

## CAPÍTULO 6.

### PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR LAS EMOCIONES.

#### Los métodos autobiográficos como propuesta para educar las emociones y los sentimientos

Las historias de vida surgieron como enfoque de investigación en las Ciencias Sociales en las primeras décadas del siglo XX. Sus orígenes se relacionan con la Sociología y con la Antropología, los primeros ámbitos en los que personas audaces emprendieron investigaciones desde una perspectiva biográfica como vía para hacer una ciencia más humanista.

Sin embargo, concebidas desde una perspectiva amplia y holística, las historias de vida –esto es, las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos- son consustanciales a los seres humanos. En este sentido, constituyen un hecho antropológico universal, presente en todas las culturas y en todas las etapas del devenir histórico. Como indican G. Pineau y J.L. Le Grand (1996, 5-13), las historias de vida forman parte de las prácticas de la vida corriente (prácticas intergeneracionales de transmisión de experiencias; prácticas intrageneracionales entre pares; aniversarios para hacer balance de la vida; documentos y objetos, como fotografías, videos y otros productos destinados a fijar los momentos felices o a mostrar a los demás la vida de una persona, familia o grupo; prácticas de momentos de transición y de elaboración del *curriculum vitae*) y de las prácticas de la vida cultural (conmemoraciones y alocuciones; historias de vida colectivas; literatura personal biográfica y autobiográfica; producciones audiovisuales, cinematográficas y digitales).

Actualmente, y desde una perspectiva más específica y también más especializada, las historias de vida –y expresiones sinónimas o afines, como métodos biográficos, enfoques auto/biográficos, narrativas personales, documentos personales y relatos de vida- son, según la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*, prácticas de investigación, de formación y de intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. En tanto que investigación, el objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto que formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto que intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social (ASIHVI, 2005,15-16). Como definición inicial proponemos concebir las historias de vida, de acuerdo con G. Pineau y J.L. Le Grand (1996, 5), como “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales”. En esta breve definición nos aparecen los grandes elementos constitutivos de las historias de vida: las personas, la temporalidad, el significado y la cuestión metodológica.

Como indica J. Larrosa (1996, 462), “el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de

aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales”.

La recuperación del pasado y el trabajo en torno a las experiencias vividas, individuales y colectivas, constituyen temas de rabiosa actualidad. Proliferan los archivos y centros para rescatar, organizar y documentar el patrimonio oral y escrito que no es objeto de preocupación por parte de los archivos tradicionales. Los lugares de la memoria (antiguos centros de tortura, prisiones y campos de detención, obras realizadas con el sudor y la sangre de las víctimas, etc.) son un rasgo importante de nuestra época. La recuperación de la memoria histórica está dando lugar a la creación de centros de investigación y documentación. En España se trabaja para recuperar la historia de los vencidos en la Guerra Civil y de las víctimas del franquismo. En Marruecos, las víctimas y los presos de los llamados *años de plomo* aparecen en la prensa y en la televisión, narrando las torturas sufridas e identificando, con nombres y apellidos, a sus verdugos, que se pasean libremente por las calles. En Sudáfrica y en diferentes países latinoamericanos, las comisiones de la verdad han publicado informes estremecedores, que incluyen la enumeración minuciosa de crímenes, torturas, violaciones y otros actos repugnantes, cometidos por parte de los gobiernos y, en ocasiones, de grupos opositores. Estos informes pretenden recuperar la verdad de lo sucedido a la vez que sembrar las bases de la reconciliación y, en algunos casos, del difícil perdón o del imposible olvido. Este clima social saturado de memoria personal y colectiva –tantas veces impedida, manipulada, ejercida abusivamente- es uno de los rasgos definitorios de nuestro momento histórico (P. Ricoeur: 2000, 67-163). En esta cultura de la memoria y del recuerdo –en la que confluyen el psicoanálisis, las ciencias sociales, la literatura y los medios de comunicación- las historias de vida experimentan un extraordinario desarrollo (sobre los contextos memorialísticos y la formación, véase: D. Demetrio, 2003,159-169).

#### - *El enfoque autobiográfico en formación*

Los métodos biográficos han penetrado en el mundo educativo a partir de los inicios de la década de los ochenta del siglo XX. Con un enfoque biográfico se han estudiado importantes aspectos del mundo educativo: los estudiantes, los educadores, el currículum, el cambio y la innovación, el liderazgo, el tiempo y el espacio escolares, etc. Un relieve particular han tenido los estudios sobre los docentes: vida cotidiana, aprendizaje de la profesión, ciclos de la carrera docente, pensamiento de los profesores, actitudes ante los cambios y las reformas, desarrollo del currículum, formación permanente y desarrollo profesional (cf. A. Bolívar, J. Domingo y M. Fernández, 2001; J. Clandinin & M. Connelly, 2000; J. González Monteagudo, 1996a, 1996c; I.F. Goodson, 1992; I.F. Goodson y P. Sikes, 2001; M.Á. Zabalza, 1988). En Francia hay dos revistas especializadas en historias de vida: *Histoires de vie* (Universidad de Rennes, director: Christian Leray; a partir de 2001) y *Chemins de formation au fil du temps...* (Universidad de Nantes, directora: M. Lani-Bayle; a partir de 2001). En el Reino Unido, y en el seno de la Asociación Británica de Sociología, se publica la revista *Auto/biography*, animada en su primera etapa por M. Erben. En España, la revista *Historia, Antropología y Fuentes Orales* viene publicándose desde 1989 y aunque centrada en la historia oral, resulta muy útil para educadores; además, al menos dos revistas de educación han dedicado un número monográfico a las historias de vida: *Temps d'Educació* (número 28, correspondiente al año 2003-2004: *Memòria, relat biogràfic i formació*) y *Diàlogos. Educació i formació*

*de personas adultas* (número 38, del año 2004, coordinado por J. González Monteagudo: *Historias de vida: otra perspectiva del aprendizaje de las personas adultas*).

En el seno de ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*), una red denominada *Life History and Biography*, animada por el profesor Linden West (Canterbury, Inglaterra), promueve un congreso anual y otras actividades desde hace 10 años. Esta red, predominantemente anglófona, aglutina a investigadores europeos que emplean métodos autobiográficos en la educación de adultos.

Sin embargo, la principal corriente que ha impulsado el empleo de los enfoques biográficos en formación ha sido un grupo de autores francófonos, a la cabeza de los cuales hay que situar a Gaston Pineau, con un fuerte interés en las historias de vida como instrumento de formación experiencial de los adultos. Estos autores se agrupan en torno a la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), con sede en París (Francia). Por otra parte, en Italia, además de las importantes contribuciones en el terreno de la historia oral, se ha producido en los últimos años una fuerte atención a la *formazione autobiografica*, tanto en la educación de adultos como en las escuelas. Entre los autores más relevantes citamos a Duccio Demetrio y Laura Formenti. Resumiendo el panorama actual europeo en este ámbito, podemos decir que mientras en ESREA existe un interés preponderante por el uso de las historias de vida como instrumento de investigación cualitativa, en ASIHVIF el interés se concentra en la aplicación de las historias de vida a la formación. En los últimos años se percibe una relativa confluencia entre los dos grupos.

