

La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas

Emotional Intelligence in Democratic and Educational Political Practices

A inteligência emocional nas práticas políticas democráticas e educativas

Cómo citar

este artículo en APA:

Acosta, R. (2017). La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas. *Analecta Política*, 7(13), 357-374.

Recibido:

15 de noviembre de 2016

Aprobado:

15 de agosto de 2017

ROGER ALEXANDER ACOSTA SÁNCHEZ

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander. Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor de la Institución Educativa Rural Carlos González. Correo electrónico: rogeralexanderacosta@gmail.com. orcid.org/0000-0001-8315-6446. Dirección postal: Carrera 44 N° 75-48 Apartamento 301, Medellín – Colombia.



Resumen

El presente artículo reconoce aspectos centrales de la inteligencia emocional en el entorno educativo con el objeto de enriquecer las prácticas políticas democráticas, debido a la responsabilidad social que representa en las organizaciones escolares. Por tanto, acercarse al enunciado “educación integral” es evidenciar desarrollos cognitivos, emocionales y sociales entre otros factores, que en la práctica mejoran la vida escolar, la formación y desempeño del estudiante, así como las competencias ciudadanas a través del liderazgo escolar y convivencia democrática.

Palabras clave

Inteligencia social, desarrollo emocional, democracia, práctica pedagógica, aprendizaje significativo.

Abstract

The article recognizes key aspects of emotional intelligence within education environment with the purpose of improving democratic political practices, because of the meaning they have for the social responsibility of education centers. Thus, addressing the idea of “comprehensive education” means to highlight cognitive, emotional, and social developments that contribute to the improvement of school environment, education, and performance of students. It also contributes to the development of civic skills through school leadership and democratic coexistence.

Key words

Social intelligence, emotional development, democracy, educational practice, meaningful learning.

Resumo

Este artigo reconhece os aspectos essenciais da inteligência emocional no ambiente educacional para enriquecer as práticas políticas democráticas, responsabilidade social, pois representa dentro das organizações escolares. Portanto aproximar a declaração “educação integral” é mostrar desenvolvimento cognitivo e emocional e outros fatores, que melhoram efetivamente a vida escolar, formação e desempenho do aluno e competências de cidadania através da liderança escolar e convivência democrática.

Palavras-Chave

Inteligência social, desenvolvimento emocional, a democracia, a prática pedagógica, aprendizagem significativa.

Introducción

La educación implica reflexionar constantemente sobre sus prácticas escolares, no basta con pensar, escribir, exponer, evaluar, analizar, criticar e investigar, por cuanto lo más complejo es comprender los fenómenos sociales que suceden dentro del aula. Asumir el rol del docente en la clase es vivenciar la relación de lo educativo y el patrón de conducta que opera en cada grupo, en el que la comunicación, la interacción y las emociones de los estudiantes permiten o no un aprendizaje significativo.

En este sentido, el docente está inmerso en una situación de responsabilidad frente a múltiples acciones que puede realizar en su clase, que van desde el control en el aula y propiciar unas normas mínimas de convivencia hasta unas prácticas impactantes, motivadoras, provocadoras, que despierten una conciencia de lo que se aprende y se hace, es decir, una auténtica experiencia formativa que se traduce en valores, ampliación de capacidades, interacciones, autoevaluación, proyecto de vida, un universo de significaciones en el contexto enseñanza y aprendizaje.

Una práctica pedagógica significativa “no se trata simplemente de enseñar matemáticas, ciencias naturales, lenguaje o de cultivar la tierra, hacer una buena pieza de metal o enseñar buenas costumbres democráticas” (Quintero, 2010, p. 46), va más allá de lo teórico y metodológico, está estrechamente relacionada con los estados de ánimo de los estudiantes, “las emociones son, en buena parte, responsables del desempeño cognitivo de los niños y adultos y por esta razón se considera que este factor debe ser una variable educativa básica” (Caicedo, 2012, p. 92). Por ello, se requiere de un ambiente emocionalmente seguro, comprensible, motivador, que estimule su capacidad de atención en clase para que las posibilidades de aprendizaje sean mayores.

Comprender que el inadecuado manejo emocional de los docentes en las instituciones educativas se manifiesta en la insensibilidad y desconocimiento frente a la importancia de lo afectivo en el desempeño de su cargo. “No se dan cuenta de que la creación, desarrollo y proyección de las instituciones y las políticas públicas dependen del manejo de las motivaciones vitales y existenciales de los funcionarios y servidores públicos que las ejecutan” (Velásquez, 2010, p. 14). Es una acción conjunta de interacciones como parte fundamental de crecimiento, demanda y resultados de la comunidad educativa.

