



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS  
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS  
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

**COEDUCACIÓN DAS EMOCIÓN E DOS  
SENTIMENTOS NA EDUCACIÓN SECUNDARIA:  
DESEÑO, DESENVOLVEMENTO E AVALIACIÓN  
DA EXPERIENCIA *EMOCIONADXS***

Aixa Permuy Martínez

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL  
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

OUTUBRO 2019





## DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

**A Coeducación das Emocións e dos Sentimentos na Educación  
Secundaria: deseño, desenvolvemento e avaliación da experiencia  
EmocionadXs**

Dna. Aixa Permuy Martínez

*Presenta a súa tese, seguindo o procedemento axustado ao Regulamento, e declara que:*

- 1) *A tese abarca os resultados da elaboración do seu traballo.*
- 2) *No seu caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.*
- 3) *A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.*
- 4) *Confirma que a tese non incurre en ningún tipo de plaxio de outros/as autores/as nin de traballos presentados por ela para a obtención de outros títulos.*

*En Santiago de Compostela, 10 de outubro de 2019*

Asdo: Aixa Permuy Martínez





## AUTORIZACIÓN DAS DIRECTORAS DA TESE

A Coeducación das Emocións e dos Sentimentos na Educación  
Secundaria: deseño, desenvolvemento e avaliación da experiencia  
EmocionadXs

Dna. Ana María Porto Castro e Dna. María José Méndez Lois

INFORMAN:

*Que a presente tese, corresponde co traballo realizado por **Dna. Aixa Permuy Martínez** baixo a súa dirección, e autoriza a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como directora de esta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.*

*En Santiago de Compostela, 10 de outubro de 2019*

Asdo. Ana María Porto Castro

Asdo. María José Méndez Lois, Codirectora





## AUTORIZACIÓN DA TITORA DA TESE

A Coeducación das Emocións e dos Sentimentos na Educación  
Secundaria: deseño, desenvolvemento e avaliación da experiencia  
EmocionadXs

Dna. Ana María Porto Castro

INFORMA:

*Que a presente tese, corresponde co traballo realizado por **Dna. Aixa Permuy Martínez** baixo a súa titorización, e autoriza a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como titora de esta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.*

*En Santiago de Compostela, 10 de outubro de 2019*

Asdo: Ana María Porto Castro





## Agradecementos

Quero agradecer á Profesora **Ana Porto** a súa confianza neste traballo pero, máis aínda, a confianza depositada en min; deixándome libre para facer e desfacer con total autonomía, -tan importante para min-, durante todo o proceso.

A María José, -**Mari**-, grazas eternas por ter sido, -e ser-, a miña mentora, segunda nai, xefa, compañeira, amiga..., durante tantos anos. Agradézoche o sostén, en moitísimos momentos máis e menos bonitos pero, sobre todo, agradézoche por todo o que me tes aprendido, -e me aprendes-, como increíble Mestra e mellor Ser.

Grazas por formar parte tan esencial da persoa que son neste universo, iluminándome a cada paso, sendo como ese faro que, desde o máis fondo da intuición, marca a senda que se debe transitar.

Tamén quero agradecer a quen formaron parte deste proceso, sustentando a miña loxística, permitíndome gañar a vida como vendedora de pan, profesora, pedagoga... Grazas por axudarme a aprender a importancia e o valor do tempo, pero tamén dos cartos.

**Mai** e **pai**, grazas por acompañarme durante 32 anos; e facer de min menos desastre do que hoxe podería ser.

Grazas polas cadeas pero, máis aínda, grazas pola forza para rachar con todo, -ata con vos-. Sodes exemplo da beleza que pode agochar o caos e a contradición.

**Fer** e **Alba**, grazas por chegar e por quedarvos. Grazas por ser amigo e amiga, ademais de irmán e irmá. Grazas polo tan grande amor incondicional que compartimos.

A ti Fer, grazas pola sensibilidade. E a ti, Alba, grazas pola espontaneidade.

Madríña e avoa, **Manolita** e **Viruca**, grazas por ser as mulleres que sodes, cheas de maravilosas virtudes, tolerías e sen sentidos. Avó e padriño, **Guille** e **Pepe**, grazas por ser e por ter sido homes **ASÍ**, tan distintos ao resto, ao tempo que tan como todos. Grazas a cada unha e a cada un de vos por axudarme a entender o mundo desde a vosa referencia, no bonito e no máis regular.

Grazas tamén ás persoas que sempre estades aí, presentes-ausentes, tanxibles e soñadas, facendo parte do que unha é: **Patri, Sara, Curro, Andrés, Iñaki, Mile, Mina, Estela, Rubén, Belén, Carme, Pablo, Marta...** Pero tamén a **Émilie, Simone, Jean Paul, Elena, Fernando, Feli, Yanire, Ignacio, Ana, Coral, Virgine, Antonio, Bruce, Fillo...**; e, por suposto á **rapazada de todos os coles** nos que teño podido estar.

**Xurxo**, a ti, **GRAZAS**. Así, ben grandes.

Grazas por todo o que temos compartido; desde ese día no que a cuántica fixo que se atravesasen as nosas sendas, e ata este **GRAZAS** inmenso que escollo dedicarche aquí para os restos.

Grazas por estar nas miñas decisións e, máis aínda, nas indecisións. E, sobre todo, grazas por recordarme e ensinarme, nos momentos máis precisos, os datos de todos eses libros que me recomendaches para ler e eu aínda non lin.

**Coco**, a ti, aínda que non o entenderás, grazas moitas por sacarme a pasear; por axudarme a acordarme de comer pero, especialmente, grazas polo medo, a paciencia e o amor incondicional.

Con moito, moitísimo amor, grazas infinitas ás miñas amiguitis: **Angie, Lore, Heles, Alba, Alejandro, Carlos, Fran e Juanín**. Grazas por construír comigo a nosa familia e facerme tantas risas en tantas das aventuras que temos vivido. Pero, tamén, grazas por recoller os meus anacos, por tirarme das orellas, por animarme á rebeldía, por mimarme, por celebrar ao meu carón, por confiarme as vosas penas, por compartir as dificultades, por facerme sentir tan querida e, sobre todo, grazas por nunca nunca xulgarme por ser quen realmente son, liberándome de expectativas, medos ou dúbidas.