En 1983 G. Pineau publicó, en colaboración con Marie-Michele, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (G. Pineau y Marie-Michèle, 1983; para nuestra discusión, véase especialmente pp. 179-190 y 383-391), un libro sugestivo e innovador, que marcó, a nuestro juicio, un antes y un después en relación con las historias de vida en educación. En esta obra, Pineau trabaja los conceptos de autoformación y de historias de vida, hasta entonces concebidos como ámbitos no relacionados, y plantea la necesidad de desarrollar la educación de adultos a partir del uso de las historias de vida como instrumento de investigación y de formación, y esto afectaría por igual al investigador, al educador y a los adultos en formación. Criticando el subjetivismo, el individualismo y el liberalismo, concibe la autoformación como apropiación de la propia formación por parte del adulto, en una perspectiva emancipatoria y crítica. Se inicia así una propuesta formativa experiencial y existencial desarrollada tenazmente a lo largo de los últimos 25 años. Pineau repasa los usos literarios, sociológicos, psicológicos y antropológicos de las historias de vida. En relación con los estudios literarios y el género autobiográfico, resalta la importancia de escribir y hablar sobre la propia vida, así como el valor unificador y simbólico de esta empresa. La autobiografía, privilegio de las élites cultas, debe democratizarse y hacerse accesible a todo el mundo. Valorando los usos sociológicos de las historias de vida, Pineau destaca que los sociólogos de Chicago contemplaron las historias de vida, a la vez, como método de conocimiento y como método de acción social, en la línea de una sociología militante y comprometida socialmente. Este último aspecto lo considera muy pertinente en la formación de los adultos. El repaso del empleo en psicoanálisis del autoanálisis (se remite al autoanálisis de Freud y Jung) le lleva a reivindicar el autoanálisis como una actividad complementaria al análisis por parte de los otros. En definitiva, Pineau considera que el empleo de las historias de vida en la educación de adultos

posibilita un enfoque experiencial y democrático, unificador de la investigación y de la formación, que concibe al investigador y al actor como colaboradores, en una relación horizontal y no jerárquica.

Al publicar su libro, Pineau elabora, más que nada, un programa de trabajo, que cuenta con muy escasas experiencias realizadas en ese momento. Entre las que menciona, se encuentran las experiencias de Pierra Dominicé en Ginebra (Suiza) y el empleo de la autobiografía de militantes sociales en Latinoamérica como instrumento de concientización y liberación.

En esos primeros años de la década de 1980 comienza a crearse una red informal de educadores e investigadores del ámbito francófono (Francia, Bélgica, Suiza y Québec). En 1983, la celebración de un congreso en Montreal (Canadá) da pie a la creación de la red “Historia de vida y autoformación”. En 1991 esta red se convierte en una asociación legal, ASIHVIF, para desarrollar actividades de formación, animación y edición. La ASIHVIF concibe la formación como emancipación. “Las historias de vida –leemos en un documento de la Asociación- pretenden reforzar el poder de acción del sujeto sobre sí mismo y sobre su ambiente, asociándolo a la construcción de los saberes producidos” (ASIHVIF, 2005:2). Los modelos de investigación propuestos son cualitativos, pluridisciplinarios y colaborativos. Se rechaza explícitamente la separación de las disciplinas y se aboga por una colaboración, en todas las fases y contenidos del proceso, entre formadores, investigadores y adultos en formación.

Para ilustrar cómo se trabajan las historias de vida dentro de este colectivo -y sin olvidar, no obstante, la variedad de enfoques teóricos y metodológicos que caracteriza a los miembros de la ASIHVIF-, nos vamos a referir a los trabajos de P. Dominicé (2000, 2002) y colaboradores (entre otros, Mattias Finger y Marie-Christine Josso), llevados a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ginebra (Suiza) y en la formación de educadores de adultos en un marco extrauniversitario. La actividad con la que Dominicé ejemplifica su propuesta consiste en el desarrollo de un seminario de carácter voluntario centrado en la biografía educativa y dirigido a un grupo de unos 75 estudiantes universitarios de psicología y pedagogía, a lo largo un curso universitario, a razón de una sesión semanal de dos horas durante las 28 semanas. Al frente de la actividad está el profesor, que cuenta con la colaboración de unos 10 ayudantes de enseñanza, animadores de la actividad de los grupos pequeños en que se divide el grupo grande. El objetivo consiste en trabajar la propia biografía educativa, a partir de la oralidad y la escritura, combinando el trabajo individual, de grupo pequeño y de grupo de clase. Para los estudiantes, dentro de los grupos de trabajo, preparan una narrativa oral de su biografía educativa. Las narrativas orales son presentadas en el grupo de trabajo, dedicando una hora a la presentación y una hora a la discusión. Posteriormente, durante las vacaciones entre el primer y el segundo semestre, los estudiantes preparan la redacción de su biografía educativa, apoyándose en la narrativa oral y en las discusiones y notas que han tomado en el aula. Para favorecer la participación, la implicación y la construcción de sentido por parte de todo el grupo, a cada estudiante se le pide que lea, interprete y comente oralmente la biografía de alguna de las personas de su grupo de trabajo. A este comentario sigue la discusión del grupo. Finalmente, se lleva a cabo la evaluación del proceso, que incluye la redacción de un informe individual en el cual debe de explicitarse el

conocimiento producido a lo largo del proceso, tanto en términos personales como en los planos procedimentales y cognitivos.

P. Dominicé (2000,16 y 26) comenta que al principio intentó usar las historias de vida como una estrategia para investigar la formación de adultos, pero que pronto quedó impresionado por las posibilidades formativas del trabajo biográfico, comenzando a usarlo con los estudiantes. También indica que los adultos en formación están fascinados con esta metodología, que aborda la historia de vida personal desde una perspectiva holística. La biografía educativa proporciona un sentido de inmediatez, dinamismo, cooperación, subjetividad e implicación muy fuertes. Además, constituye una actividad muy motivadora para el cultivo de la escritura y para la discusión sobre la producción, comunicación y aplicabilidad del conocimiento.

Prolongando los análisis de Pineau sobre la apropiación del conocimiento por parte de los adultos, P. Dominicé (2000,80) escribe: “No estamos educados hasta que damos un significado a nuestra educación –en cierto modo, no estamos educados hasta que podemos educarnos a nosotros mismos”. A lo largo de toda la formación, los sujetos *narradores* detentan el control sobre el proceso y el producto de la actividad. La teoría y la práctica se alimentan recíprocamente. Investigadores, formadores y narradores (sean personas o grupos) se relacionan en una dinámica horizontal, democrática y existencial, a partir de la experiencia vivida. A quien nos pudiera decir que esto no resulta habitual hoy en día le replicaríamos que los procesos formativos con historias de vida nos transmiten de manera muy directa la inmediatez de esta dinámica de apertura, comunicación profunda y colaboración.

Las historias de vida favorecen la exploración del mundo personal desde una perspectiva libre y subjetiva, en un marco interpersonal. Enfrentan al sujeto con sus conflictos y favorecen una resolución positiva de los mismos, en la perspectiva de lo que Ricoeur ha llamado una *memoria feliz*. Son una vía de acceso al trabajo pedagógico experiencial, subjetivo, afectivo y rememorativo. Favorecen la expresión de los sentimientos, a la vez que sensibilizan al sujeto hacia los sentimientos de los demás, aumentando la empatía y la tolerancia.