En este proceso, estructurar la dimensión emocional es clave para impulsar las prácticas políticas democráticas en las instituciones educativas que incluyan varia-

bles con sentido de vida. El docente hace parte y representa una comunidad, ello le otorga una mayor responsabilidad en la medida en que se convierte en ejemplo motivador, promotor y formador de la sociedad.

Los docentes, en su ejercicio académico, deben incluir esquemas técnicos y teóricos que determinen su modelo de enseñanza y toma de decisiones y articular consecuentemente variables de la inteligencia emocional que permitan trascender en el discurso. Por ello, este artículo aporta elementos de la inteligencia emocional que proporciona a los docentes criterios básicos para afrontar una educación académica pertinente, que potencie en los estudiantes un liderazgo escolar y profesional, basado en la inclusión curricular de las competencias ciudadanas y emocionales.

En este sentido, es oportuno explicar la influencia que tiene la inteligencia emocional en los ambientes de aprendizaje, puesto que afecta, positiva o negativamente, el rendimiento académico en los salones de clase. Lo que se busca es un desarrollo exitoso de la inteligencia emocional en los contextos social, profesional y familiar del estudiante.

Por esta razón este artículo propone reconocer y comprender que lo educativo es una relación basada en el aprendizaje, pero también en relaciones de estímulo, motivación, confianza, respeto, emoción, empatía, imaginación, cotidianidad, es decir, un actuar capaz de mantener una base emocional equilibrada, que presta atención a sus necesidades cognitivas y afectivas, con el objeto de formar estudiantes que van a realizarse como personas.

En este orden de ideas, el contexto de la inteligencia emocional y sus dinámicas en las prácticas políticas democráticas son esenciales para encauzar un conjunto de estímulos que despierten la motivación sobre las ganas de contribuir en la formación y desempeño del estudiante, como también a los espacios de aprendizaje que se generan en la institución educativa; además, plantea algo formativo que favorece las prácticas pedagógicas como oportunidad de promover la reflexión de las prácticas políticas democráticas en la búsqueda de la transformación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje desde la educación emocional, camino que busca visibilizar sociedades inteligentes que trascienden tanto en sus dimensiones operativas como racionales y se vinculan con escenarios de crecimiento integral y mejorando la perspectiva de la vida escolar y del desarrollo social.

La inteligencia emocional en el presupuesto democrático

Estimulados por una educación integral emerge la tarea de proporcionar orientaciones generales referidas a las prácticas educativas que reconozca la importancia de la inteligencia emocional y responder al aumento de la dignificación por educar. Esta situación ha llevado por concederle presupuestos relevantes a la cognición, pero también a la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

Suponer que el éxito únicamente está en ser inteligente, es plantear un punto de vista tradicionalista, que se orienta a unas visiones unitarias de inteligencia, que no logra acercarse a estudios amplios y complejos como los realizados por Gardner sobre *Inteligencias múltiples* en 1983, los de Mayer y Salovey o los de Daniel Goleman sobre *inteligencia emocional* en 1990, o el trabajo de Thorndike sobre *Inteligencia social*. El resultado es reconocer que la inteligencia se media por la razón y la emoción y se manifiesta en esquemas subjetivos y objetivos en todo el mundo. En palabras de Goleman:

En cierto sentido, tenemos dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional. Nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas; lo que importa no es sólo el coeficiente intelectual sino también la inteligencia emocional. En efecto, el intelecto no puede operar de manera óptima sin la inteligencia emocional. Por lo general, la complementariedad del sistema límbico y la neocorteza, de la amígdala y los lóbulos prefrontales, significa que cada uno de ellos es un socio pleno de la vida mental. Cuando estos socios interactúan positivamente, la inteligencia emocional aumenta lo mismo que la capacidad intelectual (1996, p. 49).

Utilizar el concepto de inteligencia es considerar un conjunto de capacidades humanas, lo que Gardner llama “Inteligencias múltiples”, que son agrupadas en siete tipos de inteligencias: lingüística, lógica-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal. Las dos últimas son importantes en la formación ciudadana por estimular actitudes, comportamientos y valores que compromete y transforma el desempeño de los estudiantes, lo que contribuye a escenarios de convivencia y democracia escolar. Posteriormente, Gardner, en 1995 y 1998, incluyó otras dos inteligencias: la naturista y la existencial. Aunque todas estas inteligencias tienen su grado de importancia, particularmente se han perfilado dos en el campo educativo porque hacen un “excesivo énfasis en las inteligencias lingüísticas y lógico-matemáticas” (Moreno, Saiz & Martínez, 1998,

p. 24): dejan de lado la cognición social (habilidades cognitivo-sociales) como fenómenos que no se ajustan bien a los modelos pedagógicos de aula, por no ser verdaderamente cognitivos. La inteligencia interpersonal¹ e intrapersonal² no contribuyen de manera eficaz en los procesos educativos, en la formación para la vida y del ser, lo que reafirma que la parte cognitiva es vital en los académicos y los resultados en pruebas externas.

