Kant (1724-1804), por primera vez y de manera explícita, introduce la categoría “sentimiento” como mediadora entre la razón y la voluntad y reconoce la función biológica de las emociones. En este aspecto biológico, Kant aporta elementos importantes en la influencia biológica de las emociones al ayudar y sostener la existencia. A pesar de estos avances, en la filosofía kantiana se observa con mucha fuerza la noción de las emociones como amenazas al ser humano, puesto que al permitir su presencia se llega al punto de suprimir el dominio de la razón.

Otro pensador que dio importancia en su trabajo al mundo de las emociones fue el filósofo alemán Scheler (1874-1928): para él, la vida emocional es un mundo inferior a la vida intelectual y declara que aunque acompañada de procesos fisiológicos no encuentra exclusivamente su fundamento en ellos. Los estados emotivos y los objetos que los propician siempre están mediados por la experiencia y el pensamiento. En este autor se encuentra una de las más amplias referencias a una clasificación de los estados emocionales que él denomina grados: emociones sensibles, emociones corpóreas (estados) y sentimientos vitales (funciones), sentimientos psíquicos, sentimientos espirituales. Desde esta clasificación, considera el sentimiento como un acto intencional de valoración y desarrolla de manera correspondiente cuatro tipos de valor correspondiente a cada clase de sentimiento.

Muchos otros filósofos se han ocupado de las emociones a lo largo de sus obras, sin por ello elaborar necesariamente una teoría sobre las mismas. A partir del siglo XIX y XX, los estudiosos de la emoción se apartan del ámbito de la filosofía para indagar elementos más psicológicos, siendo esta una de las múltiples razones que contribuyeron al nacimiento de la psicología como ciencia independiente, elementos que serán analizados a continuación en los enfoques denominados por Bisquerra (2009) como científicos.

A manera de conclusión de esta tradición filosófica occidental sobre las emociones, se puede afirmar que los múltiples aportes, aunque diversos y desde diferentes racionalidades, tienen en común el dualismo emoción-razón. Asimismo, se conserva en los diferentes trabajos herencia del pensamiento griego de Platón y Aristóteles, la cualidad negativa de las emociones y la necesidad

humana de controlarlas. Esta forma de pensamiento se mantiene aún en el pensamiento Occidental. Los pensadores que a lo largo de la historia sustentaron una relación más directa entre razón y emoción o la relación de esta con el bienestar y la felicidad, no lograron transformar la cultura y los paradigmas más arraigados de la ciencia.

La tradición literaria

Probablemente sea en la literatura en sus diversos géneros donde hay un mayor volumen de páginas dedicadas a la emociones. En la literatura, desde los tiempos de Esquilo, Sófocles, Eurípides, pasando por Shakespeare, Moliere, Goethe y muchos otros autores hasta nuestros días, las emociones han sido la fuente de inspiración de las letras.

A través de la palabra hablada y escrita y de generación en generación, la tradición literaria ha sido la encargada de nombrar, describir, nominar y catalogar las más variadas emociones del ser humano para diferenciar diversos matices dentro de una familia de emociones. Es, también, la responsable de la apropiación cultural de patrones y estereotipos alrededor de ellas. Por ejemplo, “en la literatura española del siglo XVIII aparece una emoción que no se había etiquetado antes y que dio luego lugar a la expresión ‘vergüenza ajena’; hoy días todo el mundo sabe lo que significa” (Bisquerra, 2009, p. 33).

Es así como, en 1990, Eisenck realizó una clasificación de 558 palabras referidas a estados emocionales en lengua inglesa, en contraste con el habla indonesia, donde solo hay 230. Igualmente, en la literatura española es posible rastrear cientos de denominaciones. Aun en la actualidad, con el auge de las nuevas tecnologías, es posible rastrear cómo aparecen nuevas denominaciones.

En esta tradición literaria juega un papel importante la cultura. Cada ser humano experimenta emocionalmente su cotidianidad a través de repertorios culturales diferenciados, situación que se complica cuando los términos utilizados en las diversas lenguas entran en conflicto o no existen; de este modo existe una gran variedad cultural en el número y términos de palabras para nominar las emociones. Según Bisquerra, “esto es un argumento que ha inspirado al construccionismo social en el estudio de las emociones” (2009, p. 34).

Ahora, si analizamos cuál es el aporte de la literatura a este abordaje de las emociones según el autor se puede afirmar que la producción literaria ha sido mucho más prolija en el tratamiento de las emociones positivas, mientras que en la literatura científica se puede ver una mayor atención sobre las emociones negativas. Esta afirmación es fruto de una investigación donde el autor, en un análisis de contenido de numerosas novelas, poemas y otros textos, evidenció cómo las tres cuartas partes de las referencias a emociones eran placenteras y entre estas el amor y todos sus matices ocupa el primer lugar en el escalafón de las emociones positivas utilizadas en la literatura.

Pero no solo el amor ha sido objeto de abordaje en la literatura, a través de los diferentes géneros literarios se ha aportado a la constitución de un argot propio de las emociones. Es así como el género épico, asimilado actualmente al género narrativo, desde la antigüedad abrió toda una gama de emociones propias de eventos heroicos y de valentía en los cuales héroes y desvalidos profesan sentimientos desde las experiencias que cada contexto les plantea vivir; así, aparecen en escena sentimientos de compasión, estremecimiento, satisfacción, optimismo, éxtasis, de un lado, y del otro, agradecimiento, esperanza, admiración, alivio.

Por otra parte, el género lírico es aún el responsable de mayores aportes a la temática, dado que lo que el autor pretende es transmitir sus emociones y sentimientos. Pero incluso con este gran aporte, este género ha derivado en un componente cultural que tiende a sublimar las emociones y sentimientos alejándolos del plano terrenal en los que son entendibles y controlables por parte de las personas. En este sentido, este género conserva una gran influencia de la escuela filosófica aristotélica, en la que se contrapone el cuerpo y las emociones.

Finalmente, el género dramático, ligado al teatro más en la Edad Media y en el Renacimiento, fue el responsable de la difusión de emociones que se arraigaron en la cultura.

Por lo anterior, a la escuela literaria se le confiere un lugar primordial al campo de las emociones, gracias a la forma como han recogido las percepciones al respecto a través del tiempo y como han impactado las creencias, pensamientos, conocimientos y representación del mundo. Ya bien lo planteaba Aristó-

teles en su *Poética* al afirmar que la obra dramática tiene un alcance catártico, en el sentido que la literatura podía influir destructivamente en las personas; pero, a su vez, es un buen vehículo para que el hombre reconduzca, entienda y se libere de muchos de sus conflictos vitales (Dalglish, Dunn y Mobbs, 2010).

3.2 Tradición científica

Después de analizada la tradición denominada precientífica por Bisquerra (2009), encontramos la categoría denominada tradición científica, en la que ya se encuentra la intencionalidad expresa de estudiar de manera sistemática las emociones como objeto de estudio. Como hitos en esta tradición científica, según de Dalglish, Dunn y Moobbs (2010), encontramos:

Tabla 2
Hitos de las emociones como objeto de estudio

Año	Hito
1848/1868	Harlow describe el caso Phineas Gage.
1872	<i>Expresión de las emociones</i> (Charles Darwin).
1884/1885	Teoría de las emociones (James-Lange)
1912	Hipótesis del hemisferio derecho (Mills)
1931	Teoría Cannon-Bard de las emociones
1937	El síndrome de Klüver-Bucy
1937	Circuito neural de Papez
1943	Reacción defensiva afectiva (Hess and Brügger)
1949	El sistema límbico (MacLean)
1956	Efectos de la extirpación de la amígdala en monos (Weiskrantz)
1959	Modelo de aproximación-evitación de Schneirla
1962	Teoría de los dos factores de las emociones (Schachter y Singer)
1980	Zajonc argumenta emoción en ausencia de cognición.
1982	Lazarus argumenta el caso de las emociones que requieren cognición.

Tabla 2. Continuación

Año	Hito
1983	Diferentes emociones básicas se pueden distinguir autónomamente (Ekman y colaboradores).
1986	Condicionamiento del miedo (LeDoux)
1990	Concepto de inteligencia emocional (Salovey y Mayer)
1991	Hipótesis del marcador somático (Damasio)
1993	Multiple intelligences (Gardner)
1994	Deterioro del reconocimiento de las emociones en las expresiones faciales (Adolphs y colaboradores)
1995	La amígdala es necesaria para el condicionamiento del miedo (Bechara y colaboradores)
1996	La amígdala y la consolidación de la memoria emocional (Cahill y colaboradores)
1997	La importancia de la ínsula en el asco (Phillips y colaboradores)
2000	Deterioro del reconocimiento y la experiencia del asco (Calder y colaboradores)
2002	La amígdala responde a los estímulos emotivos en función de la variación del gen transportador de serotonina (Hariri y colaboradores).
2003	La base neural del sufrimiento social (Eisenberger y colaboradores)
2004	Sistemas que sustentan el sufrimiento y la empatía por el sufrimiento (Singer y colaboradores)
2005	Estimulación cerebral profunda para la depresión resistente al tratamiento (Mayberg y colaboradores)

Todos estos hitos fueron consolidando enfoques y tradiciones que marcaron tendencia en el estudio de la emoción. Según Bisquerra (2009), en este recorrido se identifican siete enfoques: el biológico, el psicofisiológico, el psicoanálisis, los modelos conductuales, las teorías cognitivas, el construccionismo social y la inteligencia emocional, los cuales se desarrollarán a continuación:

Enfoque biológico

En primer lugar se encuentra el enfoque biológico, cuyo hito se puede ubicar alrededor de 1872, con la publicación de *La expresión de las emociones en hombres y animales* de Charles Darwin (1809-1882), la obra más importante escrita sobre las emociones hasta entonces.

Según Darwin, las emociones desempeñaron un papel esencial en la adaptación de los seres vivos al entorno a lo largo de la filogénesis, cumpliendo el papel de señales que comunican intencionalidades frente a situaciones del entorno. Para este trabajo, Darwin recopiló por más de treinta años observaciones sobre cómo las personas y diferentes animales expresan sus emociones, llegando a la teoría de que nuestras emociones son innatas, universales y producto de la evolución. De esta manera, las emociones han sido fundamentales para la supervivencia de las especies y funcionan como mecanismos que desencadenan la acción, pero a través de la evolución han ido perdiendo su función originaria.

Todo el escenario propuesto por Darwin representa el fundamento de lo que posteriormente serán las formulaciones biológicas y las formulaciones expresivas de la teoría de las emociones y representa el origen de prácticamente todas las teorías biológicas sobre la emoción desarrolladas posteriormente por Tomkins (1979), Ekman (1981), Zajonc (1985), Plutchik (1991) e Izard (1979).

Según Bisquerra (2009), los postulados básicos neodarwinistas que dieron origen al enfoque biológico de las emociones pueden resumirse así:

1. Las emociones son reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.
2. Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de proceso de maduración neurológica.
3. Tienen formas de expresión y motoras características.
4. Son universales y por tanto comunes en todas las sociedades y culturas.
5. Hay unas emociones básicas, pero no hay acuerdo en cuáles son (p. 35).

Según este enfoque, las emociones básicas pueden variar de siete a once y su base se centra en la expresión facial de las mismas.

Actualmente, el debate en psicología desde el enfoque biológico es si puede existir emoción sin consciencia y la interacción de la emoción con los fenómenos cognitivos. En este debate se destacan los postulados de Robert Zajonc y Lazarus.

Por un lado, Zajonc (1985) plantea que es posible generar reacciones emocionales sin que exista registro consciente del estímulo. Por otro lado, Lazarus (1982, 1984) sostiene que la emoción es un proceso poscognitivo en el que la evaluación precede a la emoción. Murphy e Inglehart (1989) plantean una postura en la que emoción y cognición son sistemas independientes.

Enfoque psicofisiológico

Otra corriente posterior y derivada del enfoque biológico la constituye el enfoque psicofisiológico. Este enfoque se sustenta en los mecanismos del cerebro para el procesamiento de la emoción. Se destacan dos posturas enfrentadas: periférica y centralista.

El enfoque periférico viene representado por la teoría de James-Lange (1894), que resalta el papel las respuestas fisiológicas periféricas, SNA (sistema nervioso autónomo) y motor en la percepción de la experiencia emocional. El estudio de la emoción desde esta perspectiva dio lugar a la psicofisiología. El enfoque centralista está representado por la teoría de Cannon-Bard (1928), que pone el énfasis en la activación del sistema nervioso central (SNC) más que en el sistema periférico (Bisquerra, 2009, p. 42).

En esta discusión presenta una importante aportación la teoría de James-Lange propuesta por William James y Carl Lange (1884) de forma independiente. Su teoría afirma que los cambios en los órganos viscerales ocurridos durante las emociones son generados por el sistema nervioso autónomo y los cambios generados en los músculos del esqueleto son generados a través del sistema nervioso somático, todo ello con base en la recepción e interpretación que de los estímulos sensoriales hace la corteza cerebral.

Como alternativa a esta teoría, Walter Cannon y Phillip Bard (1927-1929) plantean la teoría Cannon-Bard, que afirma que los estímulos emocionales provocan dos efectos excitatorios independientes: uno es la expresión de la emoción en los sistemas nerviosos autónomo; el otro, la expresión somática que provoca el sentimiento de la emoción en el cerebro.

Finalmente, y de manera especial, en este enfoque fue de gran impacto la teoría del sistema límbico de MacLean (1949), quien planteó un modelo anatómico de manejo cerebral de las emociones de mayor sustento. Este modelo, denominado modelo límbico íntegro, los trabajos de Cannon, Bard y Papez y los hallazgos de Kluver y Bucy (1958) consolidaron una teoría que afirma que la arquitectura del cerebro consiste en tres sistemas que caracterizan etapas del desarrollo evolutivo del ser humano: el primero, el cerebro reptiliano; el segundo, el cerebro límbico, y el tercero, la neocorteza. Cada uno de los sistemas se encarga de procesar un tipo de emociones específica a partir de unas estructuras propias. Finalmente, MacLean (1952) propuso que las sensaciones en el entorno producen cambios corporales. Estos cambios regresan al cerebro, donde son integrados con la percepción y se generan las experiencias emocionales.

Al respecto, más recientemente, se destacan los aportes que en esta discusión hace el científico de LeDoux (1996), quien propone dos redes neuronales para la activación de las emociones: subcortical y la corticolímbica. Como elemento central de estas redes aparece una pequeña estructura nerviosa ubicada debajo del lóbulo temporal denominada la amígdala. La red subcortical puede activar emociones sin la intervención de la corteza cerebral, como zona en la que se ubican de manera preferente los procesos cognitivos, con el fin de procesar rápidamente situaciones que puedan poner al individuo en peligro.

La segunda red con comprometimiento de procesos valorativos cognitivos incluye también la amígdala, que influye de manera importante en el procesamiento cortical cognitivo. Esta segunda red de activación emocional es más lenta porque proporciona una información más completa sobre el estímulo.

Son muchos los aportes que desde el enfoque biológico se han hecho a la comprensión de las emociones; hoy en día es aceptada la participación del componente biológico en las emociones, sin embargo, la discusión gira en la relación de este componente con la dimensión cognitiva.

El psicoanálisis

Sigmund Freud (1856-1939) no desarrolló una teoría explícita de las emociones, pero se ocupó de ellas con bastante profundidad por la relación de estas en las perturbaciones psíquicas. Sus trabajos hicieron importantes aportes y muchos de los elementos de su terapia psicoanalítica sugieren aspectos que resaltan la importancia de la comprensión de la vida emocional de las personas. Según Bisquerra (2009), a partir del surgimiento del psicoanálisis se incorporan a la terminología científica del estudio psicológico, incluido el de las emociones, categorías-términos como súperyo, ello, censura, resistencia, represión, mecanismo de defensa, transferencia, objeto sexual, sexualidad infantil, eros y tánatos, interpretación de los sueños, actos fallidos, etc.