El progresivo desarrollo de la didáctica autobiográfica y de la pedagogía de la memoria ha llevado a D. Demetrio (2003, 96-98), uno de los grandes pioneros europeos de las historias de vida en formación, al intento de sistematizar las competencias autobiográficas de los educadores, comenzando por la diferenciación de los diferentes especialistas que operasen esta área: a) el formador auto(bió)grafo, que estimula la escritura de la propia historia de vida con intenciones introspectivas o creativas, con sujetos altamente motivados y de nivel educativo medio y alto; b) el consultor auto(bió)grafo, colaborador de un formador, y que ofrece un apoyo tutorial y técnico; c) el educador auto(bió)grafo, que actúa en contextos extraescolares, interculturales e intergeneracionales, en tanto que animador de experiencias dirigidas a un público variado, de nivel educativo normalmente bajo; d) el enseñante auto(bió)grafo, normalmente un docente de educación infantil o de enseñanza primaria o secundaria, que practica la autobiografía para crear climas narrativos propicios dentro del aula. Además, otros especialistas, como el orientador y el experto en validación de competencias, suelen servirse de los métodos autobiográficos en su trabajo educativo.

Para mostrar la variedad de técnicas usadas en la formación autobiográfica, reproducimos el cuadro número uno, tomado de L. Formenti (1996,92, 1998,159-160), que nos parece muy completo por el esfuerzo de sistematización y por la pluralidad de técnicas y procedimientos propuestos.

**Cuadro nº 1. Instrumentos de trabajo autobiográfico**  
(Adaptado de L. Formenti, 1996,92; 1998,159-160)

<b>Instrumentos de trabajo individual (espontáneo o con consignas precisas)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- diario personal (cotidiano, nocturno, de periodicidad fija, ocasional, etc.)</li> <li>- producción de un texto temático (con o sin guía)</li> <li>- producción de un texto creativo/expresivo (escritura automática, evocadora)</li> <li>- búsqueda de testimonios materiales (fotografías de familia, cartas, objetos, canciones, poesías)</li> <li>- reelaboración de materiales preparados por el formador (textos, imágenes, otros materiales)</li> <li>- creación de “objetos complejos”, con uso simultáneo de varios lenguajes (“esculturas vivientes, poster sobre la historia con imágenes y textos, etc.)</li> <li>- instrumentos de papel y lápiz (perfiles cronológicos, cuestionarios, instrumentos preparados <i>ad hoc</i>)</li> </ul>
<b>Instrumentos de trabajo cara a cara (con o sin observadores)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- entrevista abierta, no directiva (ej.: “Cuéntame tu vida”)</li> <li>- entrevista en profundidad (en las diferentes variantes propuestas por la investigación cualitativa)</li> <li>- entrevista (semi)estructurada (con preguntas preparadas o acordadas por el grupo)</li> <li>- cuestionario (autoadministrado, puede llegar a ser un instrumento reflexivo de uso individual o grupal)</li> <li>- métodos proyectivos (uso de imágenes, sonidos, símbolos, etc.)</li> <li>- método crítico-clínico (indagación psicocognitiva sobre el proceso ideacional)</li> <li>- método del <i>back-talking</i> (restitución por parte del entrevistador)</li> </ul>
<b>Instrumentos de trabajo colectivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- discusión oral en base a documentos (producidos con los dos grupos de instrumentos mencionados arriba)</li> <li>- discusión sobre temas biográficos</li> <li>- autopresentación ante el grupo (oral, escrita, presentaciones cruzadas)</li> <li>- trabajo de grupo con observadores (laboratorio de epistemología operativa, laboratorio sobre el trabajo de la mente, etc.)</li> <li>- uso colectivo de materiales proyectivos y de métodos evocadores (con discusión)</li> <li>- técnicas mixtas y cruzadas (de la pareja al grupo y viceversa, del individuo al grupo y viceversa).</li> </ul>

### **Algunas críticas al uso del enfoque biográfico en la formación**

Hemos de plantearnos si es factible, desde el punto de vista ético, epistemológico y pedagógico, el desarrollo de experiencias educativas dirigidas a trabajar las dimensiones personales y afectivas de los educandos. Un cierto número de críticas nos salen al paso. Las vamos a comentar con brevedad, rechazando los argumentos invocados en cada caso. Hace algunos años, P. Bourdieu ya descalificó las historias de vida, al hablar de la *ilusión biográfica* (1989), pero en los últimos años la influyente perspectiva de M. Foucault (1990) sobre la gobernabilidad y las *tecnologías del yo* cuestiona en sus propios cimientos el enfoque biográfico, particularmente en el ámbito de la formación. La obra de Foucault admite diferentes e incluso contrapuestas lecturas -por ejemplo, confróntense los comentarios tan diferentes de G. Pineau (1996) y J. Larrosa (1996, 451-482). Por nuestra parte, aún cuando estamos de acuerdo en que “la historia de las prácticas discursivas de la autonarración es también una historia social y una historia política” (J. Larrosa, 1996, 478), consideramos que la subjetividad humana, entendida como libertad y autonomía personal, no se agota ni diluye en los discursos, las estructuras y los procesos de control y gobierno. Foucault se preguntaba: “¿Cómo ha llegado a constituirse un tipo de gobierno de los hombres en que no sólo se requiere obediencia, sino en el que uno tiene que decir qué es lo que uno es?” (Foucault, cit. en Larrosa, 1996, 479, nota 10). La indagación sobre uno mismo, de la cual hacen las historias de vida una defensa cerrada, no constituye, *per se*, un mecanismo más de la microfísica del poder. De hecho, Foucault distingue cuatro tipos de tecnologías: de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo. Las tecnologías del yo, relacionadas con el conocimiento y el cuidado de uno mismo, y tendentes a fijar, mantener o cambiar la identidad, “permiten a las individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (M. Foucault, 1990, 48). Pensamos que las historias de vida son una herramienta más para trabajar sobre uno mismo, aunque desde una perspectiva crítica y cuestionadora, guiada por un ideal emancipatorio y de autonomía intelectual y moral. Por ello, el trabajo biográfico tiene una vocación profundamente democrática, antijerárquica y crítica con la autoridad establecida, y en esto pensamos que coinciden de lleno con el talante subversivo y liberador de la obra de Foucault. Como indica Ricoeur, “el sí mismo [*soi*] del conocimiento de uno mismo no es el yo egoísta y narcisista, cuya hipocresía, ingenuidad, carácter de superestructura ideológica, y arcaísmo infantil y neurótico han denunciado las hermenéuticas de la sospecha” (P. Ricoeur, 1985, 443). De todas formas, consideramos muy positivos los cuestionamientos en torno a lo biográfico procedentes de la sociología y de la filosofía, pues estas críticas pueden favorecer la radicalización crítica de los métodos autobiográficos y el permanente cuestionamiento de las prácticas biográficas.

Desde el punto de vista ético, el trabajo educativo a partir de la experiencia ha tenido que vencer una fuerte resistencia de los investigadores y educadores que consideran inapropiado recurrir a la vida personal para trabajar en educación. Las concepciones tradicionalistas y científicas se alían sobre este punto, expulsando de la educación la problemática existencial de los educandos. Como señala C. Naranjo, en la escuela, “los asuntos existenciales se ven sistemáticamente ahogados por una situación en la que falta el encuentro humano [*y*]... el diálogo” (C. Naranjo, 2004, 137). Defendemos, pues, el uso de métodos experienciales de enseñanza, sin desconocer que el uso pedagógico de lo personal (por ejemplo: el diario autobiográfico, el relato en primera persona de temas relativos a la vida privada, etc.) tiene un

estatuto problemático (cf. E. Grauerholz y S. Copenhaver,1994; B.J. Fisher:1996). Creemos que el trabajo biográfico en educación debe asegurar el respeto a la privacidad, al anonimato y a la libertad para involucrarse en actividades relacionadas con la experiencia personal. También hay que asegurar que como consecuencia del trabajo experiencial los sujetos no son afectados negativamente en relación al estado psicológico, la autoestima y la situación personal.

