

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL ASIGNATURA PENDIENTE PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

MARÍA JOSÉ CALVO GÓMEZ-RODULFO*

La educación de la inteligencia emocional, aunque prevista en teoría en nuestro sistema educativo, es, en la práctica, una asignatura pendiente. En la enseñanza prevalece la razón teórica y la instrumental, con olvido de la emocional. Mejorar la convivencia escolar es una necesidad y obra de todos. Ante este objetivo común, el cultivo de la afectividad y el desarrollo de las relaciones comunitarias, frente a la pura suma de intereses, es un camino fecundo para obtener éxito. La inteligencia emocional es hoy uno de los temas que más interés suscita en el funcionamiento de una empresa y uno de los valores que más se tienen en cuenta en la selección de personal para conseguir equipos humano. También en un centro escolar el todo es más que la simple suma de partes y desarrollar la inteligencia emocional mejorará la convivencia y los resultados escolares.

Although educating intelligence is theoretically foreseen in our school system, it isn't taught. Theoretical and practical knowledge are insisted on but emotional aspects are left aside. However improving emotional relationships in schools is felt to be a necessary task in which everyone should be involved. To this end, creating affection and developing feelings of understanding among students and teachers seems an excellent way of achieving success. Emotional intelligence is at present an issue of great interest both in staff selection to create good working teams, as in firm management. Likewise in schools developing emotional intelligence will be useful in improving human relationships and schools result.

Las raíces históricas de la inteligencia emocional

El tema de la inteligencia emocional ha saltado con gran fuerza innovadora en los despachos de equipos directivos, en los gabinetes psicológicos, en los medios de comunicación y en las oficinas de selección de personal. Este tipo de inteligencia se enmarca en el modo en que el sujeto se ve afectado por los acontecimientos, sus mecanismos de control de

* MARÍA JOSÉ CALVO GÓMEZ-RODULFO es Psicóloga.

las reacciones afectivas y las habilidades para encauzarlas, logrando establecer relaciones sociales adecuadas. Sin menoscabar en nada lo que esta aportación tiene actualmente de valiosa, sí cabe destacar que en nuestra cultura sus raíces se encuentran en siglos atrás.

La psicología racional de siglos pasados, establecía en su teoría de las facultades una estrecha vinculación entre ellas, de modo que la afectividad, la razón y la motivación de la voluntad iban estrechamente unidas en cada una de las operaciones.

Para dejar constancia de esto Tomás de Aquino, en la cúspide de la escolástica, recogiendo casi 20 siglos de reflexiones filosóficas anteriores y utilizando un lenguaje que hoy suena un poco extraño, vincula estrechamente la conducta con la dimensión afectiva y pasional: “Si llamamos pasiones a las afecciones desordenadas, como los estoicos pretendieran, es evidente que la virtud perfecta existe sin pasiones; pero si por pasiones entendemos todos los apetitos de sensitivo, claro está que las virtudes morales, que versan acerca de las pasiones como de propia materia, no puede existir sin pasiones”ⁱ. El nudo entre la efectividad, la razón, la motivación y las formas de comportamiento estaban, en la psicología racional, sólidamente establecido

Fue el pensamiento Ilustrado y la llamada razón moderna la que disolvieron ese nudo por las aportaciones de Hume y Kant, que separaron radicalmente razón y afectividad. Según Hume la razón es una facultad puramente teórica y nunca puede impulsarnos a la acción. Solo nos movemos a golpes de afectividad, traducida en términos de placer, dolor o utilidad. Kant, por su parte, con el deseo de una ética formal, ideal y pura, puso el acento en los elementos a priori, desvinculados de toda experiencia, y suprimía la fuerza de la efectividad del campo la actividad moral y la consideraba como una carga negativa en la conducta humana.

Desde perspectivas ya claramente de psicología científica los avances en el análisis factorial de la inteligencia, que han supuesto aportaciones muy importantes para el aprendizaje, como las de Spermann (1904), Thurstone (1938), Guilford (1959), Cattell y Horn (1967/68), han puesto el acento, como es propio de todo análisis, en la separación del todo en sus partes, pasando a segundo plano el aspecto molar de la inteligencia y de la conducta, que es propio de la unidad psíquica de todo sujeto normal. Entre tanto, por caminos distintos a los de la psicología, la posmodernidad ponía en crisis el uso de la razón ilustrada y se iban abriendo camino y pasando lentamente a primer plano la realidad histórica, (historicismo), la vida (vitalismo), la existencia en sí (existencialismo) y el sentimiento (psicoanálisis) como las verdaderas vivencias operativas, de modo que se imponía el uso de la razón histórico-vital (Ortega y Gasset) e incluso de la

estética (M. Cembrano). Por estos y otros muchos caminos, el modo de sentir y de verse afectado por los acontecimientos y la reacción ante ellos adquirirían importancia primordial. Ya en 1927 Ortega y Gasset en un artículo publicado en *La Nación*, titulado *Corazón y cabeza*, avisaba del peligro de un excesivo intelectualismo, frente al escaso interés existente por cultivar y tener en cuenta las emociones y los sentimientos.

Desde otra perspectiva estrictamente filosófica, simultáneamente a estos procesos, X. Zubiri insistía una y otra vez en la inteligencia sencient, para recalcar, incluso forzando la expresión, la unidad del sujeto en todo tipo de conducta y también entre la inteligencia y la afectividad humana. El cientificismo, aplicado a la psicología y heredero del positivismo, parece que después de importantes aportaciones cierra un ciclo del predominio de la abstracta y fría razón. Como escribe el profesor A. Ovejero “la psicología en los años 50 se había convertido en un enorme edificio, con miles y miles de datos y trabajos empíricos, con multitud de teorías, casi siempre de corto alcance, pero con muy débiles cimientos teóricos y epistemológicos”ⁱⁱ. Algo similar ha ocurrido con los caminos seguidos por la pedagogía.

Bienvenido sea el interés por la inteligencia emocional, por lo que tiene de largo pasado y, sobre todo, de perspectivas esperanzadoras para el futuro. El presente artículo trata de acercar estas aportaciones al mundo de la educación y a la convivencia escolar y de proyectar sobre ellos la mayor luz posible para seguir avanzando en sus aplicaciones.