Pero dada la importancia de estas dos inteligencias en el mundo social, es preciso señalar que la inteligencia intrapersonal fomenta competencias básicas como la autoconciencia, el autocontrol y la motivación, mientras que la inteligencia interpersonal integra competencias básicas como la empatía y las habilidades sociales, que recibe (por el conjunto de capacidades que suscita) denominaciones de “competencia social” o “inteligencia social”, que engloban:

Un intercambio de información que llamamos comunicación. A través de éstos intercambios podemos saber si lo que hacemos, decimos o sentimos es o no efectivo para lograr lo que pretendemos y, también, para desarrollar recursos personales para afrontar las dificultades y problemas que se nos plantean en la vida (Gallego, Alonso, Cruz & Lizama, 2000, p. 198).

De este modo la inteligencia interpersonal e intrapersonal contribuyen para que los profesores universitarios Peter Salovey y John Mayer en 1990 acuñen el término de Inteligencia emocional “como un tipo de inteligencia social, que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás... Y expresarlas de forma que resulten beneficiosas para sí mismos y la cultura a la que pertenecen” (Moreno et al., 1998, pp. 25-26), es decir, la inteligencia emocional más que una propuesta alternativa es un pilar que contribuye en la progresión social “como una forma de vivir, un estilo de vida, que redunde en calidad educativa y profesional” (Rojas, 2009, p. 118). Goleman (1996) reconoce que:

En nosotros hay una mezcla de CI [coeficiente intelectual] e inteligencia emocional en diversos grados. Pero ofrece una visión instructiva de lo que cada una de estas dimensiones agrega separadamente a las cualidades de una persona. En la medida en que una persona posee inteligencia cognitiva y también emocional, estas des-

1 Se encuentran autores como Zirkel (2000), Chemiss (2000) y Enríquez (2011) quienes relacionan la inteligencia interpersonal como una inteligencia social. Para Gardner (1993), esta inteligencia es la capacidad para sentir distinciones entre los demás.
2 Según Hedlund & Sternberg (2000) que la inteligencia intrapersonal es una inteligencia personal. Gardner (1993) la define como el conocimiento de los aspectos internos de la persona.

cripciones se funden en una sola. Sin embargo, de las dos, la inteligencia emocional añade muchas más cualidades que nos hacen más plenamente humanos (p. 66).

Desde este punto de vista, la inteligencia emocional implica, en el entorno educativo, aspectos determinantes de la formación humana como la pedagogía afectiva, el pensamiento socio-personal con elementos activos, entre ellos el diálogo y la empatía como estrategias que contribuyen al pensamiento divergente, el cual debe ser sensible a una cotidianidad y habilidades de pensamiento. En este sentido, es tarea educativa procurar la adquisición de habilidades emocionales en la edad escolar, para que cuando sean adultos tengan control sobre las emociones que afectan su diario vivir, es decir, que sean competentes emocionalmente.

Así, la correspondencia cerebro y emoción involucran un conjunto de aspectos mentales de forma que se identifiquen en el individuo habilidades emocionales a partir de patrones comunes como: “la capacidad de identificar y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás, la capacidad de manejar y regular esas emociones y la capacidad de utilizarlas de forma adaptativa” (Flores & Tovar, 2005, p. 21). Estos elementos básicos pueden discriminarse en otros tantos ámbitos y provocar habilidades y competencias en el campo de la inteligencia emocional. Además, la riqueza de la inteligencia emocional subyace en el equilibrio entre emociones positivas y negativas, lo que permite fluir hacia nuestro pensamiento las positivas y se conviertan en algo beneficioso y no perturbador: “las emociones pueden favorecer o entorpecer nuestra capacidad para pensar, solucionar problemas o enfrentarnos con éxito a situaciones” (Gallego, et al., 2000, p. 109). Por consiguiente, la capacidad y creatividad humana necesitan de actitudes y acciones que le den sentido a la vida.

