

Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar

Miguel Ángel SANTOS GUERRA
Universidad de Málaga

RESUMEN

La organización escolar ha estado despojada de la dimensión emocional. La escuela ha sido el reino de lo cognitivo y la organización escolar se ha contemplado como un instrumento para alcanzar la transmisión del saber. El autor reflexiona en este artículo sobre la dimensión sentimental de la escuela. En ella hay personas y las personas (individual y colectivamente) están amasadas con emociones. Habla el autor de la arqueología de los sentimientos en la organización escolar siguiendo las cuatro clásicas fases de la arqueología: descubrimiento, excavación, protección y exposición. Plantea las pretensión de la educación sentimental, las estrategias más adecuadas para alcanzarla y los obstáculos que la bloquean.

ABSTRACT

The scholastic organization has been undressed of the emotional dimension. The school has been the kingdom of the cognitive and the organization has been contemplated like a mere instrument to reach transmission of the knowledge. The author reflects in this article on the sentimental dimension of the school. There are people in it, and the people (individual and collectively) are kneaded in emotions. The author talks about the feelings archaeology of the scholastic organization following the four classic phases: discovery, excavation, protection and exhibition. He raises the pretension of sentimental education, the most suited strategies to reach it and the main obstacles that block it.

En el año 1969 Michel Foucault, filósofo y profesor francés fallecido en 1984, escribió el magnífico libro "L'archéologie du savoir", que pone en evidencia la noción de ruptura en la aparente continuidad de la historia del pensamiento. La discontinuidad no es anecdótica sino básica para entender lo que sucede. Existen diferentes estratos del pensamiento que constituyen campos diferentes. Foucault hace el tratamiento de los enunciados culturales como "monumentos", no como "documentos". Por eso utiliza el término de arqueología. Parafraseando sus "cortes epistemológicos" diré que hay también "cortes emocionales" que nos hacen entender y vivir la realidad de forma diferente. Hoy nos encontraríamos ante uno de ellos. Etimológicamente, la palabra arqueología proviene de los vocablos griego "arqueo" (antiguo) y "lagos" (conocimiento, tratado). La etimología nos habla, pues, de la ciencia del pasado. Una forma rigurosa de entender el pasado nos permite comprender el presente y proyectar el futuro. He querido utilizar el concepto de "arqueología" porque los sentimientos siempre han estado ahí, han estado en los cimientos de la organización, en el subsuelo, "en el piso de abajo de la escuela" (Díez Navarro, 2004). Y es necesario explorar para entender, para valorar. La ciencia de la arqueología atraviesa cuatro estadios, que se pueden aplicar a la exploración de esta vertiente oculta de la escuela:

El descubrimiento: el hallazgo de un yacimiento, la localización de elementos que identifican una civilización es fundamental para la arqueología. En los sentimientos de los miembros de la comunidad educativa hay un caudal ingente de información y de valor.

La excavación: para conocer lo que existe en el yacimiento es preciso explorar, cavar, descubrir. Hay que hacerlo con cuidado, porque al sacar a la luz los diversos elementos puede producirse el deterioro o la erosión. Hay que indagar, interpretar, buscar indicios, hallar significados, clasificar, atribuir valor. Grandes tesoros de la historia han permanecido y permanecen ocultos. Otros, que están visibles, no han sido catalogados como valiosos, por torpeza o por maldad.

La protección: los tesoros hallados han de ser protegidos, cuidados, expuestos, mimados. Han de cobrar importancia para todos. Para protegerlos han de cumplirse exigencias de diverso tipo: estructurales, organizativas, actitudinales...

La exposición: Una vez descubiertos, excavados, estudiados y protegidos los tesoros, la arqueología los expone para general contemplación y disfrute. Se trata de bienes cuyo conocimiento se difunde y que se exhiben y se disfrutan socialmente.

1. EN EL UMBRAL DEL YACIMIENTO

Vaya explorar en la institución escolar en búsqueda de sus cimientos, de aquellos elementos que le confieren sentido y le dan valor. Por eso he hablado de "arqueología de los sentimientos".

La escuela ha sido tradicionalmente el dominio de lo cognitivo. En la escuela se pregunta, casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta otra pregunta: ¿tú qué sientes? En un lejano artículo (Santos Guerra, 1980) reflexionaba con preocupación sobre este tema. Se trata de un trabajo que, de forma significativa,

titulé "La cárcel de los sentimientos". Me refería, claro está, a la escuela. Dos años antes, Alexander Neill (1978) había escrito un libro cuyo título constituye un grito de protesta contra la educación academicista, autoritaria, rígida y, frecuentemente, sádica: *"Corazones, no sólo cabezas en la escuela"*. Somos "analfabetos emocionales" que no utilizan para entenderse y relacionarse el lenguaje de altísima connotación que es la dimensión sentimental.

Es curioso analizar las reflexiones y valoraciones que hacen los exalumnos respecto a la institución escolar y a la actuación y relaciones con ellos de sus maestros/as. Es la dimensión afectiva la que más insistente y profundamente subrayan. La que de verdad les ha dejado huella (Cremades, 1999). He oído decir muchas veces lo importante que fue para un alumno un maestro que se interesaba por sus problemas, que les conocía por sus nombres, que se relacionaba de forma afectuosa y estimulante con ellos. En definitiva, que les quería. "A ese maestro le importábamos mucho", "ese maestro creía en nosotros", "ese maestro nos quería"... Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Lo decía enfáticamente el famoso pedagogo francés Alain: *"Pero, [como le voy a enseñar algo a este alumno], ¡si no me quiere!"*.

La tramas de las emociones y de los afectos se ha mantenido oculta en la escuela. Como si no existiera. Y, sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos.

La hegemonía de la dimensión intelectual ha dejado atrofiada la parcela afectiva. Se han silenciado los sentimientos, se ha tratado de confinarlos a la esfera privada, se les ha controlado y castigado. Especialmente en los hombres (Lomas, 2004). Y se han ridiculizado en las mujeres. Nadie ha sido considerado excesivamente inteligente, pero se ha calificado a las personas especialmente afectivas con el adjetivo peyorativo de "sentimentaloides", de "sensibleras".

"En el colegio se aprende historia, geografía, matemáticas, lengua, dibujo, gimnasia... Pero, ¿qué se aprende con respecto a la afectividad? Nada. Absolutamente nada sobre como intervenir cuando se desencadena un conflicto. Absolutamente nada sobre el duelo, el control del miedo o la expresión de la cólera" (Filliozat, 2003).

A pesar de que se planteaba el desarrollo integral de los individuos como el fin fundamental de la escuela, se solía dejar al margen la preocupación por la educación sentimental. Curiosamente, Porque la vida emocional es la base de la felicidad humana. También porque una buena relación afectiva constituye un medio sine qua non para el aprendizaje. Y porque, a fin de cuentas, la falta de una buena disposición hacia sí mismo y hacia los otros convierte el conocimiento adquirido en un arma peligrosa. Sin una disposición positiva hacia el aprendizaje no se aprende. Sin una relación positiva con los otros es fácil utilizar el conocimiento adquirido contra ellos. Si se utiliza el saber para oprimir, humillar, explotar, matar, engañar a los demás, ¿merecería la pena tener conocimientos?". Fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los

profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial. Más les hubiera valido a las víctimas que sus verdugos no hubieran sabido tanto.

1.1 Patología de los sentimientos en la escuela

La metáfora médica es frecuentemente utilizada en educación. Como siempre, la metáfora permite iluminar unas partes de la realidad, aunque oscurece otras. Si digo que alguien es fuerte como un león, nada estoy diciendo sobre su forma de querer o de pensar. De cualquier modo, todo el mundo entiende que la enfermedad es una anomalía que rompe el buen estado de la salud. Aquí hablamos de la salud emocional. Unas enfermedades se deben a la hipertrofia, otras a la atrofia y algunas a las disfunciones emocionales.