Además de esta amplia categorización en el campo, los aportes del psicoanálisis abarcan también el campo terapéutico y de intervención. En esta perspectiva, para Freud, siguiendo a Vildiz (2006), el afecto es una cantidad (de energía) que acompaña a los sucesos de la vida psíquica. El papel del yo (considerado como la persona o el sujeto) es moderar las variaciones excesivas de los afectos para impedir su desorganización y preservar la capacidad de pensamiento. Para realizar lo anterior, el yo utiliza la descarga de una cantidad de afecto por la motilidad y la secreción con una acción específica o establece lazos por medio de trabajo asociativo por el cual el monto de afecto se liga dividiéndose y distribuyéndose a varias representaciones entrelazadas. La solución que ofrece la psicoterapia al bloqueo de afectos es la “cura por la palabra”, donde el lenguaje puede obrar como sustituto de la acción, lo que abre para el afecto una solución alternativa para ser accionado (catarsis).

Modelos conductuales

Otro enfoque dentro de la tradición científica es el enfoque conductual, el cual, según Fernández-Abascal (1997), tiene su origen en el conductismo, el cual se considera, según su fundador John Watson, como una teoría que estudia las adaptaciones humanas. Otro de sus máximos representantes, B. F. Skinner, la define como una filosofía de la ciencia de la conducta; y finalmente, J. R. Kantor lo define como una renuncia a las doctrinas del alma, la mente y la consciencia, para ocuparse del estudio de los organismos en interacción con sus ambientes.

Aunque el conductismo tiene su eje central en el aprendizaje con énfasis en las conductas observables más que en los procesos internos, procesos como las emociones pasaron frecuentemente desapercibidos. Empero, al analizar a fondo los aportes de este enfoque, la emoción ha estado en la base a través de otros constructos como el condicionamiento, la inhibición o el refuerzo.

Los trabajos de Watson-Rayner (1920), Skinner (1953) y Stes y Skinner (1941), hicieron grandes aportes a la identificación de las emociones básicas, supresión de emociones a través del condicionamiento clásico y la conceptualización de la respuesta emocional condicionada.

De manera general, este enfoque ha puesto de manifiesto que el comportamiento emocional puede aprenderse y que existen estrategias de intervención de alteraciones emocionales, la supresión condicionada, el síndrome de indefensión adquirida y el aprendizaje vicario, aportes que podemos sintetizar de la siguiente manera.

En primera instancia, el aprendizaje vicario es derivado de la teoría social de Bandura (1976, 1977, 2001). Desde esta teoría se propone que se puede aprender la conducta emocional observando las reacciones emocionales de otras personas; esta teoría hace contribuciones importantes para los procesos de educación emocional.

En segunda instancia, otro aporte importante es el síndrome de indefensión adquirida o aprendida que, según Bisquerra (2009), puede definirse en los siguientes términos:

Ante exposiciones repetidas a un acontecimiento concreto, las personas aprenden hasta qué punto su comportamiento influye en los resultados. Cuando un individuo observa repetidamente que los resultados deseados no dependen de su comportamiento voluntario puede desarrollar una indefensión aprendida. Esto se transforma en una desmotivación general para actuar (p. 51).

La comprensión de este síndrome aporta elementos interesantes para los procesos educativos del aula, especialmente en cuanto educación emocional, ya que, según el autor, la indefensión aprendida provoca tres efectos: motivacionales (apatía, inactividad, desmotivación), cognitivos (la percepción de incon-

trolabilidad y dificultad en el aprendizaje posterior) y emocionales (presencia permanente de miedo que pasa a ser sustituido por la depresión).

Y en tercera instancia, en cuanto a las terapias conductistas de intervención a trastornos emocionales, los desarrollos respecto al condicionamiento operante aportan elementos didácticos para la educación emocional en el aula, al afianzar que los resultados positivos de un proceso de aprendizaje que es seguido por un refuerzo positivo hace más factible que el estudiante lo repita o por algo no deseable o refuerzo negativo hace menos posible que se omita. Aunque esta es la base del conductismo clásico, se ha demostrado su utilidad en las primeras etapas de formación emocional, donde la reflexión aún no hace parte del repertorio del estudiante, sobre todo en casos de desórdenes emocionales.

Teorías cognitivas

En la perspectiva científica encontramos también el enfoque cognitivo del cual, según Fernández-Abascal (1997), podemos ubicar su génesis hacia 1970. Dentro del cognitivismo se han dado un conjunto de aportaciones con muchas aplicaciones psicopedagógicas como por ejemplo la teoría de la valoración automática, la valoración cognitiva, la predisposición a la acción, y la atribución causal.

Como precursores de este enfoque se hayan los estudios derivados del caso Gage Phineas P. (1848). Gage fue un obrero de ferrocarriles que el 13 de septiembre de 1848 sufrió un accidente que le causó daños severos en el cerebro, específicamente en parte del lóbulo frontal. Después de su recuperación, Gage sufrió cambios notorios en su personalidad y temperamento, lo que en la época generó estudios que se consideraron como evidencia de que los lóbulos frontales manejaban los procesos relacionados con las emociones, la personalidad y las funciones ejecutivas en general.

Según Bisquerra (2009), el principal aporte de las teorías cognitivas aplicadas a la emoción reside en el papel que se atribuyen a las cogniciones, las cuales consisten en una evaluación positiva o negativa del estímulo, realizada de manera instantánea. Esto constituye una fase importante en el proceso emocional. Las teorías cognitivas de la emoción postulan una serie de procesos

cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas), que se sitúan entre estímulos y la respuesta emocional; la actividad cognitiva determina la calidad emocional.

Posteriormente la teoría bifactorial de Schachter y Singer (1962) complementa esta teoría al afirmar que las emociones surgen por la acción conjunta de dos factores: activación fisiológica (arousal) y atribución cognitiva, interpretación de los estímulos situacionales. De allí su nombre, bifactorial, porque el sujeto percibe la excitación fisiológica y busca una explicación a la misma determinando el tipo de emoción.

Posteriormente, la teoría de la valoración automática de Magda Arnold (1960) desarrolló una teoría de la emoción y la motivación, planteando un postulado central en el que se considera las personas “hacedores” y de manera innata intrínsecamente motivados para actuar sobre el ambiente. Los desarrollos al respecto, en relación a la teoría bifactorial, complementan la secuencia emocional agregando otros elementos: percepción, valoración (*appraisal*), experiencia subjetiva y acción. En esta secuencia, el *appraisal* consiste en la valoración automática que se hace de los estímulos en términos de supervivencia y bienestar, siendo esta de carácter innato. Según Arnold, las emociones implican deseos que se basan en creencias, por ello propone tres dimensiones de valoración: evaluación del objeto como bueno o malo, presencia o ausencia del objeto, facilidad o dificultad para obtenerlo o evitarlo.

Otra teoría importante en esta línea de pensamiento es la teoría de la valoración cognitiva en Lazarus (1991), que define las emociones como reacciones complejas en las que se ven mezcladas tanto la mente como el cuerpo. Estas reacciones comprenden: un estado mental subjetivo, un impulso a actuar y cambios corporales. Lazarus dice que en el estado mental subjetivo se dan dos procesos de valoración, una primaria (automática), coincidente con la valoración de Arnold (1960), en donde se evalúan las consecuencias derivadas de la situación y otra secundaria (cognitiva), en la que se hace un balance de la capacidad personal para afrontar la situación. La primera valoración es la que desencadena la respuesta emocional, entretanto la valoración cognitiva o *appraisal*, de acuerdo a una segunda evaluación, puede atenuar o intensificar la respuesta emocional al evaluar los recursos personales para hacer frente a la situación. Esta valoración personal subjetiva depende en cada individuo

del ambiente, sus experiencias y la interpretación que el individuo haga de la situación. Lazarus denomina “estrategias de afrontamiento” (*coping skills*) a ese proceso dinámico de búsqueda de soluciones a los retos que plantean las situaciones de la vida.

Como se afirmaba anteriormente, el enfoque cognitivo es una de las tendencias que más aportaciones ha hecho al campo de las emociones, su característica principal es dar relevancia al componente cognitivo de la emoción como fase importante del proceso emocional y su papel determinante en la determinación de la intensidad de las expresiones emocionales. Este presupuesto ha sido la principal fuente argumentativa de la educación emocional como tendencia educativa.

Otro trabajo que en este enfoque ha tenido gran difusión en la actualidad es la teoría de la evaluación del mundo en función de los intereses propios, de Nico H. Frijda (1986, 1988, 1993), quien propone el concepto de “predisposición a la acción” derivada de la función motivacional de la emoción. Según Bisquerra (2009), esta teoría introduce la motivación y la cognición dentro de la emoción. La función de la motivación predispone a la movilización de recursos; en este sentido existen algunos patrones universales de respuesta ante acontecimientos concretos.

Construccionismo social

Otro enfoque del estudio científico de las emociones es el construccionismo social, que según Bisquerra (2009) radica “en la importancia de la cultura en la construcción de la respuesta emocional. Esto, en el fondo, es una justificación de cara a la importancia de los procesos educativos y de socialización en la experiencia y expresión emocional” (p. 28).

Según el autor el construccionismo social se ha encargado de temas muy diversos relacionados con sociología, educación, psicología, feminismo, política, etc., dentro de los cuales las emociones no han sido el eje primordial de sus teorizaciones pero en sus trabajos existen aportes y reflexiones al respecto. Dentro de los representantes de este enfoque tenemos; Averill (1980), Harre (1986), Harre y Parrot (1996), Kemper (1981), Gergen y Davis (1985), Lyons

(1980), Armon-Jones (1986), Parkinson (1985), Roberts y Pennebaker (1995), Echeverría y Páez (1989), Hofstede (1991), Páez y Casullo (2000).

El aporte de estos trabajos a nivel de las emociones está centrado en tomar en consideración lo sociocultural y lo político para realizar descripciones de las emociones al centrar su atención sobre aspectos emocionales de las personas en diferentes contextos. Un principio para este enfoque es que las emociones son distintas según las culturas y por tanto no hay emociones universales. Bisquerra (2009) sostiene que aquí yace el principal elemento de discusión entre el enfoque cognitivo y el construccionismo social al considerar los primeros que se puede hallar constantes universales para las emociones y los segundos afirman que esto no es posible dado que sucesos particulares o acontecimientos personales pueden generar diferencias que son imposibles de recoger en un patrón universal.

El construccionismo social acepta la teoría de la valoración, pero no acepta el componente biológico, que plantea un componente genético e innato generalizable a toda la especie humana.

Este enfoque introduce la discusión sobre la regulación de la cultura sobre las respuestas emocionales de los individuos y la variación en que las diferentes épocas históricas y contextos socioculturales marcan en este aspecto. Sin embargo, el enfoque cognitivo no niega este aspecto y lo recoge en los elementos propios de la valoración cognitiva que el individuo realiza para dar respuesta emocional a las situaciones. En este aspecto, y según Bisquerra, los autores más radicales del construccionismo social afirman que solo es posible expresar una emoción cuando se ha aprendido a interpretar en términos de los imperativos morales y patrones de comportamiento que dan la pauta para la expresión emocional apropiada.

De la misma forma el construccionismo argumenta diferencias en la experiencia emocional entre hombres y mujeres, de acuerdo con condiciones de sentido colectivo e individualista y condiciones de poder.

A partir del anterior recorrido se puede afirmar que, siguiendo a Bisquerra, en el fondo de los diferentes enfoques y escuelas en torno al estudio de las

emociones subyacen dos formas de entender la emoción: la biológica y la cognitiva. Cada una de ellas tiene sus representantes, defensores y detractores. El debate aun hoy día sigue vigente, pero a pesar de que se mantienen las posturas antagónicas sobre la participación de la cognición en la emoción, las perspectivas emocionales contemporáneas tienden hacia una visión más integral, valorando aportes importantes de los dos enfoques.

En esta perspectiva global integradora que abarca campos interdisciplinarios y retoma aportes de los diferentes enfoques del estudio de las emociones, aparece en el campo de estudio el concepto de inteligencia emocional como perspectiva que desarrolla en sí misma una potencialidad de educabilidad y perfectibilidad de la emocionalidad como dimensión humana, como posibilidad de la educación emocional.

Inteligencia emocional

Para conceptualizar la inteligencia emocional es necesario partir de la evolución misma del concepto de inteligencia. Nuestra sociedad ha valorado durante los últimos siglos un ideal muy concreto del ser humano: la persona inteligente.

El cociente intelectual (IQ), entendido como “la razón entre la edad mental y la edad cronológica” (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p. 14), se ha convertido en el referente de este ideal de inteligencia. Su argumento se sustentó en la relación positiva que existe entre el IQ de los estudiantes y su rendimiento académico; los estudiantes que más puntuación obtuvieron en los test de IQ suelen conseguir las mejores calificaciones en la escuela. En torno a esta concepción centrada solo en las habilidades cognitivas se afirmó en su momento: “El órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Juzgar bien, comprender bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia” (p. 13).

Esta concepción de inteligencia ha sido revaluada, puesto que la valoración de la inteligencia por un solo factor general fue insuficiente para explicar otros tipos de desempeños y habilidades de los estudiantes; tal es el caso de algunos de ellos con IQ inferiores, reconocidos como genios de la música, las artes o las habilidades motrices; igualmente el IQ fue insuficiente, en muchos casos,

para alcanzar el éxito escolar o profesional, ya que las propias destrezas adaptativas, la voluntad o las habilidades autorreguladoras se observaron con un papel preponderante en el desenvolvimiento o aplicación de ese IQ.

Los profesionales exitosos no son necesariamente los de más alto desempeño académico de su promoción escolar. No son aquellos adolescentes que siempre levantaban primero la mano en la escuela cuando preguntaba el profesor o resaltaban por sus magníficas notas académicas los abanderados de sus organizaciones educativas.

Es así como la misma racionalidad cartesiana, madre del paradigma positivo de las ciencias que enmarcó el enfoque precientífico del estudio de las emociones en el campo de la inteligencia a partir de 1890 con Catell, dio una fuerte relevancia al paradigma psicométrico de la inteligencia cuyo interés se centró en la medición de sus componentes. Aunque las primeras escalas de medición de Stanford-Binet aparecen en 1905 y con ellas el concepto de IQ, incluso en la actualidad este enfoque marca profundamente el campo de la educación dando una prevalencia al IQ o coeficiente intelectual en las aulas de clase y, en la misma lógica, a la formación centrada en la manipulación cognitiva de símbolos.

Posterior a la Primera Guerra Mundial, Thorndike (1920) introduce el componente social en la definición de inteligencia y utilizó por primera vez el término inteligencia social, concepto que no fue valorado en la época. Posteriormente, el auge del conductismo en 1930 con Watson, se introdujo en el concepto como meras asociaciones entre estímulos y respuestas. Posteriormente, finalizando la década de los cuarenta, Koffka (1886-1941) en la teoría de la Gestalt introdujo el concepto de discernimiento y pensamiento productivo dentro del concepto de inteligencia.

Siguiendo a Marina (2005), se puede clasificar la génesis de las definiciones sobre la inteligencia en dos grandes grupos. El primer grupo estaría formado por los investigadores que consideran a la inteligencia como un proceso computacional. Entrarían dentro de este grupo las concepciones de la inteligencia como la capacidad de manipular símbolos, de procesar información, de resolver problemas, etc. El segundo grupo estaría formado por los autores que consideran a la inteligencia como una actividad dirigida a un fin.