La inteligencia emocional referida al aprendizaje: Sus posibilidades y límites

Goleman con su obra, *La inteligencia emocional*, en el ámbito de la Universidad de Harvard y del periodismo científico ha sido quien más ha llamado la atención sobre este tema, pero las investigaciones que hacía tiempo que se llevaban a cabo en este campo, además de las raíces históricas ya expuestas, llegaban a planteamientos similares por muchos caminos.

Gardner ya resaltaba el amplio espectro de habilidades y de usos modales de la inteligencia que tenían óptimos resultados en el mundo laboral. Otros como P. Salovey y R. Sternberg avanzaban en el conocimiento de la inteligencia social, mientras que las investigaciones de A. Damasio se adentraban en el conocimiento de sus bases fisiológicas y de las funciones que cumplían la amígdala y el neocórtex en las reacciones afectivas.

A nadie se le oculta el gran peso cultural que la dimensión racional del conocimiento tiene en la cultura occidental pero, frente a este determinante peso, otros caminos conducían al mismo punto. Este racionalismo cultural de occidente ha influido grandemente en la valoración social de las personas, en las posibilidades laborales y en las estructuras educativas, encaminadas a diseñar el modelo del ciudadano mejor preparado, pero siempre con marcado carácter racionalista.

El peso tradicional de los profesores, los modelos educativos vigentes los contenidos básicos de la enseñanza y el interés inmediato de las editoriales por la venta de libro dejaban poco margen a la innovación en este campo y a la posibilidad de potenciar los contenidos emocionales frente a los estrictamente conceptuales y procedimentales.

No hemos sido educados, y menos en la estructura formal actual educativa, en las capacidades emocionales y en el modo de establecer relaciones sociales afectivas. A lo sumo esta dimensión quedaba para la espontaneidad de algún profesor determinado o para establecer ciertos principios de educación integral, que en la mayoría de los casos quedaban como adornos. Sí hemos oído frecuentes los comentarios sobre estudiantes que “abandonaron los estudios”, “no hicieron carrera”, “eran malos estudiantes”, “no era capaz de abrir un libro,”... pero han conseguido un éxito notable en la vida. ¿Qué era lo que tenían estas personas, que no fue descubierto ni valorado a su tiempo? La inteligencia emocional, según Goleman, consta de un abanico de habilidades que puede agruparse en torno a cinco grandes ejes:ⁱⁱⁱ

- El conocimiento de las propias emociones.
- La capacidad de controlar las reacciones emotivas.
- La habilidad de motivarse a uno mismo.
- Compartir las emociones y descubrir los valores ajenos.
- El control de las relaciones sociales.

El conocimiento de las propias emociones

El gran consejo griego de concóctete a ti mismo sigue teniendo plena actualidad, si bien en este caso se pone el acento en las propias emociones, como factores dinámicos de la conducta. La situación previa para obrar es conocer las propias posibilidades y límites emocionales que, en buena parte, sirven de estímulo y de control interno de nuestros propios recursos y de las formas de respuesta. De no conocerlos bien nos puede ocurrir lo mismo que

si nos ponemos a conducir un vehículo, sin el previo conocimiento de los mandos o de la eficacia que tienen ante un peligro determinado.

El conocimiento de las propias emociones tiene dificultades específicas, que el educador debe conocer y tener en cuenta y que explican en parte la escasa atención que se las presta.

a) El sistema educativo y la cultura en la que estamos instalados propician el conocimiento de hechos, cosas, leyes que rigen los acontecimientos, instrumentos de comunicación y reglas de proceder, pero tiene un *inmenso vacío en el conocimiento de uno mismo*. Proyecta el aprendizaje más hacia fuera del yo, que sobre el yo mismo. Esta escasa atención no facilita el conocimiento de los propios actos.

b) El conocimiento sensorial en general está dirigido hacia fuera y en parte por esto la conciencia directa es más fácil que *el conocimiento reflexivo*, en el que el objeto es el sujeto mismo. Solamente Descartes, por las dificultades que presentaba su planteamiento filosófico, pensaba que el conocimiento del yo era más fácil que el conocimiento del mundo.

c) La afectividad y el mundo emocional se presenta como *tonalidad en torno a un acontecimiento*, de modo que casi solo se las tratara como accidentes, en torno a algo más consistente y substancial. La misma dificultad de expresar y definir verbalmente las emociones es un obstáculo para pensar sobre ellas, pues no debe olvidarse que lenguaje y pensamiento van estrechamente unidos.

d) Polarizan más nuestra *atención los acontecimiento que las mismas vivencias de ellos*. Ante un suspenso, un alumno tiende a pensar más en las consecuencias académicas y familiares que puede tener, que en el modo como le afecta a él mismo. En el recuerdo de la celebración de una fiesta pasan más a la memoria los acontecimientos, que las tonalidades afectivas que produjeron en la persona que en ella participó. El no hacer objeto de conciencia directa los sentimientos propios y de los otros dificulta el encuentro de empatía con mas miembros sociales.

En este contexto se impone fomentar el conocimiento de la génesis de las propias emociones, no solo vivir lo que nos gusta o encanta, sino también escudriñar y tipificar las fuentes que cada sujeto tiene de gozo y de felicidad, para fomentar la alegría de vivir, de gozar con las cosas que tiene a su alcance y de controlar, mediante habilidades propias, los modos adecuados de reacción.

Amarse a uno mismo, tal como cada uno es y en su peculiar circunstancia, es la base de la propia aceptación de sacar provecho al disfrute de cada día. La autoestima es generalmente consecuente del propio

éxito, pero no va necesariamente unida a él ; se necesita además un mínimo de imagen positiva propia y de aceptación social para aceptarse y amarse cada uno, tal cual es en realidad con los valores concretos que posee y sus aspectos perfectibles.

Este conjunto de factores lleva a una actitud de honradez personal que es el cimiento de la propia aceptación, evita complejos, autoengaños, prejuicios y mecanismos de defensa que forman una compleja maraña y que estorban el conocimiento de las raíces emotivas de la propia conducta. La aceptación psicológica y la honradez ética forman la base de la conducta auténtica, tan estimada por los adolescentes. “El que ama la verdad por encima de los propios intereses quiere conocerse a sí mismo, para irse modelando y convirtiéndose en una persona auténtica. Este conocimiento requiere, para darse, la colaboración sincera de quienes nos rodean y tratan”.