- a) Se ha minusvalorado la dimensión afectiva. No se la ha tenido en cuenta. Se ha silenciado, como si no existiese. A la escuela se iba a aprender. El curriculum estaba integrado por un conjunto de conocimientos y de habilidades que era preciso adquirir. Nada más.
- b) Se ha concedido un valor pedagógico infortunado al dolor. Se utilizan como dogmas afirmaciones del siguiente tipo: "Quien bien te quiere te hará llorar", "la letra con sangre entra"... El valor del dolor parecía tener un carácter intrínseco. Más sufrimiento, más mérito. Se decía con verdadera convicción: *"una escuela difícil da lugar a una vida fácil; una escuela fácil a una vida difícil"*. Hacer difíciles las cosas era una meta necesaria. Una forja de la voluntad.
- e) No se ha valorado suficientemente la dimensión instrumental de la afectividad. El constructivismo dice que para que haya aprendizaje significativo es preciso que el conocimiento tenga estructura interna (que tenga coherencia y sentido) y estructura lógica externa (que enlace con los conocimientos del aprendiz). Pero dice también que es necesaria una disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje. Ni siquiera en ese sentido se ha potenciado el valor de la afectividad en la escuela.
- d) No se han trabajado los sentimientos de los integrantes en la escuela. O no existían o, si se reconocían, no se podía expresarlos libre e intensamente. Había que circunscribir los sentimientos a la esfera privada.
- e) No se ha cultivado la perspectiva teleológica de la vertiente emocional. Es decir no se ha planteado intencionalmente la educación de los afectos en sí misma.
- f) Las diferencias entre los sexos no se han tenido en cuenta. A la escuela ha acudido un "alumno tipo medio", un prototipo estandarizado, masculino, sano, normal... al que se ha dirigido la enseñanza y al que se le ha aplicado la evaluación.
- g) No se ha considerado una meta la consecución de la felicidad. La pretensión de la escuela es el desarrollo de un curriculum integrado por un conjunto de conocimientos teóricos y de habilidades prácticas.

- h) La convivencia se ha planteado exclusivamente como un modo de conseguir un clima o un ambiente propicio para el aprendizaje. Por eso se ha sobredimensionado la disciplina.
- i) Un enfoque homogeneizador, escasamente preocupado por la diversidad de alumnado, ha dado a entender que poco importaba la forma de pensar y de sentir de los aprendices. El esquema era claro y sencillo: todos tienen que aprender lo mismo, todos han de aprenderlo de la misma forma y en el mismo tiempo, a todos se les ha de preguntar de la misma manera si lo han aprendido. Lo que sucede con el ámbito de los sentimientos es una cuestión baladí.
- j) El silencio en torno a los temas de la sexualidad y de la vida afectiva ha dado lugar al mantenimiento o la creación de estereotipos, tabúes, mitos y errores de consecuencias nefastas para las personas.
- k) Se ha generado angustia ante los problemas que han ido apareciendo sobre la identidad sexual, la culpabilidad, la posible adquisición de enfermedades... Algunas situaciones de la vida escolar también han generado angustia en los escolares: las comparaciones, los exámenes, los fracasos, las profecías de autocumplimiento...
- l) Ha existido falta de sentido crítico ante situaciones de discriminación que se producen en la propia institución escolar y en la sociedad: en el lenguaje, en el trato, en las expectativas, en la vida laboral, en la política, en casi todas las religiones...
- m) Se han producido identificaciones erróneas de la sexualidad reduciéndola e identificándola con la reproducción, con la genitalidad, con el coito, con la vida adulta, con el matrimonio, con la, con el pecado, con la consecución del orgasmo...
- ñ) No se han tenido en cuenta las repercusiones emocionales del éxito o del fracaso escolar. No es fácil meterse "en la piel" del escolar que es comparado, humillado, interpelado públicamente.
- o) No se ha permitido la expresión libre de los sentimientos. Las manifestaciones del afecto eran consideradas como un síntoma de debilidad y de falta de control.
- p) No se ha tenido en cuenta la vida emocional de los docentes: con qué actitudes llegan al ejercicio de la profesión, qué sentimientos genera en ellos la tarea, cómo son sus relaciones afectivas con los compañeros, con el alumnado, con los directivos, con las familias, qué repercusiones tienen en ellos los conflictos...
- q) De la dirección sólo ha importado su dimensión técnica. Pocas veces ha existido preocupación por saber qué sentimientos animan a presentarse a un director o directora, qué vivencias tiene en el ejercicio de su tarea, qué repercusiones anímicas tienen los conflictos...
- r) Todo lo relacionado con el amor y el enamoramiento (que se puede producir en el ámbito escolar) ha sido relegado a la esfera de lo invisible.
- s) No se ha estudiado la forma de envejecer del profesorado: cómo evoluciona su autoestima a lo largo del ejercicio de la profesión, cómo se va transfor-

mando la vida emocional de hombres y mujeres en las escuelas, qué etapas o crisis se atraviesan desde el inicio hasta la jubilación y después de llegar al final del camino educativo.

- t) Nada se ha pensado sobre los sentimientos del personal de administración y servicios: cómo se sienten en la institución, cómo viven en ella, qué repercusiones tiene en ellos la tarea que realizan y las relaciones que mantienen con otros miembros de la comunidad...

No deja de ser llamativo este silencio, esta condena, este acallamiento de la vida emocional. Tanto la de los profesores y profesoras como la de los alumnos y alumnas. Parece que unos son máquinas de enseñar y los otros son artilugios para aprender y obtener buenos resultados. Algunas de esas máquinas son más potentes, están más engrasadas y funcionan mejor. Otras son de peor calidad. Eso es todo.

Silenciar, ocultar, despreciar o castigar la esfera de los sentimientos es un grave error. Porque estamos hechos de sentimientos.

"No es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos son los órganos con que percibimos lo interesante, lo que nos afecta. Todo lo demás resulta indiferente" (Marina, 1996:11).

Destruir esos órganos que generan el interés es, cuando menos, una torpeza. Como muchas personas han sufrido lo indecible en la institución escolar diremos también que este olvido ha supuesto una clamorosa injusticia.

1.2 Necesidad de la arqueología

Lo que ha estado soterrado durante mucho tiempo puede convertirse en una fuente de interés, de valor, de belleza y de felicidad. Es necesario, pues, ser conscientes del enorme potencial que tiene para cada individuo y para la institución escolar ese incalculable tesoro de los sentimientos y de las emociones. Hay sentimientos hacia uno mismo, hacia los otros, hacia la escuela, hacia la sociedad. Hay sentimientos generados y desarrollados por la escuela. Hay sentimientos en la relación de todos los integrantes que están en ella.

La arqueología permite descubrirlos, saber dónde están, de dónde proceden, qué valor tienen.

La arqueología hace posible su estudio, la atribución de significados, la catalogación y situación en un continuum. Esa exploración no la realizan sólo especialistas (que están fuera de la escuela). La hacen también los integrantes de la comunidad escolar, los que viven y trabajan dentro de ella (Santos Guerra, 2004).

La arqueología protege esos "tesoros" emocionales, los cuida, los trabaja, los expone a la contemplación y a la admiración de todos.

La arqueología los exhibe, hace público su hallazgo para general conocimiento y disfrute. Otros, movidos por esa fecunda realidad podrán poner en marcha búsquedas apasionantes.