**Jon**, maiti, non remataría isto sen darche moitísimo as grazas a ti. Eskerrik asko... Sobre todo por querernos, tal e como somos; aprendéndome co teu impecable exemplo que estamos nacidxs para correr; pero, aínda así, chegar sempre tarde.

Grazas pola calma en tantos momentos de “drama”; por inspirarme, por facerme sentir unha profundísima admiración cara ao teu Ser e acompañarme nesta vida. Aínda que a túa ausencia me partiu en catro centos cachos durante este proceso, estás en estas miñas palabras. E tes un oco para sempre neste documento “sagrado”, mais tamén dentro deste corpo no que viaxo.

A ti, dígoche o mesmo que un día dixo Simone a Jean Paul: “es o dobre no que atopei, levadas ao extremo, todas as miñas manías”.

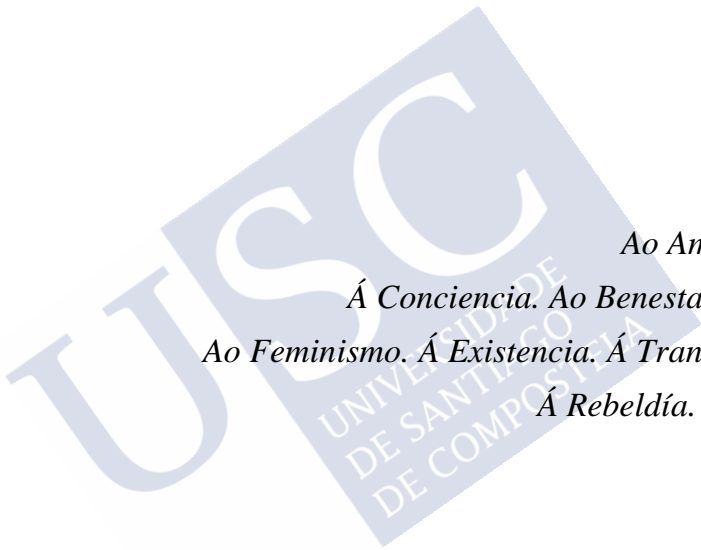
Por último, un sentido agradecemento á comunidade educativa do IES Xulián Magariños de Negreira. Grazas **Adelino, Cipriano, Clara**... por abrireme as portas, os brazos e os corazóns. Pero, sobre todo, grazas a María e a Begoña; por ser compañeiras, amigas e Mestras.

Fecho este “devolvervos” tanto amor cun agradecemento máis que fondo e especial para elxs: **Laura, Miguel, José, Sheila C., Simón, Candela, Brais, Alba Carlota, Carla, Sergio, Martín, Sheila, Moha, Dani, Marco, Rodri, Paula, Javi, ánxela, Jonathán, Lucía V., Irene, Yassine, Jony, Desi, David, Lucía, Fátima, Alicia, Alejandro F. Nerea, Brais L., Andrea, Noelia, Mariana e Alejandro B.** Meus/miñas EmocionadXs. Grazas!

Transformáchedes a miña vida axudándome a existir como non podería de ningún outro xeito; con toda a paixón e valentía precisas para soñar un mundo á miña medida. Sodes maxia e pura enerxía amorosa; incitadorxs e permanente estímulo para ter chegado ata aquí.

E ah! Por suposto, como non, grazas tamén a min! Porque puxen todo o AMOR que teño a cada segundo dedicado a EmocionadXs; porque desde aí fun capaz de sobrevivir, con sacrificio e resiliencia, ao proceso de sangrar as letras deste texto.

**Este “libro” é de todxs vos/nos!**

A large, light blue watermark of the USC logo is positioned diagonally across the center of the page. The logo consists of the letters 'USC' in a large, bold, sans-serif font, with the full name 'UNIVERSITAT DE SANT JOSEP DE COMPOSTELLA' written in a smaller font below it.

*Ao Amor. Á Vida.  
Á Conciencia. Ao Benestar. Á Calma.  
Ao Feminismo. Á Existencia. Á Transcendencia.  
Á Rebeldía. Ao salvaxe.*

*A Ti, Mari.  
A Min, Aixa.*



## Nota da autora

O presente texto está elaborado, integramente, en lingua galega inclusiva, -excepto as transcricións e citas textuais das persoas participantes no estudo empírico-.

Así, o galego inclusivo úsase así tanto no corpo do documento, produto das reflexións desta doutoranda, como nas citas textuais doutras autorías.

Isto, por unha parte, tradúcese no emprego do “x” como elemento lingüístico integrador das identidades masculina, feminina, ambas e ningunha, tanto para referirse ao ser humano, -como suxeito abstracto-, como para falar das persoas participantes no estudo experimental. Mais este “x” tamén será empregado na escrita como símbolo unificador do xénero dos significantes/substantivos.

Por outra banda, o uso do galego, igual que no caso do “x”, ten que ver no só con cuestións de coherencia coa linguaxe e o estilo comunicativo persoal, senón tamén coas formas empregadas no desenvolvemento do estudo experimental.

A escolla do galego inclusivo, representa un acto de vindicación política consciente en favor do patrimonio cultural, -tamén na ciencia-, e da propia natureza dunha mesma. Un movemento amoroso que manifesta o profundo respecto á raíz que me amarra á terra e ao sentir feminista.

E outra aclaración previa...

Este documento é o produto dun “longo” e intenso período de lectura, reflexión, exploración, experimentación, análise e vivencia. Unha das partes “materiais” que resultan do descubrimento do grande amor que levo, -e que todxs levamos-, dentro. Dito doutro xeito, a consecuencia, -no meu propio ser-, do fin último da coeducación das emocións e dos sentimentos.

É a forma na que un anaco de min se fixo verbas para relatar a transformación interna e externa, persoal e profesional, dos meus últimos sete anos. Un “traballo” que me fixo transitar entre o amor e a desesperación como se fose eu un péndulo que, sen saber para que, oscila de un lado a outro, nunha traxectoria constante e incontrolable; incluso diría que dun xeito esgotadoramente imparabile.