La capacidad de controlar las reacciones emotivas

Después de despertar y de poner a flor de piel nuestra sensibilidad es necesario mantener el control sobre ella. En buena parte la vida es un equilibrio entre la propia identidad frente a las incidencias del medio por el que nos vemos afectado. La homeóstasis o reacción reguladora es una de las características de los seres que ocupan niveles más altos en la escala zoológica, según descubrió Claudio Bernal a mediados del siglo XIX.

Permanecer siendo uno mismo a lo largo de situaciones diversas es un signo de la identidad personal. E. Erikson cree “que durante la adolescencia aparece un periodo de crisis marcado por la vulnerabilidad y sensibilidad extremas. Buscar la identidad personal es el problema clave de esta etapa vital, frente a la confusión, ya que permitiría al adolescente tener una base firme en la vida. Esta búsqueda consiste en organizar las propias habilidades, necesidades y deseos para adaptarlos a las demandas sociales”^{iv}. Tras la ruptura del equilibrio infantil se hace de nuevo necesario una nueva recomposición de él. Las técnicas de autorreforzamiento son operaciones eficaces, para controlar las propias emociones. Necesitamos autofelicitarlos con frecuencia, para aumentar la propia estima y pensar en positivo. También nos puede ayudar a ello dormir lo suficiente, descansar lo necesario, buscar momentos de placer y distribuir nuestro horario adecuadamente. G. Villalpalos escribe, recordando al Séneca en sus cartas morales a Lucilio, que son una mezcla de psicología y de ética: “Es fiel a sí mismo el que actúa de modo coherente con sus ideas y palabras, sus

promesas e ideales. Esta forma de fidelidad es creativa, ya que en cada momento debe crearse dicha coherencia. Cuando se logra esta, se superan los conflictos entre las diversas energías que alberga nuestro ser, las instintivas y las espirituales. Tal superación nos confiere identidad personal, autenticidad”^v. La identidad personal es el substrato de una conducta equilibrada y de reacciones estables, mediante el control permanente que cada sujeto tiene de las propias emociones.

La habilidad de motivarse uno mismo

La motivación es la fuerza de la conducta humana y uno de los temas comunes cuando se aborda el tema de la educación. La motivación se aprende y se puede cultivar, como otra cualquier dimensión humana, sobre todo cuando se va logrando generar motivos personales, para poner en marcha las propias habilidades que, a su vez, retroalimentan la conducta^{vi}.

El proceso fundamental para conseguirlo es saber establecer la conexión causa-efecto, como proceso estructural del propio comportamiento. Según Skinner, en la manipulación que el propio sujeto puede hacer de los antecedentes y consecuentes de sus comportamientos está la llave de la propia estimulación. Junto a la aparición de fuerzas psíquicas nuevas existe la posibilidad de subordinar las energías existentes a la consecución de unos objetivos determinados, siendo capaz de sobreponerse a la resistencia de algunas circunstancias que, como obstáculos, paralizan a cada sujeto. La concentración, frente a la dispersión, es la unidad que hace la fuerza.

La responsabilidad incluye un conocimiento de saber decir por qué se hacen las cosas, pero esto solo es posible si se sabe encontrar en la propia experiencia valores conforme a los cuales responder, que ponen en marcha la actitud de respuesta, como la forma más probable de comportarse. El cultivo de los propios valores, que cada uno encuentra mediante su propia experiencia, es la fuente de donde mana la capacidad de motivarse a sí mismo. Así escribe A. Gala: “Hay que romper la primera y más próxima barrera que os impida el ascenso; pero subsisten luego muchas otras que hay que romper también –ignorancias ajenas, celos, prejuicios, mezquindades– porque si no, os impedirán la victoria. Y tendréis que aprovecharlas, más aún que la lejana, la propia experiencia, puesto que no hay dos modos iguales de escalada. La revolución que ella significa la deberá hacer cada uno contra las opresiones, el falso dominio, y el falso amor, y las envidias, y también la propia autosatisfacción”^{vii}. La capacidad para crearse los propios motivos es garantía de éxito, sin olvidar en este proceso que

toda actitud, según Triandis “es una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales”^{viii}. La capacidad de crear actitudes propias tiene en la inteligencia emocional mucho de su fuerza, en la línea de constructivismo psicológico actual.

Compartir las emociones y descubrir los valores ajenos

No hemos sido educados, o muy escasamente, en la vida afectiva, habiendo dejado con harta frecuencia esta dimensión a la pura espontaneidad. La atención que se presta al conocimiento de las diversas materias supera con mucho la que se presta a la educación en la convivencia.

Convivir es compartir y supone una apertura receptiva y operativa a los otros. Con escasa frecuencia se habla de la vida emocional; solo recientemente, y a veces más en el papel que en la realidad, se alude a la educación integral en la que la afectividad entre los miembros de un grupo debe ser especialmente cuidada y atendida. Precisamente en la adolescencia la relación afectiva entre compañeros, amigos y miembros de la pandilla pasa a primer lugar, frente a las relaciones familiares. Sintonizar con alguien abre la posibilidad de descubrir valores en otros y, tras la estima, establecer relaciones afectivas con ellos.

Un hombre con inteligencia emocional es el que tiene una gran capacidad para relacionarse con muchos y descubrir la aportación que cada uno, siendo distintos, puede hacer a un equipo o para conseguir un objetivo determinado. La amistad, que tanto valoran los jóvenes, va más allá incluso de compartir; puede haber personas que compartan la vida sin encontrarse unidos afectivamente.

El reconocimiento de las emociones ajenas presupone una reflexión que nos lleva a contar con todos, porque en palabras de Quintiliano, un equipo es un espíritu en muchos cuerpos. Como en tantas otras cosas los escritos de Voltaire al respecto son luminosos: “... los malvados solo tienen cómplices, los lascivos compañeros de libertinajes; los interesados socios; los políticos reúnen partidarios, la mayoría de los hombres ociosos tienen relaciones, los príncipes tienen cortesanos, solo los hombres virtuosos tienen amigos”^{ix}. Las relaciones sociales más estrechas se hacen en torno a la efectividad y la estima de las actitudes de los otros y estas son el alma de un equipo de trabajo en cualquiera de los ámbitos en el que nos situemos.

Enemigos del compartir las emociones ajenas son la impaciencia de los padres y de los profesores, las precipitadas y determinantes predicciones de éxito del alumno, la enseñanza o la organización escolar solo pensada para el alumno universal que, como es bien sabido, no existe como tal.