Hay en la arqueología una dimensión pública importante. Porque ese patrimonio, esa riqueza, no pertenece en exclusividad a cada individuo aisladamente considerado. Pertenece a toda la colectividad, a toda la sociedad. Los tesoros son tesoros por acuerdos consensuados de quienes los descubren, analizan, exponen y contemplan.

Son objeto de estudio no sólo los contenidos de las emociones sino los procedimientos y los métodos que existen (y que pueden inventarse) para conocerlos con rigor y trabajarlos con exigencia.

Nos sentimos orgullosos de nuestros tesoros, los disfrutamos, los protegemos. No sólo hay placer en el sentir. Puede existir placer en el conocer, en el descubrir, en el compartir.

Es una torpeza vivir de espaldas, indiferentes y despectivos, ante riquezas tan deslumbrantes como los sentimientos y emociones de todos los miembros de la comunidad educativa.

2. EL DESCUBRIMIENTO: CAUSAS DE UN CAMBIO NECESARIO y URGENTE

Están cambiando las cosas. La arqueología de los sentimientos ha impulsado a descubrir un yacimiento extraordinario. Un yacimiento que tiene dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas (Marina, 2003). Las teorías sobre la inteligencia emocional han abierto una brecha en la monolítica visión cognitiva de la inteligencia, del aprendizaje y de la institución escolar.

En 1983, Howard Gardner publicó "Frames of mind", obra en la que planteó por primera vez el concepto de "inteligencias múltiples". El término desconcierta a los especialistas que desde 1905 venían utilizando la famosa escala de la inteligencia de Binet-Simon. Una escala que tenía como finalidad detectar las incapacidades de los alumnos para conducirlos a clases especiales. Gardner se desmarcó del concepto de inteligencia que puede ser medido mediante el C.I. La noción de cociente intelectual fue propuesta en 1912 por W. Stern, en Estados Unidos. El coeficiente intelectual se halla dividiendo la edad mental por la edad por la edad cronológica, multiplicando el resultado por cien). La teoría y la utilización del concepto de C.I. indujo a errores tremendos.

El concepto era altamente discutible. ¿Qué es ser inteligente? Voy a descartar la explicación tautológica que se atribuye al propio Binet: "inteligencia es lo que mide mi test". Lo que mide el test es la habilidad para solucionar cuestiones de carácter abstracto. ¿Es inteligente el individuo que obtiene una alta puntuación en el test pero que no sabe desenvolverse en una conversación entre iguales? ¿Es inteligente la persona que tiene la más elevada

puntuación posible en el test pero que no sabe resolver un conflicto que le está conduciendo a la destrucción psicológica? El propio Gardner propone otra definición: "inteligencia es la capacidad para resolver un problema o para producir bienes que tengan un valor en un contexto cultural o colectivo concreto".

No se tuvo en cuenta la dimensión cultural que estaba presente en la elaboración, en la contestación y en la utilización de los resultados. Dados los importantes componentes culturales que tiene el test resulta claro que muchas personas no se encontraban en condiciones de poder resolverlo. No entendían las instrucciones, no estaban familiarizados con la situación de respuesta...

La filosofía del C.I. sobredimensionó el innatismo, el fatalismo, el determinismo biológico. Quien había nacido inteligente sería inteligente para toda la vida. Quien había nacido torpe, estaba condenado a serlo definitivamente. Las clases desfavorecidas, curiosamente, tenían un porcentaje de personas torpes mucho más elevado que el que correspondía a las clases sociales altas. Las mujeres obtenían peores resultados que los varones, los negros peores que los blancos, y los pobres mucho peores que los ricos. La trampa era tan burda como cruel.

La apariencia científica se convertía en una trampa difícilmente superable. Las medidas estaban ahí, hablando claro. No se pensaba que los datos, sometidos a tortura, acaban confesando lo que desea el que los maneja. El conformismo social se encontraba detrás de todo este mecanismo "científico". Se podía predecir el éxito o el fracaso, se podía clasificar a las personas según su capacidad innata, se podía etiquetar con rigor...

El etiquetado causaba daños, a veces irreparables. hacía olvidar que el resultado era como una fotografía que te puede mostrar con un gesto deformante en el rostro. Se daba a entender que ese resultado era científico y a la vez irrevocable.

Los libros de Daniel Coleman (1996, 2000) constituyeron un aporte de gran importancia. La inteligencia se entendía solamente como una capacidad intelectual. Los famosos tests de inteligencia y las mediciones del cociente intelectual solamente se referían a dimensiones de carácter cognitivo. Se consideraba inteligente a la persona que sabía muchas cosas o que tenía la capacidad de aprenderlas. Inteligencia espacial, inteligencia numérica, inteligencia general... No se hablaba de la inteligencia emocional. Ser inteligente tiene que ver con la capacidad de conseguir la verdad, la bondad y la felicidad. La inteligencia emocional *"es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás, manejarlos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos"* (Coleman, 2000).

La tan injustamente denostada LOGSE (1990) plantea la necesidad de realizar el desarrollo armónico de los escolares, asumiendo como tarea no sólo enseñar conoci-

mientas sino enseñar a ser y a relacionarse. Aparece la preocupación "legalmente", "oficialmente" reconocida de atender una parcela ignorada.

El aumento de la conflictividad ha generado la preocupación por la convivencia en las escuelas, no sólo en la pretensión de solucionar los conflictos sino en el intento de enseñar respeto y solidaridad. En definitiva, el aprendizaje de la convivencia (Santos Guerra, 2003). Como la escuela no es una institución coercitiva sino educativa, el problema hay que plantearlo desde la vertiente más ambiciosa: ¿aprenden los alumnos a convivir en la escuela?, aprenden a respetarse a sí mismos?, ¿aprenden a respetar a los demás?, ¿aprenden solidaridad y compasión con los más desfavorecidos?

El error podría estar en que al aumentar el conflicto (sobre todo cuando se entiende equivocadamente que todo conflicto es negativo y pernicioso) se pretendiese solucionarlo a través de vigilancia, amenaza y castigos. Suponiendo que de esta forma se erradicase la conflictividad, la pregunta básica seguiría sin respuesta: Cuando desaparezcan la vigilancia, la amenaza y el castigo, ¿habrán aprendido a convivir respetándose?

Otra causa de la intensificación de las preocupaciones por la alfabetización emocional es la revolución feminista. Ha puesto el foco en dimensiones que antes permanecían en la sombra. Las teorías feministas han denunciado la discriminación, han iluminado con focos potentes la realidad de una institución androcéntrica, han hecho propuestas para salir de la situación opresora. En definitiva, han hecho posible la ruptura del muro de la injusticia, de la insolidaridad y de la discriminación. Han introducido en la sociedad y, por consiguiente, en la escuela la sensibilidad

La actuación de los Departamentos de Orientación en las escuelas ha abierto la brecha hacia la sensibilidad emocional. Niños que se estrellaban contra el aprendizaje han descubierto que los trabas emocionales y los problemas internos que arrastraban suponían un obstáculo insalvable. Los profesores han visto cómo se desmontaban algunas problemas de comprensión a través de la intervención psicopedagógica.

La enorme proliferación de la bibliografía sobre autoestima ha puesto sobre el tapete la importancia de un fenómeno que estaba haciendo mucho daño a niños y jóvenes. En una sociedad cada vez más problemática y completa, con un retraso cada vez mayor de la autonomía, con dificultades gravísimas para encontrar trabajo y vivienda, muchos jóvenes han tenido la "conciencia de nada". En un momento en que necesitan "valer para otros" se han visto dependientes hasta para comprar un paquete de tabaco.