Afortunadamente, chegou a forza que detivo o movemento inconsciente e hoxe, con relativa tranquilidade, afirmo que isto é case todo que sei sobre este tema, e que así son capaz de compartilo.

Estando e sentindo moi presente, poño este punto e final a iso que un día foi soño, “EmocionadXs”; deixando ir todo o que ese soño supoñía e permitindo que a miña intuición me leve alá onde deba estar.

Recordando e repetindo o meu mantra para a eternidade:

*confío, ofrezco, acepto e agradezo.*

*Non teño fogar, non teño zapatos  
Non teño cartos, non teño clase  
Non teño saias, non teño xerseis  
Non teño perfume, non teño amor  
Non teño fe*

*Non teño cultura, non teño nai  
Non teño pai, non teño irmáns/irmás  
Non teño crianzas, non teño tíos/tías  
Non teño primos/primas, non teño amor  
Non teño un home*

*Non teño país, non teño estudos  
Non teño amizades, non teño nada  
Non teño auga, non teño aire  
Non teño cigarros, non teño vales*

*Non teño auga, non teño amor  
Non teño fe, non teño Deus  
Non teño viño, non teño cartos  
Non teño velo, non teño Deus  
Non teño amor*

*Ei!, que é o que teño?  
Para que estou viva, entón?  
Ei!, que é o que teño?  
Algo que ninguén me pode quitar*

*Teño o meu cabelo, teño a miña cabeza  
Teño o meu cerebro, teño as miñas orellas  
Teño os meus ollos, teño o meu nariz  
Teño a miña boca  
Téñome a min mesma*

*Teño os meus brazos, teño as miñas mans  
Teño os meus dedos, teño as miñas pernas  
Teño os meus pes, teño os meus dedos  
Teño o meu fígado, teño o meu sangue  
Teño unha vida  
Teño unha vida  
Teño dores de cabeza e de dentes  
E malos momentos, como ti*

*Teño o meu cabelo, teño a miña cabeza  
Teño o meu cerebro, teño as miñas orellas  
Teño os meus ollos, teño o meu nariz  
Teño a miña boca*

**Teño o meu sorriso**

*Teño a miña lingua, teño as miñas bochechas*

*Teño o meu pescozo, teño as miñas tetas*

*Teño o meu corazón, teño a miña alma*

*Teño as miñas costas*

*Téñome a min mesma*

*Teño os meus brazos, teño as miñas pernas*

*Teño os meus pes, teño os meus dedos*

*Teño o meu fígado, teño o meu sangue*

*Teño unha vida*

**Teño a miña liberdade**

**Teño unha vida**

*Non teño nada. Teño unha vida (1968)*

*Nina Simone*

## Resumo

Que significa, en esencia, <<o ser>> humano? Que partes nos compoñen? Como nos construímos? Como nos experimentamos? Cal papel xoga o sentir nese noso <<ser>>?

Dentro dunha sociocultura esencialmente cisheteropatriarcal, capitalista, neoliberal e hiperracional, xa non é que non se lle estea concedendo a importancia que se merecen ás emocións e aos sentimentos, senón que se están a obviar, reprimir e minusvalorar, asociándoos a unha vulnerabilidade supostamente perigosa. Pero entón, “fronte” a unha identidade configurada desde e para a razón, que sucede coa nosa natureza individual e colectiva na ruptura entre o pensamento e o sentimento? Acaso non afectan os sentires na configuración do <<eu>> e do <<nos>>?

Desde a ollada educativa, pensando na formación para a vida e sabendo que é imposible non sentir, parece imprescindible propoñer unha abordaxe integral da nosa condición humana; unha abordaxe global que recoñeza e dignifique o sentir como ese elemento motivador e condicionante fundamental da experiencia do ser humano.

O obxectivo deste traballo é presentar o relato da experiencia EmocionadXs, -as súas orixes, a súa historia e os seus efectos-. Un proxecto sobre educación do sentir desenvolto con alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria do IES Xulián Magariños de Negreira. EmocionadXs é o froito da fonda convicción sobre as oportunidades de desenvolvemento que representan este tipo de actividades na adolescencia, tanto individual como colectivamente; e, ao seu termo, está en condicións de afirmar, argumentadamente, a pertinencia de iniciativas como esta.

EmocionadXs, na forma dun estudo lonxitudinal de caso, presenta o desenvolvemento dun grupo de rapazada que, ao longo de tres anos, transitaron por unha experiencia, primeiro de educación emocional e, posteriormente, de educación das emocións.

O presente traballo recolle o devir teórico-práctico de EmocionadXs, chegando a unha conclusión clara sobre as oportunidades de abordar sociocoeducativamente o sentir na adolescencia; incrementando o *corpus* teórico da coeducación e da educación emocio-sentimental a través da proposta dun novo enfoque dentro das ciencias afectivas: a coeducación das emocións e dos sentimentos.

**Palabras chave:** emocións, sentimentos, coeducación, educación afectiva, programas educativos, educación secundaria.

## Resumen

¿Qué significa, en esencia, <<el ser>> humano? ¿Qué partes nos componen? ¿Cómo nos construimos? ¿Cómo nos experimentamos? ¿Qué papel juega el sentir en nuestro <<ser>>?

Dentro de una sociocultura esencialmente cisheteropatriarcal, capitalista, neoliberal e hiperracional, ya no es que no se le esté concediendo la importancia que se merecen a las emociones y a los sentimientos, si no que se están obviando, reprimiendo y minusvalorando,

asociándolxs a una vulnerabilidad supuestamente peligrosa. Pero entonces, “frente” a una identidad configurada desde y para la razón, ¿qué sucede con nuestra naturaleza individual y colectiva en la ruptura entre el pensamiento e el sentimiento? ¿Acaso no afectan los sentires en la configuración del <<yo>> o del <<nosotrxs>>?

Desde la mirada educativa, pensando e la formación para la vida y sabiendo que es imposible no sentir, parece imprescindible proponer un abordaje integral de a nuestra condición humana; un abordaje global que reconozca y dignifique el sentir como ese elemento motivador y condicionante fundamental de la experiencia de ser humano.