Desde el punto de vista epistemológico las historias de vida han sufrido la crítica, tanto en la investigación como en la formación, de que no producen conocimiento válido, al estar limitadas al ámbito experiencial y vital de los implicados en el proceso. Estas críticas tienen actualmente escasa consistencia, pues existen numerosas evidencias de que las historias de vida contribuyen a la producción de un conocimiento enraizado, situado y dialéctico, derivado de la continua interacción entre teoría, investigación, formación y coyuntura personal y grupal (cf. G. Pineau,1983; G. Pineau y J.L. Le Grand, 2002; M.C. Josso, 2000; P. Dominicé, 2000).

### **Hacia un modelo crítico de educación emocional y sentimental congruente con la metodología autobiográfica**

Aunque se han producido importantes progresos en la conceptualización de la educación, la práctica educativa sigue estando centrada, en muchos casos, en la transmisión del conocimiento. En este modelo pedagógico transmisivo el profesor tiene como principal función explicar la materia. Los alumnos deben hacer ejercicios y estudiar el material objeto de enseñanza, así como memorizarlo para poder superar los exámenes y otras pruebas de evaluación a que son sometidos. Como nos muestra la mayor parte de la investigación educativa realizada sobre el terreno, la educación sigue siendo predominantemente instrucción (excepto quizá en la educación de adultos, probablemente el sector más innovador de nuestro sistema educativo). En la base de este modelo educativo transmisivo se encuentra, como indica C. Naranjo (2004, 133-147), el sistema patriarcal, que sigue basándose, a pesar de la fuerte crisis que vive actualmente, en la autoridad, la jerarquía y el racionalismo (sobre la crítica del racionalismo en el siglo XX, véase: J. Choza, 2003).

Los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal (H. Gardner), inteligencia emocional, educación emocional y alfabetismo emocional, concebidos en los años 80 y divulgados en la década de los 90, han contribuido al cuestionamiento del modelo convencional de la práctica educativa (D. Goleman, 1995, 1999; R. Bisquerra, 2001; C. Steiner, 2002; M. Segura y M. Arcas, 2003; J.A. Marina, 2004). En particular, el concepto de inteligencia emocional, divulgado con gran éxito por Goleman (1995, 1999) hace una década, ha producido un fuerte impacto en la sociedad, las empresas, las escuelas y las familias. Hoy resulta habitual escuchar hablar de educación emocional, educación afectiva, educación interpersonal, educación de los sentimientos, alfabetismo emocional, educación para el autoconocimiento y educación en habilidades sociales (para una revisión, cf. R. Bisquerra, 2001).

Según C. Steiner (1997, 34), “la educación emocional está constituida por tres habilidades: la habilidad de comprender las emociones, la habilidad de expresarlas de una manera productiva



y la habilidad de escuchar a los demás y de sentir empatía respecto de sus emociones”. La autocomprensión implica, entre otras cosas, “la retrospección, es decir, la toma de contacto, a través del recuerdo, con la experiencia pasada. Tal clarificación retrospectiva es estimulada y facilitada, a su vez, por la expresión, ya sea a través de la escritura o de la comunicación oral” (C. Naranjo, 2004,185).

Desde nuestra perspectiva, la educación emocional debe impregnarse de un talante crítico, emancipatorio y rebelde. La inteligencia emocional –y todo lo que se ha ido derivando a partir de ella en el ámbito formativo- corre el riesgo de convertirse “... en un lubricante más de la ingeniería humana corporativa utilizado para ayudar a las empresas a identificar ilusos optimistas y evitar tristes lunáticos” (C. Steiner, 2003,13). En este sentido es sintomático el enfoque de Daniel Goleman (1999), en su libro dedicado a la inteligencia emocional aplicada a los negocios. Con una perspectiva aparentemente neutra, Goleman aplica el concepto de inteligencia emocional al mundo de las empresas, aceptando implícitamente el estado de cosas existente. En este libro, la pregunta educativa relevante es ésta: “¿Cómo podemos educar a nuestros hijos para el mercado laboral que se avecina?” (D. Goleman, 1999:426). La respuesta parece integrar la educación emocional en un modelo de competitividad y eficiencia, pues el desarrollo de la educación emocional en las escuelas se vincula con la prosperidad económica.

Desde el punto de vista pedagógico, la educación emocional debería estar al servicio de un modelo abierto, experiencial, democrático, sistémico y constructivista. Esto implica que la educación emocional no se puede agotar en un programa cerrado y neutro, aplicable de una manera universal. El primer y fundamental reto de la educación emocional apunta a los educadores, que necesitamos reeducarnos para desarrollar mejor nuestro trabajo pedagógico. Por ello pensamos es necesario actuar sobre los educadores, poniendo de relieve la necesidad de combinar las dimensiones cognitivas y afectivas de la enseñanza, mediante programas formativos dinámicos y experienciales.

Las historias de vida son una estrategia excelente para el trabajo emocional porque conectan la experiencia vivida con la identidad personal, en el marco de actividades grupales. “La reflexión personal sobre el pasado personal, y a través de ella la aceptación del cambio, podría ser esencial para el mantenimiento de la identidad personal a través de las manifestaciones típicas del ciclo vital...” (P. Thompson, 2000,184).

### **El trabajo con las emociones en las psicoterapias y su repercusión en la formación**

Antes de que la educación emocional lograra la atención social que cosechó en los años 90, el mundo emocional venía siendo objeto de indagación sistemática por parte del psicoanálisis y de las psicoterapias. Freud puso de relieve la importancia de la dinámica emocional en la vida humana a la par que indicó algunas vías de acceso a las emociones para mejorar la salud mental de las personas. Siguiendo la estela de Freud, u oponiéndose a él en cuestiones relevantes, los psicólogos dinámicos prosiguieron la exploración de los sentimientos humanos, empleando para ello una gran variedad enfoques teóricos y técnicos, apoyados,

entre otros recursos, en la comunicación verbal, las asociaciones libres, los sueños, el cuerpo, el dibujo, el drama, el grupo y las relaciones familiares.

El historiador oral Paul Thompson ha destacado la importancia del psicoanálisis y de la terapia familiar para la comprensión histórica, en términos del papel relevante que desempeñan los procesos afectivos: “Una de las principales lecciones que debemos extraer [del psicoanálisis y de la terapia familiar]... es la necesidad de una mayor sensibilidad histórica hacia el poder de las emociones, el deseo inconsciente, el rechazo y la imitación, como parte integral de la estructura de la vida social ordinaria y de su transmisión de generación en generación” (Thompson, 2000,177).

Los trabajos realizados por el psiquiatra Robert Butler hace cuatro décadas con los ancianos mostraron la importancia de la rememoración en el proceso de maduración personal. Como señala Thompson al comentar las experiencias de Butler, la revisión de vida (*Life Review*) se lleva a cabo a través de la reminiscencia, como “parte de un proceso universal para reevaluar los conflictos pasados con el fin de restablecer la identidad propia y como un medio de ayudar a los mayores para que ellos se ayuden a sí mismos” (P. Thompson, 2000,184).