Es conveniente afirmar que la inteligencia emocional no responde a meros cuantificadores ni a verdades absolutas, sino que tiende más a cualificaciones que permitan acercarse a la cotidianidad del individuo como construcción constante de las relaciones sociales y de vivencia en su contexto. En palabras de Nussbaum: “las emociones involucran una valoración, ésta reflejará las normas de una sociedad” (2006, p. 63). Es considerar una perspectiva socioemocional amplia en la realidad del individuo como experiencia trascendental de bienestar y éxito en los múltiples y variados espacios en los que se desempeñe para impulsar un sentido de vida comprometido con su formación y con la sociedad. Según Enríquez:

La sociedad aspira a que sus jóvenes sean en el futuro ciudadanos morales, respetuosos y responsables, además de productivos. Todas estas esperanzas y proyectos de la sociedad exigen a la escuela una educación integral del individuo más allá de

lo tradicionalmente exigido por la escuela: conocimiento y habilidades académicas (2011, p. 8).

En este sentido, es preciso resaltar la capacidad que debe tener el individuo para actuar con autonomía en su formación y en su proyecto de vida, el cual abre el camino para conocer “mejor sus propios recursos cognitivos y emocionales, y que pueda autorregularlos” (Enríquez, 2011, p. 9). Se ponen en evidencia las habilidades para pensar y actuar, lo cual ratifica significativamente el interés por decidir.

La inteligencia emocional se ha convertido en un campo de investigación valorado por la dinámica y el potencial que ofrece a las relaciones humanas, aporta positivamente bases para sentir, pensar y comportarse de acuerdo con el momento presentado. La mutua relación entre manejo y control de las emociones hace que se perciba como habilidades o capacidades del desempeño del individuo para conseguir sus propios objetivos; pueden estar acompañados de momentos de bienestar que aseguran el éxito real de sus expectativas con la vida, con su mundo exterior e interior.

Ahora bien, más que presentar características de la inteligencia emocional es reconocer la especial relevancia de este concepto como potencial de nuevas formas de pensamiento que visualiza una forma de aprendizaje en conjunto, como elemento de eficacia y éxito en torno al contexto en el que se desenvuelve el individuo.

Dada la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito social, es necesario pensarla como uno de los motores que impulsan las prácticas políticas democráticas, puesto que movilizan y canalizan energías emotivas para la toma de decisiones, la vida en comunidad y un proyecto de vida relacionado con el liderazgo: “las emociones no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes que están en sintonía tanto con los acontecimientos como con los valores y las metas importantes para la persona” (Nussbaum, 2006, p. 52). Trascender en los esquemas planteados por las prácticas políticas democráticas es encontrar variables que plantea la inteligencia emocional en la construcción de autoestima, autovaloración, autoconocimiento y autocontrol para adquirir capacidades operativas, racionales y emocionales como “elemento positivo e incluso necesario de la política moderna: como ‘energía democrática’... indispensable para el desarrollo del conocimiento y del bienestar” (Máiz, 2010, p. 22). Dicha inteligencia ayuda a comprender el entorno con sus ventajas y las habilidades para satisfacer las necesidades.

Según Máiz (2010) lo ético-político se ilustra en principios de justicia, mientras la razón en conceptos de racionalidad (autonomía moral) que procura por propios intereses e ideas del bien y la razonabilidad (autonomía política) la capacidad de llegar a acuerdos cooperativos para dar fundamento a instituciones democráticas. Así se generan vínculos con el “componente normativo y motivacional de las emociones. [...] Una buena política depende de la capacidad de desarrollar las disposiciones emocionales en conjunción indisoluble con juicios racionales sobre la vida nueva” (Máiz, 2010, p. 30). Estas marcan un entorno basado en valores democráticos y de potencialidades para materializar en nuestra sociedad.

Del mismo modo, hay que decir que las prácticas políticas democráticas son un escenario en el que las emociones o, mejor, la inteligencia emocional, puede aumentar su fuerza cuando se articula con intereses colectivos. Así se permite unos objetivos compartidos que mejoren socialmente condiciones de vida, es decir, la emoción se transforma en fuerza de argumentos como posibilidad de valor que activa situaciones afectivas y efectivos en las prácticas políticas democráticas. Por su parte, Máiz (2010) apoyado en las ideas de Norval (2007) sostiene “la necesidad de conectar el dominio del lenguaje y las pasiones (tema tradicional del psicoanálisis) para repensar la democracia deliberativa, incorporando con toda centralidad las expresiones emocionales” (p. 40). Así, el contenido intelectual y una alta dosis de afectividad hace de la actividad pedagógica un escenario de interés y de valor por los estudiantes que se van a realizar como personas.

De esta manera, la inteligencia emocional ocupa un espacio central en las prácticas políticas democráticas por los elementos significativos que adquieren y por la necesidad de transformar sustancialmente la educación con el propósito de configurar una dimensión social que responda a las necesidades particulares del contexto institucional para formar ciudadanos con responsabilidad social.