El objetivo de este trabajo es presentar el relato de la experiencia EmocionadXs, -sus orígenes, su historia y sus efectos-; un proyecto sobre educación del sentir desarrollado con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del IES Xulián Magariños de Negreira. *EmocionadXs* es el fruto de la profunda convicción sobre las oportunidades de desarrollo que representan este tipo de actividades en la adolescencia, tanto individual como colectivamente; y, a su término, está en condiciones de afirmar, argumentadamente, la pertinencia de iniciativas como esta.

EmocionadXs, en la forma de un estudio longitudinal de caso, presenta el desarrollo de un grupo de adolescentes que, a lo largo de tres años, transitaron por una experiencia, primero de educación emocional y, posteriormente, de educación de las emociones.

El presente trabajo recoge el devenir teórico-práctico de EmocionadXs, llegando a una conclusión clara sobre las oportunidades de abordar sociocoeducativamente el sentir en la adolescencia; incrementando el *corpus* teórico de la coeducación y de la educación emocional-sentimental a través de la propuesta de un nuevo enfoque dentro de las ciencias afectivas: la coeducación de las emociones y de los sentimientos.

**Palabras clave:** emociones, sentimientos, coeducación, educación afectiva, programas educativos, educación secundaria.

## Abstract

What does it mean, in essence, human being? What parts make us up? How do we build ourselves? How do we experience us? What role does feeling play in our being?

Within an essentially cisheteropatriarchal, capitalist, neoliberal and hyperrational socioculture, they are no longer given the importance they deserve to emotions and feelings, but are ignored, repressed and underestimated, associated with a supposedly dangerous vulnerability. But then, "in front of" an identity configured from and for a reason, what happens to our individual and collective nature in the break between thought and feeling? Do not affect feelings in the configuration of <<I>> or <<us>>?

From the educational point of view, thinking about the formation for life and knowing that it is impossible not to feel, it seems essential to propose an integral approach to our human condition; a global approach that recognizes and dignifies feeling as that fundamental motivating and conditioning element of the experience of human being.

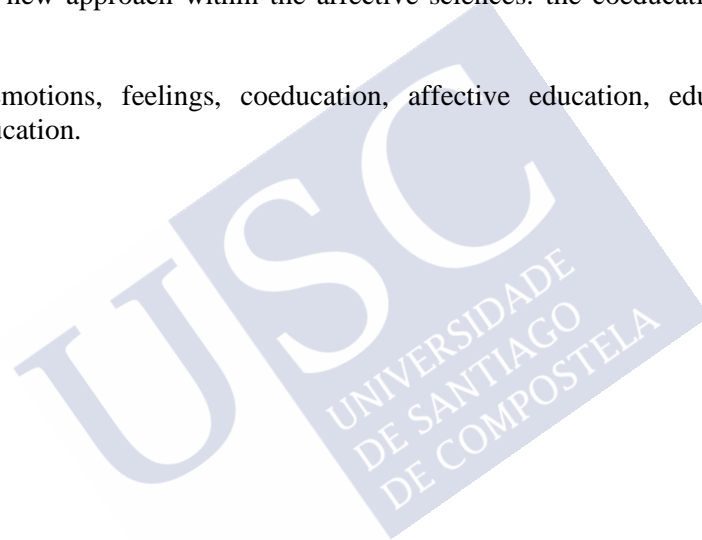


The objective of this work is to present the story of the EmotionadXs experience, -its origins, its history and its effects-. A project on education of feeling developed with students of Compulsory Secondary Education of the IES Xulián Magariños de Negreira. EmotionadXs is the result of the deep conviction about the development opportunities that these types of activities represent in adolescence, both individually and collectively; which, at its end, is in a position to affirm, arguably, the relevance of initiatives like this.

EmotionadXs, in the form of a longitudinal case study, presents a teenager's group development who, over three years, went through an experience, first of emotional education and, subsequently, of education of emotions.

The present work gathers the theoretical-practical evolution of EmotionadXs, reaching a clear conclusion about the opportunities to approach socioeducationally the feeling in adolescence; increasing coeducation and emotional-sentimental education's theoretical corpus through the proposal of a new approach within the affective sciences: the coeducation of emotions and feelings.

**Keywords:** emotions, feelings, coeducation, affective education, educational programs, secondary education.





# ÍNDICES





## ÍNDICE XERAL

INTRODUCCIÓN .....	31
--------------------	----

### PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. AS EMOCIÓNS .....	37
1.1. Delimitación conceptual .....	38
1.2. Estudo histórico interdisciplinario .....	43
1.3. Compoñentes, funcións e clasificacións .....	67
1.4. Influenzas no desenvolvemento humano e na saúde .....	76
2. A EDUCACIÓN DAS EMOCIÓNS .....	89
2.1. Delimitación conceptual .....	90
2.2. Antecedentes da educación das emocións .....	103
2.3. Pertinencia da educación das emocións .....	113
2.4. Revisión de experiencias de educación das emocións .....	118
3. A EDUCACIÓN DOS XÉNEROS .....	127
3.1. Os xéneros como construción e produto da sociocultura patriarcal .....	128
3.2. Na busca da igualdade: o feminismo como instrumento para o desmantelamento do cisheteropatriarcado .....	140
3.3. A ollada feminista na educación: da loita pola escolarización á coeducación dos xéneros .....	152
4. A COEDUCACIÓN DAS EMOCIÓNS E DOS SENTIMENTOS .....	167
4.1. Delimitación conceptual .....	168
4.2. Fundamentación e pertinencia .....	178
4.3. Coeducación das emocións e dos sentimentos na adolescencia .....	188
4.3.1. A construción da identidade e a liberdade persoal .....	194
4.3.2. Benestar e convivencia positiva .....	198

### SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

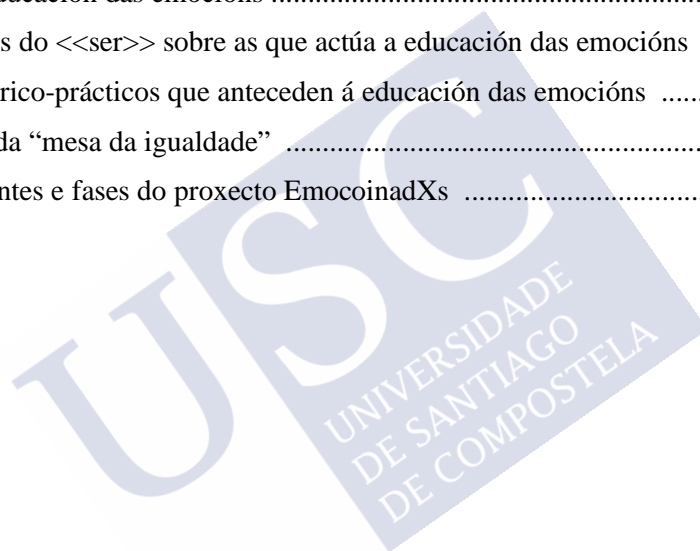
5. MARCO DA INVESTIGACIÓN .....	217
5.1. Antecedentes e fases do estudo .....	217
5.2. Obxectivos da investigación .....	223
5.3. Metodoloxía da investigación-acción .....	224
5.4. Estudo lonxitudinal de casos .....	227
5.5. Enfoque mixto: cualitativo-cuantitativo .....	232

5.5.1. Proceso investigador .....	233
5.5.1.1. Instrumentos e estratexias para a recollida de información: selección e aplicación .....	233
5.5.1.2. Análise dos datos .....	236
6. PROXECTO PILOTO .....	239
6.1. Introducción e xustificación .....	240
6.2. Contexto ecolóxico .....	242
6.2.1. A localidade e o centro educativo .....	242
6.2.2. Os grupos .....	244
6.3. Obxectivos e contidos .....	245
6.4. Persoas destinatarias .....	246
6.5. Metodoloxía e tipo de actividades .....	246
6.6. Temporalización .....	248
6.7. Recursos .....	248
6.8. Avaliación .....	249
6.9. Resultados .....	251
7. FASE DE SEGUIMIENTO .....	271
7.1. Introducción, xustificación e procedemento .....	271
7.2. Contexto ecolóxico .....	272
7.3. Resultados .....	273
8. PROXECTO DE INTERVENCIÓN .....	281
8.1. Introducción e xustificación .....	282
8.2. Contexto ecolóxico .....	283
8.3. Obxectivos e contidos .....	284
8.4. Persoas destinatarias .....	285
8.5. Metodoloxía e tipo de actividades .....	286
8.6. Temporalización .....	287
8.7. Recursos .....	287
8.8. Avaliación .....	288
8.9. Resultados .....	289
CONCLUSIÓNS .....	373
9.1. Como me sinto? .....	375
9.2. O que aprendín de investigar neste proxecto .....	376
9.3. Algunhas reflexións sobre o salseo teórico .....	380
9.4. A parte desfrutona: a práctica nas aulas .....	387
9.5. Dramas de onte e soños de mañá .....	390

REFERENCIAS .....	395
ANEXO 1. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DO ALUMNADO, -PROXECTO PILOTO- .....	413
ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA A AVALIACIÓN DO GRAO DE DESENVOLVEMENTO EN COMPETENCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS, -PRETEST- .....	417
ANEXO 3. CUESTIONARIO PARA A AVALIACIÓN DO GRAO DE DESENVOLVEMENTO EN COMPETENCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS, -POSTEST- .....	423
ANEXO 4. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DO ALUMNADO, -PROXECTO DE INTERVENCIÓN- .....	429
ANEXO 5. CUESTIONARIO PARA A AVALIACIÓN DO IMPACTO .....	433
ANEXO 6. FICHA DE AUTO-OBSERVACIÓN SOBRE AS VARIACIÓN S NO FLUXO EMOCIONAL .....	434
ANEXO 7. GRUPO FOCAL .....	435
ANEXO 8. ENTREVISTA INDIVIDUAL DIRIXIDA AO ALUMNADO .....	436
ANEXO 9. ENTREVISTA INDIVIDUAL DIRIXIDA AO PROFESORADO .....	437
ANEXO 10. DATOS CUALITATIVOS .....	438
Transcrición s das preguntas abertas do cuestionario de satisfacción proxecto.....	438
Transcrición s dos cuestionarios para a avaliación do impacto .....	442
Transcrición s das preguntas abertas do pretest .....	467
Transcrición s das preguntas abertas do postest .....	482
Transcrición s das preguntas abertas do cuestionario de satisfacción do proxecto intervención .....	483
Transcrición s dos grupos focais .....	491
Transcrición s das entrevistas ao alumnado .....	511
Transcrición s das entrevistas ao profesorado .....	517

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Espectro dos fenómenos afectivos .....	64
Figura 2. Clasificación das emocións “socialmente permitidas” na adolescencia e en adiante, segundo os mandatos e encargos do sistema cisheteropatriarcal .....	74
Figura 3. Espectro do sentir .....	75
Figura 4. Pirámide de Maslow .....	77
Figura 6. Modelo pentagonal de competencias emocionais .....	95
Figura 7. Fases da educación das emocións .....	100
Figura 8. Dimensións do <<ser>> sobre as que actúa a educación das emocións .....	101
Figura 9. Corpos teórico-prácticos que anteceden á educación das emocións .....	113
Figura 10. As patas da “mesa da igualdade” .....	164
Figura 11. Antecedentes e fases do proxecto EmocoinadXs .....	222





## ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1. Custos do proxecto piloto .....	249
Táboa 2. Exemplos dos rexistros de auto-observación das variacións no fluxo emocional do alumnado participante no proxecto piloto .....	254
Táboa 3. Actividade favorita 1 e “que che permitiu aprender” - 2º ESO .....	259
Táboa 4. Actividade favorita 2 e “que che permitiu aprender” - 2º ESO .....	260
Táboa 5. Custos do proxecto de intervención .....	288
Táboa 6. Exemplos dos rexistros de auto-observación das variacións no fluxo emocional do alumnado participante no proxecto piloto .....	290
Táboa 7. Que me gustaría mellorar e por que a través do obradoiro .....	316
Táboa 8. Obxectivo para o obradoiro -sobre ti contigo- .....	317
Táboa 9. Obxectivo para o obradoiro -sobre ti coas outras persoas- .....	317
Táboa 10. Actividade favorita 1 e “que che permitiu aprender” - 4º ESO .....	347
Táboa 11. Actividade favorita 2 e “que che permitiu aprender” - 4º ESO .....	348
Táboa 12. Actividade favorita 3 e “que che permitiu aprender” - 4º ESO .....	349