Es indudable que, en general, la teoría y la práctica educativas han vivido con bastante indiferencia las posibles contribuciones que se podrían derivar de las psicoterapias a la hora de investigar y trabajar las emociones humanas (psicoanálisis en sus diferentes versiones, bioenergética, dinámica de grupos, psicoterapia centrada en el cliente, psicodrama, terapias gestálticas y sistémicas, análisis transaccional, etc.). C. Naranjo (2004,143) ha criticado recientemente “el tabú contra lo terapéutico” presente en la educación actual, a la vez que ha fustigado “el cientifismo patriarcal de nuestro medio académico”. Por nuestra parte, pensamos que en educación podemos aprender mucho de las psicoterapias. También creemos que el mundo terapéutico y el mundo educativo son complementarios, pues persiguen, desde contextos, supuestos y procesos diferentes, fines similares: el crecimiento personal y social de las personas, para hacerlas más sabias y dichosas. (sobre terapia emocional, véase la síntesis de R. Bisquerra, 2001,113-139). Por último, sí queremos dejar claro que rechazamos la función de tutela sobre las personas que algunas veces se asigna a la terapia y que defendemos la autonomía y la libertad individuales como rasgos distintivos de las personas. En nuestra sociedad *terapéutica*, esa autonomía y libertad están amenazadas en muchas ocasiones por el papel protector llevado a cabo por las instituciones políticas, mediáticas, sanitarias, religiosas, educativas y familiares.

La autobiografía educativa como herramienta para trabajar el mundo personal, familiar y social

Las historias de vida, empleadas en el ámbito de la formación, favorecen un trabajo en profundidad del mundo personal de los educandos, integrando las dimensiones cognitivas, operativas y afectivas, y creando hábitos en cada uno de estos campos (cf. J.A. Marina, 2004, 59-62). En este epígrafe comentamos la experiencia de autobiografía educativa llevada a cabo en los últimos años por González Monteagudo, el cual ha encontrado en esta propuesta una forma muy razonable de compaginar la docencia, la innovación educativa y la investigación

(para una exposición más completa, véase J. González Monteagudo, 2005). En este comentario sobre dicha experiencia nos aparecen las grandes cuestiones que caracterizan las historias de vida en formación: la oralidad y la narración oral; la escritura; el papel del formador o animador; las cuestiones éticas; y finalmente, los efectos y resultados de la formación autobiográfica. Aunque no hacemos un comentario sistemático de todas estas cuestiones, sí llamamos la atención sobre su importancia a la hora de obtener una idea global de esta metodología de formación.

Concebimos la autobiografía educativa como un instrumento potenciador de la sensibilidad experiencial y de la reflexividad crítica y, también, como un elemento innovador de la docencia universitaria. La experiencia se está llevando a cabo en los últimos cuatro años con jóvenes estudiantes (la mayoría tienen menos de 21 años; más del 80% son mujeres) de Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Dentro de la materia de Antropología de la Educación, a lo largo de un cuatrimestre (45 horas lectivas), se propone a los estudiantes la realización de una práctica: el desarrollo de una actividad de observación participante o la realización de la autobiografía educativa. En estos cuatro años han elaborado su autobiografía educativa unos 800 estudiantes, a razón de 200 por curso académico.

Entre los objetivos que proponemos para la autobiografía figuran los siguientes: a) desarrollar el auto-conocimiento personal; b) favorecer la capacidad de análisis y crítica de nuestros diferentes escenarios cotidianos (familia, escuela, medios de comunicación e información, grupo de pares y amigos, iglesias, ocio y tiempo libre, trabajo); c) educar en el amor, el placer y el rigor de la escritura; d) relacionar la biografía personal, el contexto local y familiar, y el ámbito social y cultural global; e) favorecer la implicación experiencial del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; f) ayudar a replantear de una manera reflexiva las dificultades personales, creando recursos para enfrentar de una manera más madura nuestra vida cotidiana.

Debido al elevado número de estudiantes y al hecho de que un solo profesor ha debido llevar a cabo la docencia, la actividad principal ha consistido en la redacción de la autobiografía educativa, guiada por orientaciones escritas y por sesiones de animación dirigida al grupo de clase (entre 50 y 60 estudiantes). En el tramo final de la docencia, se han desarrollado algunas sesiones de clase para socializar la escritura autobiográfica y para intercambiar ideas sobre el proceso y el producto de la actividad. Se trata, pues, de una “autobiografía guiada” (cf. Mader, 1995), centrada principalmente en el sujeto y en la escritura. No es, pues, una experiencia asimilable a los seminarios o talleres biográficos, caracterizados por el trabajo en profundidad y por llevarse a cabo con un grupo pequeño, menor de 15 personas.

Los principales aspectos trabajados han sido los siguientes: el árbol genealógico familiar; el análisis del grupo familiar; el biograma; el escudo personal; las narrativas de experiencias de aprendizaje, escolares y no escolares; las fotografías y otros documentos personales como vía de acceso a la experiencia vivida; y, finalmente, el balance reflexivo e interpretativo del proceso.

El árbol genealógico consiste en una representación gráfica de las raíces familiares, con algunas informaciones de los antecedentes paternos y maternos, situados en su contexto social,

económico, cultural y axiológico (lugares de nacimiento y residencia; fechas importantes; economía y ocupaciones; creencias e ideologías; aprendizaje, formación y aspectos culturales; evolución personal y familiar; crisis y transiciones significativas). Habitualmente el árbol abarca tres o cuatro generaciones, incluida la generación del autor del árbol.

El análisis del grupo familiar comienza con los elementos materiales de la vivienda y abarca, también, y sobre todo, los niveles simbólicos y axiológicos que configuran el sistema familiar y las relaciones complejas entre los diferentes componentes, con especial atención a las diferencias generacionales y de género, las recomposiciones familiares y el cambio familiar a lo largo de los últimos años (sobre las genealogías familiares y las familias, véase: L. Formenti, 2002; M. Lani-Bayle, 1997).

El biograma consiste en una representación cronológica de los acontecimientos más importantes de la vida de una persona, a lo largo de un eje temporal que se desarrolla entre el nacimiento y el momento actual. Facilita una primera representación de la trayectoria personal. Dado que la autobiografía tiene una finalidad formativa, en el biograma se suelen diferenciar dos grandes sectores: la vida escolar y la vida en el resto de los ambientes (vida familiar, vida institucional no escolar, ritos de paso, mentores y amistades, logros, crisis y problemas, etc.). Sobre la cronografía vital (véase: L. Formenti, 1998, pp. 198-200).

El escudo personal o blasón es una representación simbólica de la identidad personal. Imitando los escudos o blasones de la heráldica tradicional, el estudiante crea su propio escudo, organizado en torno a cuatro espacios diferentes, destinados a la representación de: a) el recuerdo más importante de la infancia; b) el deseo más ferviente de cara al futuro; c) la actividad de ocio preferida; y d) la cualidad principal que el sujeto se atribuye a sí mismo. El escudo favorece el trabajo sobre el imaginario personal a través de la expresividad gráfica y de la libertad de criterio para comunicar la identidad propia (sobre la antropología del blasón y la autoformación, véase: P. Galvani, 1997; sobre la expresión gráfica, véase: C. Mitchell, S. Weber y K. O'Reilly-Scanlon, 2005, 34-46).

Las narrativas de las experiencias de aprendizaje, desde el nacimiento hasta el momento presente, se organizan en relación con las grandes etapas educativas: entre 0 y 6 años; entre 6 y 12 años; y entre 12 y 18 años (se trata de estudiantes de primer curso universitario). En esta sección de la autobiografía los estudiantes se enfrentan por vez primera a la tarea nada fácil de trazar una suerte de historia educativa personal, articulada a partir de la experiencia, pero que aspira a generar conocimiento sobre la socialización, la educación y la enseñanza (sobre las narrativas de aprendizaje, véase: L. West, 1996; B. Merrill, 1999; P. Dominicé, 2000, 2002; D. Demetrio, 2003; I.F. Goodson y S. Sikes, 2001).