A partir de las contribuciones dadas en los años setenta por la psicología cognitiva, se da inicio al cuestionamiento de las concepciones que sobre inteligencia se tenían hasta el momento, interpelando ampliamente los enfoques psicométricos.

El primero de ellos, dentro del enfoque cognitivo. Reuven Feuerstein (1921-2014), con base en los aportes de Vygotsky, en las décadas de 1970 y 1980, formula la teoría de la modificabilidad cognitiva haciendo grandes aportes a la psicología y la educación del momento. Según esta teoría, la inteligencia de toda persona es modificable y puede mejorar sus realizaciones intelectuales y su rendimiento intelectual, solo se requiere de los métodos de enseñanza que lo posibiliten y desenmascaren su potencial de aprendizaje disponible.

El término “inteligencia emocional” fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey, de la Universidad de Harvard, y John Mayer, de la Universidad de New Hampshire, quienes definen la inteligencia emocional como la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo para resolver los problemas de manera pacífica, obteniendo un bienestar para sí mismo y para los demás; es también guía del pensamiento y de la acción. Posteriormente, Daniel Goleman (1995) parte del estudio de Salovey y Mayer y asume la inteligencia emocional como la capacidad “aprehensible” para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás. Él se centra en temas tales como el fundamento biológico de las emociones y su relación con la parte más volitiva del cerebro; la implicación de la inteligencia emocional en ámbitos como las relaciones de pareja, la salud y fundamentalmente el ámbito educativo, y propone a la inteligencia emocional como un importante factor de éxito: “Hemos llegado muy lejos en lo que se refiere a destacar el valor y el significado de lo puramente racional... para bien o para mal, la inteligencia puede no tener la menor importancia cuando dominan las emociones” (Goleman, 2005, p. 22).

Daniel Goleman plantea la ruptura del viejo paradigma Occidental, superando la ruptura entre la cognición y la emoción y dejando de considerar la primera de nivel superior a la segunda.

A partir del boom ocasionado por el *best seller* de Goleman en 1995, a nivel mundial se genera un interés inusitado por el concepto de inteligencia emocional y sus implicaciones educativas.

Para Goleman, los desempeños de la inteligencia emocional son:

1. Conocer las propias emociones. Tener consciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre.
2. Manejar las emociones. La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de consciencia de las propias emociones.
3. Motivarse a uno mismo. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos.
4. Reconocer las emociones de los demás. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.
5. Establecer relaciones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, de la popularidad y de la eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Otro aporte importante lo realizó, casi de manera simultánea, Howard Gardner, con base en el trabajo sobre el potencial humano realizado en la Universidad de Harvard. Entre los años 1979 y 1983 publicó la teoría de las inteligencias múltiples, que, aunque no tuvo especial importancia en el momento, encontró su mayor difusión y reconocimiento en 1995 con la publicación en castellano de la obra *Inteligencias múltiples: teoría y práctica*. El aporte especial de su trabajo a la concepción de inteligencia se basa en la posibilidad de reconocer la multiplicidad de inteligencias, su educación, evaluación y la posibilidad de una escuela centrada en la diversidad. Como antecedente especial para el concepto de inteligencia emocional, Gardner (2007) incluye en su taxonomía las inteligencias personales: la intrapersonal y la interpersonal; los dos pilares de lo que actualmente se considera como inteligencia emocional. La intraemocional plantea la capacidad de

Desarrollo de los aspectos internos de la persona, la gama propia de afectos y emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta humana (p. 288).

La segunda, la inteligencia interpersonal, “se vuelve al exterior hacia otros individuos. Aquí la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre los individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (p. 288).

En esta perspectiva de la inteligencia emocional y su consecuente derivación en la educación emocional, se gesta en la comunidad académica de manera simultánea la concepción de la educación por competencias, la cual deriva posteriormente en el concepto “competencias emocionales”.

3.3 Educación emocional

A partir de la década de los noventa, con el creciente auge de la inteligencia emocional y la teoría de las inteligencias múltiples, se da un interés y una demanda inusitados por la educación de la inteligencia emocional, situación que es reforzada por las demandas generadas por los diferentes sistemas educativos frente a las características de la nueva sociedad.

Esta creciente necesidad de educación emocional en la sociedad actual ha dado origen a varias corrientes de pedagógicas con el objeto de capacitar al estudiantado “para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009, p. 158).

Se pueden encontrar los primeros antecedentes de la educación emocional en varios movimientos de renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), que proponían una educación para la vida, donde la dimensión emocional tenía un papel relevante.

Uno de los antecedentes más importantes es la educación moral que tiene como referentes importantes a Kohlberg (1992), Piaget (1987) y Gilligan et al. (1988), que han tenido múltiples continuadores (Hersch et al., 1988; Martínez, Puig, 1991; Puig Rovira, 1996; Puig y Martínez, 1989; Puig y Martín, 1996; Buixarraís, Martínez, Puig y Trilla, 1995, etc.) que han contribuido a la elaboración de un campo amplio que abarca dimensiones emocionales muy importantes. Un aporte importante de esta escuela es la necesidad de una educación emocional con base en unos principios éticos y morales. Son muchos

los puntos de convergencia entre la educación moral y la educación emocional, sobre todo en lo referente a la dimensión emocional intrapersonal con sus aspectos de autonomía, autocontrol y capacidad de discernimiento.

Otro antecedente lo encontramos en el movimiento de las habilidades sociales (Goldstein et al., 1989; Monjas, 1993, 2000; Paula, 2000; Segura et al., 1999), haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales, las cuales son una dimensión de la emocionalidad. Esta escuela dio origen a la expresión “competencias socioemocionales”. Este antecedente aportó habilidades básicas de relaciones emocionales tales como la escucha, empatía, asertividad, etc.

En esta corriente es de resaltar el trabajo de muchos pedagogos que señalaron en sus trabajos la importancia de la dimensión emocional, tal es el caso de Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, Mounier, etc. Modelos pedagógicos contemporáneos en América Latina orientan sus diseños didácticos y curriculares sobre premisas de educación emocional, tal es el caso de pedagogía de la liberación (Freire, 1970), pedagogía de la ternura (Maya, 1990), personalización liberadora (León, 2000), pedagogía existencial, entre otros. De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) señalados en el informe Delors (1996), dos contribuyen a fundamentar la educación emocional.

De manera particular es importante resaltar algunas experiencias consultadas que son de relevancia mundial y que se constituyen en referentes de educación emocional.

La primera de ellas podría encontrarse en los aportes del sistema educativo del Estado de Illinois en los Estados Unidos con su política educativa en educación emocional regida a través de los “Estándares de aprendizaje social y emocional” (2004); se constituyó en el primer programa gubernamental formalmente implementado en el mundo sobre educación emocional. Este programa está sustentado en los aportes de Roger P. Weissberg, profesor de Psicología y Educación y director del grupo de investigación de Aprendizaje Emocional y Social de la Universidad de Illinois (SEL).

Este grupo de investigación desde hace tres décadas viene trabajando en la exploración de nuevas vías para el diseño, implementación y evaluación de

intervenciones en familias, escuelas y comunidades. Weissberg (2011) lidera los esfuerzos para incorporar el aprendizaje emocional y social en los procesos educativos desarrollados en Estados Unidos, desde la educación infantil hasta la educación secundaria y es impulsor del proyecto Gipuzkoa “Aprendizaje emocional y social”, que implementa programas en organizaciones educativas para promover los siguientes objetivos:

Objetivo 1

Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.

Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.

Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2:

Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.

Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.

Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.

Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.

Objetivo 3:

Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.

Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.

Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias (Weissberg, 2011. p 32).

Es de resaltar que este programa es pionero en el campo, aportando gran material didáctico infantil de apoyo y logrando el posicionamiento de la importancia del tema no solo a nivel particular, sino como política de Estado. De igual manera, la propuesta del estado de Illinois plantea una caracterización de las competencias socioemocionales que puede servir de punto de partida para cualquier organización.

En la misma perspectiva, como se ha mencionado reiteradamente, en España se encuentran iniciativas en educación emocional que se han constituido en referente a nivel mundial a partir de los trabajos del Programa de Formación en Competencias Emocionales del grupo de investigación GROUP de la Uni-

versidad de Barcelona, el cual es uno de los pilares teóricos de esta investigación.

Como ayuda para la ruptura del paradigma precientífico y los enfoques unidimensionales del enfoque científico, el GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona aporta a la comunidad académica la consolidación de un estado del arte de la producción en investigación de las emociones que ha permitido disponer de una tipología de las emociones, y una propuesta de competencias emocionales amplia y abarcativa que recoja la tendencia mundial al respecto. Asimismo, a nivel de implementación de programas de formación en diferentes niveles, cuenta con materiales didácticos y guías metodológicas para programas de formación en competencias emocionales desde el preescolar hasta la educación media.

De manera especial, y en el marco de la argumentación de esta tesis, el grupo planteó un programa de formación emocional en docentes, “con ello se pretende desarrollar competencias emocionales y poner en práctica los conocimientos adquiridos” (Bisquerra, 2005, p. 103). En este sentido, el aspecto metodológico del desarrollo del programa de formación en maestros es un aporte importante que merece especial atención como aporte a la presente investigación.

En esta perspectiva, a nivel mundial comenzó a evidenciarse una tendencia hacia la necesidad de la formación emocional. Países como España, Francia y Estados Unidos repuntan en producción de artículos al respecto, situación que debe animar y convocar como comunidad de formación a superar esta visión precientífica imperante en las ENS.

Pero más allá de la tendencia mundial, si se mira al interior de Colombia, los aportes en este campo sirven de referencia para otros países a través del programa Ética y Liderazgo con Inteligencia Emocional, diseñado e implementado por la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (FIPCAM), entidad sin ánimo de lucro creada hace más de 20 años para la investigación del aprendizaje y para el desarrollo de programas de mejoramiento de la calidad pedagógica. Miguel de Zubiría, fundador y director científico de la fundación, creó el modelo pedagógico de pedagogía conceptual a partir del cual ha desarrollado toda una caracterización del desarrollo

del pensamiento y de la dimensión emocional a lo largo de la vida del ser humano, con importantes derivaciones pedagógicas para el diseño curricular, las estrategias didácticas, los procesos de identificación y promoción de la dimensión emocional y talento en niños y jóvenes.

Según datos de la página web de la FIPCAM (2013), bajo el modelo pedagógico de pedagogía conceptual han desarrollado cinco programas de mejoramiento de calidad pedagógica con los cuales la fundación ha tejido una red conformada por más de 300 organizaciones de todo el país, desde la Guajira hasta Putumayo, compuesta por entidades privadas y oficiales. Igualmente, a nivel internacional, algunas regiones de Ecuador han adoptado el modelo pedagógico de pedagogía conceptual como herramienta de innovación y calidad en sus procesos pedagógicos. Uno de ellos, Ética y Liderazgo con Inteligencia Emocional, es su programa bandera en la línea de desarrollo afectivo. Este programa tiene como propósito fortalecer y desarrollar las competencias emocionales y de comportamiento en jóvenes, adultos y grupos familiares en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y socio grupal.

El programa consta de dos componentes; uno orientado a la capacitación docente de los maestros que implementarán el programa y el otro componente curricular que se incorpora a la asignatura de Ética y Valores, la cual debe contar mínimo con dos horas semanales.

Según la FIPCAM (2013), el programa de Ética y Liderazgo con Inteligencia Emocional forma líderes éticos, competentes para construir redes sólidas de apoyo afectivo, autodirigirse e influir positivamente en los otros. El programa se basa en estudios sobre los escenarios afectivos en los que vivirán niños y jóvenes. Como argumento justificatorio del desarrollo del programa, FIPCAM plantea que el sistema educativo no está preparado para afrontar las consecuencias que tenga la falta de hermanos, padres, abuelos, etc. De hecho, un estudiante se dedica la mayor parte del tiempo a desarrollar sus competencias académicas.

Nuestros niños y niñas están en una situación de alto riesgo afectivo, sobre todo porque los adultos que los educamos no tenemos programas que compensen los efectos de las situaciones sociales de la actualidad y esta situación se torna aún más crítica en los niños y niñas que no cuentan con un sistema

educativo porque sus padres no tienen como prioridad la formación de sus hijos y en consecuencia no entienden que la formación en competencias afectivas es una necesidad latente que no estamos supliendo (p. 56)

El programa Ética y Liderazgo con Inteligencia Emocional ha hecho grandes aportes al campo de la educación emocional en el componente de capacitación docente y de manera especial en la conceptualización de la secuencia didáctica para la formación de competencias afectivas, que incorpora elementos novedosos e innovadores en el área, elementos que, siendo de nuestra propia tierra, debíamos dar a conocer a nuestra nuevas generaciones de maestros.

Además de lo anterior, las aportaciones a la neurociencia realizadas por autores como Damasio (1997), LeDoux (1995) y Llinás (2005) han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones e incorporar a la educación muchos aspectos derivados, consolidando nuevos campos como la neuroeducación y la neurodidáctica.

Competencias emocionales

La irrupción de la educación emocional se sucedió en coexistencia con otros paradigmas emergentes en el momento, como lo fue la educación por competencias, la cual, desde las dinámicas socioeconómicas, había ingresado a la educación con gran fuerza. Al respecto de esta génesis, Tejeda (2011), de la Universidad de Holguín, en su trabajo “Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional”, analizó que el surgimiento de las competencias ligadas a la formación del hombre data de los años veinte en los Estados Unidos, provocado por las reformas educativas que se suscitaron por los sectores industriales y comerciales al reclamar mayor atención a los resultados de los estudiantes basados en conductas objetivas.

Según el autor, en este periodo se encuentra la vieja definición del diccionario Larousse de 1930 que refería: “En los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo.” Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permitan ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.

Los fundamentos teóricos y conceptuales de la génesis de la educación en competencias se sitúan en la reforma de la formación del profesorado que tuvo lugar a finales de los años sesenta en los Estados Unidos, al producirse una insatisfacción social creciente a partir de los pobres resultados en la formación elemental o básica, lo que condujo a un aumento de las demandas sociales que reclamaban un cambio en la formación del profesorado para desarrollar su labor educativa.

En este mismo período, el término “competencia” es abordado desde la lingüística por Noam Chomsky (1957), quien lo introdujo como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación, capacidad que es común a todos los hablantes de una misma comunidad lingüística.

Esta concepción, al comienzo aislada, tomó especial fuerza en el uso del término que tuvo sus inicios al relacionarlo con el desempeño en la gestión de recursos humanos, expuesto por el profesor de la Universidad de Harvard David C. McClelland, con un trabajo publicado en 1973, titulado “Selección por competencia y no por inteligencia”.

Junto a estos procesos, en el Reino Unido, a mediados de los 70, se produjo una explosión demográfica, que ligada a la recesión económica ocasionó un drástico desequilibrio entre la mano de obra disponible y el número de empleos disponibles en el mercado laboral, lo que provocó que se impulsara el uso de esta perspectiva incorporándolo al sistema de cualificaciones y de formación profesional en el Reino Unido desde esa década.

Estos hechos condicionaron el propósito de incrementar y mejorar las competencias de los trabajadores, cuestión que hizo necesaria la constitución del National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) en 1986. Este órgano asumió la responsabilidad de sustentar las cualificaciones profesionales sobre referentes de competencias. Este enfoque, basado en competencias, aunque se perfiló como una perspectiva diferente en la formación, la educación y el aprendizaje sufrió severas críticas desde lo pedagógico.