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Obradoiro divertido vs. aburrido - 2º ESO .....	255
Gráfica 2. Obradoiro inútil vs. útil - 2º ESO .....	256
Gráfica 3. Obradoiro difícil vs. fácil - 2º ESO .....	256
Gráfica 4. Obradoiro necesario vs. innecesario - 2º ESO .....	257
Gráfica 5. Obradoiro interesante vs. indiferente - 2º ESO .....	257
Gráfica 6. Obradoiro participativo vs. non participativo - 2º ESO .....	258
Gráfica 7. Obradoiro relaxante vs. estresante - 2º ESO .....	258
Gráfica 8. Actividades favoritas 1 - 2º ESO .....	259
Gráfica 9. Actividades favoritas 2 - 2º ESO .....	260
Gráfica 10. Sentinme cortadx vs. cómodx - 2º ESO .....	261
Gráfica 11. Sentinme a gusto vs. a desgusto - 2º ESO .....	261
Gráfica 12. Sentinme preocupadx vs. tranquilx - 2º ESO .....	262
Gráfica 13. Sentinme contentx vs. triste - 2º ESO .....	262
Gráfica 14. Sentinme segurx vs. insegurx - 2º ESO .....	263
Gráfica 15. Sentinme satisfeitx vs. insatisfeitx - 2º ESO .....	263
Gráfica 16. Sentinme aburridx vs. entusiasmadx - 2º ESO .....	264
Gráfica 17. Sentinme desinteresadx vs. interesadx - 2º ESO .....	264
Gráfica 18. Sentinme relaxadx vs. nerviosx - 2º ESO .....	265
Gráfica 19. Actividades fáciles? - 2º ESO .....	266
Gráfica 20. Actividades interesantes? - 2º ESO .....	266
Gráfica 21. Actividades con contidos útiles? - 2º ESO .....	267
Gráfica 22. Actividades comprensibles? - 2º ESO .....	267
Gráfica 23. Actividades suficientes en tempo? - 2º ESO .....	268
Gráfica 24. Explicacións fáciles de comprender? - 2º ESO .....	268
Gráfica 25. Actividades divertidas? - 2º ESO .....	269
Gráfica 26. Actividades e contidos útiles e necesarixs? - 2º ESO .....	269
Gráfica 27. Actividades favoritas e por que - 3º ESO .....	273
Gráfica 28. Actividades máis útiles e por que - 3º ESO .....	274
Gráfica 29. Aprendizaxes destacadas - 3º ESO .....	275
Gráfica 30. Estado emocio-sentimental ao longo do obradoiro - 3º ESO .....	276

Gráfica 31. Elementos destacables do obradoiro - 3º ESO .....	277
Gráfica 32. Suxestións de cambio - 3º ESO .....	277
Gráfica 33. Ítem 1 conciencia emocional - pretest .....	291
Gráfica 34. Ítem 2 conciencia emocional - pretest .....	292
Gráfica 35. Ítem 3 conciencia emocional - pretest .....	292
Gráfica 36. Ítem 4 conciencia emocional - pretest .....	293
Gráfica 37. Ítem 1 regulación emocional - pretest .....	294
Gráfica 38. Ítem 2 regulación emocional - pretest .....	295
Gráfica 39. Ítem 3 regulación emocional - pretest .....	295
Gráfica 40. Ítem 4 regulación emocional - pretest .....	296
Gráfica 41. Ítem 5 regulación emocional - pretest .....	297
Gráfica 42. Ítem 6 regulación emocional - pretest .....	298
Gráfica 43. Ítem 1 autonomía emocional - pretest .....	299
Gráfica 44. Ítem 2 autonomía emocional - pretest .....	299
Gráfica 45. Ítem 3 autonomía emocional - pretest .....	300
Gráfica 46. Ítem 4 autonomía emocional - pretest .....	301
Gráfica 47. Ítem 5 autonomía emocional - pretest .....	301
Gráfica 48. Ítem 6 autonomía emocional - pretest .....	302
Gráfica 49. Ítem 1 competencia social - pretest .....	303
Gráfica 50. Ítem 2 competencia social - pretest .....	303
Gráfica 51. Ítem 3 competencia social - pretest .....	304
Gráfica 52. Ítem 4 competencia social - pretest .....	305
Gráfica 53. Ítem 5 competencia social - pretest .....	305
Gráfica 54. Ítem 6 competencia social - pretest .....	306
Gráfica 55. Ítem 7 competencia social - pretest .....	307
Gráfica 56. Ítem 8 competencia social - pretest .....	307
Gráfica 57. Ítem 9 competencia social - pretest .....	308
Gráfica 58. Ítem 10 competencia social - pretest .....	309
Gráfica 59. Ítem 11 competencia social - pretest .....	309
Gráfica 60. Ítem 12 competencia social - pretest .....	310
Gráfica 61. Ítem 13 competencia social - pretest .....	311
Gráfica 62. Ítem 14 competencia social - pretest .....	311
Gráfica 63. Ítem 1 habilidades para a vida e o benestar - pretest .....	312