Se ha problematizado la vida emocional de los individuos. Se ha hecho más compleja la relación entre la pareja, se han multiplicado los divorcios y se ha diversificado la forma de vivir las emociones. Los problemas que muchos jóvenes están viviendo, a causa de una nueva forma de entender el cuerpo (anorexia, bulimia, depresión, drogodependencia...), de la permisividad sexual, del uso de los anticonceptivos, del aumento del gasto, de la presencia de la droga, de la aparición del SIDA, de las nuevas formas de diversión, de la diferente concepción de la obediencia... están dando lugar a problemas que no se resuelven por sí solos ni utilizando los métodos tradicionales o la táctica del avestruz.

La movilidad social, la antropología que nos ha acercado a otras culturas, los medios de comunicación que han propuesto a la infancia y a la juventud modelos nuevos de comportamiento y de vida han llevado a cuestionar formas tradicionales de comunicación y han removido la superficie tranquila de las aguas.

Todas estas causas y muchas otras que con seguridad han tenido su influencia en el cambio han ido haciendo más sensibles a los educadores, a los expertos y a los ciudadanos en general sobre la importancia que tiene la vida emocional de las personas. Y, sobre todo, de los escolares.

3. LA EXCAVACIÓN: LA TRAMA DE LAS RELACIONES EN LA ESCUELA

El currículum oculto de la escuela tiene amarrados numerosos, subrepticios y omnímodos efectos sobre nuestro aprendizaje de la convivencia. Hace falta reflexionar profundamente sobre esos efectos. En primer lugar para evitar los que tienen carácter pernicioso para los alumnos. El subtítulo del libro de Ross y Watkinson sobre la violencia escolar (1999) es muy significativo: "Del daño que las escuelas hacen a los niños". En segundo lugar porque se pueden conseguir efectos positivos a través del currículum oculto de la escuela.

Hace falta un tipo de intervención sistemática, intencional, colegiada y progresiva sobre el desarrollo emocional de los alumnos/as.

No debe ser ésta una tarea exclusivamente encomendada a los Departamentos de Orientación o a los tutores de cada aula. Ha de ser una tarea compartida por todos los miembros de la comunidad. Y en ella incluyo a las familias. No hace falta ser un especialista en psicología para evitar las profecías de autocumplimiento, para ayudar a que los alumnos se expresen, para exigirles respeto mutuo, para facilitarles la expresión pública de sus ideas y sentimientos, para felicitarles por algo bien hecho, para mostrarles afecto...

La educación sentimental incluye la esfera de las emociones, de las actitudes, de los motivos, del autoconcepto y la autoestima. Y también la de la sexualidad. Y la de las relaciones con los otros.

La educación sentimental exige intencionalidad (no se consigue el desarrollo pleno de forma espontánea o como fruto del azar), planificada (exige unas pretensiones claras, una metodología eficaz y un proceso de evaluación exigente), colegiada (no se consigue sin la colaboración de todos).

Se trata de alcanzar el conocimiento y la aceptación de cada uno, el conocimiento de los otros, una relación respetuosa y solidaria, la vivencia y la expresión plena de las emociones, el desarrollo de habilidades sociales, el conocimiento y desarrollo sano y equilibrado de la sexualidad. El desarrollo integral de la persona (Oliveira, 1988) debe comprender:

Que toda persona es sexuada y no puede dejar de serlo, puestos somos y estamos en el mundo como seres sexuados.

Que el hecho sexual humano no es un fenómeno exclusivamente biológico ni individual sino que posee un carácter social y, por tanto, puede ser modificado y regulado.

Que no toda persona vive sexuada de la misma manera, ya que el ser humano está capacitado para manifestar diversidad de conductas sexuales.

Que la realidad social no se puede comprender en su totalidad sin la sexualidad y la afectividad.

Que la adolescencia es una etapa crucial para la configuración de la sexualidad y del mundo afectivo.

Es importante que las personas tengan conocimientos rigurosos sobre la realidad afectivo-sexual. Muchas informaciones que llegan a los escolares están deformadas por estereotipos, intereses económicos o creencias religiosas. Es necesaria una información rigurosa y veraz. La "zona de silencio" que rodea estos temas conduce a malas actitudes, a sentimientos de angustia y a comportamientos negativos.

Pero la formación no se logra sólo a través de conocimientos. Es necesario propiciar experiencias de comunicación abierta, sincera y auténtica que le ayuden a crecer en libertad y en el respeto a la propia dignidad y a la dignidad del otro (Cortina, 1994; Marina, 1995). No vale todo en la relación con los demás.

La educación sentimental es uno de los ejes transversales de la formación de los estudiantes en la institución educativa (Yus, 2001). La persona está en todo y todo le afecta. Los sentimientos, las emociones y la sexualidad son parte esencial de cada individuo. Su desarrollo integral conlleva el cultivo de esta dimensión.

Vaya plantear, de forma concisa, algunas ideas que sientan la base de la intervención educativa en lo que algunos autores, entre ellos Coleman, llaman "la alfabetización emocional". Divido (de manera un tanto forzada, ya lo sé, porque las pretensiones son también estrategias y viceversa) este apartado en dos partes complementarias. ¿Cuáles son las pretensiones que nos planteamos con la educación sentimental? y ¿cuáles son las estrategias que han de llevarse a cabo para conseguir las pretensiones?

3.1 Las pretensiones

¿Qué se propone la educación sentimental? ¿Qué exigencias tiene atender la dimensión emocional en la organización escolar? En última instancia, que los individuos alcancen la felicidad a través de su desarrollo integral, de la aceptación de sí mismos y de la buena relación con los otros... Hablar de educación sentimental significa que hay proyecto, una planificación intencional que pretende alcanzar unos fines a través de unas determinadas estrategias. No es todo espontáneo, no se entrega la vida al azar.

El seno de esta tarea es la escuela. No sólo la escuela, claro está. Decir que es sólo la familia el ámbito de la educación sentimental significa dejar desamparadas y sin esa ayuda precisamente a los hijos de las familias más desfavorecidas, más des-

articuladas, menos conscientes de la importancia de esa tarea. Significa que se vuelve a castigar a quienes ya estaban cultural, social y económicamente castigados.

Expondré a continuación algunas de las pretensiones que subyacen al proyecto de educación sentimental que debe desarrollar la comunidad educativa.

3.1.1 *Satisfacer las necesidades psicológicas*

Todas las personas tenemos una serie de necesidades que deben ser satisfechas. De lo contrario se generan estados conflictivos de frustración, ansiedad, agresividad... La necesidad supone una carencia, una falta de "algo" y genera un impulso que nos hace tender hacia su satisfacción. Estas necesidades pueden ser ignoradas. El individuo puede actuar como si no existieran, pero no por eso se suprimen o se eliminan. Se pueden satisfacer de un modo ordenado o incorrecto. Entonces se produce malestar, inmadurez o conflicto. Pero también podemos satisfacerlas de un modo positivo y correcto. Entonces se produce satisfacción y felicidad.

Hay quien piensa que las necesidades psicológicas no tienen la misma consistencia que las necesidades biológicas de alimento, cobijo o satisfacción de la sed. No es así. Cuando no se satisfacen las necesidades psicológicas, se paga un alto precio por ello. Con frustración, con amargura o con "muerte psicológica". Se trata de leyes, no 'de sugerencias.

Necesidad de ser uno mismo: necesidad de sentir el respeto que se debe a toda persona. Necesidad de afirmación personal. De pensar, sentir y obrar por nosotros mismos.

Necesidad de realizarse: la persona tiene necesidad de crecer psicológicamente, de desarrollarse en todas sus facetas (intelectual, afectiva, volitiva...).

Necesidad de amar: el ser humano tiene necesidad de proyectar su afecto, de ser generoso, de darse a otras personas para sentirse realizado.

Necesidad de ser querido: todos necesitamos ser queridos, ser considerados, ser apreciados, ser valorados, ser tenidos en cuenta.