En las habilidades emotivas nada hay tan operativo como confiar y ver que se confía en uno. El panal de miel, la obra de muchos y el espíritu de equipo directivo, de una clase o de un grupo social son obras de muchos y se deben aceptar a todos en la realización de cualquier tarea común; esto es la esencia de participar, cooperar y convivir. La empatía, por tanto, que parece un sentimiento arracional y difuso, se reviste así de formas estructurales precisas.

Son muy luminosas al respecto las palabras de Ramón y Cajal: “En nuestro concepto, la lista de los aptos para la investigación científica es mucho más larga de lo que se cree, y se compone no solo de los talentos superiores, de los fáciles, de los ingenios agudos codiciosos de ensalzar su nombre en una idea grande, sino también de esos entendimientos regulares, conocidos con el dictado de los mañosos, por la habilidad y el tino con el que realizan toda obra manual, de esos otros dotados de temperamento artístico, y que siente con vehemencia la belleza de las obras de la Naturaleza, en fin, de los meramente curiosos, flemáticos, cachazudos, devotos de la religión de lo menudo y capaces de consagrar largas horas al examen en del más insignificante fenómeno natural. La ciencia, como los ejércitos, necesita generales y soldados, aquellos conciben el plan, pero estos son los que positivamente vencen”^x. Esta es una precisa descripción de la convivencia y de la madera de un líder, en la que está el valorar, compartir y sacar provecho de lo que cada uno puede aportar. La relación afectuosa con un compañero, la estimación de un profesor o la confianza que un directivo pone en cada uno de los miembros del equipo descubren valores y crean la empatía, recogida en lo que llamamos talante, que es mucho más que la pura suma de factores del cociente de inteligencia.

La agresividad del ejecutivo, la violencia del alumno o la reacción histérica de un profesor tienen que ser rebajadas de tensión por la vivencia de compartir las emociones ajenas y por el propio autocontrol.

El control de las relaciones sociales

Cada uno somos distintos, pero, como los árboles, vivimos en el mismo ecosistema. Las circunstancias nos hacen, sobre todo las sociales, pero también podemos actuar sobre ellas. Nosotros construimos nuestro

propio entorno y del modo de relacionarnos con él depende en buena parte la vivencia de nuestra afectividad y la felicidad. Trabajamos a gusto juntos, cuando tenemos interés en que el otro sienta lo mismo de nosotros. Con la capacidad de establecer relaciones con otros en parte nacemos y en parte nos hacemos.

Saber escuchar a los otros, observar sus habilidades u descubrir sus valores posibilitan el encuentro personal y las relaciones humanas y determinan la actitud emocional que establecemos con ellos. Esto supone un alto control propio y una fuerza de voluntad que nada tiene que ver con la pasividad. El propio carácter, junto al deseo de olvidarnos un poco de nosotros mismos, curten la personalidad.

Contra la huida de un compromiso serio con los otros, la sociedad suele emitir fuertes condenas “ contra los jóvenes en general de nuestro tiempo, por su actitud llorona y cobarde. Su falta de imaginación y generosidad. Su pasividad en las propuestas de futuro. Su ovejuna conversión en masas consumistas, disciplinadas y acrílicas”^{xi}.

A veces el carácter se ha querido identificar con la fuerza, la dramatización y reacciones violentas, pero con frecuencia son más difíciles la ternura y la suavidad que, por efecto de un machismo agrio y viril, han quedado durante tiempo relegado a las mujeres, porque los hombres nunca lloran. Mantener el control de las relaciones con otros supone una respuesta equilibrada de quien sabe acercarse a los demás en las más diversas situaciones. Una sonrisa puede ser clara expresión de solidaridad ante una pluralidad inmensa de acontecimientos. “No hay gesto más expresivo en todo el universo que una sonrisa. Sin pronunciar una palabra puede decirlo todo: la sorpresa agradecida, la bondad, la alegría de vivir una conducta bella...”^{xii}. El conocimiento de las leyes que rigen la dinámica emotiva, y de las propias posibilidades ante ellas, son vías certeras para ejercitar adecuadamente la inteligencia emocional. Los sentimientos son factores muy importantes a la hora de saber estar en el mundo en compañía de otros.

Concreciones de la inteligencia emocional a la vida escolar

La dimensión afectiva y la inteligencia emocional tienen un carácter de tonalidad que impregna, como el agua que cae lentamente sobre la tierra, muchos elementos de la vida escolar, pero solo vamos para reseñar aquellos aspectos en los que su presencia puede ser más significativa y eficaz, agrupándolos en torno a seis ejes: El sistema educativo como tal, los documentos principales de programación y desarrollo de la actividad del

centro, la enseñanza compensatoria, las funciones directiva y tutorial, las actividades lúdicas, recreativas y complementarias y el cuidado estético del medio escolar.

Presencia de la inteligencia emocional en el sistema educativo

Nos vamos a referir a las tres grandes leyes orgánicas que estructuran nuestro sistema educativo la LODE, la LOGSE y la LOPEGCE.

La LOGSE, que es la que propiamente establece el sistema educativo como tal, fija como primer objetivo de la educación: “El pleno desarrollo de la personalidad del individuo”^{xiii}. El fin de una actividad debe configurar toda su estructura y adecuado funcionamiento y la ley establece claramente que la educación integral del alumno, en la que se incluye la vida emocional, debe ser el gran objetivo a conseguir.

Sucede, sin embargo, que por una fuerte presión histórica el cultivo de la razón en occidente ha sido especialmente atendido y esto ha oscurecido otras dimensiones de los individuos que han quedado en segundo lugar. Si a eso se añade la exigencia y el estímulo de para conseguir éxito profesional, que en buena parte se obtiene mediante el dominio de determinadas materias académicas, el interés por la inteligencia emocional ha sido muy escaso.

El atavismo de los hábitos del profesorado y la dificultad de evaluación de la educación afectiva han contribuido también a esta minusvaloración. Como ejemplo contrario cabe aquí reseñar el testimonio de B. Russell quien nos confiesa que tres grandes pasiones movieron toda su vida, el anhelo de amor, el deseo de saber y una compasión abrumadora ante el sufrimiento de la humanidad. Como nos muestra este testimonio de uno de los hombres más significativos del siglo XX la fuerza de la afectividad es el gran motor de la vida humana y debe ser cultivada con esmero, si queremos educar personas con dinamismo interior.