Gráfica 64. Ítem 2 habilidades para a vida e o benestar - pretest .....	313
Gráfica 65. Ítem 3 habilidades para a vida e o benestar - pretest .....	313
Gráfica 66. Ítem 4 habilidades para a vida e o benestar - pretest .....	314
Gráfica 67. Ítem 5 habilidades para a vida e o benestar - pretest .....	315
Gráfica 68. Ítem 6 habilidades para a vida e o benestar - pretest .....	315
Gráfica 69. Ítem 1 conciencia emocional - postest .....	318
Gráfica 70. Ítem 2 conciencia emocional - postest .....	319
Gráfica 71. Ítem 3 conciencia emocional - postest .....	319
Gráfica 72. Ítem 4 conciencia emocional - postest .....	320
Gráfica 73. Ítem 1 regulación emocional - postest .....	321
Gráfica 74. Ítem 2 regulación emocional - postest .....	322
Gráfica 75. Ítem 3 regulación emocional - postest .....	322
Gráfica 76. Ítem 4 regulación emocional - postest .....	323
Gráfica 77. Ítem 5 regulación emocional - postest .....	324
Gráfica 78. Ítem 6 regulación emocional - postest .....	324
Gráfica 79. Ítem 1 autonomía emocional - postest .....	325
Gráfica 80. Ítem 2 autonomía emocional - postest .....	326
Gráfica 81. Ítem 3 autonomía emocional - postest .....	326
Gráfica 82. Ítem 4 autonomía emocional - postest .....	327
Gráfica 83. Ítem 5 autonomía emocional - postest .....	328
Gráfica 84. Ítem 6 autonomía emocional - postest .....	328
Gráfica 85. Ítem 1 competencia social - postest .....	329
Gráfica 86. Ítem 2 competencia social - postest .....	330
Gráfica 87. Ítem 3 competencia social - postest .....	330
Gráfica 88. Ítem 4 competencia social - postest .....	331
Gráfica 89. Ítem 5 competencia social - postest .....	332
Gráfica 90. Ítem 6 competencia social - postest .....	332
Gráfica 91. Ítem 7 competencia social - postest .....	333
Gráfica 92. Ítem 8 competencia social - postest .....	334
Gráfica 93. Ítem 9 competencia social - postest .....	334
Gráfica 94. Ítem 10 competencia social - postest .....	335
Gráfica 95. Ítem 11 competencia social - postest .....	336
Gráfica 96. Ítem 12 competencia social - postest .....	336

Gráfica 97. Ítem 13 competencia social - postest .....	337
Gráfica 98. Ítem 14 competencia social - postest .....	338
Gráfica 99. Ítem 1 habilidades para a vida e o benestar - postest .....	339
Gráfica 100. Ítem 2 habilidades para a vida e o benestar - postest .....	339
Gráfica 101. Ítem 3 habilidades para a vida e o benestar - postest .....	340
Gráfica 102. Ítem 4 habilidades para a vida e o benestar - postest .....	341
Gráfica 103. Ítem 5 habilidades para a vida e o benestar - postest .....	341
Gráfica 104. Ítem 6 habilidades para a vida e o benestar - postest .....	342
Gráfica 105. Obradoiro divertido vs. aburrido - 4º ESO .....	343
Gráfica 106. Obradoiro inútil vs. útil - 4º ESO .....	344
Gráfica 107. Obradoiro difícil vs. fácil - 4º ESO .....	344
Gráfica 108. Obradoiro necesario vs. innecesario - 4º ESO .....	345
Gráfica 109. Obradoiro interesante vs. indiferente - 4º ESO .....	345
Gráfica 110. Obradoiro participativo vs. non participativo - 4º ESO .....	346
Gráfica 111. Obradoiro relaxante vs. estresante - 4º ESO .....	346
Gráfica 112. Actividades favoritas 1 - 4º ESO .....	347
Gráfica 113. Actividades favoritas 2 - 4º ESO .....	348
Gráfica 114. Actividades favoritas 3 - 4º ESO .....	349
Gráfica 115. Sentinme cortadx vs. cómodx - 4º ESO .....	350
Gráfica 116. Sentinme a gusto vs. a desgusto - 4º ESO .....	350
Gráfica 117. Sentinme preocupadx vs. tranquilx - 4º ESO .....	351
Gráfica 118. Sentinme contentx vs. triste - 4º ESO .....	351
Gráfica 119. Sentinme segurx vs. insegurx - 4º ESO .....	352
Gráfica 120. Sentinme satisfeitx vs. insatisfeitx - 4º ESO .....	352
Gráfica 121. Sentinme aburridx vs. entusiasmadx - 4º ESO .....	353
Gráfica 122. Sentinme desinteresadx vs. interesadx - 4º ESO .....	353
Gráfica 123. Sentinme relaxadx vs. nerviosx - 4º ESO .....	354
Gráfica 124. Actividades fáciles? - 4º ESO .....	354
Gráfica 125. Actividades interesantes? - 4º ESO .....	355
Gráfica 126. Actividades con contidos útiles? - 4º ESO .....	355
Gráfica 127. Actividades comprensibles? - 4º ESO .....	356
Gráfica 128. Actividades suficientes en tempo? - 4º ESO .....	356
Gráfica 129. Explicacións fáciles de comprender? - 4º ESO .....	357

Gráfica 130. Actividades divertidas? - 4º ESO .....	357
Gráfica 131. Actividades e contidos útiles e necesarixs? - 4º ESO .....	358
Gráfica 132. Descrición e valoración da experiencia .....	360
Gráfica 133. Aprendizaxes destacadas .....	361
Gráfica 134. Situacións de aplicación das aprendizaxes .....	361
Gráfica 135. Coñecemento das familias sobre o proxecto .....	362
Gráfica 136. Actividades favoritas .....	363
Gráfica 137. Características da persoa formadora que favorecen o desenvolvemento do proxecto .....	364
Gráfica 138. Temas sobre os que afondar, de continuar coa experiencia .....	365
Gráfica 139. Significado de EmocionadXs para o alumnado .....	365
Gráfica 140. Significado de EmocionadXs para o profesorado .....	368
Gráfica 141. Aportacións do proxecto Emocionadxs segundo o profesorado .....	368
Gráfica 142. Percepción da experiencia EmocionadXs segundo o profesorado .....	369
Gráfica 143. Significado de participar no proxecto para o profesorado .....	370



## INTRODUCCIÓN

O ser humano, tal e como explica o existencialismo, se non é definible é porque empeza por non ser nada. Soamente será despois; e será tal e como se teña feito (Sartre, 2000).

Do mesmo xeito sucede con este traballo. Ao comezo, un montón de <<nada>> que, no proceder da súa acción, foi transformándose nun existente definible, tal e como se relata nestas páxinas. Un existente que seguirá sendo, no recordo das persoas que fomos parte, e máis neste informe que da fé do seu proceso de existir.