Con base en lo anterior, el camino a seguir es afianzar cada vez más las emociones, la inteligencia emocional de manera positiva en la vida institucional y en las prácticas políticas democráticas puesto que son pocas las que incorporan en su estructura social, en su currículo, en sus dinámicas de aula:

Las emociones pueden ser evaluadas no sólo en el sentido de ser más fuertes o débiles, sino también más o menos razonables, o de estar más o menos en concordancia con el método jurídico hipotético del ‘hombre razonable’ (Nussbaum, 2006, p. 35).

Exigir a las personas que la conforman para que cumplan con los objetivos institucionales puede llevar muchas veces a eventos estresantes en los que la autoeficacia y creatividad quedan relegadas a un segundo plano. Se abre entonces esa línea de trabajo sobre la inteligencia emocional como un elemento de emprendimiento para la satisfacción, goce cognitivo, de bienestar psicológico y, de cierta forma, de rendimiento académico. Kasuga, Gutiérrez & Muñoz coinciden en afirmar que:

En nuestra cultura a la educación de la inteligencia emocional tradicionalmente se le ha dejado fuera de currículum de estudios escolares, pero una salud emocional deficiente lleva a un fracaso académico, entorpece el pensamiento, la memoria, la paz interior, las relaciones interpersonales, el manejo integral del cerebro derecho-izquierdo y la armonía del balance sentimiento-razonamiento (2004, p. 69).

Dada la importancia de las emociones, de la inteligencia emocional como “fuente vital” en la realización de las prácticas políticas democráticas se hace necesario combinar las competencias básicas de cada área académica con las competencias emocionales para que contribuyan a generar garantías de éxito personal y profesional de tal modo que favorezca hacer frente o ajustarse a las circunstancias de la vida. Al respecto, Weisinger expresa:

La inteligencia emocional es, en pocas palabras, el uso inteligente de las emociones; de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros con el fin que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoren nuestros resultados (1998, p. 14).

Esta relación supone encontrar en las instituciones educativas acciones que contribuyan a la formación integral y armonicen su entorno con la vida escolar.

Las prácticas políticas democráticas: una poderosa experiencia de significación social en el ámbito educativo

Las prácticas políticas democráticas, como sistema dinámico, otorgan significado al desempeño del estudiante en relación con sus sentimientos, emociones y valores como patrones de integración social. Existen tres componentes que Álvarez

(2011) plantea en la acción política y que se complementa con las prácticas políticas democráticas, estos son: a) cognitivo, b) afectivo, c) evaluativo, como conexión responsable que procura legitimar una fuerza pedagógica transformadora con sentido crítico y construcción social capaz de desarrollar redes de significación “desde la vida social, el campo cultural y lo político” (Álvarez, 2011, p. 56).

Así pues, dichas prácticas políticas democráticas permiten estimular la participación estudiantil como principio relevante y necesario en la estructuración institucional para evaluar y garantizar herramientas de participación escolar que brinden correspondencia y efectividad entre la toma de decisiones, el comportamiento y la construcción de la sociedad que beneficia a todos los actores de la comunidad educativa. Espinoza (2009) considera que la “participación ciudadana independiente de su tipificación (institucional o autónoma, estatal o social), son producto o resultado de los intereses provenientes de las necesidades y demandas sociales” (p. 87). Puesto que el consenso en comunidad genera un sentimiento de apropiación y mejores resultados en la convivencia y en el progreso integral del individuo.

Ver las escuelas como organizaciones es una alternativa conceptual, estructural y de control por la congruencia entre medios, fines, acciones e interacciones que resultan necesarios para los actores que fluyen e influyen en la dinámica de la organización escolar:

Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino de aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela (Santos Guerra, 1990, p. 71).

Por lo tanto, reconocer la sistematicidad organizativa de las escuelas, es aceptar la actividad política organizativa que se lleva en las dinámicas escolares, entre las que se derivan prácticas y relaciones que afianzan la vida escolar como logro “entre las acciones políticas y las culturales que aparecen en las prácticas escolares” (Bardisa, 1997, p. 19). Esto contempla la responsabilidad social y la ruta de aprendizaje que contribuye a la formación integral.

Desde este tipo de consideraciones, Bardisa (1997) plantea dos enfoques que precisamente están relacionados con el modelo político de las instituciones educativas:

Por una parte, el enfoque interno, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistema de actividad política –en cuyo caso estaríamos hablando de

micropolítica educativa–, y, por otra, el enfoque estructural que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica. Esta visión macropolítica de la escuela es necesaria, a su vez, para comprender su relación con el sistema económico, la justificación del currículo ‘oficial’, el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones (Bardisa, 1997, p. 18).