El sistema también establece una y otra vez que la vida del centro deber ser la de *una comunidad*, tema en el que insiste muy especialmente la LOPEGCE. Ya en el artículo primero establece que “...los poderes públicos fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y el gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo”^{xiv}. La diferencia fundamental entre una asociación y una comunidad es que, mientras en la primera sus miembros se unen para la búsqueda de intereses particulares, en la segunda lo hacen por lazos afectivos que constituye el entramado más profundo de ella, siendo la

familia el paradigma cultural más claro de este tipo de relación. Aquí adquieren toda su importancia las relaciones personales, la participación en las tareas comunes y la primacía de los encuentros personales, que son el contenido vivencial de una educación integral y armónica. La crisis de la razón ilustrada y abstracta, que ha puesto de relieve la posmodernidad, ha hecho pasar a primer lugar la vida misma, el saber estar y la vivencia concreta y diaria con toda la riqueza que estas encierran.

Es la vida personal y social el punto de partida y el termino de la educación actual, por lo que adquiere gran importancia en la formación integral del alumnado.

La inteligencia emocional en los documentos administrativos

Los diversos documentos, el proyecto educativo, los proyectos curriculares y las diversas programaciones de los departamentos son instrumentos que con diverso grado de concreción prefiguran y dirigen la tarea educativa.

En ellos la dimensión emocional se debe hacer presente mediante la fijación objetivos, la elección y jerarquización de valores y el diseño de actitudes a conseguir. Estos tres elementos, siendo distintos, tienen en común el potencial dinámico que encierran para la conducta. Los objetivos acentúan la intención preferente para conseguirlos, los valores van asociados a la idea de bien y las actitudes tratan de adiestrar al sujeto con ciertos hábitos que hagan más probable dar un tipo de respuesta determinada . Los tres llevan una fuerte carga de afectividad.

Junto al triunfo de la razón abstracta de los contenidos y la razón instrumental en los procedimientos, la inteligencia emocional tiene su campo especial en el de las actitudes.

Tan importantes son en el sistema educativo actual, que han entrado a formar parte esencial de los proyectos curriculares, junto con los conceptos y los procedimientos. Resulta, sin embargo, que de hecho es muy escasa la atención que se las presta, por la rutina laboral del profesorado, por falta de tiempo, por las dificultades de su evaluación y por la misma exigencia social. La inteligencia emocional, como propio reconocimiento, control del modo que nos vemos afectados por las circunstancias y modo de reaccionar en el medio social, queda casi relegada a puro interés individual. A lo más, se suele aludir en la reunión evaluadora a ciertos comportamientos de los alumnos que impiden el desarrollo normal de la clase. Encontrar el equilibrio, la estabilidad y el control de la vida

emocional en sí misma apenas suscita interés, a pesar de ser un contenido fundamental de todas las unidades didácticas.

Las actitudes no son innatas, sino que se adquieren por procesos similares a los del aprendizaje general, guardando una estrecha relación con la conducta. La vinculación entre el aprendizaje, la persuasión y la afectividad ha sido muy estudiada para hacer llegar al posible consumidor un mensaje eficaz de propaganda y conseguir de él la respuesta de un consumo determinado, pero la educación de la inteligencia emocional mediante las actitudes de ámbito social sigue siendo un reto importante para la educación y la convivencia escolar, aunque aparezca en la letra de las programaciones.

Otros documentos importantes de la vida escolar son los reglamentos y normas de funcionamiento interno, que tienen como marco el Reglamento Orgánico de Centros^{xv}. Fijándonos especialmente en la educación secundaria, que es en la que la convivencia resulta más difícil (si bien debe de ser preparada en la primaria), este tema debe tener prioridad tal como una y otra vez se dice en el preámbulo de esta normativa.

La mayor parte de las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro y las gravemente perjudiciales, tal como las clasifica el Real Decreto, se producen por falta de control emocional y por las reacciones que esto produce en las relaciones sociales: Insultos, agresiones, faltas de respeto a los compañeros, al personal laboral o al profesor, reacciones anómalas contra las normas establecidas, destrozos de material, desordenes en la conducta etc. En tales casos, la exigencia y el rigor en la corrección nunca deben perder de vista que la finalidad de todas las correcciones no es punitiva, ni estrictamente justiciera, sino la educativa, lo que exige que el trato de la afectividad pase a un primer plano y deba ser muy tenido en cuenta en la forma de proceder. Así lo expresa diáfanoamente el Real Decreto antes citado: “Las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa”^{xvi}. La redacción del artículo, con todos los elementos que incluye, convivencia, educativo, respeto por los demás, relaciones sociales, comunidad... marca claramente que este es un campo específico para la educación, fortalecimiento y uso de la inteligencia emocional, en la que la reflexión afectiva sobre la conducta adquiere una gran importancia.

Sucede, sin embargo, que el contexto de la vida del centro, el razonable enfado del profesor, las múltiples tareas, las prisas de los órganos de dirección y del consejo escolar o la necesidad de llevar a cabo una corrección rápida llevan a imponer sanciones encaminadas “quitarse a ese alumno de en medio”, cambiándole de centro o a imponer un castigo ejemplar. Todo esto se entiende por qué suceda, pero no se justifica debidamente, porque el simple cambio de centro no asegura por sí mismo el carácter educativo de esta medida.

En las correcciones educativas el lubricante de la afectividad, tanto en las conductas como en las correcciones, y el control de las emociones y pasiones tienen un campo amplísimo de posible y obligada aplicación.

El uso de la inteligencia emocional en el ejercicio de ciertas funciones educativas: la directiva y la tutorial

De las diversas y complejas relaciones que se establecen en un centro escolar vamos a fijarnos en dos, la directiva y la tutorial, sin que por esto se pueda concluir que son las únicas en las que la dimensión emocional tenga eficacia.

La dirección de un centro adquiere diversas tonalidades funcionales, aunque no sean estrictamente legales, según sea designada la persona del Director por la autoridad correspondiente, elegida por un consejo escolar “tranquilo” o sea la terminación de un proceso de conflictos internos, generalmente del profesorado. Cuales sean las circunstancias de la elección, al Director le compete “trabajar de forma coordinada en el desempeño de sus funciones”^{xvii}. Esta coordinación tiene un doble ámbito, dentro del equipo directivo y como cabeza de la comunidad educativa. En ambos casos, junto a cumplir y hacer cumplir las leyes, es muy conveniente que adquiera cierto carácter de liderazgo, de encuentro dentro las diversas opciones y de dinamizador del proceso educativo.