Junto a estos acontecimientos y por la relevancia de la Declaración de Bolonia (1999), los países de la Unión Europea asumieron el compromiso de trabajar por una cierta homogenización de sus planes de estudios universitarios en los

aspectos relacionados con la transparencia, correspondencia y convalidación mutua de las titulaciones, favorecidos desde el enfoque de la competencia. El concepto se manejó en diversos trabajos que adquirieron estatus cuasi oficial, marcando un curso de desarrollo en la Unión Europea, como es el caso del proyecto Tuning (2003), coordinado por las universidades de Deusto y de Groningen. El reconocimiento explícito del concepto de competencia en la Unión Europea se asume en la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen (2005), asociado al marco general de las calificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior, que comprende tres ciclos: los descriptores genéricos, basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo, y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo. Estos aspectos, más la necesidad de mejorar la calificación profesional de los trabajadores, facilitaron la penetración de este enfoque en los países latinoamericanos: inicialmente, de forma más clara en México; posteriormente, en Brasil, Argentina, Chile, Costa Rica, Colombia, República Dominicana, Ecuador, entre otros.

No obstante su nacimiento como respuesta a requerimientos de carácter instrumental y economicista, la perspectiva de la educación por competencias, al interactuar con propuestas como la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, la glocalidad y otras tantas propuestas de carácter humanista que hicieron irrupción en el panorama educativo a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, hicieron que el enfoque por competencias evolucionara hacia una propuesta de carácter integral que pretende dar respuesta a los requerimientos de una educación más integral. En este devenir tuvieron su génesis constructos como competencias socioemocionales, competencias emocionales, competencias ciudadanas y otras.

En este proceso de reconfiguración de la educación por competencias, los diferentes sistemas educativos en el mundo han implementado en el desarrollo de sus sistemas de enseñanzas estándares de competencia en todas las dimensiones y áreas del desarrollo humano; esto ha configurado un nuevo panorama de lo que significa actualmente trabajar con un enfoque educativo por competencias. Sergio Tobón (citado por Messina, 1999) al respecto expresa:

La formación basada en competencias es el nuevo enfoque para la educación en sus diversos niveles (primaria, secundaria, técnica y superior), debido a que posibilita una serie de cambios y transformaciones que vienen siendo demandas por la sociedad, los estudiantes y los mismos docentes. (p 76)

En Colombia, el MEN (2007) define las competencias como “conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 49).

En este contexto, se supera la perspectiva inicial de considerar la competencia como un saber hacer en contexto al avanzar por una concepción de “capacidad en acción demostrada con suficiencia”, pasando por un “saber hacer uso del conocimiento”, hasta llegar a una concepción que se abre camino, en la cual se concibe el aprendizaje como un proceso complejo en el que intervienen procesos de carácter conceptual, actitudinal, valorativo y praxiológico.

El modelo pedagógico que involucra el desarrollo de competencias propone estrechar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana y la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea una configuración que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte, la credibilidad. Desde los elementos anteriormente expuestos y teniendo en cuenta la evolución que ha tenido el concepto, para efectos de esta investigación se asume como central la noción de competencia entendida como “la capacidad de movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficiencia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 143).

En esta perspectiva, Ortiz (2009) plantea la competencia como:

La capacidad que tiene el ser humano de aplicar sus conocimientos en un contexto diverso, problemático y cambiante, utilizando convenientemente sus habilidades y destrezas, así como sus valores y actitudes, para solucionar problemas y situaciones de su entorno que le permitan transformar la realidad para triunfar en la vida, ser exitoso y feliz (p. 14).

Existen muchos tipos de competencias. De manera general, en Colombia se clasifican en competencias laborales, ciudadanas y básicas. Las primeras, las laborales, se clasifican en específicas y generales; las específicas están orientadas a habilitar a las personas para desempeñar funciones propias de una ocupación o profesión, las competencias laborales generales (CLG) según el MEN (2007):

Son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido (p. 6).

Las competencias básicas se clasifican en las competencias matemáticas, científicas, comunicativas y ciudadanas. Estas competencias se refieren al fundamento para todos los aprendizajes en las diferentes áreas y son utilizables a lo largo de la vida al ser aplicables en todo contexto y situación para poder resolver todo tipo de problema y llevar a cabo tareas y objetivos variados. Según el MEN, en Colombia, al hablar de competencias básicas, se habla de lo central, necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar que todos deben alcanzar.

Según el MEN (2012), las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia y participación democráticas.

La formación de competencias ciudadanas es una formación transversal que brinda al sujeto una serie de herramientas para que afronte las situaciones de la vida cotidiana de manera conciente, en el respeto, la defensa y la promoción de los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones como por las acciones de otros (p. 115)

En esta perspectiva, que se inscribe en el movimiento de las habilidades sociales, las competencias emocionales hacen parte de las competencias ciudadanas, junto con las competencias integradoras, cognitivas, conceptuales y comunicativas. Perspectiva que es restrictiva de la dimensión emocional intrapersonal porque de los cinco grupos de competencias que componen la

gama de las competencias ciudadanas, las emocionales son las menos desarrolladas y giran en torno solo a la identificación y nominación de estados emocionales en sí mismo y en los demás.

Es importante clarificar en este punto la relación entre inteligencia emocional y competencias emocionales. Para Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (1995) hay una coincidencia entre competencias emocionales e inteligencia emocional, ya que cada una desarrolla una serie de dominios o desempeños. Pero de manera intencional, su diferencia radica en su génesis y en el énfasis de su campo de aplicación. La inteligencia emocional surge primero en el tiempo como teoría en el campo de la psicología y sus desarrollos abarcan un rango de aplicación amplio que incluye campos como la economía, el mercadeo, la administración y, en menor proporción, en el campo educativo. Mientras que el modelo de competencias emocionales surge posteriormente como aplicación específica en el campo de la educación lo que le proporciona dimensiones de orden pedagógico y curricular que no tiene originalmente el enfoque de la inteligencia emocional. En este sentido se podría afirmar que las competencias emocionales son un desarrollo de la inteligencia emocional para el campo educativo.

Las competencias emocionales, como constructo conceptual, son un concepto en proceso de elaboración y reformulación, retoma aportes y elementos de la inteligencia emocional como antecedente primordial, “lógicamente se basan en la inteligencia emocional, pero pueden abarcar más elementos” (Bisquerra, 2009, p. 144). Por ello, se pueden rastrear en la literatura como competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales o a la inversa.

En la actualidad, en el campo de las competencias emocionales se encuentran varias propuestas: Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), Illinois State Board of Education (2006), Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2006) y Chaux (2006) para el caso de Colombia, siendo esta última la más restrictiva y con menos desempeños, como se explicó anteriormente, dado que están circunscritas a las competencias ciudadanas y dentro de estas son las de menor prevalencia.

Después de realizado el recorrido teórico, la investigación se posicionó en la propuesta de Rafael Bisquerra y el grupo de investigación GROUP de la Uni-

versidad de Barcelona, dado su perspectiva integrada y amplia ofreciendo una taxonomía emocional que comprende mayor número de dimensiones y categorías emocionales. Además, esa propuesta aporta elementos conceptuales psicopedagógicos que llegan hasta al ámbito didáctico; es decir, no solo prescribe una taxonomía, sino que explora sus implicaciones didácticas. Complementariamente para este ámbito didáctico a nivel nacional se tuvieron en cuenta aportes de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual y su director, Miguel de Zubiría.



COORDENADAS REFERENCIALES DE UNA CONCEPCIÓN EMERGENTE DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Después del recorrido por las diferentes perspectivas sobre las emociones y la educación emocional, es importante delimitar y conceptualizar, entre esta gama de opciones, las coordenadas que determinan el posicionamiento epistemológico de esta investigación (Sánchez, 2012). Para ello, el presente apartado hace un recuento de la conceptualización de los términos y categorías básicas utilizadas para posteriormente ubicar la propuesta de competencias emocionales como referente central.

Así, como encuadre inicial, la presente investigación se encuentra inscrita en una perspectiva integradora que reconoce la participación de la cognición, la cultura y la biología en las emociones. En este sentido se retomaron aportes de varios campos interdisciplinarios y se retoman aportes de diferentes enfoques sobre el estudio de las emociones. En coherencia con esta perspectiva y dada la influencia en el proceso de la dimensión cognitiva, la educación emocional se planteó como posibilidad de comprender, expresar y regular la dimensión emocional.

Con base en estas afirmaciones, es necesario delimitar algunos conceptos claves que subyacen en la investigación.

El primer concepto es el de emoción, entendida, en este caso, según Bisquerra (2009), como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que

predispone la acción” (p. 20). Las emociones se desencadenan como respuesta a los acontecimientos de la vida diaria que pueden ser de carácter interno, externo o imaginario.

Como fenómeno complejo, las emociones tienen tres dimensiones: procesamiento emocional, experiencia emocional y expresión emocional.

La primera dimensión, el procesamiento emocional, “es un fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática y coincide con el componente psicofisiológico” (p. 21).

La segunda dimensión es la experiencia emocional, de la cual sí se es consciente y coincide con el componente cognitivo, en el cual se toma consciencia de la reacción psicofisiológica y a partir de la valoración se puede intervenir la intensidad de la misma. “Es la toma de consciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción” (p. 21).

Y la tercera dimensión es la expresión emocional, que es la manifestación externa de la emoción que predispone a la acción. “Es la expresión externa de la emoción, coincide con el componente comportamental” (p. 21).

El segundo concepto es el sentimiento. Uno de los investigadores más reconocidos sobre las emociones, Richard. S. Lazarus, (1991), define sentimiento como el componente subjetivo de las emociones, es decir, la experiencia subjetiva. En otras palabras, la etiqueta que la persona pone a la emoción. En el momento que tomamos consciencia de las sensaciones (alteración) de nuestro cuerpo al recibir ese estímulo, la emoción se convierte en sentimiento. Entonces, en el momento que notamos que nuestro organismo sufre una alteración (mariposas en el estómago...) y somos conscientes de ello, etiquetamos lo que estamos sintiendo (la emoción) con un sello específico. Aun así, los sentimientos pueden persistir en ausencia de estímulos externos, cuando son generados por nosotros mismos, “el componente cognitivo de la emoción coincide con el sentimiento. Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más” (p. 11). El sentimiento puede permanecer en ausencia del estímulo que lo ocasionó, inclusive hay sentimientos que duran toda la vida, “un sentimiento es una emoción hecha consciente” (p. 11). Esta es una de las diferenciaciones entre sentimiento y emoción, la duración; la emoción desa-

parece de acuerdo con la intensidad en que se dio, el sentimiento perdura de acuerdo con la subjetividad de cada individuo.

Frente a la multiplicidad de clasificaciones de las emociones humanas, teniendo presente no solo el enfoque desde el que se aborde, sino también el elemento cultural que las determina, para efectos de esta investigación se asumió la propuesta de Bisquerra (2009), la cual está elaborada con intencionalidades educativas, por eso su denominación, psicopedagógica. A continuación se visualiza esta propuesta:

Tabla 3
Clasificación psicopedagógica de las emociones de Bisquerra

Emociones Negativas	
Primarias	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Sociales	Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato.
Vergüenza	Rubor, sonrojo, verecundia.
Emociones Positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.

Tabla 3. Continuación

Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción.
Emociones Ambiguas	
Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad, pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
Emociones Estéticas	
Contemplación	Contemplación, admiración, solaz.

Fuente: Bisquerra, 2009, p. 92

Se clarifica que el asco, como emoción que se experimenta ante los alimentos en mal estado, en ocasiones se aplica a las personas, lo que lo hace un sentimiento equiparable a la ira y al desprecio, por ello la ubicación que hace el autor como emoción negativa. Con respecto al miedo y la ansiedad, que podrían formar parte de la misma categoría, están en categorías diferentes para aprender a distinguirlas en procesos educativos que previenen las situaciones derivadas del manejo inadecuado de la ansiedad.

En cuanto a la categoría “amor”, coincide con lo que en otras clasificaciones se denomina “aceptación”. Dentro de las emociones ambiguas esta únicamente la sorpresa. Lazarus (1991) colocó también la compasión, que para nuestra cultura se considera positiva. Y finalmente, “se incluyen las emociones estéticas, que no suelen estar en la mayoría de clasificaciones, debido a que se considera que, de cara a la educación, es muy importante potenciar estas emociones por múltiples razones” (Página 93).

Después de abordar esta clasificación de las emociones, que plantea de por sí un reto frente a una educación emocional que permita discriminarlas y autorregularlas, fue necesario clarificar otro fenómeno afectivo: la actitud, que, al igual que las emociones y los sentimientos, es un concepto arraigado en nues-

tra cultura y resulta una expresión de uso casi cotidiano. Esto no quiere decir que siempre o en todas partes se emplee con la misma significación o que el sentido que le da el uso coloquial del término equivale a su sentido técnico. En general, el significado que se suele asignar al término es el que ofrece el diccionario: “disposición de ánimo”.

Actitud, por tanto, es una postura corporal que materializa y expresa la postura del espíritu, es, pues, desde una perspectiva corporal, una estructura preparatoria, una orientación determinada del cuerpo que prepara al individuo para percibir y actuar de determinada manera. Según la definición clásica de Gordon, citado por LeDoux (1996), “una actitud es un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un flujo directo y dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones” (p. 98).

Una actitud es una forma de respuesta a alguien o a algo, aprendida y relativamente permanente. El término “actitud” ha sido definido como “reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracto o concreto denotado” (p. 46). Cuando estas disposiciones tienden a ser permanentes y no dependen de los contextos de acción externa, tienden a convertirse en rasgos de la personalidad.

Por último, es necesario clarificar el concepto de afecto, dado que coloquialmente se utiliza como sinónimo de emoción, pero que en el marco de la investigación y de acuerdo con los aportes de Bisquerra (2009), al referirse a la “categoría afectividad o afecto se estará haciendo uso exclusivo de la dimensión cognitiva de la emoción” (p. 22), o referida a la dimensión de experiencia emocional.

Hecho este encuadre epistemológico inicial, se puede afirmar que en la cotidianidad y en el proceso de formación humana no hay nada que no sea afectivo. Somos un adentro que necesita de un afuera, dice Mounier (1968), y ese afuera solo puede nacer de lo afectivo. “La persona, ser social, se realiza en la apertura y la disponibilidad. Es el camino propio para la personalización, en donde al encontrarse con su *alter ego* experimenta la necesidad de salir de sí, en la desposesión” (León 2001). Esto nos lleva a la siguiente categoría referida a la naturaleza de las situaciones emocionales en su dimensión expresiva: su carácter intrapersonal, interpersonal y sociogrupal.

Para la presente investigación, se retoma el enfoque de Howard Gardner (2007) desde su teoría de las inteligencias múltiples, denominándolas como inteligencias personales: dimensión intrapersonal e dimensión interpersonal; complementada con la dimensión sociogrupal desde los desarrollos de Miguel de Zubiría Samper (2007), quien la agrega como dimensión diferencial.

La primera dimensión intrapersonal es la capacidad de acceder a la propia vida afectiva.

La capacidad medular que opera aquí es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia” (Gardner, 2007, p. 288).

Esta dimensión emocional es la que permite acceder al mundo interior, al conocimiento de uno mismo, a tener idea clara de las capacidades más destacadas, debilidades, esperanzas y emociones; es la capacidad de responder a las situaciones en este conocimiento de uno mismo y de basarse en las emociones como medio de comprender y orientar nuestras propias acciones.

La segunda dimensión es la interpersonal, ella da la posibilidad de valorar, optar, motivar y apreciar la vida exterior. “Se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, motivaciones e intenciones” (p. 288). La dimensión emocional interpersonal “lee”, aprecia y comparte con subjetividades. “Resulta ser la estructura mental más primaria, fundamental y antigua de la especie *sapiens*” (De Zubiría, 2007, p. 23). Esta segunda dimensión emocional permite salir del mundo interior para socializar con los otros y, desde esa dualidad interioridad-exterioridad, reconstituir nuevamente el mundo que nos rodea.