Respecto a los enfoques se identifica el valor de las dimensiones estructurales y normativas que caracterizan a las escuelas, presentándolas como organizaciones con mucha actividad y responsabilidad por el contexto sociocultural en el que están inmersas. Bardisa (1997, p. 21) señala, apoyándose en autores como Hoyle (1989), Blaise (1991), Bacharach y Mundell (1993), que la micropolítica se relaciona con elementos como la ideología, metas, intereses, estrategias, lucha de poder, control, toma de decisiones, objetivos y significados de la organización. Con estos criterios, es considerable que emerja un enfoque interdisciplinar que dé lugar a “mecanismos de dominación en las escuelas, las ideologías, las relaciones sociales, políticas y económicas, que explican también por qué la escuela es como es”. En efecto, analizar la versatilidad que tiene el ámbito pedagógico es determinar la adaptabilidad a las situaciones de manera competente y responsable.

De ahí se derivan otras implicaciones y reflexiones que Bacharach y Mundell (1993) proponen en la micropolítica como son las diferentes lógicas de acción dentro de la organización, lo que despierta la necesidad de conseguir coaliciones y compromisos para unos logros comunes. El individualismo dentro de las organizaciones no tendría gran relevancia dentro del conjunto organizativo de la escuela, debido a que en sus objetivos y estrategias consideran esencialmente interacciones entre las personas, los modos de relacionarse, la simpatía para el trabajo en equipo, entre otros. Lo que se constata es el mundo social en el cual se encuentra la escuela, cuyo recurso es el apoyo y presencia de grupos de interés que luchan por fines comunes que benefician a la organización.

Para retomar los enfoques micro y macro políticos, sus relaciones y diferencias, se establecen dimensiones dirigidas a entender la organización escolar de acuerdo con las siguientes características: en el nivel macro, se encuentran las dimensiones legislativa, política, social, económica; en el micro, están las relaciones, tensiones, conflictos, peculiaridades. Se quiere resaltar el enfoque micropolítico porque destaca la organización escolar como una organización impredecible, única, llena de valores y llena de incertidumbres (Santos Guerra, 1997). En tal sentido, se constituyen las instituciones educativas en un escenario de responsabilidades, en-

cuentros y concertación con el objetivo de interpretar el mundo a través de sus prácticas sociales.

No obstante, la configuración de la organización escolar distingue dos componentes: la autoridad y la influencia. Respecto al primer componente, se relaciona con la toma de decisiones por ser un tema estructural y normativo determinado por el contexto institucional y organizativo. Mientras que el segundo se encarga de persuadir la autoridad en la toma de decisiones (Bardisa, 1997). En el ejercicio de los dos componentes, se le otorga significados sociales por la manera de actuar y participar en los miembros de la comunidad respecto a la dinámica organizativa escolar. Frente a esta influencia de estos dos componentes, concierne a los actores de la comunidad educativa mantener y generar una cultura institucional que brinde a sus miembros líneas generales con sentido de satisfacer sus necesidades y expectativas. Por consiguiente, se crea un medio propicio para una mayor calidad de vida y también de trabajo, pues la articulación de procesos contribuye a un proyecto educativo responsable y coherente con las prácticas políticas democráticas.

Un caso emblemático de la actividad micropolítica, de acuerdo con la cita anterior, es el hecho del director para establecer horarios, programaciones, asignación de cursos a profesores, “reformular” prácticas pedagógicas, etc. Más que una función del rector de la institución educativa es un poder especial para influir directamente en la organización escolar, es decir, el poder, prestigio e influencia del director dentro del contexto institucional es grande por la capacidad de dominio que tiene en la estructura micropolítica de la escuela; esto permite definir poco a poco una identificación institucional que se convierta en la satisfacción de las mayorías.

En el “Encuentro de consejos escolares autonómicos y del Estado de 2014 en Oviedo” se remite al enunciado “escuelas de éxito”, lo que demuestra lo significativo de una organización escolar o un proyecto educativo compartido, de forma activa y coordinada, con altas expectativas, que favorezca la formación integral, cultural y socioeconómica del estudiante. Se estimula su compromiso con sus resultados escolares, para obtener así instituciones educativas adaptadas a las exigencias del mundo actual que tiene en cuenta los distintos niveles y ritmos de aprendizaje. También posee un currículo que promueve la formación de actitudes y valores para consolidar la eficiencia y eficacia de diferentes actuaciones institucionales que se llevan a cabo tanto adentro como afuera del establecimiento (Estado, 2014). Ello conduce a que las prácticas y relaciones se realicen mediante un trabajo colaborativo, que pueda afianzar en la institución una convivencia pacífica con sentido.