La seguridad en sí mismo, propia de una sana autoestima, la empatía con el resto de los miembros, la confianza en quienes ejercitan las funciones que delega, la capacidad para motivar a los demás, el fomento de relaciones positivas entre los diversos miembros y órganos, el control de las decisiones ante situaciones difíciles, la estimulación creativa de iniciativas y el trabajo para hacer la unidad exigen cualidades que en buena parte dependen de la cohesión afectiva y emocional del líder con el resto de los miembros del grupo.

Saber hacer la unidad y mantener una fuerte cohesión de las relaciones sociales es, sin duda, uno de los ejes de una buena dirección del centro y vía segura para conseguir un rendimiento alto y una convivencia sana.

En el ejercicio de la función *tutorial* también son muy importantes las tonalidades afectivas de quien la realiza. De todas las funciones que el tutor tiene asignadas, tres caen especialmente bajo el ámbito de la inteligencia emocional: “Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar la participación en las actividades del instituto..., orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales y encauzar las demandas e inquietudes... y mediar entre el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se plantean”^{xviii}. El cumplimiento adecuado de estas funciones está en buena parte determinado por la empatía, la comunicación afectiva y el tipo de relaciones que el tutor mantiene con el grupo y con cada uno de sus miembros. La confianza en él mismo es la base del cumplimiento fructífero de estas funciones. Del estricto cumplimiento de estas funciones a llevarlas a cabo con gracia existe un abismo.

La relación del *tutor con los padres* es otro de los campos donde la capacidad de establecer relaciones cordiales es muy importante. Pocas cosas resultan tan desagradables en la consulta de un psicólogo que oír a los padres hablar mal de sus hijos y lo mismo ocurre en la entrevista de los padres con el tutor.

El hecho de que el profesor o el tutor refiera algo positivo de los hijos, incluso en los casos de que existan conductas difíciles, muestre un conocimiento adecuado de él, confíe en sus posibilidades, muestre serenidad en la entrevista y establezca una relación afectuosa con a los padres agranda la figura del tutor, fortalece sus orientaciones y aumenta considerablemente la estima por el centro. En estos casos el control de los impulsos, la estimulación confiada y el interés por la persona del alumno desbordan en positivo cualquier otra información y casi asegura una colaboración eficaz entre los padres y el tutor que es de gran importancia para dirigir el proceso educativo.

La dimensión emocional en los grupos de compensación educativa

Como no podía ser de otros modo, la LOGSE y las normas de su posterior desarrollo, prestan un interés muy especial por “los alumnos que por su pertenencia a minoría étnicas o culturales en situación de desventaja

socioeducativas, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo...^{xxix}. Las condiciones especiales de estos lleva en muchos casos a problemas de desajuste social, desmotivación, escaso control familiar, absentismo etc, lo que exige que sus circunstancias personales y sociales sean muy tenidas en cuenta. Todo sujeto se ve afectado positiva o negativamente por el entorno, lo que constituye la afectividad, pero el grado de intensidad con el que se ve afectados algunos hace que estas situaciones sean más importantes, por convertirse en obstáculo que para un desarrollo educativo normal.

En la mayoría de estos casos la dimensión social-afectiva es deficiente y es ahí donde prioritariamente han de centrarse las acciones de acogida y de seguimiento; para estos alumnos la conducta emocional, el control de sus reacciones y el establecimiento de relaciones sociales deben ser especialmente atendidos, para lograr el pleno desarrollo de su personalidad, tal como señala la vigente legislación. Esto no choca, sino que más bien exige usar todos los recursos complementarios previstos relativos a organización, intervención psicopedagógica y de programas de apoyo.

Entre las actividades de suplencia, y buscando siempre su ajuste escolar con la flexibilidad que su horario lo permita, se debe prestar una atención especial a fomentar las relaciones personales, la amistad entre los alumnos y la mayor participación activa en cualquier tipo de proyecto. La tutoría de estos alumnos, no tanto por ser menor en número, sino por las situaciones especiales en las que muchos de ellos viven, debe plantearse con una dimensión de cercanía afectiva que les ayude a convivir con el control y el cumplimiento de los derechos y deberes de los compañeros. Para estos niños el juego y las actividades extraescolares y complementarias deben cooperar especialmente para desarrollar su inteligencia emocional; de mismo modo que las adaptaciones curriculares individuales o de aula que se lleven a cabo deben hacer hincapié en la educación de las actitudes, para dar respuesta adecuada a las estimulaciones que reciben de su entorno.

Las actividades lúdicas, extraescolares y complementarias

Dentro del horario escolar, o afines a él, hay otro tipo de actividades, que corren el peligro con frecuencia de ser tomadas como “de relleno”, y que también pueden ser muy provechosas para lograr la educación en la convivencia afectiva el alumnado.

El recreo, las competiciones escolares, la apertura de los centros fuera del horario lectivo, los viajes de estudio, las fiestas de final de curso,

“las semanas blancas o afines”, los posibles juegos en las horas alternativas a la religión, las salidas al campo o a otros lugares de diversión etc. son un caldo de cultivo de relaciones afectivas y deben ser debidamente aprovechadas.

La convivencia escolar debe buscarse por todos los medios, sin pensar que con un solo tipo de actividad puede conseguirse. La LOGSE en su preámbulo deja desde el primer momento muy clara la importancia de educar en el ajuste social: “En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos e convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las diversas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria”^{xx}. El clima adecuado de convivencia es, por tanto, exigido como valor en sí mismo y como marco adecuado que posibilita el resto de los aprendizajes.

Al hablar del juego en la enseñanza no se trata de la idea que en los años previos a la reforma educativa circulaba jocosamente entre los profesores de que el itinerario o bachillerato que faltaba era el lúdico, como el más adecuado para los alumnos que posteriormente se han llamado “objetores escolares”. El entronque del juego con el aprendizaje es un muy antiguo; ya Platón, en su diálogo sobre la República, cuando trata del sistema educativo ideal para la polis, recomienda que los niños aprendan jugando. Dice así: “No emplees la violencia con los niños cuando les des las lecciones; haz de manera que se instruyan jugando, y así te pondrás mejor en situación de conocer las disposiciones de cada uno”^{xxi}. En épocas mucho más recientes Moreno ha estudiado la eficacia de la terapia del juego o ludoterapia, como técnica para diagnosticar ciertos trastornos de personalidad y ayudar al niño y el adolescente a sumir papeles sociales. En la misma están las investigaciones y las experiencias llevadas a cabo por Slovson para enseñar mediante el juego a establecer relaciones sociales entre los sujetos y librarlos así de ciertos trastornos de personalidad.