Necesidad de seguridad: seguridad en uno mismo para considerarse suficientemente valioso y necesidad de sentir la confianza de los otros.

Necesidad de comunicación: el ser humano tiene necesidad de estar en contacto con el otro, de mirarse en ti (sin el cual no hay yo), de relacionarse con los demás.

Necesidad de ser libres: Liberación de tipo externo (frente a las coacciones y manipulaciones). Libertad de tipo interno (frente a esclavitudes psicológicas).

Necesidad de ser fecundos: no sólo hay fecundidad biológica. Hay también fecundidad intelectual, afectiva, social, espiritual...

Necesidad de valer por sí mismo: se trata de una necesidad que no depende del conocimiento que se tenga o del dinero que se posee, sino del valor intrínseco de la persona

Necesidad de valer para alguien: necesitamos ser importantes para otros, ser necesarios, ser importantes para otras personas.

Cuando las "leyes" no se cumplen se produce un desorden. Las necesidades se pueden suplir, se pueden sublimar, se pueden ignorar. Pero, cuando no se satisfacen, se paga un alto precio por ello.

3.1.2 *Aceptarse a sí mismo*

Aceptar nuestro cuerpo, nuestra identidad, nuestro origen, nuestra idiosincrasia es una parte fundamental de la comunicación con los otros y del desarrollo emocional. No estar avergonzados por cuestiones que no suponen ningún desdoro, ninguna vergüenza. *"El cuerpo es el primer instrumento de la conciencia"* (Filliozat, 2003).

Muchos adolescentes viven con ansiedad la aceptación de sí mismos (Feldman, 2002). Especialmente las mujeres (Gaona, 2001). Se comparan con los otros de forma impropia e injusta y sufren al no poder comentar con nadie cuestiones que se les pudren en la mente.

La producción bibliográfica, de muy diverso valor, sobre autoconcepto y autoestima es cada día más abundante. No es casual. Muchas personas acuden a orientaciones prácticas en forma de recetas que no llegan al fondo de la cuestión.

3.1.3 *Reconocer las propias emociones*

Reconocer las propias emociones, sentirlas, ser capaz de llegar hasta el fondo de ellas es un modo de vivir y de vivirse. Hay quien no es capaz de sentir su miedo, su dolor, su rabia. Hay quien no es capaz de experimentar amor y placer. Porque no lo sabe hacer. Porque no se lo permite.

Hay terapias de desarrollo emocional, como la terapia por el grito (Santos Guerra, 1980b) que trabajan básicamente cinco emociones, tres negativas (dolor, rabia y miedo) y dos positivas (amor y placer).

La finalidad de las intervenciones (individuales y grupales) es ayudar a reconocer, a vivir profundamente y a expresar las emociones.

3.1.4 *Reconocer las emociones de los otros*

Hay que saber reconocer, afrontar y recibir las emociones de los otros. Somos seres en relación. El aprendizaje de la vida emocional exige la relación efectiva y afectiva con los otros. No hay yo sin tú.

En un mundo culturalmente cada vez más diverso, es necesario saber qué sienten los otros y cuál su modo de expresarlo. Cada cultura tiene una forma de vivir y de expresar los sentimientos. Cada día más las escuelas se van a convertir en un crisol de culturas. Encerrarse en sí mismo es un empobrecimiento y un error.

3.1.5 *Expresar las propias emociones*

Especialmente a los varones se nos ha dicho que es necesario controlar las emociones, que es necesario inhibirlas, que no se las puede libremente. Se nos ha dicho a todos. Cuando una persona se echa a llorar en público (por ejemplo, en televisión) pide perdón. Parece que ha tenido una debilidad., "Me he dejado llevar por mis sentimientos", se dice. ¿Qué hay de malo en ello?

"La socialización disimétrica de género en el campo de los sentimientos se concreta en una consideración desigual por el hecho de ser mujer o varón, disimetría que viene dada o bien por el comportamiento que se espera o bien por la represión de su manifestación" (Simón, 1999).

La famosa expresión "los niños no lloran", vincula la hombría al control emocional. Lo mismo sucede con la idea "los hombres no tienen miedo". Y sí, vivimos en sociedad y hemos de controlar las emociones (Cristóbal, 1996). Pero no hasta el punto de no sentir las, de no reconocerlas, de no poder transmitir las y compartirlas.

3.1.6 *Aprender a solucionar los conflictos*

Los conflictos no son necesariamente malos (Iares, 2001; Torrego y Moreno, 2004). Suelen ser dolorosos, eso sí, pero algunos son necesarios y, a la larga, beneficiosos. Hay conflictos de crecimiento, de rebeldía, de superación, de transformación...

Conviene diagnosticar con precisión de qué se trata el conflicto, por qué surge, a qué se debe, cómo se fragua, por qué se mantiene... Si no se diagnostica con rigor se corre el riesgo de buscar una solución ineficaz o contraproducente.

Puede ser necesario contar con la ayuda de otras personas para hacer un buen diagnóstico. Desde fuera se puede analizar el problema con menos pasión, con más perspectiva al no estar inmerso en el núcleo de los intereses.

Hay que intervenir de forma coherente y, a veces, esforzada. Puede ser necesario un mediador para poner el conflicto en la vía de las soluciones.

Hay que evaluar lo sucedido. Porque algunos piensan que no hacen falta plazos, que se puede acabar con un problema de una vez por todas. Hay quien piensa que todo se puede conseguir de la noche a la mañana y que no hay retrocesos ni fracasos. Errores frecuentes.

3.1.7 *Aprender ciudadanía*

La educación sentimental encierra no sólo las exigencias del desarrollo personal de sentimiento y actitudes. Se enfoca también hacia los otros. La vida en democracia tiene unas exigencias que necesitan un aprendizaje en la escuela.

Hombres y mujeres compartimos una sociedad que hemos de hacer cada día mejor (Simón, 1999). Aprender a conocer al otro, a respetarlo, a escucharlo, a dialogar, a compartir... son exigencias de la democracia. Elena Simón substitula su hermoso libro de una forma elocuente: "Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía".

En la escuela aprendemos el género (Arenas, 2005), vamos aprendiendo a ser hombres y mujeres en una cultura determinada. Otra cosa es el sexo biológico, que nos condiciona a través de los genes.

3.1.8 Desarrollar habilidades sociales

Hoy se insiste mucho en la necesidad de desarrollar habilidades sociales (Kelly, 1992). La producción bibliográfica al respecto es inabarcable.

El dominio de habilidades sociales facilita la comunicación eficaz con los demás. Las personas se forman sobre ellas un concepto favorable, de modo que esa imagen actúa de refuerzo sobre el autoconcepto de quien las posee.

En una edad como la adolescencia, en la que la relación con los otros es tan importante, las personas consideran muy importante estas habilidades, especialmente a la hora de relacionarse con personas del otro sexo o de hacer y mantener amistades.

3.2 Las estrategias

Hay que saber cómo actuar para alcanzar las pretensiones. ¿Qué y cómo hay que hacer para conseguir lo que deseamos alcanzar? La estrategia es necesaria porque es un error pensar que se alcanza la madurez emocional de forma espontánea. La estrategia se dirige a los planteamientos cognitivos, a las reacciones emocionales y a los comportamientos relacionales.

3.2.1 Rechazar creencias irracionales

Existen formas de pensar y de pensarse que actúan como dogmas destructivos sobre la vida psíquica de las personas. Estos dogmas bloquean el desarrollo emocional. Se trata de ideas, creencias y pensamientos que, si se analizan y se relativizan pierden su carga negativa. Albert Ellis (2003) plantea, después de largas exploraciones y numerosos encuentros terapéuticos, once ideas irracionales que minan la vida emocional de las personas. Lucien Auger (1994) las analiza de forma clara y sugerente.