Del mismo modo, Castro (2014) vincula sus cuestiones al movimiento de “escuelas eficaces” como un ámbito de investigación que requiere reflexión, donde el nivel cultural y socioeconómico de las familias, al igual que los resultados escolares, sean factores que influyen tanto en el marco de las escuelas eficaces como en las escuelas de éxito:

Nos lleva directamente a reflexionar sobre la eficacia y también sobre la calidad de la institución escolar, que tanto ayer como hoy sigue siendo un tema de debate, preocupación, reflexión e investigación en educación (Castro, 2014, p. 9).

Vincular metas y logros en la organización escolar es mantener una relación de calidad en la acción educativa, como consecuencia de una excelente planificación. Así, por ejemplo, Castro (2014) establece cinco características que destaca entre la eficacia de las escuelas con los resultados, estos son: 1) liderazgo educativo, 2) orientación a la adquisición de los aprendizajes básicos, 3) entorno escolar seguro y ordenado, 4) altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos y 5) evaluación frecuente del progreso escolar. Estas cinco características constituyen un referente principal y oportunidad para analizar progresos educativos en el contexto de escuelas eficaces como modelo que contribuye significativamente al logro institucional, el cual proporciona un desempeño óptimo en el entorno que se encuentre y garantizar organizaciones escolares de éxito.

Por consiguiente, el docente emerge en formas de subjetivación que inciden su actuación y transformación en un contexto en el que acontecen la acción, la ética y la política. A su vez, se basa en realidades socioeducativas con alternativas que promueve y contribuye el trabajo en equipo que revitaliza el escenario micropolítico,

Se pone en juego la capacidad de acción política del maestro, su capacidad de “optar”, “decidir”, “elegir” entre aquello que requiere enseñar en relación con lo que sus estudiantes necesitan, quieren y pueden aprender y lo que le exigen que enseñen (Martínez, 2012, pp. 8-9).

Pero al mismo tiempo, la formación del estudiante muestra la necesidad de mantener una participación activa por medio de redes y colectivos docentes que revitalicen su “acción en y desde el trabajo colectivo” (Martínez, 2012, p. 9), como construcción de realidades socioeducativas que promueven, garantizan y potencian un modelo de transformación social para ampliar unas redes pedagógicas a unas redes de vida, de capital humano.

Entonces, interpretar el proceso educativo, el formativo dentro del marco micropolítico escolar requiere tener en cuenta las prácticas políticas democráticas que allí se generan como iniciativa para fomentar mecanismos y comportamientos que reafirmen responsabilidad social. Entre los conceptos o criterios que podemos encontrar están: la formación en valores, convivencia social, cultura democrática, toma de decisiones, seres críticos y reflexivos, liderazgo, dignidad humana, derechos humanos, etc. Así se muestra la necesidad de consolidar el trabajo pedagógico en la tarea de formación ciudadana, al contextualizar la realidad educativa institucional en el contexto social en el que se encuentra, para potenciar proyectos que impacten, social y democráticamente, y que mejoren la vida de sus comunidades.

Conclusiones

El papel que las emociones ejercen en nuestro crecimiento personal y profesional una interesante construcción social con desarrollo integral, lo que requiere entender la complementariedad de lo cognitivo con lo emocional para fomentar en las actuaciones educativas la triada entre pensamiento, acción y emoción. En este sentido, es posible considerar la educación emocional como propuesta pedagógica con el propósito de articularla al crecimiento humano y reconocer que “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, 2005, p. 97). En consecuencia, esta educación permite integrar y dinamizar la labor institucional con el entorno social.

Por consiguiente, la educación emocional favorece la vinculación de elementos como la conciencia y regulación emocional, la autoestima, las habilidades socio-emocionales y las habilidades para la vida. Razones que sustentan significativamente la formación del docente para asumir la participación en la educación emocional:

No nos cabe duda de que la acción del profesor en el aula y fuera de ella, su acción docente, es uno de los elementos más importantes. Así, en el contexto escolar, como subrayan Fernández-Berrocal y Extremera (2002, 6), “los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase”. Claxton (2001, 375) argumenta que “es perfec-

tamente posible cultivar la alfabetización emocional de los jóvenes –su capacidad de manejar los sentimientos y tensiones del aprendizaje– directamente”. De esto se desprende que no sólo uno de los retos imprescindibles es el de saber educar más allá de los contenidos conceptuales, sino también el de saber educar en estrategias afectivas que mejoren la dimensión socio-afectiva del aprendizaje (Bueno, Teruel & Valero, 2005, p. 171).