La dimensión emocional sociogrupal es un tipo de dimensión emocional interpersonal más compleja, responde a nuestra naturaleza de seres sociales que requerimos de vivir en grupos, conglomerados, para poder subsistir. Si por un lado los nexos afectivos con las personas con quien se convive requieren de cada individuo múltiples operaciones emocionales, los grupos a los que pertenece cada quien exigen de cada quien cada vez más operaciones emocio-

nales para entender y descifrar el comportamiento de los grupos a los que se pertenece; cada vez el entramado social es más complejo y se requieren mayores destrezas emocionales para responder a las normas, comportamientos y requerimientos de los grupos a los que se pertenece; cooperar es cuestión de subsistencia. “La inteligencia sociogrupal requiere inteligir, descifrar pensamientos, sentimientos, deseos, creencias del conglomerado para saber cómo desenvolverse y actuar en él sacando el mayor provecho y con la menor posibilidad de ser excluido” (p. 129).

En el ámbito de la educación, entre las múltiples perspectivas posibles para una educación emocional, la investigación se ubica, como se ha explicado anteriormente, en el modelo de competencias emocionales, y dentro de esta perspectiva, la propuesta seleccionada por sus desarrollos teóricos y sus dimensiones didácticas es el modelo hexagonal de Rafael Bisquerra (2009).

Según este modelo, las competencias emocionales como constructo conceptual son un concepto en proceso de elaboración y reformulación, “lógicamente se basan en la inteligencia emocional, pero abarcan más elementos” (p. 144). En sus desarrollos las competencias emocionales se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146).

En este sentido, se asumen las competencias emocionales como un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; potencia una mejor adaptación al contexto, una buena salud mental y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito, evitando problemáticas actuales muy prevalentes en la juventud como lo es la depresión, los trastornos alimentarios, el suicidio y muchos otros.

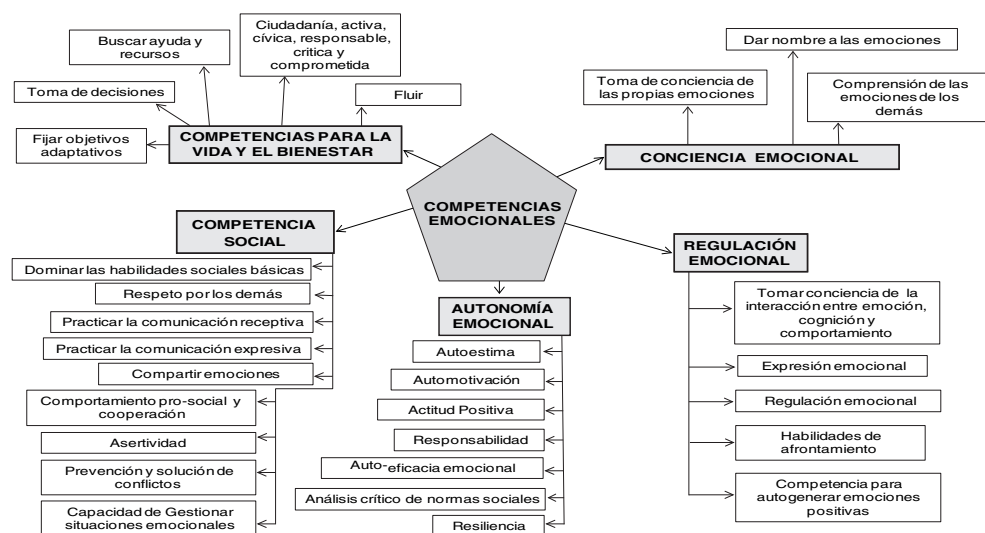
Siguiendo a Bisquerra (2009) una competencia tiene las siguientes características:

- Es aplicable a las personas, individualmente o de forma grupal.
- Implica unos conocimientos (“saberes”), unas habilidades (“saber-hacer”) y unas actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”) integrados entre sí.

- Se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar.
- Una persona puede manifestar una competencia en un área concreta (por ejemplo, la social) en un contexto dado (por ejemplo, con sus compañeros) y en otro contexto diferente (con personas extrañas) puede comportarse de forma incompetente (p. 143).

Según Bisquerra (2009), las competencias emocionales pueden agruparse en cinco bloques: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar, cada una configurada por manifestaciones y habilidades que gráficamente se representan a continuación y que posteriormente se definirán.

Ilustración 2
Modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra



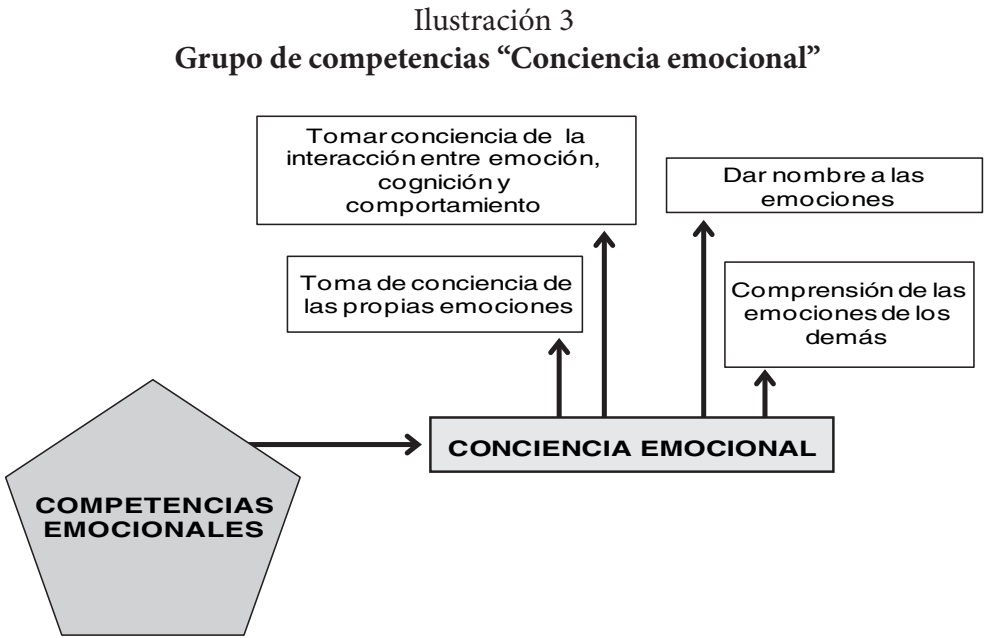
Fuente: Bisquerra, 2009

De manera multidimensional, y de allí uno de los argumentos para escoger el modelo pentagonal, este abarca de manera integral no solo aspectos referidos a las manifestaciones internas y externas de la vida individual emocional, sino también aspectos relacionados con desempeños sociales, laborales y de

bienestar; en este sentido, el modelo pentagonal es el más integral y amplio de todas las taxonomías revisadas.

De manera general, las competencias emocionales garantizan tanto un desempeño adecuado a nivel de relaciones interpersonales primarias como el desempeño de una ciudadanía responsable, un desempeño laboral con valor agregado y, sobre todo, promueven el bienestar personal.

La primera competencia emocional es la consciencia emocional, referida a “la capacidad para tomar consciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás” (p. 148). A continuación, se visualizan las competencias que componen este grupo:

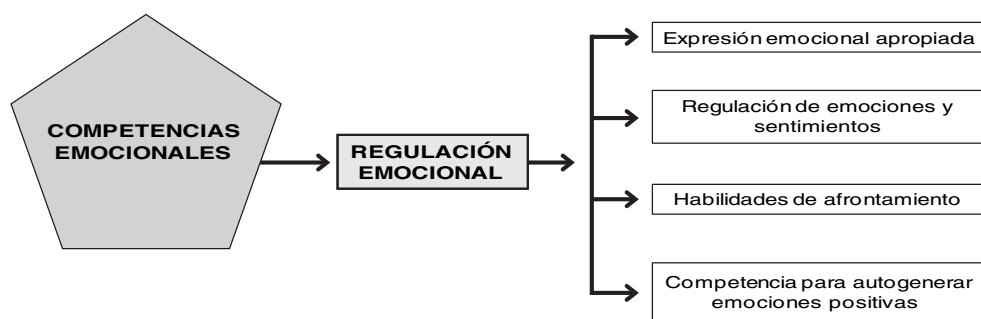


Según el autor, este grupo de competencias permiten no solo tomar conciencia de la propia vida emocional, sino nominar, discriminar cada emoción a fin de diferenciarla e intervenirla; esta capacidad permite igualmente identificar y nominar las emociones de otras personas. De manera especial y a diferencia de otras propuestas de competencias emocionales, en este grupo de compe-

tencias se propone una competencia referida a la consciencia de que los “estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, consciencia)” (p. 148). Esta es una competencia fundamental que ratifica uno de los argumentos principales de esta investigación concerniente a la posibilidad y potencialidad de una educación emocional, dado que en esta competencia específica se resalta las dimensiones de experiencia emocional.

El segundo grupo está referido a la regulación emocional, el cual contiene las siguientes competencias:

Ilustración 4
Grupo de competencias “Regulación emocional”



El grupo de competencias de regulación emocional se refiere a la capacidad de manejar las emociones de manera apropiada. El primer desempeño está referido a la capacidad de expresar emociones de forma apropiada, el calificativo de apropiada no solo se refiere a la cualificación del expresión emocional y su correspondencia con la experiencia emocional, sino también al impacto en las otras personas y la situación de contexto que la rodea; “esta habilidad implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión interna” (p. 148).

Este segundo grupo de competencias implica la regulación de emociones y sentimientos como habilidad que implica aceptar los propios estados emocionales y postergación de la gratificación; “la regulación emocional propiamente

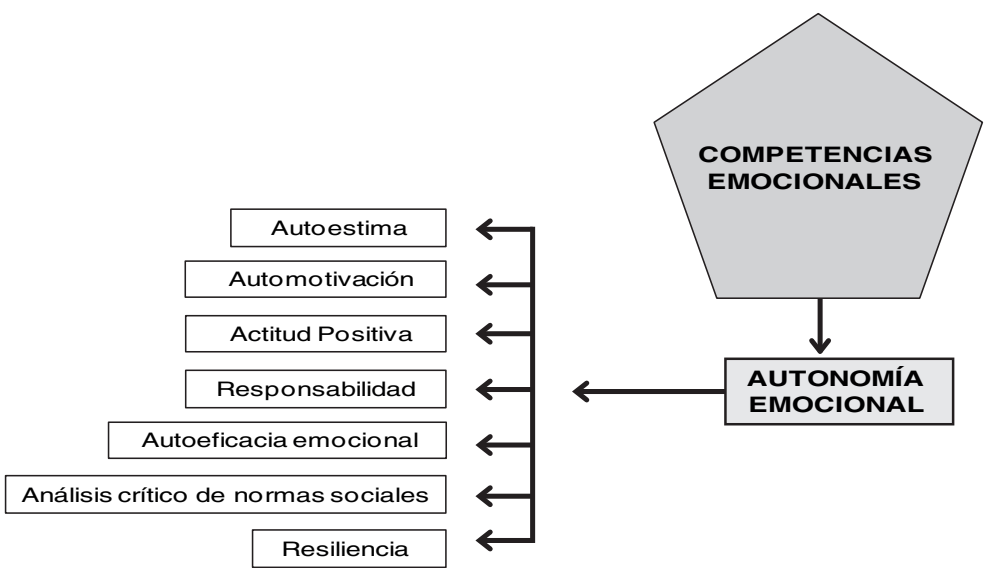
dicha significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo requieren ser regulados... a pesar de las dificultades” (p. 149).

Como tercera competencia, se encuentra la habilidad de afrontamiento, referida a la capacidad de enfrentar situaciones de conflicto; “esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales” (p. 149).

Y por último, en este grupo de competencias de regulación, se encuentra la competencia para autogenerar emociones positivas, referidas a la capacidad de generar de manera voluntaria estados emocionales positivos y disfrute de la vida; “es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida” (p. 149). Esta competencia de manera especial marca la diferencia de esta propuesta con otras, marcando la diferencia de una verdadera competencia emocional; no solo en regular la vida emocional, sino alcanzar un estado de bienestar y autorrealización.

El tercer grupo de competencias emocionales de la propuesta pentagonal es la autonomía emocional, la cual contiene las siguientes competencias:

Ilustración 5
Grupo de competencias “Autonomía emocional”



En sentido amplio, la autonomía emocional se entiende como la capacidad de autogestión personal. En primera instancia, incluye competencias como la autoestima, que significa “tener una imagen positiva de sí mismo” (p. 149). En segunda instancia, la automotivación, entendida como la capacidad de “automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.” (p. 149).

En tercera instancia, se encuentra la autoeficacia emocional, entendida como la capacidad de percibirse a sí mismo en la adecuada proporción de sus posibilidades emocionales y personales en general de manera que se conozcan los límites y posibilidades de su vida.

La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable (p. 149).

Esta competencia, en particular con algunas otras resaltadas anteriormente, es propia de este modelo y es de especial tratamiento dada la importancia actual de una educación intercultural e inclusiva que permita el reconocimiento y valoración de la diferencia.

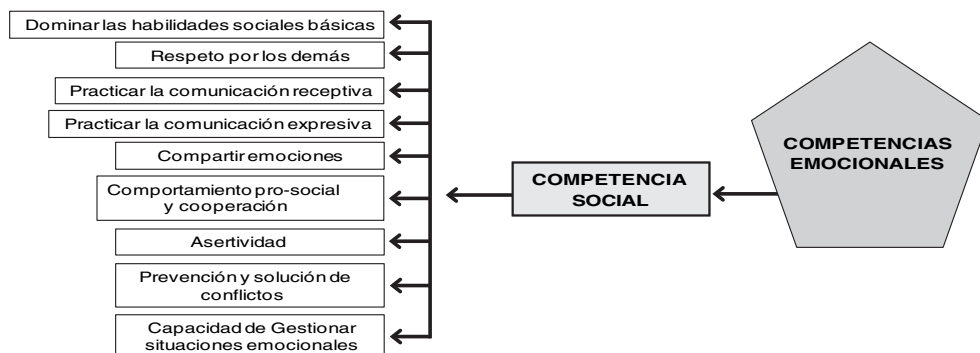
Además de las anteriores, el grupo de autonomía emocional incluye la responsabilidad y la actitud positiva, capacidades fundamentales para responder por los propios actos y decidir autónomamente el adoptar una actitud positiva frente a la vida.

La sexta competencia se refiere al análisis crítico de las normas sociales, competencia fundamental en la sociedad del conocimiento y la información en la que están inmersos los individuos, dado que a través de ella se potencia la capacidad “para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación de masas relativos a normas sociales y comportamientos personales” (p. 150). Esta competencia, según el autor, genera la posibilidad de avanzar en la construcción de una sociedad más consciente y autónoma.

Como última competencia del grupo de autonomía emocional, se encuentra la resiliencia, entendida como “la capacidad que tiene la persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida adversas” (p. 150) y superarlas.

El cuarto grupo de competencias emocionales propuesto por el modelo pentagonal corresponde a la competencia social, la cual de manera general corresponde a la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas. Las competencias que incluyen este grupo son:

Ilustración 6
Grupo de competencias “Competencia social”



En este grupo de competencias se encuentran el dominio de las habilidades básicas, sin ellas difícilmente se puede tener una convivencia social. Entre estas habilidades básicas está “escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, guardar turno, mantener actitud dialogante, etc.” (p. 150).

Otra competencia de este grupo, básica para la interacción social, es el respeto por los demás; esta competencia implica “la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas” (p. 150). Coherente con las dos competencias anteriores se halla la comunicación receptiva, entendida como la capacidad de comprender la comunicación tanto verbal como no verbal de las demás personas, y consecuente con esto se da la competencia posterior, que implica la comunicación expresiva, entendida como la capacidad de “iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos con claridad” (p. 151) de manera verbal como no verbal, lo que implica, a su vez, la competencia siguiente, referida a compartir las emociones.