El descanso es connatural con todo tipo de trabajo y es parte esencial del horario escolar, aunque no sea hora lectiva. La estandarización más común es el recreo, pero el ámbito del descanso y del juego pueden ser mucho más amplio si observamos con detenimiento las actividades en un colegio determinado. La esencia del juego y de gran parte de las actividades complementarias es descansar y la función pedagógica que cumplan no

pueden destruir esa finalidad que es fundamental en sí misma. Con estas actividades, según escribe J. Chateau, “podemos dejar el mundo de nuestras necesidades y de nuestras técnicas; escapamos de la influencia de la coacción exterior, del peso de la carne para crearnos mundos de utopía, ponemos entonces en juego- admiren la bella ambigüedad de la palabra- acciones que la acción práctica dejaría inutilizadas, nos realizamos plenamente, volcándonos por entero al mundo del juego”^{xxii}. La sola espontaneidad y la creatividad que estas actividades posibilitan ya serían razones suficientes para fomentar lo más posible estas actividades en el mundo escolar, per además junto a todo esto, favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional, en algunas de las funciones siguientes.

a) *Se aprende a establecer y a cumplir reglas pactadas*, lo que facilita la convivencia y las relaciones sociales ordenadas. Mediante el cumplimiento de las reglas establecidas se pasa del yo a la comunicabilidad con otros y se establece un consenso entre los participantes, porque todos se ven obligados por igual a someterse a ellas. Así lo expresa Wittgenstein, al comparar los juegos de lenguaje con los que él llama los juegos estratégicos: “Seguir unas reglas es análogo a obedecer una orden. Se nos adiestra para ello y se reacciona a ella de una forma determinada ¿pero qué pasa si uno reacciona así y otro de otra manera a la orden y al adiestramiento? ¿Quién está en lo correcto?... El modo de actuar humano común es el sistema de referencia por medio del cual interpretamos un lenguaje extraño”^{xxiii}. La interacción posibilita la comunicación social, el establecimiento de normas, el sometimiento a las mismas y el control emocional ante las diversas situaciones que se presenten.

b) *El fomento de la participación*. En las actividades que genéricamente podemos llamar lúdicas, la participación entre iguales es una de las características que más atrae al niño y al adolescente. El nivel de iniciativa del grupo tiene altos rasgos de autonomía. En pocas situaciones un alumno se encuentra más integrado e identificado con un equipo que cuando pertenece a uno con finalidades deportivas y competitivas, porque crea lazos profundos para tratar de conseguir objetivos comunes con la participación de todos y con la consiguiente distribución de tareas, según una diferenciación de roles específicos. Así la conjunción social armónica es claramente favorecida. A este respecto puede verse la sintonía de las funciones del juego con los objetivos que plantea el Real Decreto para la convivencia escolar: “...en los centros escolares es necesario que el alumno perciba que las normas de convivencia no son ajenas al centro (al grupo), sino que han sido elaboradas y adoptadas por el conjunto de la comunidad

educativa (grupo). Por ello, en la definición y aplicación del ejercicio efectivo de los derechos y deberes de los alumnos, es importante que se potencie la autonomía del centro(grupo)^{xxiv}.

c) Finalmente la espontaneidad de estas actividades no lectivas *favorece la afectividad*, las relaciones personales de encuentro y la amistad. Los alumnos amigos se juntan, hablan, proyectan y, si llega el caso, conspiran durante las horas llamadas de ocio. G. Villapalos, recordando a grandes pensadores, escribe; “La amistad es el mejor antídoto contra la soledad y el alejamiento. En toda situación, la amistad colma nuestra vida de sentido porque nos encamina hacia la realización del ideal. En verdad todas las glorias de este mundo no valen lo que un buen amigo (Voltaire), porque la amistad es lo más importante de la vida (Aristóteles). Si la amistad desapareciera de la vida sería lo mismo que si desapareciera el sol, porque nada mejor ni más deleitoso hemos recibido de los dioses inmortales (Cicerón)^{xxv}. El mundo de la amistad es el Olimpo de la inteligencia emocional y la mejor escuela para aprender a practicarla de ella, aunque también el conflicto enseña a conseguir el autocontrol.

El cuidado estético del centro escolar

Una vez más, en esto la escuela va detrás de las investigaciones e iniciativas de los modernos centros de trabajo. Hoy es conocido por todos el interés que pone una empresa moderna por cuidar los detalles estéticos, la luz, la ornamentación, los sonidos, buscando el bienestar del trabajador para conseguir un mayor rendimiento.

La entrada a un centro escolar predispone emotivamente con solo observar su limpieza, orden, adornos u otros elementos que nos causa una impresión agradable y nos hacen estar a gusto. Unas sencillas plantas bien cuidadas nos afectan favorablemente y nos causan una buena impresión. Otros centros, por el contrario, con solo con acercarnos a ellos predisponen en contra.

Miguel de Unamuno ponía la diferencia entre el animal y el hombre más en los sentimientos que en la razón, sin duda porque en ellos se realiza propiamente la contemplación emocional. Ay que cuidar lo más posible nuestra sensibilidad y abrir todos nuestros sentidos para disfrutar de todo lo bello que el mundo, la cultura y la sociedad nos ofrece. El conocer, gozar y disfrutar estético completan otro de los objetivos marcados por la LOGSE: “Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumentos para su formación^{xxvi}. En los procesos de concreción

del proyecto curricular bueno es señalar el centro y el aula como los nichos ecológicos más cercanos, para cuidarlos y disfrutarlos.