Para el ser humano es imprescindible ser amado o aceptado por cualquier otro miembro relevante de su círculo.

Uno tiene que ser muy competente y saber resolverlo todo si quiero considerarse necesario.

Hay gente mala, despreciable, que debe ser severamente castigada por su villanía.

Es desastroso y catastrófico que las cosas no sigan un único camino y no acontezcan de la única forma que a uno le gustaría.

La desgracia o la infelicidad humana es debida a causas externas y la gente no tiene ninguna o muy pocas o ninguna posibilidades de controlar sus disgustos o trastornos.

Si algo es o puede llegar a ser peligroso y/o aterrador, uno debe preocuparse terriblemente al respecto y recrearse en la posibilidad de que ocurra.

En la vida hay veces que es mejor evitar que hacer frente a algunas dificultades o responsabilidades personales.

Uno depende de los demás. Siempre se necesita alguien más fuerte que uno mismo en quien poder confiar.

Un suceso pasado en un decisivo determinante de la conducta presente porque si algo nos afectó sobremanera una vez en la vida debe continuar perturbándonos indefinidamente.

Uno debe estar permanentemente preocupado por los problemas de los demás.

Existe invariablemente una solución perfecta y precisa para los problemas humanos y es catastrófico que uno no de con esa maravillosa solución.

Otro autor que insiste en la importancia de realizar reestructuración cognitiva para tener un ajuste emocional que permita vivir felizmente la adaptación a las situaciones es Beck (1976) que llama "pensamientos automáticos" o "distorsiones cognitivas" a lo que Ellis denominaba "ideas irracionales". Por ejemplo:

Pensamiento dicotómico: ver las cosas blancas o negras, falsas o verdaderas, felices o infelices, sin darse cuenta de que estos conceptos son los extremos de un continuo.

Sobregeneralización: ver un simple suceso negativo como un modelo de derrota o de frustración que nunca acabará.

Abstracción selectiva: poner toda la atención en un detalle, sacándolo de su contexto, ignorando otros hechos más importantes.

Descalificación de experiencias positivas: no tener en cuenta las experiencias positivas y mantener una creencia negativa que realmente no está en la experiencia diaria.

Inferencia arbitraria: ver las experiencias como negativas, exista o no evidencia a favor de realizarla.

Magnificación o minimización: magnificar los propios errores y los éxitos de los demás. Y, por el contrario, decir que los errores de los demás no tienen importancia y que los éxitos propios son inexistentes.

Razonamiento emocional: Asumir que los pensamientos negativos son el resultado de que las cosas son negativas.

Expresión asidua del "debería": intentar empujarse o mejorarse con los típicos "debería", tendría que" ... que dan como resultado la culpa.

Etiquetación: cuando comete un fallo, la persona dice "soy una estúpida".

Personalización: verse a sí mismo/a como la causa de algunos sucesos extremos desafortunados.

Pondré algunos ejemplos tomados de Lega y otros (1997), indicando entre paréntesis el pensamiento racional correspondiente: soy un estúpido (mi comportamiento fue estúpido); no puedo soportarlo (puedo soportar lo que no me gusta); es un imbécil (no es perfecto); debo ser condenado (fue mi culpa y merece sanción, pero no tengo que ser condenado); soy un fracaso (soy una persona que a veces fracasa); esto es toda mi vida (esto es un parte importante de mi vida); esto no debería ocurrir (esto ocurre porque es parte de la vida); necesito que él o ella haga eso (deseo que el/ella haga eso, pero no necesariamente debo conseguirlo); no tiene derecho (tiene derecho a hacer lo que le parezca); debería haberlo hecho mejor (prefería haberlo hecho mejor, pero hice lo que pude en ese momento); nada funciona (las cosas fallan con más frecuencia de lo que desearía); todo sale siempre mal (a veces, tal vez frecuentemente, las cosas salen mal)...

Las inferencias que se hacen respecto a lo que sucede, muchas veces son irracionales y, por ello, destructivas. No se basan en una lógica rigurosa. La terapia racional emotivo-conductual, hoy tan en boga (Lega y Otros, 1997), se basa en la superación de estos pensamientos irracionales. Desmontar estas distorsiones cognitivas pone al individuo en el camino de la salud emocional.

3.2.2 Evitar las profecías de autocumplimiento

Una de las formas más dañinas de destruir la forja de los sentimientos es enunciar profecías de autocumplimiento. Pueden tener como destinatarios a grupos o a personas aisladas. Se trata de anunciar un fracaso de tal manera que el fracaso acaba sucediendo.

Dado el poder de diagnóstico y de influencia de los profesores es fácil hacer este tipo de vaticinios destructivos. Los alumnos que se los creen acaban siendo víctimas de ellos. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

Algunos se rebelan y encuentran en la profecía un estímulo de superación pero es más frecuente el hecho de que el vaticinio se acabe cumpliendo. El efecto Pigmalión sigue teniendo plena repercusión en las aulas.

3.2.3 Practicar los valores

Si la escuela es una institución en la que se ejercita la democracia, los alumnos aprenderán a vivir los valores. Para ello hace falta que ésta no se conciba solamente como un mecanismo formal sino como un estilo de vida.

La democracia se sustenta en el respeto, en la libertad, en la justicia, en el diálogo, y en la solidaridad. Esos han de ser valores acrisolados en la vida cotidiana de la institución.

El ejemplo es la principal estrategia educativa. Las contradicciones son altamente perniciosas para el aprendizaje de los valores (Santos Guerra. 2001). No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.

3.2.4 *Saber encajar los fracasos*

El error, el fracaso, la derrota pueden ser perjudiciales o beneficiosos. Lo importante no son los hechos sino la forma en la que los afrontamos. El mismo fenómeno a uno le estimula y a otro le hunde. Una ruptura emocional a algunos les hace aprender y les fortalece. A otros les hace amargos y escépticos.

Hay que aprender un arte muy importante en la vida personal y también en la profesional: me refiero al arte de saber convertir dos signos menos en un signo más. Hay que manejarlos adecuadamente. Otros tienen, por contra, la triste habilidad contraria: de algo bueno que les sucede sacan dos motivos de desaliento.

Sin fracaso, sin dolor, el ser humano no llegaría a tener conciencia de sí mismo. Pero es necesario que el dolor no destruya sino que enseñe y libere.

3.2.5 *Elaborar un proyecto compartido*

La estrategia fundamental que hará posible el avance es construir democráticamente un proyecto educativo que contemple, de forma intencional, colegiada y progresiva el desarrollo emocional de los miembros de la comunidad educativa.

No se trata de confeccionar unidades didácticas en las que se trabaje todo lo anteriormente planteado. Se trata de elaborar un proyecto que tenga como finalidad básica el desarrollo integral. Un proyecto que parta del análisis del entorno y de la propia escuela, del conocimiento de las familias y de los alumnos. Un proyecto en el que plantee la forma de organizar la acción de manera respetuoso y exigente. Un proyecto que permita, en la vida cotidiana, desarrollar relaciones enriquecedoras. Relaciones que respeten la diversidad, que tengan en cuenta los sentimientos y que persigan la felicidad de todos y de todas.

Para desarrollar el proyecto hay que revisar las estructuras, las normas de funcionamiento, la naturaleza de las red de relaciones existentes. Se educa como se es, no como se dice que los demás deben ser. Fue Emerson quien dijo: "El ruido de lo que somos llega a los oídos de nuestros alumnos con tanta fuerza que les impide oír lo que decimos".