En el grupo de competencias sociales se encuentra, además, el comportamiento prosocial y cooperación, habilidad esencial para actuar en favor de otros. A continuación, está la competencia de prevención y solución de conflictos, es decir, la habilidad esencial para identificar situaciones conflictivas actuando frente a ellas de manera positiva: “Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales” (p. 151).

En este contexto, y por ello perteneciente al mismo grupo, la competencia de gestionar situaciones emocionales es una expresión de la habilidad de reconducir situaciones emocionales en contextos sociales: “Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva” (p. 151). Y para finalizar las competencias de este grupo, encontramos la asertividad como la competencia que, de manera general, encuadra la actitud que permite aplicar las restantes, puesto que se entiende como la capacidad de “mantener un comportamiento equilibrado” (p. 151) y adecuado a las situaciones del contexto.

Por último, en el modelo pentagonal de competencias emocionales se encuentra el grupo de las competencias para la vida y el bienestar, que incluye las siguientes competencias:

Ilustración 7
Grupo de competencias “Para la vida y el bienestar”



Las competencias para la vida y el bienestar, como dice Bisquerra (2009), se refieren a la capacidad para “adoptar comportamientos apropiados y respon-

sables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida de forma sana y equilibrada” (p. 151). Entre las competencias que incluye esta capacidad está la de fijar objetivos adaptativos, objetivos realistas y a corto plazo que garanticen una vida organizada y a largo plazo a manera de proyecto de vida. Incluye toma de decisiones como competencia que permite “asumir la responsabilidad por las propias decisiones tomando en consideración aspectos, éticos, sociales y de seguridad” (p. 152).

Además de las anteriores, se encuentra la capacidad de buscar ayuda y recursos “como capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados” (p. 152). Esta competencia va de la mano con las competencias de bienestar emocional y fluir. La primera, orientada a “la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa” (p. 152), y el fluir como la “capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social” (p. 152).

Por último, en este grupo de competencias se encuentra la ciudadanía activa, responsable y comprometida, que implica el “conocimiento de los propios derechos, desarrollo de un sentido de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático” (p. 152).

Cada uno de los conjuntos de competencias emocionales contienen en sí desempeños específicos que de acuerdo con su naturaleza materializan dimensiones de lo inter e intra del mundo emocional. Ante esto, la organización escolar es el escenario no solo de formación intencional sino también de modelación de estas competencias, entendiendo la organización educativa como un escenario de socialización donde no solo se aprende de lo explícito sino también y especialmente de lo cotidiano de todas las dimensiones institucionales.

Entender y asumir una educación desde esta perspectiva del ser humano, del desarrollo de competencias emocionales, implica, desde la postura epistemología de la presente investigación, un gran compromiso intencional de todas las dimensiones de la organización educativa, razón por la cual el propósito fundamental de esta investigación es la de entender la dinámica de este proceso formativo en los programas de formación complementaria de las ENS en Colombia. Desde allí se asume que estas organizaciones tienen un doble compromiso, dada la dualidad de formar personas quienes a futuro serán actores formadores; es decir, su labor tiene doble impacto.



LA UTOPIA DE LA FORMACIÓN EMOCIONAL DOCENTE COMO UN IMPERATIVO DE NUESTROS DÍAS

El capítulo final de este libro tiene como objetivo recoger, a modo de conclusiones, las elaboraciones logradas en el momento de configuración del círculo hermenéutico que, como se explicó a lo largo del presente texto, emerge, de manera complementaria, a partir de la comprensión lograda en los momentos de reconstrucción y teorización.

Se resalta que cada uno de los momentos significó para la investigadora una experiencia enriquecedora que confrontó su papel como formadora de formadores y de manera particular interpeló su vida profesional.

Desde la intuición que acompaña a todo investigador al iniciar un proceso investigativo, no visioné que la espiral reflexiva del círculo hermenéutico me llevaría a las elaboraciones que a continuación se plantean; estas reflejan y contienen construcciones no previstas, no buscadas, pero logradas. Se espera que el lector encuentre en cada una de estas líneas el sentimiento que nace de un proceso hecho con amor y que traduce la vocación de una maestra que piensa y cree en el papel transformador que tiene la educación en el futuro de nuestras nuevas generaciones.

Para orientar la lectura de este capítulo, se precisa que está estructurado en dos apartados: el primero está dedicado a recoger las reflexiones en torno a la importancia de la for-

mación emocional en los docentes de hoy. El segundo, orientado a plantear perspectivas para asumir las organizaciones educativas como escenarios para el desarrollo de competencias emocionales.

Estas configuraciones discursivas de cierre no pretenden agotar la espiral reflexiva del círculo hermenéutico sobre los procesos de formación de las competencias emocionales en docentes; por el contrario, pretenden abrir una nueva ruta que aporte a la discusión y posibilite escenarios para posicionar el tema en el ámbito de los programas de formación de docentes.

La organización escolar como institución encargada por la sociedad para formar a las nuevas generaciones debe proporcionar un clima que estimule el desarrollo humano integral, respondiendo a las exigencias de una sociedad cambiante; sin embargo, la dinámica social actual, el desarrollo tecnológico y científico ha generado un desajuste entre la organización educativa y la comunidad social. Este desajuste ha producido un estancamiento de las organizaciones educativas aislándolas de la dinámica social. En palabras de Castro (2012), las ha sumergido en un “limbo hermético”.

Dentro de esta dinámica macrocompleja, el docente como actor principal juega un papel primordial porque más allá de hablar de un fenómeno educativo cosificado, hablamos de seres humanos “docentes” que hacen vida ese fenómeno; por eso, desde la perspectiva de este texto se propende por una formación más integral de ellos, lo que implícitamente conlleva afectar el fenómeno total. Por tal razón, en palabras de Messina (1999), se reconoce el papel estratégico de los docentes en las transformaciones educativas.

Para este encargo estratégico, el docente de hoy debe contar con un perfil integral que le permita asumir las demandas de la nueva sociedad. Una de las competencias de ese perfil son las emocionales, que, como en el presente texto se afirma, son estratégicas frente a los requerimientos del perfil laboral, dado el tipo de labor que desempeñan, que es en sí misma una labor de interacción humana y, por ende, cargada de emocionalidad.

Esta condición estratégica de las competencias emocionales docentes tiene muchas consideraciones. Al respecto es necesario reiterar que “enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto” (Fernán-

dez Berrocal y Extremera, 2005, p. 497), razón por la cual no podría hablarse de un proceso educativo de calidad que deje por fuera esta dimensión.

El docente enseña no solo contenidos teóricos; el docente como persona es un factor determinante en el aprendizaje, como patrón de comportamiento, como modelo, como referente. A la hora de influir en las actitudes y en los hábitos de los estudiantes, es la personalidad del profesor la que, en últimas, forma a través del ejemplo y de la experiencia cotidiana.

La dinámica de la sociedad del conocimiento ha variado el papel de docentes de hoy, las tecnologías de la información y la comunicación han desplazado la función poseedora del conocimiento por parte del docente, facilitando a los estudiantes el acceso al saber por medios más expeditos y atractivos; el saber ya no reside exclusivamente en la organización escolar y en el docente ya no reside la responsabilidad de albergarlo. En esta nueva sociedad del conocimiento, el rol del docente se ha convertido en un papel más dinámico y dialógico, el cual se centra en la potencialización de competencias, habilidades y destrezas para hacer uso de la información en un contexto de sentido. En esta dinámica la dimensión de lo humano retoma especial importancia y el factor emocional entra a jugar un papel estratégico, “por la obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el rol del profesor cambia, pasando de la enseñanza a la relación emocional de apoyo” (Bisquerra, 2011, p. 23). Para ello es imperante la formación de nuevas generaciones de docentes que asuman este reto.

Teniendo en cuenta los procesos vividos por la sociedad colombiana a lo largo del siglo XX, se ha dado el tránsito hacia patrones familiares caracterizados cada vez más por la presencia de menos figuras de formación afectiva. En muchos casos la nueva estructura es incapaz de proporcionar patrones efectivos de crianza y fortalece el rol de terceros que ayudan a la crianza de los hijos. Así, el rol de la organización escolar, y en ella en la del docente, se configura actualmente hacia un perfil socializador y de alfabetización emocional de apoyo que ya no es exclusivo de la familia.

Paralelo al fenómeno familiar, las tecnologías de la información y la comunicación irrumpieron con fuerza como nuevos agentes socializadores. A través de estos nuevos patrones culturales y modelos propios de la aldea global se

han gestado nuevas generaciones más vulnerables emocionalmente, situación que no puede ser desestimada por los sistemas educativos:

Cada nueva generación, desde principios de siglo, ha corrido un riesgo mayor que la generación de sus padres de sufrir una depresión más importante, no ya tristeza, sino un desinterés paralizante, desaliento y autocompasión, más una abrumadora desesperanza, en el curso de su vida (p. 89).

Todo ello ha hecho que fenómenos como la depresión, los desórdenes alimenticios y el suicidio sean hoy catalogados por la Organización Mundial de la Salud como problemas de salud mental en el mundo; otro argumento más para movilizar el compromiso educativo con procesos de cambio frente a una sociedad en crisis; la formación afectiva de nuestros docentes, y con ellos las organizaciones educativas, requieren nuevos enfoques y procesos que la acompañen con las demandas de la sociedad actual.

Además del imperativo de la nueva sociedad del conocimiento, las nuevas condiciones de diversidad de las aulas, la heterogeneidad de estilos y necesidades educativas, el contexto social y familiar exigen del docente intervenciones y procesos que en la mayoría de los casos no está preparado para asumir; es entonces necesario diseñar planes y programas de formación docente para suplir estas necesidades didácticas y de desempeño actitudinal (Bueno, Teruel y Valero, 2005). En esta perspectiva:

La educación emocional es una parte fundamental de la formación integral de la personalidad y por ello debería estar presente en la preparación de todos los profesionales que trabajan con personas y ocupar un papel destacado en la formación de los docentes. La realidad, sin embargo, es que está prácticamente ausente de los actuales planes de estudio y que, mirando al futuro, el panorama no es muy alentador (Fernández, Palomero y Teruel, 2009, p. 499).

Adicionalmente, como bien lo afirma Palomero (2009), el profesorado trabaja con los niveles de competencia social y emocional que ha podido desarrollar de un modo casi intuitivo a lo largo de su proceso de socialización. Las carencias que aparecen en la práctica profesional no son atribuibles a que los docentes no posean las competencias necesarias para el ejercicio de su docencia, sino a la precariedad o ausencia de una formación específica en el terreno de las competencias emocionales.

Adicional a su función social y de docencia en el aula, más allá del perfil laboral, el docente es un ser humano que tiene la característica de desempeñarse en un rol muy desgastante. Como profesión de constante interacción, la docencia connota grandes desgastes emocionales, físicos y mentales, por lo que la formación en competencias emocionales ejerce efectos beneficiosos para el profesorado. Es decir, la capacidad para razonar sobre las emociones, percibir las, comprenderlas y regularlas ayuda a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés al que los profesores están expuestos diariamente. La prevalencia del síndrome de *burnout* o síndrome del profesor quemado no es tomada en cuenta aún en Colombia como variable de la calidad educativa, pero cada vez más las organizaciones aquejan problemas laborales, ausentismos, conflictos permanentes y actitudes docentes que van en detrimento de la calidad de la educación.

Las organizaciones educativas no cuentan con los medios, ni los docentes cuentan con las herramientas para hacerle frente a este fenómeno propio de su profesión; estamos asistiendo a un tránsito en la naturaleza de la labor docente y no podemos simplemente quedarnos de manos cruzadas a ver como nuestros docentes se “queman” en su desempeño laboral, por ello la importancia de la educación emocional en ellos.

Con base en estas afirmaciones y siguiendo el reto impuesto por la nueva sociedad, los programas de formación de docentes están llamados a evaluar su labor formadora y el reto inicia con superar el paradigma imperante que da prevalencia a la formación exclusivamente cognitivista mediante la incorporación de la educación en la dimensión emocional.

Para ello es necesario superar los paradigmas culturales y científicos que asignan a la emocionalidad un estatus inferior. Aunque es un tema que apenas se abre espacios en nuestro país, es momento de pensarlo de manera sistemática y desarrollar propuestas de forma consecuente que desde nuestro contexto aporten opciones de transformación. Como dice Messina (1999):

La investigación en formación docente no solo permite dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo y, aún más, contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación (p. 92).



LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS COMO ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

En este nuevo contexto de sentido en el que se resalta la importancia de la educación emocional, la organización educativa entendida, desde los aportes de Sánchez (2010), como construcción social que se comportan como un sistema vivo en el que coexisten múltiples fuerzas, dualidades, tensiones propias de la complejidad del ser humano, está llamada a resignificar su dinámica interna.

Una de las dimensiones que se debe considerar para esta resignificación es la formación emocional, para ello se requiere que la organización asuma que cada uno de los procesos y dinámicas organizacionales debe pensarse y transformarse a la luz de un clima emocional apropiado, democrático, pluralista, respetuoso y tolerante, donde cada uno de los actores encuentre las condiciones necesarias para vivenciar sin incoherencias este proceso.

Esto implica de la organización repensarse en todas sus dimensiones, administrativa, directiva, pedagógica y de proyección, pero, sobre todo, implica superar el paradigma imperante de reducción que implantó una visión reduccionista de la educación en la que se concibe que solo se aprende en el aula a través de la experiencia sistemática; reemplazándolo por una visión holística y compleja en la que se reconoce que se aprende a través de la experiencia personal y principalmente en la interrelación con los demás.

En esta nueva dinámica, la organización, como contexto de desarrollo, se constituye en una comunidad de formación, una comunidad de aprendizaje donde todos aprenden: “La escuela que aprende es más que un imperativo para entenderse y trabajar de común acuerdo... implica construir una comunidad que se pueda rehacer, revitalizar y renovar en forma sostenida” (Senge, 2002, p. 17). Así se asume la organización como un escenario dinámico en el que todos sus actores están en un proceso constante de cambio y aprendizaje, para el objeto propio de nuestra reflexión sobre las competencias emocionales. Todos los actores se forman y forman en un contexto de convivencia en el que de manera connatural a la dinámica de grupos humanos la emocionalidad siempre está presente.

Esta lógica rompe el paradigma clásico en el que se cree que solo se aprende, desarrolla o forma competencias emocionales desde el currículo intencional. Por el contrario, también y especialmente se forma en competencias emocionales a través de la cotidianidad de las relaciones y procesos organizacionales.

La organización educativa es más que la suma de sus individualidades, en sí misma comporta y determina una gama de procesos complejos propios de las relaciones colectivas entre los individuos que superan, en el caso de las organizaciones educativas, el propio fenómeno formativo formal del aula de clase. Uno de estos fenómenos que forma y determina la actuación de las personas es la cultura organizacional, entendida, según Montealegre y Calderón (2007), como aquel sistema de comprensión que denota “los aspectos expresivos y afectivos de la organización en un sistema colectivo de significados simbólicos” (p. 55) que determina las características de la organización y a su vez determina la forma en que la organización asume los retos diarios de su trabajo.

Esta dimensión de naturaleza primordialmente emocional da una impronta a cada organización, asignándole un sello, una personalidad que marca a cada uno de sus miembros, caracterizando sus comportamientos, su vida afectiva y emocional de características comunes a sus miembros.

