

## 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...

## PROVOCACION

“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 resignificar<sup>1</sup> 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 obra<sup>2</sup>, 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; hermenéuticas de lo educativo que al interpelar comprensiva, transformativa y dicursivamente 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 epistémica 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 autopoieticos 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, ENS<sup>3</sup>, 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 (PFC<sup>4</sup>), 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 acompañen 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).