El proyecto, que atraviesa todo lo que se dice y se hace ha de someterse permanentemente a revisión. Los mejores propósitos y la planificación más ambiciosa se estrellan muchas veces contra la rutina y la rigidez.

En la medida que todos los integrantes de la comunidad compartan el propósito y sean fieles al compromiso se conseguirá mejor lo que se pretende.

4. LA PROTECCIÓN: EXIGENCIAS PARA LA MEJORA

Para que la educación sentimental (incluyo en ella la sexualidad) pueda realizarse en las escuelas de una forma sistemática, progresiva y colegiada es preciso que se cumplan unas exigencias que la hagan posible.

No todas son del mismo tipo ni tienen la misma importancia, pero todas ellas contribuyen, a corto o largo plazo, a transformar una situación excesivamente académica, homogeneizadora y autoritaria.

No basta el saber y el querer. Es necesario poder hacer las cosas que se deben hacer. La forma de organizarse es uno de los elementos imprescindibles para facilitar la acción inteligente. La autonomía de la escuela, la flexibilidad, la adaptabilidad, la rapidez en dar respuestas... son exigencias que hacen posible un proyecto rico y atractivo.

4.1 Las condiciones organizativas

Para que haya una buena comunicación hace falta tener una actitud abierta pero hacen falta también estructuras que hagan posible el encuentro, la participación, la comunicación.

La forma de organizar el tiempo, el espacio, las normas, las actividades pueden favorecer o dificultar la manifestación emocional. Los ejemplos podrían multiplicarse hasta el infinito: los espacios permiten trabajar de forma compartida, hay tiempos destinados a la participación, hay actividades que se desarrollan cooperativamente...

Hay que disponer de medios, de tiempos, de espacios y, sobre todo, del personal especializado necesario para que desarrolle eficazmente el proyecto de escuela.

Los llamados Centros TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) son un ejemplo de cómo la organización se transforma. La comunicación entre los alumnos, en los Centros de este tipo, se modifica sustancialmente. Por ejemplo, en un aula tradicional se exigía a los alumnos que no hablasen con sus compañeros; en un aula informatizada en la que trabajan dos alumnos en el mismo ordenador, la interacción entre ellos es permanente.

Si se mejora el contexto organizativo de las escuelas se habrá ganado mucho para hacer viable el cambio. Contextos depauperados social, psicológica, organizativa e, incluso, arquitectónicamente hacen difícil una modificación de las actitudes y una transformación de la práctica. Hay ambientes y estructuras que dificultan el cambio. La influencia de las estructuras en las conductas, actitudes individuales es muy importante (Staw, 1984). Las estructuras de espacio y tiempo, por ejemplo, tienen repercusiones tan interesantes como complejas en el desarrollo de las interacciones (Marc y Picard, 1992).

4.2 El tamaño de los Centros

Es necesario estudiar cómo influye el tamaño de los Centros en el establecimiento de relaciones interpersonales enriquecedoras. Yo mismo puede comprobar, al dirigir una institución educativa, cómo se modificaba el clima entre los integrantes de la comunidad con el aumento anual de la matrícula: 700, 1700 alumnos/as en cuatro años sucesivos. La fluidez de las dinámicas, la flexibilidad de las estructuras, el mútuo conocimiento... variaron de forma sustantiva.

La masificación de los alumnos hace difícil la relación personal, la atención a la diversidad y la adecuación a las características, demandas y exigencias de cada alumno/a. Los Centros de gran tamaño y las aulas masificadas dificultan la comunicación eficaz.

4.3 Favorecer la investigación

Favorecer y facilitar la investigación de los profesionales sobre sus modos de relacionarse (Santos Guerra, 1990), pondría en camino de la comprensión y de la mejora. Para ello necesitan tiempo, medios, facilitadores externos...

El núcleo de la investigación, según proponemos, no es sólo la dimensión cognitiva. Ha de situarse también en el dimensión emocional: en el tipo de relaciones que se establece, en la importancia de los afectos para aprendizaje, en la naturaleza emocional de algunos conflictos...

4.4 Desarrollar la participación

Deben participar en las tareas de cambio los profesores, los alumnos y los padres de manera simultánea o coherente. No es fácil que se produzcan innovaciones sustanciales a través de la actuación de uno sólo de los estamentos. Es necesario liberar la voz de los participantes (Simons, 1987) para poder comprender los significados de la acción y de la comunicación.

La iniciativa más fructífera es la que parte de abajo hacia arriba, es decir, la que surge en el seno de la comunidad considerada como un todo (Hopkins, 1989; Beare et al., 1991) y se pone en marcha dentro de ella.

El desarrollo organizativo entendido desde una perspectiva democrática (Bush, 1986; Warren, 1990) avivará el diálogo, facilitará la comprensión y hará posible la mejora de las relaciones en la escuela.

4.5 El impulso de una dirección sensible

La dinamización de la escuela a través de equipos directivos que se conviertan en impulsores, coordinadores y facilitadores de los procesos de mejora es un meca-

nismo de cambio importante del que todavía estamos muy alejados. Entiéndase que esta sugerencia no supone que la cultura de la organización pueda ser gestionada desde arriba (Peiró,1990) sino impulsada en su desarrollo).

5. LA EXPOSICIÓN: A MODO DE CIERRE

La arqueología, una vez hecho el hallazgo, realizado las excavaciones, efectuado el análisis y protegido los tesoros, suele exhibirlos para disfrute de todos.

Quiero hacer hincapié en este apartado de cierre en la importancia y necesidad de escribir, publicar y difundir los tesoros emocionales que se encuentran en la escuela. Es poco frecuente que los docentes escriban sobre sus experiencias, que las difundan y compartan. Unas veces porque creen que tienen poco valor, otras porque les falta tiempo y otras porque creen desconocer las estrategias necesarias para hacerlo.

Exponer a los demás lo que se encuentra obliga a ordenarlo, clasificarlo y analizarlo con rigor. otros podrán participar, a través de esa exposición, de los "tesoros" encontrados. La contemplación de esas realidades transmite ideas, sentimientos e impulsos de imitación.

Compartir las emociones del hallazgo, sentirse estimulados por los descubrimientos ajenos, ver expuestas las indiscutibles riquezas que se encierran en la vida de las escuelas, es un modo de recompensar los esfuerzos y de avivar el compromiso con las personas y con la acción educativa que consiste en ayudarlas a ser más felices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. (1996): *La alegría de enseñar*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- Altable Vicario, CH. (1998): *Penélope o las trampas del amor*. Nau LLibres. Valencia.
- Amorós, C. (1997): *Tiempos de [eminismo. Sobre [eminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Ed. Cátedra. Madrid.
- Arenas Fernández, G. (2005): *Triunfantes perdedoras*. Ed. Graó. Barcelona. (En prensa).
- Assman, H. (2002): *Placer y ternura en la educación*. Ed. Narcea. Madrid.
- Auger, L. (1994): *Ayudarse a sí mismo*. Ed. Sal Terrae. Santander.
- Bach, E. (2004): *Lo más cerca posible. Bases para una educación afectiva y sexual sana*. Cisspraxis. Barcelona.
- Bárcena, F. y Otros (1999): *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Barragán, F. (1991): *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Ed. Paidós.
- Beare, H. et al. (1991): *Creating an Excellent School. Some New Management Techniques*. Routledge Education. London.
- Beck, A.T (1976): *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press. New York.