La cultura institucional es un proceso determinante en la formación emocional de los miembros de una organización educativa. Como proceso dinámico y permanente, la cultura organizacional se transmite de generación en generación, haciendo a sus miembros partícipes de unos códigos comunes para la

organización; en este sentido, estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, personal administrativo y de servicios generales en sus interacciones cotidianas imprimen este sello a los nuevos miembros de la organización y construyen un código colectivo de significados en los que la parte emocional es uno de los principales factores.

Se entiende por cultura institucional el patrón de presupuestos básicos que un grupo dado ha inventado, descubierto o desarrollado mientras aprende a enfrentar sus problemas de adaptación externa y de integración interna, y que ha funcionado tan bien para ser considerado válido y, por lo tanto, se enseña a los nuevos miembros como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas (p. 6).

Desde esta premisa sería imposible comprender o intervenir la formación emocional en un contexto organizacional sin entender la dinámica propia de fenómenos como estos: “Fomentar y potenciar comunidades formativas de aprendizaje tiene una relación directa con el clima y cultural institucional” (Gairín, 2007, p. 6).

Así, el clima organizacional se concibe como “ambiente interno de una organización que no es físicamente palpable, pero sí se siente” (Gairín, 2007, p. 645). Implica que todas las prácticas, costumbres y dinámicas cotidianas se sumen para formar un “clima particular dotado de sus propias características, que presenta, en cierto modo, la personalidad de una organización e influye en el comportamiento de un individuo en su trabajo” (p. 645), que es fundamental para la modelación emocional de los actores de la organización. Este elemento organizacional impacta de manera directa en las rutinas diarias y se refleja en la interacción entre las características personales y las organizacionales.

Las organizaciones formadoras de docentes, especialmente las ENS, son las primeras llamadas a resignificar su cultura y clima organizacional dado que el paradigma imperante les ha hecho priorizar solo la labor de enseñanza del aula y esta se ha orientado casi exclusivamente hacia procesos disciplinares.

Si observamos la estructura de las diferentes formaciones ofrecidas a nuestros docentes, podemos llegar a la conclusión que se presupone que estos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre sus alumnos y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional (Palomero, 2009, p. 146).

En este sentido, para la dimensión de competencias emocionales todo espacio de interrelación es patrón de desarrollo emocional; como todo saber enseñable, requiere elementos teóricos de abordaje sistemático y organizado, mas, especialmente, también requiere una cultura organizacional pensada para modelar las conductas que espera de sus integrantes; en palabras de Goleman (2002), que la organización sea un alfabetizador emocional.

Como se afirmó anteriormente, “enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p. 497); por eso, en esta perspectiva, cualquiera que sea la cultura y el clima organizacional, se está imprimiendo un sello a sus actores. Esto hace necesario incorporar elementos que de manera intencional hagan consciente esta labor formativa y se implementen los ajustes necesarios para generar un ambiente propicio para la formación emocional.

A continuación, se desarrollan algunos de estos elementos para que la dinámica organizacional, de manera intencional y consciente, desarrolle competencias emocionales en sus estudiantes. Para las organizaciones formadoras de maestros esta estos estudiantes serán a su vez futuros docentes que después replicarán en su práctica las experiencias de las que ellos mismos fueron actores.

Un primer elemento significativo en la dinámica organizacional como escenario para el desarrollo de competencias emocionales, siguiendo los aportes de Alcalay, Berger, Milicic y Torreti (2014), se desprende de la teoría del apego, que en psicología quizá ha sido una de las teorías más exploradas en las relaciones entre niños y adultos, pero que debe ser aplicada también a las organizaciones educativas como socializadores secundarios. El postulado básico de esta teoría se basa en el vínculo que se establece entre el niño y su cuidador primario, lo que desarrolla en él un modelo respecto a cómo deben ser las relaciones interpersonales y determina su visión del mundo como lugar seguro, confiable y amable o, por el contrario, amenazante, inseguro y rechazante. “Este patrón acompaña al individuo durante toda su vida y determina la manera en que este se relaciona con otras personas y con la sociedad en general” (p. 74).

La cantidad de horas que los niños y jóvenes pasan en la organización escolar, las edades tan tempranas en las que inician esta experiencia y la cantidad de

experiencias significativas que viven en ella han llevado a plantear la teoría del apego escolar como fuente para la transformación de los contextos organizacionales escolares. En vista de ello, el contexto organizacional refuerza o modera las experiencias del apego temprano.

En este aspecto, todos los actores de la organización son figuras de apego, cada conducta y actitud asumida por cada actor está contribuyendo a la creación de un clima propicio para crear un ambiente seguro. Los docentes son figuras centrales de apego y su rol es de gran importancia en las experiencias de cada estudiante. Cada docente constituye un referente del mundo adulto.

Las dos dimensiones fundamentales que constituyen el apego son la cercanía y la disponibilidad afectiva. En esta dimensión, la organización educativa debe propiciar relaciones abiertas y cordiales entre todos los actores de la comunidad, debe disponer canales de comunicación abiertos y permanentes que permitan la interacción entre todos y debe propiciar un clima emocional caracterizado por la cercanía emocional de todos los actores de la comunidad. Esto propiciará un ambiente de seguridad y confianza.

El sentimiento de pertenencia a la organización, la sensación de ser parte de la comunidad, de sentirse reconocido e importante, la posibilidad de generar relaciones significativas y el apoyo emocional de los profesores son elementos fundamentales para la construcción de un sentido de apego emocionalmente sano y positivo.

El segundo elemento de resignificación de la cultura organizacional en función de la consolidación de una comunidad de aprendizaje emocional es el estilo de administración de la organización; asumiendo esta última como el proceso social de integración de conocimientos y habilidades individuales en contextos organizacionales para garantizar la existencia y cumplimiento de los fines de la organización a partir del talento humano, la cultura e imaginarios, los recursos, estructuras y procesos que conforman la misma, imprimiendo un marco de sentido a la dinámica organizacional.

Existen muchos estilos de administración. En este marco de sentido, se propone que ese estilo se caracterice por un liderazgo resonante. El estilo de liderazgo resonante es una competencia emocional que debe caracterizar a los

directivos de una organización como elemento indispensable para la creación de condiciones para un clima institucional donde cada miembro de la organización se sienta seguro, confiado e inspirado para dar lo mejor de sí.

El liderazgo resonante implica un estilo de autoridad igualmente resonante caracterizado por canales de comunicación amplios y bien establecidos, que propicien un ambiente de respeto en el que todos aporten lo que corresponde para el cumplimiento de las metas comunes de la organización. Según Goleman, Boyatzis y McKee (2002), existen seis tipos de líderes: visionario, coaching, afiliativo, democrático, timonel y autoritario. Cada uno por separado tiene sus limitaciones y potencialidades, pero el líder resonante es capaz de coordinar los diferentes tipos de liderazgo en función de las circunstancias y necesidades de su organización.

Como líder visionario construye con su comunidad objetivos comunes que movilizan. Como líder coaching establece puentes de conexión entre las metas personales y las de la organización generando que cada actor de lo mejor de sí. Como líder afiliativo establece relaciones empáticas y armoniosas que permiten que cada actor de la organización se sienta reconocido y en un ambiente seguro. Como líder democrático sabe delegar responsabilidades y estimula el trabajo en equipo de manera que cada miembro de la organización se siente útil y reconocido en sus posibilidades y potencialidades. Como líder timonel establece retos desafiantes y estimulantes, alienta el cambio y la innovación. Como líder autoritario elimina el temor proporcionando una dirección clara en situaciones críticas y reorienta la acción cuando esta atenta contra el bienestar y propósitos de la organización.

El administrador como líder resonante promueve un ambiente que reconoce y responde a las necesidades emocionales de sus miembros. En este contexto, el líder resonante estimula, alienta y motiva permanentemente el esfuerzo y el progreso del equipo, y contribuye a que identifiquen fortalezas y debilidades para conseguir los logros propuestos.

En este segundo elemento de resignificación de la organización orientado al estilo de administración, es importante considerar que el clima organizacional, entendido como ambiente interno de una organización, es un concepto que contempla la realidad emocional de los equipos; así como cada ser huma-

no comporta ciertas emociones y sentimientos, los equipos como colectivos humanos también los comportan colectivamente. Esta dimensión, siguiendo los aportes de Pacheco (2014), va más allá del mundo de lo palpable, lo material, lo cuantitativo de la organización y hunde sus raíces en el “inframundo de la organización”, que tiene que ver con

... las relaciones profundas (subjetivadas): las que tienen que ver con las lógicas, los intereses, los significados, los valores y los sentimientos de los actores organizacionales, las cuales producen el inframundo organizacional de “lo que no se ve ni se toca”, es decir, el de las interpretaciones y significados que los actores organizacionales le atribuyen a “las cosas” en busca de sentido (2009, p. 6).

En esta dinámica, los líderes de las organizaciones deben desarrollar la capacidad de ir más allá de lo instituido, del mundo material, de la realidad normada y percibir las subjetividades, sentidos, significados y el clima emocional de sus equipos. En consecuencia, deben contribuir a desarrollar estrategias para que los miembros de la organización cobren consciencia de estos elementos; especialmente en el sentido de nuestra reflexión, el clima emocional como fuente y factor que permite intervenir cualquier situación negativa. Para ello, la organización, a través de sus líderes administradores, debe disponer de espacios de encuentro, de diálogo, de reflexión sobre las dinámicas grupales; estudiantes, profesores, padres deben interactuar en su dimensión humana más allá de lo laboral para ser conscientes y reconocer sus dinámicas relacionales como equipo.

Una organización atenta al estado emocional de sus comunidades consigue establecer un clima positivo y construir colectivamente la forma de encauzar constructivamente las emociones negativas.

Un tercer elemento fundamental para la resignificación de la organización escolar como escenario para el desarrollo de competencias emocionales implica asumir la organización como construcción social en la cual cada uno de los actores que la componen son importantes. Aquí es importante resaltar y reconocer que la labor formativa de la organización nunca niega el papel primordial de la familia, pero dadas las condiciones sociales de la actualidad, la familia también necesita ser formada por la organización escolar. Desde esta mirada, la organización está llamada a dinamizar la labor de la familia para

proporcionar mejores oportunidades de desarrollo emocional de forma conjunta. Aquí la importancia del diálogo permanente de los docentes con los padres y la incorporación de la escuela de padres como estrategia para unificar criterios de formación y dar herramientas de apoyo a los padres en su labor.

Un cuarto elemento para reflexionar en torno a la construcción de organizaciones educativas como escenarios para el desarrollo de competencias emocionales es la consciencia que debe tener la organización frente a la tarea educativa como profesión de alto desgaste emocional y de alto nivel de estrés. Hoy en día existe una gran preocupación por el bienestar de los trabajadores, por los riesgos profesionales, seguridad, higiene laboral y salud ocupacional; pero estos temas no han permeado las organizaciones educativas. Es un reto para una organización que busca formar integralmente a su comunidad, generar las condiciones para promocionar la salud de la labor docente.

A la labor docente es inherente las elevadas exigencias psicológicas derivadas de la diversidad de interacciones con los actores implicados: estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo. Las condiciones propias de la jornada laboral en la que se suceden intervalos cortos de alta exigencia. Las problemáticas propias de la carrera docente donde las compensaciones y la retribución salarial no retribuyen el desempeño realizado, hacen de la labor de los docentes una tarea de alto riesgo psicosocial.

La organización, en vista de la naturaleza de su labor, debe poner en marcha estrategias que velen por la salud de sus docentes, ya que, de manera preventiva o correctiva, buscar la salud de sus docentes es impactar directamente el clima y la cultura organizacional.

Para ello es necesario que la organización implemente varias estrategias: de manera permanente, realizar capacitación al equipo docente sobre los aspectos de salud física, mental y el riesgo de su labor; elaborar proyectos de evaluación de riesgos físicos y psicosociales para efectuar mejoras en la seguridad, higiene y ergonomía que puedan mejorar las condiciones de trabajo de los docentes; establecer un protocolo para orientar a los docentes que presenten sintomatología de estrés o desgaste emocional; buscar de redes de apoyo o convenios interinstitucionales para apoyar la salud física y mental de los docentes cuando se tengan los recursos en la organización.

La calidad de la educación, y en ella la formación emocional de la comunidad, es una realidad compleja, pero no se debe subestimar el papel de la salud mental y física del docente como aspecto estratégico de esta realidad.

Es crucial resaltar al docente como modelador y alfabetizador emocional primario. En este sentido, la figura central para el aprendizaje de competencias emocionales en los docentes en formación son sus pares formadores. Por lo anterior, otro elemento clave es el perfil del docente formador de formadores como figura principal que está llamada a asumir un rol reflexivo y formativo, dado que no solo es consciente de que su experiencia docente forma, sino que, de manera intencional, reflexiona permanentemente con sus docentes en formación para hacer de cada experiencia didáctica o emocional una mediación para el desarrollo de competencias emocionales docentes.

El docente formador de formadores debe ser modelo de las competencias emocionales que quiere formar en sus estudiantes de manera práctica y teórica; pero, más allá de la reflexión, debe ser capaz de lograr reflexionar sobre las situaciones cuando éstas se salgan de control sobre lo que se espera que deban ser. Por tal motivo, este docente debe tener una competencia autocrítica y metafectiva muy desarrollada que le permita ver en toda situación, positiva o negativa, una posibilidad de modelación y aprendizaje emocional.

El perfil formador de formadores es la más alta responsabilidad formativa que se pueda dar, dado que no solo incluye y significa la responsabilidad educativa propia de la labor docente, sino que, además, significa la responsabilidad de desarrollar las competencias necesarias para la docencia a través de la modelación y la reflexión pedagógica y didáctica constante. Educar docentes en formación es una labor que debe ser asignada en las organizaciones formadoras de docentes a los docentes con más alto compromiso y con las más altas competencias disciplinares y didácticas, dado que son los responsables de una labor doblemente importante y estratégica. En la perspectiva del desarrollo de competencias emocionales, el docente formador debe ser un alfabetizador emocional y debe ser experiencia viva de las competencias emocionales que aspira a formar en sus docentes en formación (Chica y Sánchez, 2015).

Resumiendo lo anterior, la educación, y sobre todo la educación emocional, se forma en la experiencia personal y principalmente en la interrelación con

los demás. En este sentido, todo espacio de interrelación es patrón de desarrollo emocional, lo que hace refuerza. Que para la formación emocional no es suficiente el énfasis en los conceptos o teoría, lo importante es su vivencia cotidiana y para ello se requiere, en el ámbito de las organizaciones educativas, la estructura, funcionamiento y experiencia de todos los espacios educativos como escenarios de desarrollo de competencias emocionales. “Se considera que el desarrollo de las competencias es responsabilidad de cada persona, nadie desarrolla a nadie, solo se le brindan oportunidades a otros para que estos se desarrollen” (Ospina, 2006, p. 80), razón por la cual la organización educativa está llamada a facilitar los medios para dicho desarrollo evitando aquellos factores que lo inhiben.

Epílogo

Nos debe movilizar esta utopía: la utopía de una mejor educación, la utopía del desarrollo de competencias emocionales en los docentes.

La utopía no es lo imposible sino lo posible; no es lo irrealizable sino lo realizable; no es irracional, sino que se trata de una razón a la cual aún no se le ha otorgado la ciudadanía; no es idealista en el sentido filosófico, sino más bien “realista”. Solo que no es realista en la significación estrecha limitativa... No acepta el mundo como es... Se apoya en la perfectibilidad humana (Botero, 1997, p. 3).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalay, L., Berger, C., Torreti, A., y Milicic, N. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. Ciudad de México, México: Editorial Planeta.

Alcalay, L., Berger, C., Torreti, A., y Milicic, N. Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volume 46, Issue 3, 2014, Página 169–177

Bisquerra, R. (2011 A). Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao, España: Desclée De Brouwer S.A.