La contemplación gozosa de la belleza es emocional, acercandonos en algunos casos al éxtasis en su caso hasta el éxtasis, porque esponja el alma de aquel que la sabe disfrutar y libera hombre de las rutinas diarias y de las estructuras rígidas de otros saberes. Por ello la inteligencia estética se sobrepone a la razón y puede completar una dimensión importante en la formación humana. “La materia prima del arte es la emoción, del mismo modo que de la ciencia es el conocimiento. La ciencia, según escribe L. Racionero, es racional, lineal, concatena argumentos por inducción y deducción. Son dos de los tres ejes del espíritu humano: pensamiento o ciencia y sentimiento o arte; el tercero es la voluntad. La sabiduría es la armonización de los tres ejes, pensamiento, sentimiento y acción de los cuales pueden y deben nacer lo verdadero, lo bello y lo humano”^{xxvii}. Una vocación integral no puede prescindir totalmente de ninguno de ellos, sin olvidar que la primera tarjeta de presentación y propaganda de un centro es el disfrute emocional de su limpieza, orden, cuidado y belleza. La colaboración del alumnado en conseguir todo esto resulta muy educativa.

En un lugar de trabajo, de convivencia y de construcción personal creativa, como es un centro escolar, cabe recordar lo que se cuenta de Picasso cuando fue preguntado si creía en la inspiración y respondió que por supuesto que sí, pero siempre procuro que me encuentre trabajando. La visión estimulante, limpia, estética, y serena del propio centro de trabajo sirve de remanso a las tensiones que viven los alumnos y los profesores, ayuda a la creatividad en el trabajo, posibilita una convivencia comunitaria y mejorar el ejercicio de la inteligencia emocional.

Bibliografía recomendada

- Afré, A. (1974). *Escuela activa y experimental*. Barcelona: Paideia.
- Aronson, E. (1995). *El animal social. Introducción a la psicología social*. Madrid: Alianza.
- Axline, V.M. (1975). *Terapia del juego*. México: Diano.
- Bartolomé, M. (1985). *Escuela-comunidad. Hacia una interacción dinámica*. Madrid: Narcea.
- Baylon, Ch. y Mignot, X.: *La comunicación*. Madrid: Cátedra.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Campos J. (2001). *Inteligencia emocional*. Madrid: San Pablo.
- Camps, V. (1933). Actitudes, valores y normas. *Aula de Innovación Educativa*, 16-17.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.

- Cousinel, R. (1972). *La vida social de los niños*. Buenos Aires: Nova.
- Chateau, J. (1954). *Psicología de los juegos*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, F. (1986). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Davis, M. y Otros (1986). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Escamez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Libres.
- Fast, J. (1994). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- Gairin, J.: Los conflictos. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 22-25.
- García Yagüe, J. (1971). *Condicionamientos sociales de la personalidad*. Madrid: Magisterio español.
- Gardner, H. (1997). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, I. y Otros (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Gessell, A. y Otros (1967). *Las relaciones interpersonales del niño desde los 5 a los 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Girbau, R.M. y Rodríguez, A.: Evaluación, tutoría y orientación. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 58-61.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Guy, J. (1952). *La educación por el juego*. Madrid: Atenas.
- Ibañez, J.: *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- Khalfa, J. (1995). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Alianza.
- Knapp, M.L. (1995). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcuse, H. (1967). *Eros y civilización*. Barcelona: Seix Barral.
- Marina, J.A. (1983). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.H. (1995). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marroquimn, M. y Villa, A. (1995). *La comunicación interpersonal*. Bilbao: Mensajero.
- Martín, E.: ¿Qué contienen los contenidos escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 17-18.
- Munné, F. (1996). *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: EUB.
- OCDE (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Pereyra, M. A.: La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 8-12.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- San Fabián, J.L.: La participación. *Cuadernos de pedagogía*. 222, 18-21.
- Sternberg, R.J.: *Inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Temprano, E. (1994). *El árbol de las pasiones*. Barcelona: Ariel.
- Villapalos, G. (1997). *El libro de los valores*. Madrid: Planeta.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Notas

- i. Tomás de Aquino: *Suma teológica*, C.59 a.5. Espasa-Calpe. Madrid, 1973, pág. 112.
- ii. Ovejero, A.: *Ortega y la posmodernidad*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2000, pág. 194.
- iii. Goleman, G.: *Inteligencia emocional*, Kairos, Barcelona, 1976, págs. 79-81.
- iv. Alonso, J.I.: *Psicología*. Mc Graw-Hill. Madrid, 2000, pág. 170.
- v. Séneca: *Cartas morales a Lucilio*. Planeta. Madrid, 1985. pág. 47.
- vi. Véase Camos, J.: *Inteligencia emocional*. San Pablo. Madrid, 2001, págs. 33-58.
- vii. Gala, A.: *Carta a los herederos*. Planeta, Barcelona, 1995, pág. 253.
- viii. Triandis, H.C.: *Actitudes y cambios de actitudes*. Toray. Barcelona, 1974, pág. 3.
- ix. Voltaire: *Diccionario filosófico*. Argos Vergara. Barcelona, 1968, pág. 371.
- x. Ramón y Cajal, S.: *Reglas y consejos sobre la investigación científica. Los tónicos de la voluntad*. Espasa-calpe. Madrid, 1991, pág. 45.
- xi. Revista *El europeo*, n° 40, febrero, 1992.
- xii. Villapalos, G.: *El libro de los valores*. Planeta. Barcelona, 1997, pág. 173.
- xiii. LOGSE. Ley 1/ 1990 de 3 de octubre (BOE de 4 de Octubre de 1990) Título preliminar, art.1,a.
- xiv. LOPEGCE (BOE 20 de noviembre,1995) Título preliminar, art.,1,a.
- xv. R/D. 83/1996: *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria* (BOE, 21-2-96).
- xvi. R/D. 83/1996: *O.C.* Art. 43,1.
- xvii. R/D. 83/1996: *O.C.* Art. 26,1.
- xviii. R/D. 83/1996: *O.C.* Art. 46,d, e, g.
- xix. Vide LOGSE: *O.C.* Titulo V y Orden de 22 de julio de 1999 (BOE 28 de julio de 1999).
- xx. LOGSE: *O.C.* Preámbulo.
- xxi. Platón: *La República*, Libro VII. Espasa-calpe. Madrid, 1973, pág. 226.

- xxii. Chateau, J.: *Psicología de los juegos*. Kapelusz. Buenos Aires, 1954, pág. 3.
- xxiii. Wittgenstein, L.: *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Barcelona, 1988, pág. 61.
- xxiv. Real decreto, 732/1995, de 5 de mayo, Preámbulo.
- xxv. Villapalos, G.: *O.C.* pág. 310.
- xxvi. LOGSE: *O.C.* Art. 19,j.
- xxvii. Racionero, L.: *Arte y ciencia*. Laia. Barcelona, 1986. pág. 123.