- Bolívar, A. (1998): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- Bush, T. (1986): *Theories of Educational Management*. Paul Chapman Publishing. London.
- Casado, J. M. (Cord.) (2004): *Desaprendizaje organizativo*. Ariel. Barcelona.
- Castilla del Pino, C. (2000): *Teoría de los estilos de enseñanza*. Ed. Tusquets. Barcelona.
- Cerulnick, N. (2000): *Los patitos feos*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Coleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona.
- Coleman, D. (2000): *La práctica de la inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona.
- Cortina, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*. Anaya/Alauda. Madrid.
- Cremades, R. (1999): *Nadie olvida a un buen maestro*. Ed. Espasa Calpe. Madrid.
- Díez Navarro, M.C. (2004): *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Ed. Graó. Barcelona.
- Ellis, A. (2003): *Ser feliz y vencer las preocupaciones*. Ed. Obelisco. Barcelona.
- Elzo Imaz, J. (2004): La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro. Actas del 11 Congreso "La familia en la sociedad del siglo XXI. Fundación de ayuda contra la drogadicción. Madrid.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1988): *El malestar docente*. Ed. Laia. Barcelona.
- Etkin, J. R. (1993): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. McGrawHill. Madrid.
- Feldman, J. R. (2002): *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?* Ed. Narcea. Madrid.
- Fernández, I. Villaoslada, E. y Funes, S. (2002): *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Ed. Catarata. Madrid.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002): *Corazones inteligentes*. Ed. Kairós. Barcelona.
- Fheffer, J. (1993): *El poder en las organizaciones*. McGrawHill. Madrid.
- Fierro, A. (2000): *Sobre la vida feliz*. Ed. Aljibe. Málaga.
- Filliozat, I. (2003): *El corazón tiene sus razones*. Ed. Urano. Barcelona.
- Forner, R. (2004): *La reina que dio calabazas al caballero de la armadura oxidada. Un curso práctico para recuperar la autoestima y descubrir el verdadero sentido del amor*. Ed. Integral. Barcelona.
- Gaona, J. M. (2001): *El síndrome de Eva. Manual práctico para mejorar la autoestima*. Ed. La esfera. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación y convivencia en la cultura global*. Ed. Morata. Madrid.
- Habermas, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción*. Ed. Aguilar. Buenos Aires.
- Handy, CH. (1988): Cultural forces in schools. En GLATTER, R. Y Otros: *Understanding School Management*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- Hopkins, D. (1989): *Evaluation For School Development*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- Horno Goicoechea, P. (2004): *Educando el afecto*. Ed. Graó. Barcelona.
- Jackson, PH. W. (1991): *La vida en las aulas*. Ed. Morata. Madrid.
- Jares, X. R. (2001): *Educación y conflicto*. Editorial Popular. Madrid.
- Kelly, J. (1992): *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.

- Ladish, L. C. (1999): Aprender a querer. Hacia la superación de la codependencia. Ed. Pirámide. Madrid.
- Lega, L. y Otros (1997): *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Siglo XXI. Madrid.
- Lomas, C. (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas. Igualdad entre los sexos y coeducación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Oliveira Malvar, M. (2000): *La educación emocional*. Ed. Icaria. Barcelona.
- Mackenzie, K. D. (1975): *A theory of Group Structures*. Gordon and Breach. London.
- Marc, E. y Picard, D. (1992): *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Ed. Paidós. Grupos e Instituciones. Barcelona.
- Marías, J. (1993): *La educación sentimental*. Ed. Alianza. Madrid.
- Marina, J. A. (1995): *Ética para náufragos*. Ed. Anagrama. Madrid.
- Marina, L. A. (1999): *Diccionario de los sentimientos*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Marina, J. A. (1996): *El laberinto sentimental*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Marina, J. A. (2003): De los sentimientos a la ética. En SANTOS GUERRA, M.A.: *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Aka. Madrid.
- Marina, J. A. (2004): *Aprender a vivir*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Mitchel, T. R. y Larson, J. R. (1987): *People in organizations. An Introduction to Organizational Behavior*. McGrawHill. New York.
- Merieu, PH. (1998): *Frankenstein educador*. Ed. Laertes. Barcelona.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. En *American Journal of Sociology*. N. 83.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Delfín. Bogotá.
- Neill, A. (1978): *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Editores Mexicanos Unidos. México.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A. (1996): El aula como escenario de la vida afectiva y moral". En *Revista Cultura y Educación*, nº 3.
- Packwood, T. y Turner. C. (1988): Hierarchy, anarchy and accountability: contrasting perspectives. An exchange. En WESTOBY, A. (Ed.): *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- Palmen, C. (1996): *La amistad*. Ed. Debate. Madrid.
- Peiro, J. M. (1990): *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicosociológicas*. Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.. Serie Mayor. PPU. Barcelona.
- Pérez Cabani, M. L. (2001): *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- Quiles, M. J. y Espada, J. P. (2004): *Educación en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*. Ed. CCS. Madrid.
- Pinkola Estés, C. (2000): *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B. Barcelona.
- Ross Epp, J. y Watkinson, A. M. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas hacen a los niños*. Ed. La Muralla. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1980a): La cárcel de los sentimientos. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 148.
- Santos Guerra, M. A. (198b): La terapia por el grito. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 149.

- Santos Guerra, M. A. (1983): La erosión de la función docente. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 159.
- Santos Guerra, M. A. (1990): *El sistema de relaciones en la escuela*. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (1992): Cultura y poder en las organizaciones. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla."
- SANTOS Guerra, M. A. (1994): Perspectiva tridimensional. En Escudero Muñoz y González González, M. T.: *Profesores y escuelas*. Pedagógica. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1999): *Yo te educo, tú me educas*. Ed. Sarriá. Málaga.
- Santos Guerra, M. A. (1999): *El crisol de la participación*. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Ed. Morata, Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (2001): *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. (2001): *El harén pedagógico. perspectiva de género en la organización escolar*. Ed. Graó. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (2003): *No coracao da escola*. Ed. ASA. Porto.
- Santos Guerra, M. A. Y Otros (2003): *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (2003): *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Ed. Horno Sapiens. Rosario.
- Santos Guerra, M. A. (2004): Invitación al optimismo. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Abril.
- Sastre, G. y Moreno, S. (2002): *Resolución de conflictos y apredizaje emocional. Una perspectiva de género*. Ed. Gedisa Barcelona.
- Savater, F. (1998): *El valor de educar*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Simón Rodríguez, E. (1999): *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea Ediciones. Madrid.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003): *Educar las emociones y los eentimientos*. Ed. Narcea. Madrid.
- Simons, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. The Falmer Press. London.
- Spender, D. y Sarah, E. (1993): *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- Taw, B. M. (1984): Organizational Behavior: A review and reformulation of the fields outcome variables. En *Annual Review of Psychology*, 35.
- Torrego Seijo, J. C. y Moreno Olmedilla, J. M. (2004): *Convivencia y disciplina escolar*. Ed. Alianza. Madrid.
- Trianes Torres, M. V. y Fernandez Figares, C. (2001): *Aprender a ser personas y a convivir*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Tyack, D. (1974): *The One Best Susiem: A History of Americam Urban Educaaiion*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Tyler, W. (1991): *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Ed. Morata. Madrid.
- Warren. Little, J. (1990): Teachers as colleagues. En LIEBERMAN, A.: *Schools as collaborative cultures: Creating thefuture*. The Falmer Press. London.
- Weick, K. E. (1983): "Letter to the editor". En *Fortune*, 27.

- Woods, P. E. (1979): Strategies, commitment and identity: making and breaking the teacher role. En BARTON, L. y WALKERS. (Eds.): *Schools, Teachers and Teaching*. Falmer Press, Lewes.
- Wynne, E. (1989): Developing School Climate. En HOLMES, M. y WYNNE, E. : *Making the School an Effective Community. Belief, practice and theory in school administration*. The Falmer Press. London.
- Yus Ramos, R. (2001): *Educación integral* (Tomos I y II). Desclée de Brouwer. Bilbao.