Dicho de otra manera y en sentido práctico, “ya no interesa tanto el potencial intelectual que uno posee sino la forma de utilizar la inteligencia, empleando las estrategias adecuadas para aplicar efectivamente esa inteligencia” (Bueno et al., 2005, p. 171). Por ejemplo, la interacción social dentro del contexto escolar es un desafío “en la tarea de formar a los pequeños ciudadanos, se deberá dar justo peso a lo individual y lo social, a lo cognitivo y a lo afectivo, a la información y al conocimiento, que conjuntamente les permitirá constituirse en ciudadanos competentes” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, s.p.).

Así que la educación emocional es una propuesta de trabajo que permite promover el competencias emocionales, ciudadanas, cívicas y éticas para conformar unos principios básicos, un horizonte de permanente crecimiento social que trascienda en la comunidad:

Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el desarrollo de seres humanos competentes emocionalmente, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas) tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece el desarrollo moral (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 154).

Sin embargo, sugerir una propuesta educativa como la educación emocional es promover que se estructure y consolide un proyecto educativo institucional pensado en “contribuir a desarrollar y practicar competencias de participación democrática” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 163) y ciudadanas, las cuales ofrecen desde los “[e]stándares básicos de Competencias Ciudadanas” fomentar y promover: conocimientos ciudadanos, de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, la construcción de la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democrática, la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Como tal, el fomento de competencias hace parte del crecimiento humano como condición para mejorar la calidad educativa en las instituciones de acuerdo con la realidad del contexto, con sus necesidades y problemáticas.

Se afirma, entonces, la importancia de la inteligencia emocional en las prácticas intelectuales, académicas y sociales y en todos los ámbitos de la vida para afrontar situaciones que contribuyan a dar un sentido más humano y pertinente en la formación de la persona.

Referencias

- Álvarez, M. (2011). La cultura política democrática. *Revista Babel*, (4), 53-56.
- Bacharach, S. y Mundell. (1993). Organizational politics in schools: micro, macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 4(29), 423-452.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oevirt/rie15a01.htm>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 3(19), 95-114.
- Bueno, C., Teruel, M. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 3(19), 169-194.
- Caicedo, H. (2012). Cerebro y aprendizaje hacia una propuesta educativa. *Revista Internacional Magisterio*, (57), 91-93.
- Castro, M. (2014). 50 años del movimiento de "Escuelas eficaces": lecciones aprendidas para el siglo XXI. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3(4), 9-16. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/n4art_maria_castro%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/n4art_maria_castro%20(1).pdf).
- Enríquez, H. (2011). *La inteligencia emocional plana: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España.
- Espinoza, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Andamios*, 5(10), 71-109.
- Estado, C. (2014). Las escuelas de éxito. Características y experiencias. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3(4), pp.39-41. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/n4art_encuentro_cescolares.pdf.
- Flores, M. y Tovar, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativa y Sociales*, 15(25), 9-24.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (2000). *Inteligencia emocional*. Santa Fe de Bogotá: Editorial El Búho.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires. Javier Vergara Editor.
- Kasuga, L., Gutiérrez, C. y Muñoz, J. (2004). *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. México: Grupo Editorial Tomo S.A. de C.V.
- Máiz, R. (2010). La hazaña de la razón. La exclusión fundacional de las emociones en la teoría política moderna. *Revista de Estudios Políticos* (Nueva época. Madrid), (149), 11-45.
- Martínez, M. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (18), 5-11.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para la formación en la Constitución Política y la democracia. Orientaciones para la formación de currículos en Constitución Política y democrática. Organización de Estados Americanos para la educación, la ciencia y la cultura*. Bogotá: República de Colombia. Recuperado en: www.oei.es/valores2/boletin5g.htm
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lengua, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno, C., Saiz, E. y Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (30), 11-30.
- Norval, A. (2007). *Aversive Democracy* Cambridge: CUP
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Quintero, M. (2010). *Educación en Derechos Humanos perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá D.C.: Kimpres Ltda.
- Rojas, W. (2009). Inteligencia emocional: una propuesta de formación humana en la educación universitaria. *Ingenium. Revista de la facultad de Ingeniería*, 10(20), 112-119.
- Santos Guerra, M. (1990). El sistema de relaciones en la escuela. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, 71-94.
- Velásquez, A. (2010). *Inteligencia emocional Latinoamericana y perfil Biopolítico* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.