Las fotografías constituyen un documento de gran importancia en la autobiografía educativa. La tecnología digital facilita la tarea de revisar, ordenar y reproducir las imágenes más significativas, seleccionadas por el estudiante con un criterio libre. Los comentarios de las fotografías redactados por los autobiógrafos desarrollan las capacidades de observación y descripción, a la vez que conectan de una manera muy natural los diferentes momentos del ciclo vital (sobre el uso de las fotografías en autobiografía y educación, cf.: C. Mitchell y S. Weber, 1999, 74-123; C. Mitchell, S. Weber y K. O'Reilly-Scanlon, 2005, 58-68) .

El balance reflexivo e interpretativo posibilita una mirada de conjunto al proceso realizado, así como el establecimiento de relaciones entre los diferentes contenidos trabajados, susceptibles de una articulación personal y narrativa (por ejemplo desde la perspectiva temporal, en relación con el pasado, el presente y el futuro; o en términos de escenarios de aprendizaje, como familia, escuela, medios, grupo de pares y otros). Se trata de construir significado a partir de la experiencia vivida y relatada. Esto implica la reflexión sobre la identidad personal y su relación con la historia personal e interpersonal, así como una reflexión sobre los diferentes tipos de yo: contado, oculto, secreto, percibido por los otros, deseado, público, reconstruido (cf. A. Bolívar, J. Domingo y Fernández, 2001; A. Coffey, 1999; N. K. Denzin, 1989; sobre el concepto de reflexividad crítica, véase: J. González Monteagudo, 2001, 2002).

Como animador de la actividad y garante último de la validez del proceso, consideramos que la figura del educador es esencial. A partir de nuestra experiencia, pensamos que el formador asume varios roles: a) facilitación de pautas claras de realización de la actividad, a partir de la voluntariedad de la misma, para garantizar que la actividad sea una experiencia gozosa de trabajo creativo, autonomía intelectual y experiencia afectiva profunda; b) motivación del deseo de búsqueda e investigación, dirigido a recuperar evidencias, experiencias y sentimientos, en diálogo con familiares, mentores, amigos y educadores; c) acompañamiento del proceso de escritura y facilitación de estrategias para desbloquear dificultades y alentar los progresos; y d) reducción y alivio de la ansiedad y del malestar que experimentan algunos estudiantes, que se niegan a abandonar la actividad a pesar de las dificultades que experimentan. El educador es el garante del secreto y de la confidencialidad, que debe ser respetada también por los estudiantes cuando se llevan a cabo sesiones orales de intercambio o cuando los estudiantes intercambian sus autobiografías para leerlas. Consideramos importante que el educador haya llevado a cabo experiencias de formación autobiográfica consigo mismo o que haya participado en alguna experiencia terapéutica.

Por los objetivos, la metodología, el contexto y los contenidos, la autobiografía educativa es una actividad formativa, y no puede concebirse ni como ayuda psicológica ni como psicoterapia. Sin embargo, puede tener, y de hecho en muchos casos así sucede, un efecto terapéutico positivo, relacionado con la redefinición de algunos acontecimientos del pasado y con la consecución de una perspectiva más integrada y madura de la evolución personal. También nosotros aspiramos a favorecer los objetivos clásicos del psicoanálisis, tal y como los describe P. Ricoeur: "... substituir fragmentos de historias a la vez ininteligibles e insoportables por una historia coherente y aceptable" (P. Ricoeur, 1985, 444).

Como valoración del proceso, destacamos la intensidad y dedicación con la que los estudiantes están escribiendo sobre sus experiencias, así como el alto valor que atribuyen a esta experiencia. Para muchos estudiantes representa un trabajo muy especial y diferente por completo al resto de trabajos o ensayos que redactan a lo largo de la formación universitaria, a causa de la fuerte conexión entre lo personal y lo académico, y al trabajo afectivo vinculado a la rememoración del pasado. Existen otras cuestiones importantes relativas a la autobiografía como instrumento de formación universitaria, como los temas éticos, el análisis literario de

las producciones escritas y la evaluación, pero por falta de espacio los dejamos de lado (para profundizar estos aspectos, véase: J. González Monteagudo, 2005).

A través de un cuestionario administrado al final de la actividad, los estudiantes del curso 2001-2002 expresaron sus opiniones sobre los aspectos positivos y negativos de la experiencia en respuestas de tipo abierto. Entre los aspectos negativos destaca el tiempo necesario para preparar y redactar la autobiografía y el hecho de escribir mucho. Uno de cada cinco estudiantes consideró que lo peor de todo fue recordar las malas experiencias vividas, asociadas a momentos dolorosos o que no es agradable recordar. También se destaca que es un trabajo subjetivo y que se puede mentir con facilidad. Entre los aspectos positivos, son mencionados los siguientes: recordar cosas que estaban olvidadas, reencontrarse con la propia historia, descubrir cosas desconocidas, replantear la propia vida; mejor conocimiento de uno mismo, aprender más sobre uno mismo; saber más de los antepasados; conocer mejor a la familia; reflexionar sobre aspectos que antes se daban por supuestos; pasar un buen rato con los recuerdos, entretenerse; analizar objetiva y subjetivamente la vida educativa; comprender algunas de las causas de nuestra forma de actuar; aprender a investigar y a buscar información; hablar más con los familiares, unirse más a la familia; mejorar la expresión escrita; sentirse protagonista y expresar lo que se siente; reflejar la vida en un papel que podrá ser leído toda la vida; comprender ahora cuestiones que en etapas anteriores no fueron comprendidas; recordar y homenajear a los grandes maestros; una buena forma de ejercitar la memoria. Entre un 80% y un 95% de los estudiantes manifestaron que las diferentes secciones propuestas para desarrollar la autobiografía educativa fueron interesantes o muy interesantes; en cambio, entre el 5% y el 17% de los estudiantes juzgaron esas actividades poco o nada interesantes.

Las sesiones de clase, las tutorías y las conversaciones informales con los estudiantes nos vienen demostrando de una manera muy clara los resultados positivos, en términos cognitivos, operativos y afectivos, de la actividad, en línea con la tendencia dominante en los informes y experiencias publicados usando metodología biográfica. Teniendo en cuenta que se trata de una experiencia llevada a cabo por un solo profesor con 200 estudiantes cada curso, no dejamos de preguntarnos qué ocurriría si pudiésemos trabajar con ese número de estudiantes ayudados por una docena de colaboradores, para así poder animar la actividad en grupos de tamaño medio (unos 15 estudiantes) a lo largo de todo el proceso.

## **La educación emocional en el GROU**

El GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, se fundó en 1997 con objeto de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y sobre la educación emocional en particular. Remotamente, la educación emocional se había estado gestando desde 1993. El GROU está formado por una comisión permanente (Manuel Álvarez, Rafael Bisquerra, Francesc Martínez, Isabel Paula, Núria Pérez) y por el grupo plenario (Cris Bolívar, Montse Cuadrado, Manel Güell, Oriol Güell, Elia López, Josep Muñoz, Meritxell Obiols, Agnès Renom, Montse Talavera, etc.) al cual se añade el “grupo de

Lleida” con Gemma Filella, María José Agulló, Ana Soldevila, etc. En conjunto hay profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en la empresa. El planteamiento general de la línea de trabajo centrada en la educación emocional puede esquematizarse en los siguientes términos.