Bisquerra, R. (2011 B). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.

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

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Competencias Emocionales. *Educación XXI*, (10), 66-88.

Botero, U. D. (1997). *El derecho a la utopía*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones-Universidad Nacional de Colombia.

Bueno, C., Teruel, M. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927010>

Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, (47), 1-10. Recuperado de <http://www.serhuman.com/1/1/emociones%20y%20filosofia.pdf>

Castro, B. (2012). La organización educativa: una aproximación desde la complejidad. *Estudios Pedagógicos*, 78-93.

Chica, O. y Sánchez, J. (2015). El reto de desarrollar competencias emocionales en las organizaciones educativas. En G. Ramírez, J. Rosas, O. Lozano, M. Gil, M. Magallón. et al. (Comps.). *El análisis Organizacional en México y América Latina. Retos y perspectivas a 20 años de estudios* (pp. 1153-1186). México D.F.: Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales-Grupo Editorial Hess.

República de Colombia. (2001). Ley 715. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Bogotá, 21 de diciembre de 2001. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Cornejo, J. W., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Grisales, H., Castillo Parra H. y Holguín J. (2005). Prevalencia del trastorno deficitario de la atención e hiperactividad en niños y adolescentes Colombianos. *Revista de Neurología*, 40(12), 716-721

Dalgleish, T., Dunn, B. y Mobbs, D. (2010). Affective neuroscience. Recuperado de <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/research/emotion/cemhp/documents>

Damasio, A. R. (1997). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Bogotá, Colombia: Editorial Andres Bello.

Damasio, A. R. (2009). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Editorial Crítica. Barcelona

De Zubiría, M. (2007). *La afectividad humana. Sus orígenes, sus instrumentos y operaciones. Cómo medirla con escalas y afectogramas*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

Escobar, M. (2005). Las seis revoluciones de la Familia. Santiago de Chile, Chile.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.

Fátima D., Bambula A., Varela M. (2012). Factores Asociados al síndrome de Burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1).

Fernández, M., Palomero, J. E. y Teruel, M. D. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. (1 de Agosto de 2013). FIPCAM. Recuperado de <http://www.albertomerani.org>

Gairín, J. (2007). *Las comunidades formativas de aprendizaje, una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. Bolivia: Agencia Española de Cooperación Internacional.

Gardner, H. (2007). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional*. México D.F.: Zeta.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona, España: Debolsillo.

Icfes. Sistema nacional De Información de Evaluación educativa. Recuperado de [http](http://www.icfesinteractivo.gov.co) (5 de abril de 2015).

Lazarus, R. (1991). *Emoción y adaptación*. Madrid, España: Editorial Casa del Libro.

LeDoux, J. (1996). *The mysterius underpinning of emotional life*. Nueva York, Estados Unidos: Simon and SchusterPeperbacks.

León, J. (1998). *Personalización liberadora*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.

Llinás, R. (2005). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Loaiza, Y. (2011). Escuelas Normales Superiores Colombianas: Reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(2), 67-93.

Marina, J. (2005). Precisiones sobre Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 22-43.

Mejía, N. I. (2009). *La unidad de sustantividad Humana en De Zúbiria*. Maestría en Educación. Módulo de trabajo. Universidad de Caldas. Manizales.

Messina, G. (1999). Investigación en formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Formación Docente*, (19), 90-99.

Presidencia de la República. (1991). Decreto 3012 de 1991. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Bogotá, 19 de diciembre de 1991.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Manual de evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes. Bogotá.

Ministerio de Educación. (2014). *ICFES Interactivo. Resultados agregados módulos competencias genericas Escuelas Normales 2012-2013*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales/saber-pro>

Ministerio de Educación. (2012). *Colombia Aprende*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html>

Mitchen, S. (1998). *Arqueología de la mente*. España: Crítica

Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación al concepto de inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.

Montealegre, J. y Calderón, G. (2007). Relaciones entre actitud hacia el cambio y cultura Organizacional: Estudio de caso en medianas y grandes empresas de confecciones de Ibagué. *Revista de Ciencias administrativas y Sociales*, 17(29), 49-69.

Morin, E. (1998). *El método: la vida de la vida*. Madrid, España: Cátedra.

Mounier, E. (1968). *El personalismo*. Barcelona, España: Biblioteca Solidaria.

Murcia, N., y Jaramillo, L. G. (2008). Investigación cualitativa. “La complementariedad”. Armenia, Quindío: Kinéssis. Colección Investigación.

Organización Mundial de la Salud. OMS. <http://www.who.int/es/> (febrero 2013 – Marzo 2015)

Ortiz, A. (2009). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas*. Barranquilla, Colombia: Editorial Litoral.

Osorio, S. N. (julio-diciembre 2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos supuestos teórico-críticos. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 104-119.

Pacheco, A. (26 al 29 de agosto de 2014). La organización en búsqueda de sentido: producción material y producción simbólica en las organizaciones. En III Congreso Internacional Red Pilares: La Administración y los Estudios Organizacionales en el Contexto Latinoamericano. Porto Alegre y São Leopoldo, Brasil.

Palacio J., Botero C., Muñoz F., Vásquez R., Carrozosa M. (2009). Hallazgos de una encuesta sobre la experiencia del manejo clínico del TDAH. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, (1).

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista REIFOP. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (12), 145-153.

Ramírez, C., Sánchez, J., Chica, M. y Ávila, R. (2012). Coordenadas teóricas para la comprensión de las Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. En: H. Ospina and N. Murcial, ed., *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010*, 1st ed. Manizales: CINDE: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, pp. 33-76.

República de Colombia. (1994). Ley 115 o Ley General de Educación. Por el cual se expide la ley general de educación. Bogotá, 8 de febrero de 1994. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Restrepo, N., Cabrerías, G. A. y Gabriel, C. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.

Sánchez, J. O. (2009). Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo. En J. E. Caro, *Cultura y sociedad. Orientaciones para el ser humano en sociedad* (pp. 190-211). Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.

Sánchez, J. (2010). *Hacia un paradigma emergente de la planeación: resignificación desde las instituciones educativas*. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalená

Sánchez, J. (2012). Zona geográfica Caribe colombiano. En: H. Ospina y N. Murcial. (Eds.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010* (pp. 211-226). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Sánchez, J. O. (2013). *La constitución del objeto de estudio de la Línea de Investigación sobre Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos. Temas Claves sobre Educación* (En proceso de edición y publicación). Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.

Sánchez, J. (2014). *Prácticas de autoevaluación con fines de acreditación instituciones en Colombia: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad*. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena.

Sánchez, J. y Chica, O. (2016). Educación y pedagogía: un debate en movimiento es perspectiva de la transformación social y sus implicaciones para las organizaciones educativas. En Ramírez, G., Rosas, J., Lozano, O., Gil, M., Magallón, M., De la Rosa, A., Morales, E., Santa, M., Mapén, F., Cruz, Z., Velázquez, F., Hernández, A., Cruz, D., Obeso, M., y Núñez, C. *El análisis Organizacional en México y América Latina. Retos y perspectivas a 20 años de estudios*. México D.F.: Grupo Editorial HESS, S.A. de C.V.

Schleiermacher, F. (1997). *El Esbozo*. Madrid, España: Editorial Gredos.

Senge, P. (2002). *La quinta disciplina. Escuelas que aprenden*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Stake, R. (2007). *Investigación y estudio de casos* (Cuarta ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

Strauss, A., y Corbin, J. (2012). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tejeda, R. (2011). la evaluación y acreditación de competencias profesionales en la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 3(1), 1-11.

Valencia C., C. H. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. primera mitad del siglo XX*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.

Vattimo, G. (1994). *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá, Colombia: Norma

Vildiz, I. (2006). Teorías de S. Freud sobre afectos y síntomas. *Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana*, 13(2), 128-150.

Weissberg, R. P. (s.f.). Proyecto GIPUZKOA. Recuperado el 21 de octubre de 2013, <http://www.emozioak.net/index.php/es/component/k2/itemlist/tag/Profesorado.html>

Zajonc, R. B. (1984). On the Primacy of Affect. *American Psychologist*, 39 (February). 117-23

OTRAS OBRAS CONSULTADAS

Antúñez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona, España: Editorial Ice Horsori.

Arbelaez, R., Corredor, M. V., y Pérez, M. I. (2010). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.

Arguello, P. (2011). Hacia una arqueología de las competencias. Exploraciones del sustento ontológico de las competencias. *Persona. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario*, (6), 91-97.

Badilla, H. (23 de enero de 2015). Universidad de Costa Rica. facultad de Ciencias Sociales. Obtenido de www.ts.ucr.ac.cr

Badilla, H., y Sancho, A. (2007). *Las experiencias de resiliencias como eje para un trabajo social alternativo* (tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Caligiore, I., y Díaz, J. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(24), 644-668.

Cassasus, J. (2010). Problemas de la gestión educativa en America latina; o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B. UNESCO.

Chavellard, I., Bosch, M., y Gascón, J. (1997). *Cuadernos de Educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Claxton, G., y Lucas, B. (2013). *Nuevas Inteligencias, nuevos aprendizajes*. Madrid, España: Narcea S.A.

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 o Ley General de Educación. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. Tunja, Colombia: Editorial Alma Mater-Rudecolombia.

Dilthey, W. (1978). *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Escobar, Q. M. (2005). *Las seis revoluciones de la familia*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Valdivia.

Esteve-Ignasi, G., y Gimeno, X. (2006). Salud y organización del centro: evaluación y prevención. *Aula Infantil*, (31), 17-22.

Feijoó, M. d. (2013). Educación y Equidad de género. (IIPE-UNESCO, Ed.) Lasaforum spring 2013 : volume xlv : issue 2, 12-14.

Fernández, C., Hernández, R., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Fontaines, T., y Urdaneta, G. (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 163-180.

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. (2013). PIPCAM. Recuperado de <http://www.albertomerani.org/>

Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A., y Lizama, L. (2000). *Inteligencia Emocional*. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.

García, B. (2009). Dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 3-14. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>

García, P. (23 de enero de 2015). Si lo puedes hacer hoy no lo dejes para mañana. Obtenido de CARIOCA OBSERVACION. Universidad de Malaga: <http://cariocaobservacionuma.blogspot.com/2013/11/estudio-sobre-la-procrastinacion.html>

García, C. (2007). *Televisión, violencia e infancia*. Bogotá, Colombia: Editorial Gedisa.

Glasser, B., y Strauss, A. (1990). *El descubrimiento de la Teoría Fundamentada*. Barcelona: Imperio.

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa.

Gutierrez, M. C., y Piedrahita, C. A. (2005). *El cambio organizacional y la experiencia emocional de las personas*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Guzmán, I., y Marin, R. (26 de octubre de 2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. (<http://www.aufop.com>, Ed.) REIFOP, Volumen 14 No. 1, p 151-163.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Iztapalapa, Mexico DF: Mc Graw Hill.

Kymlicka, W. (2001). Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal. *Revista de Filosofía Moral y Política* (Nº 14), p. 5-36.

Martínez, M. E. (enero-junio de 2010). Relaciones entre cultura y desempeño organizacional en una muestra de empresas Colombianas. Reflexiones sobre la utilización del modelo Denison. (P. U. Javeriana, Ed.). Cuadernos de Administración, 23(40), 163-190.

Mejía, M. A. (2012). *Conducta Empática en los estudiantes de las ciencias de la salud* Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psiquiatría.

Ministerio de Educación Nacional República de Coombia. Dirección de calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. (2014). Programa de Formación de Docentes y Directivos. Naturaleza y Retos de las Escuelas Normales Superiores. Documento de Trabajo No. 1. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional Congreso de la República de Colombia. (19 de diciembre de 2008). Decreto 4790. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional Congreso de la República de Colombia. (5 de agosto de 1994). Decreto 1860. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional Congreso de la Republica de Colombia. (1 de febrero de 2010). Resolución 505. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2004). Estandares Básicos de Competencias Ciudadanas (Vol. Guía No. 6). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (1998). Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores Humanos. Bogotá.

Ministerio De Educación Nacional República de Colombia. (2007). Una construcción Colectiva por el mejoramiento integral de la Gestión Educativa (Revolucion Educativa ed., Vol. Guía No. 3). Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educacion Nacional República de Colombia. (13 de julio de 2014). Colombia Aprende. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-265759_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (12 de diciembre de 2014). Decreto 2545 del 12 de diciembre 2014. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2014). Política y sistema Nacional de formación y desarrollo profesional docente. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2007). Articulación de la Educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Bogota: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia. (s.f.). Decreto 3012. 1997: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 1. Brújula. Bogota: Imprenta nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia;. (2011). Cartilla Brújula. Orientaciones para la Institucionalización de las competencias Ciudadanas (Vol. 1). Bogota, Colombia.

Molero, C., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. (e. C. Red de Revistas Científicas de América Latina, Ed.) Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 30(No. 1), p. 11-30,.

Murcia, N., y Jaramillo, L. G. (2008). Investigación cualitativa. “La complementariedad”. Armenia, Quindío: Kinesis. Colección Investigación.

Niño, F. (2000). *Antropología pedagógica. Intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Ciudad de México: Editorial Paidós.

Oliveira, M. E., Rodríguez Martínez, A., y Touriñan, J. M. (3 de noviembre de 2012). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. Barcelona, España: Universidad Santiago de Compostela.

Osorio, S. N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos supuestos teórico críticos. Revista Universidad Nueva Granada, 104-119.

Osorio, S. N. (julio-diciembre 2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos supuestos teórico-críticos. Revista de Educación y Desarrollo Social, 104-119.

Ospina J., H. (12 al 14 de julio 2006). Cómo desarrollar competencias en las organizaciones. Congreso Iberoamericano sobre enfoque basado en competencias (págs. 78-95). Bogotá: Congreso Iberoamericano sobre el enfoque basado en competencias. CIEB, CIEB.

Pachón, X., y otros. (2005). Familias Cambios y Estrategias. (U. n. Colombia, Ed.) Bogotá, Colombia: Colección CES.

Pachón, X. (2005). *La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (4 de Julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Rifkin, J. (2009). *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Barcelona. España: Putman Inc.

Ríos, L. A. (2011). *Hermenéutica metódica*.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Mala, España: Ediciones Aljibe.

Romero, J. A. (2011). Síntesis del pensamiento de Schleiermacher. Eleutheria - Universidad Francisco Marroquín.

Ruíz, S., Chaux E. (1998) *La formación de competencias ciudadanas*. Editorial Universidad de los Andes. Bogotá.

Salgado F, J., Remeseiro, C., y Iglesias, M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en una PYME. *Psicothema*, 8(2), 329-335.

Salgado, J. F., Remeseiro, C., y Iglesias, M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en una PIME. (U. s. Universidad de Oviedo, Ed.) *Psicothema*, 8(2), 329-335.

Santos, M. (2012). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Editorial Morata S.A.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Stake, R. (2007). *Investigación y estudio de casos* (Cuarta ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

Strauss, A., y Corbin, J. (2012). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Suárez, O. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Revista DIVERSITAS - Perspectivas en psicología*, Vol. 4 . No 1 , p. 187-199.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado*, 1-15. Vol. 13, No 2.

Toro, J. (2005). *Educar con co-razón*. Bilbao. España: Descéle De Brouwe S.A.

Toro, I. D., y Parra, R. D. (2010). Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Useche, M. C. (2004). El coaching desde una perspectiva epistemológica. *Revista de Ciencias Sociales*, 105(III), 125 - 132.

Vattimo, G. (1994). *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá, Colombia: Norma

Weissberg, R. P. (s.f.). Proyecto GIPUZKOA. Recuperado el 21 de octubre de 2013, <http://www.emozioak.net/index.php/es/component/k2/itemlist/tag/Profesorado.html>