- *Objetivos*

1. Elaborar un **marco teórico**, en revisión permanente, para la educación emocional.
2. **Identificar las competencias emocionales** básicas para la vida en la sociedad actual.
3. **Secuenciar** la adquisición de competencias emocionales a lo largo del currículum.
4. **Formar al profesorado** en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
5. Crear **materiales curriculares** para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado.
6. Crear **instrumentos de evaluación y diagnóstico** para la educación emocional.
7. **Diseñar, aplicar y evaluar programas** de educación emocional para el ciclo vital.
8. Perfilar las **estrategias** más idóneas **para la implantación de programas** de educación emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones). Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad.
9. Fomentar la **crystalización del cambio** con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización (inclusión en el PCC).
10. Fomentar la **optimización permanente** de los programas a través de comunidades de aprendizaje.

Como resultado de esta línea de investigación, El GROU ha publicado diversos trabajos sobre la fundamentación de la educación emocional (GROU, 1998b; R. Bisquerra, 2000); el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (M. Álvarez González *et al.*, 2001); la elaboración de materiales y actividades para la práctica de la educación emocional (GROU, 1999; M. Güell y J. Muñoz, 2003; E. López Cassà, 2003; V. Pascual y M. Cuadrado, 2001; A. Renom, 2003); las competencias sociales (I. Paula, 2000), etc. En el aspecto metodológico de intervención se siguen las directrices fundamentales del modelo de programas y del modelo de consulta (R. Bisquerra, 1996). Algunos trabajos empíricos sobre diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional están en curso de realización o inéditos (R. Bisquerra, 2002). Es de esperar que la literatura que va saliendo sobre este tema, muchas veces de carácter divulgador, vaya acompañada de artículos científicos que aporten evidencia del impacto de la educación emocional y que iluminen el camino a seguir de cara a una mejor convivencia y bienestar personal y social.

La “Escuela de Educación Emocional”: una experiencia pedagógica pionera en la ciudad de Sevilla

Desde el Curso Académico 2000/01, Luis Núñez Cubero, ha venido desarrollando una propuesta educativa dirigida a trabajar de modo sistemático la dimensión afectivo-emocional en contextos escolares. La iniciativa se ha venido desarrollando en el Centro de Enseñanza “Preu-Universitaria” de Sevilla y sus destinatarios, fueron inicialmente estudiantes de

Bachillerato. La iniciativa, lejos de someterse a “modas pedagógicas” respondía a una filosofía y finalidades educativas muy concretas: hacer operativo, en el propio contexto escolar, el ideal educativo de una “educación integral” situando en el centro de la educación al propio “sujeto de la educación” promoviendo el “aprendizaje del ser”. Se trataba, en definitiva, de materializar una filosofía humanista, la práctica de una pedagogía constructivista y vivencial y la aplicación de estrategias dramáticas y narrativas para la operativización de un ideal pedagógico: trabajar lo “emocional” desde lo emocional, con el fin de promover –no sólo entre los estudiantes-, la búsqueda y el logro de mayores cotas de bienestar personal y social y de crear condiciones psicosociales e institucionales apropiadas para que nuestra propuesta humanista pudiera desarrollarse.

Desde el primer momento, el responsable del proyecto de “Educación Emocional”, quiso expresamente desvincular la propuesta pedagógica de los objetivos de aprendizaje instrumentales o académicos. En relación con los estudiantes, quienes decidieran participar en la iniciativa se les hacía saber que la práctica de la educación emocional no les iba a servir para aumentar su rendimiento académico. No obstante, les ayudaría a explorar y tomar conciencia de aspectos de sí mismo, ejercitar algunas destrezas sociales, simular y dramatizar a partir de situaciones de la vida cotidiana diversos procesos emocionales y relacionales. Todo ello contribuiría a ayudarles a vivir una vida personal e interpersonal más plena, madura y equilibrada.

La iniciativa, de la que se puede afirmar que ha sido pionera en la ciudad de Sevilla, comenzó aplicándose a estudiantes de Bachillerato y ha ido ampliándose de forma paulatina a la comunidad educativa: profesorado y padres y madres de alumnos.

La “Escuela de Educación Emocional” lleva hasta hoy seis años de andadura. Desde el año dos mil han participado en ella unos sesenta estudiantes de Bachillerato. En el año dos mil tres, la Escuela de Educación Emocional extendió su oferta formativa a los padres y madres de los alumnos matriculados en el Centro. Hasta la fecha actual han participado en total, a lo largo de las tres ediciones que hasta ahora se han puesto en marcha, aproximadamente unas cuarenta familias.

La “Escuela de Educación Emocional” ofrece, asimismo, sesiones grupales y asesoramiento personalizado al profesorado del centro, con especial atención a los profesores-tutores. La práctica totalidad del profesorado del Centro donde se lleva a cabo esta iniciativa ha participado y sigue participando de forma voluntaria en esta iniciativa. Para el próximo Curso 2007/2008 este proyecto se va a aplicar en otro centro educativo privado de la provincia de Sevilla dirigido a estudiantes de Educación Secundaria, ofertándose también a toda la comunidad educativa del Centro en su conjunto.

En relación con el proceso metodológico que empleamos, trabajamos desde una metodología constructivista y vivencial, haciendo uso de estrategias dramáticas y técnicas narrativas. Los grupos de discusión, las simulaciones y los análisis de casos constituyen asimismo un valioso recurso para trabajar la dimensión afectivo-emocional con el profesorado. Las sesiones se orientan a trabajar algunos aspectos teóricos, aunque la práctica totalidad de las actividades que llevamos a cabo son eminentemente prácticas. En cualquier caso, la formación teórica no



se presenta “en abstracto”, sino que está estrechamente vinculada a las necesidades reales que detectamos en las sesiones iniciales de trabajo.

La puesta en práctica de esta innovadora experiencia no ha representado “panacea pedagógica” alguna, en el sentido de erradicar los problemas educativos que con más frecuencia se viven en el centro. Sin embargo, hemos de admitir que hay aspectos involucrados en los procesos afectivo-emocionales que sí han experimentado notables transformaciones y mejoras. De este modo, la Escuela de Educación Emocional ha brindado a los estudiantes que han participado en ella una oportunidad, según ellos, para “conocerse mejor”, “relajarse”, “tomar las cosas con humor”, “mejorar como personas”, y “comunicarse mejor con sus padres y profesores”. Las entrevistas posteriores que mantuvimos con las familias y el profesorado de estos alumnos que participaron en las sesiones, nos señalaron que habían advertido mejoras sustantivas en ellos desde el punto de vista afectivo-comunicativo y que parecían sentirse menos tensos y con un nivel de motivación más elevado.

Las valoraciones son asimismo positivas si nos referimos al profesorado. La Escuela de Educación Emocional aplicada al profesorado ha servido sobre todo para crear una nueva cultura de trabajo en el centro, cohesionar al profesorado y, en aquellos profesores con los que se ha trabajado de modo más personalizado, por deseo expreso de ellos, se ha percibido un claro aumento de la sensibilidad emocional hacia sus alumnos y alumnas y, sobre todo, un cambio estructural en la organización de las tareas cognitivas.

Y en relación con las familias nuestra valoración es claramente positiva, ya que la asistencia a los seminarios y sesiones impartidas han ido en aumento cada año. La percepción más impactante –desde nuestro punto de vista– ha sido la declaración por parte de todos los asistentes de “tener el sentimiento” de que estaban ante un nuevo lenguaje educativo que les proporcionaba una nueva visión a la hora de establecer la comunicación con sus hijos.

## **Bibliografía Capítulo 6**

- ASIHVIF (2005). *Livret de présentation*. Paris, ASIHVIF, 31 pp.
- BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, Narcea.
- BISQUERRA, R. (1998). Educación Emocional. *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona, Océano, Tomo I, 356-384.
- BISQUERRA, R. (2000). Educación emocional para las transiciones. En L.M. SOBRADO, *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción socio-laboral*, Barcelona, Estel, 277-331.
- BISQUERRA, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- BOURDIEU, P. (1989). « La ilusión biográfica », en *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.

- CHOZA, J. (2003). Afectividad y cultura. Para una onto-sociología de los sentimientos, en J. CHOZA (ed.) (2003). *Sentimientos y comportamiento*. Murcia, Universidad de Murcia, 13-37.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- COFFEY, A. (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of the Identity*. London, Sage.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid,, Santillana-Unesco.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia como cura di sé*. Milán, Raffaello Cortina Editore.
- DEMETRIO, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma, Laterza.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (Eds.) (2000, 2nd ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- DOMINICÉ, P. (2000). *Learning from our lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DOMINICÉ, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- DOMINICÉ, P.; JOSSO, M.-C.; MONBARON, J.; MÜLLER, R. (2001): Faire de la place au sensible en éducation, *Éducation Permanente*, 142, 95-104.
- FISHER, B.J. (1996). Using Journals in the Social Psychology Class : Helping Students Apply Course Concepts to Life Experiences , *Teaching Sociology*, vol. 24, 157-165.
- FORMENTI, L. (1996). La storia che educa : contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa, *Adulità*, 4, 83-100.
- FORMENTI, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano, Guerini Studio.
- FORMENTI, L. (2002). *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. Cinisello Balsamo (MI), San Paolo.
- FORMENTI, L. (Ed.) (2004). *The Dianoia Project. Handbook* (Progetto Pilota Europeo : Didattiche Autobiografiche e narrative per operatori sociali, insegnanti, animatori). Anghiari (AR), Libera Università dell'Autobiografia.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- GALVANI, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie bu blason et de l'autoformation*. París, L'Harmattan.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York, Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996;15 \_ edición 1997).
- GOLEMAN, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999a). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- GOLEMAN, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., y MCKEE, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza & Janés.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996a). *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Dpto. de

- Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996b). Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos, *Revista Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla), 12, 223-242.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996c). El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes, *Revista Aula Abierta* (Universidad de Oviedo), 68, 63-85.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2000). Teachers' Research Using the Biographical Method. Contributions and Reflections on Two Case Studies, in K. WEBER (Ed.): *Lifelong Learning and Experience*. Roskilde (Denmark), University of Roskilde & The Danish Research Academy, vol. 1, 367-392.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista, en J. TRILLA (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 15-39.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2002). Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle, *Revue Pratiques de Formation (Analyses)*, Université Paris VIII-Saint Denis, n° 43, mars 2002, 49-65.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2004b). Sobre el amplio paisaje de las historias de vida, en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año X, n° 38, 97-101.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2005). Educational Autobiography in a University Context. Paper presented at the *Conference of Life History and Biography Network*, ESREA. Anghiari (Tuscany, Italy), 3-6 March 2005.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (coord.) (2004a). Historias de vida y educación de adultos. Número monográfico de la Revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* (Barcelona), año X, n° 38, 101 pp.
- GOODSON, I.; SIKES, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham, Open University Press.
- GOODSON, I.F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.
- GRAUERHOLZ, E.; COPENHAVER, S. (1994). When the Personal Becomes Problematic: The Ethics of Using Experiential Teaching Methods, *Teaching Sociology*, vol. 22, 319-327.
- GROP (1998a). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. BISQUERRA (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Praxis, 281-298.
- GROP (1998b). Educación emocional. En M. ÁLVAREZ Y R. BISQUERRA. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis, 144/27-144/43.
- GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis, 330/27-330/59.
- GÜELL BARCELÓ, M., y MUÑOZ REDON, J. (2000), *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona, Paidós.
- GÜELL, M., y MUÑOZ, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona, Praxis.

- JOSSO, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausana (Suiza), L'Age d'Homme.
- JOSSO, M.-C. (2000). *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*. Paris, L'Harmattan.
- LANI-BAYLE, M. (1997). *L'histoire de vie généalogique. D'Edipe à Hermès*. Paris, L'Harmattan.
- LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- LÓPEZ CASSÀ, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona, Praxis.
- MADER, W. (1995): Thematically Guided Autobiographical Reconstruction: On Theory and Method of "Guided Autobiography", en ALHEIT, BRON, BRUGGER y DOMINICÉ (Eds.): *Adult Education*, 244-257.
- MARINA, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona, Ariel.
- MERRILL, B. (1999). *Gender, Change, and Identity: Mature Women Students in Universities*. Aldershot, Ashgate.
- MITCHELL, C. ; WEBER, S. ; O'REILLY-SCANLON, K. (Eds.) (2005). *Just who do we Think we are ? Methodologies for Autobiography and Self-study in Teaching*. London, Routledge Falmer.
- MITCHELL, C.; WEBER, S. (1999). *Reinventing ourselves as Teachers. Beyond Nostalgia*. Londres, Routledge Falmer.
- NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria, La Llave.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1975). Una experiencia de dramatización aplicada a la escuela: resultados didácticos, *I Seminario Nacional sobre Dramatización*, Madrid, : MEC/INCIE.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1976). *Dramatización de la Historia. Una experiencia escolar. Análisis de resultados*, Memoria de Actividades. Informa III, Sevilla, ICE de la Universidad de Sevilla.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1979). El rol del profesor ante la dramatización, *Boletín C.N.I.N.A.T/Ministerio de Cultura*, nº 5, 1-4.
- NÚÑEZ CUBERO, L.; ROMERO PÉREZ, C. (2003). La educación emocional a través del lenguaje dramático (Addenda). *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (Universidad de Barcelona, Sitges).
- PASCUAL, V., y CUADRADO, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona, CISS-PRAXIS.
- PAULA PÉREZ, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona, ICE-Horsori.
- PAULA PÉREZ, I., y GARANTO, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires, Fundec.
- PINEAU, G. (1996). Les histoires de vie comme art formateur de l'existence, *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, 65-80.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris, Anthropos.

- PINEAU, G. (Ed.) (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris, PUF.
- PINEAU, G. ; MARIE-MICHÈLE (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal, Éditions Saint-Martin.
- RENOM, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona, Praxis.
- RICOEUR, P. (1985). *Temps et récit. III. Le temps raconté*. Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Seuil.
- SEGURA, M.; ARCAS, M. (2003). *Educación emocional y los sentimientos*. Madrid, Narcea.
- STEINER, C. (2003). *La educación emocional*. Madrid, Punto de lectura.
- THOMPSON, P. (2000, 3<sup>rd</sup> ed.). *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford, Oxford University Press.
- WEST, L. (1996). *Beyond Fragments : Adults, Motivation and Learning : A Biographical Analysis*. London, Taylor & Francis.
- WEST, L. (2001). *Doctors on the Edge : General Practitioners, Health and Learning in Inner-city*. London, Free Association.
- ZABALZA, M.A. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela, Tórculo.