A conciencia ante o incompreensible de determinadas circunstancias vitais fixo posible acceder ás primeiras preguntas. Que papel xogan as emocións e os sentimentos na vida dunha persoa? Como afectan ao logro dos obxectivos máis ambiciosos, -acepto unha atractiva oferta de emprego a 10.000 kilómetros da miña familia-? Mais, tamén, como condicionan as escollas aparentemente sinxelas, -por que me decanto de entre todos os pratos deste menú-? E, sobre todo, tendo claro un pensamento sobre do que é saudable e “correcto”, e incluso favorable ao benestar persoal, por que o sentir arrastra, tantas veces, cara unha senda de aderversidade, perigo ou dificultade?

Estas son algunhas das cuestións que, atravesadas pola condición humana desta doutoranda, -feminina por socialización, interxénero por de/reconstrución, existencialista, hedonista, feminista, salvaxe e rebelde-, inician a existencia de EmocionadXs. Un proxecto sobre educación do sentir dirixido ao desenvolvemento das competencias emocionais e sociais do alumnado de educación secundaria. Concretamente, dun grupo de rapazada do IES Xulián Magariños de Negreira.

O proxecto é o resultado do proceso de acompañamento deste alumnado, desde que cursaban 2º da Educación Secundaria Obrigatoria (ESO), ata o seu 4º curso; dentro do espazo da aula ordinaria, nos tempos da titoría, mais tamén en moitos outros momentos de actividade extraescolar. Un traballo que, tal e como se poderá comprobar na lectura do presente documento, produciu importantes e significativos resultados, no que á satisfacción e ás aprendizaxes do propio alumnado se refire; aínda que tamén no que ten que ver coa mellora do benestar da comunidade educativa no seu conxunto.

Nos seguintes capítulos realizarase unha aproximación aos diferentes elementos teóricos que acompañaron a reflexión durante o todo o proceso investigador, -na primeira parte do informe-; para chegar a unha segunda parte, -sobre o estudo empírico-, na que se explica o desenvolvemento da proposta educativa, dentro do marco dun estudo lonxitudinal de casos.

O documento na súa globalidade, presenta así unha experiencia de vivencia-investigación-acción, relativamente longa. Relatando o descubrimento dese xardín que é o mundo do sentir, persoal e interpersonal, desde a súa susceptibilidade de ser educado; ou, mellor dito, coeducado.

O obxectivo de EmocionadXs, na súa práctica existencial, foi o mesmo que noutra época tiveron Epicuro de Samos (341 a.C.-270 a.C.) e máis a súa xente con respecto á filosofía; abrir o xardín para todo o mundo, sen facer distinción algunha por razón de idade, xénero, sexo, etnia, orixe xeográfica, capacidades, poder adquisitivo, espiritualidade... Achegar á rapazada a oportunidade de descubrirse e descubrir o mundo para decidir se aceptar ou non un compromiso existencial e feminista para a vida cotiá. Contribuír á toma de conciencia sobre o carácter cisheteropatriarcal e capitalista da nosa sociocultura, e as formas nas que ese carácter nos atravesamos como individuos e máis como grupos, á hora de afrontar todas e cada unha das experiencias humanas, -sobre todo das sentidas-. Propoñer unha fórmula para a vida que consiste no encarnar as ideas e facer da propia existencia proxecto subxectivo, sentido e consciente. Tecer redes amorosas, empáticas e coidadosas nas que soste a beleza da vulnerabilidade humana. Compartir e medrar, persoal e colectivamente, na dirección da protección ambiental e do desenvolvemento humano.

No que ten que ver coa compoñente investigadora de EmocionadXs, indicar que a súa finalidade é puramente descritiva; e aínda que tamén interpretativa, en canto á proposta dun novo constructo para a abordaxe do mundo do sentir, -a coeducación das emocións e dos sentimentos-, a investigación que se presenta pretende soamente relatar os seus procedementos e os seus efectos. Neste senso, non se aspira a xeneralizar ou estandarizar procesos, senón que simplemente se busca exemplificar os significados e consecuencias da educación do sentir, a través dunha práctica concreta, -EmocionadXs-.

Este proxecto, aínda podendo abstraerse para adaptarse a outros contextos e grupos, acadou unha serie de obxectivos significativos para as persoas que foron parte, e tamén relevantes no que a este tipo de intervención se refire; uns logros suficientemente interesantes como para ser compartidos coa comunidade académica a través deste informe de tese de doutoramento. Que, de paso, serven para defender e dignificar a significancia da validez ecolóxica e máis a calidade e utilidade das experiencias socioeducativas *ad hoc*.

No seu conxunto, EmocionadXs, aspiraba a ser unha oportunidade de vivencia, -socioeducativa e investigadora-, que quería ser interpretada, reconstruída, sentida e vivida polas persoas que formaron parte, dentro do seu propio contexto, coas súas particularidades. E este documento é un dos produtos da eficacia desa oportunidade, cando se lle permite ser, estar e sentirse, desde un profundo amor á natureza humana e ao poder dos sentires.

Escarbar nese xardín descoñecido que é o mundo do sentir, a través da coeducación das emocións e dos sentimentos, arrojar luz sobre o que antes era escuro, aparenta unha especie de xogo profundamente misterioso e intrigante; pero, tamén, ilimitado, xa que cada individualidade representa un xardín único e exclusivo por descubrir. Un xogo que, de seguro, canto máis escarbemos, máis intrigas deparará.

No que ten que ver coas emocións, cos sentimentos, coa natureza afectiva do ser humano..., os descubrimentos dos últimos anos, -relativos á neurociencia aplicada á educación, por exemplo-, animan á nosa curiosidade socioeducativa de buscar novas e mellores formas de



potenciar o desenvolvemento integral da nosa infancia e xuventude, desde unha perspectiva non sexista. Un desenvolvemento que, por suposto, constrúa a favor do benestar, da plenitude e da paz.

Temos que darnos conta de que a *paz* é algo que sempre ten estado no noso interior (...), que sempre existe, pero que soamente é posible de percibirse, comprenderse e vivirse cando un/unha/unhe sabe desprender a mente dos aspectos parciais, persoais, transitorios. Cando se pode vivir simultaneamente este aspecto interior e permanente da vida e á vez participar no aspecto cambiante, mutable, de loita externa, entón a vida convértese -aínda nos momentos máis difíciles- nunha verdadeira, nunha auténtica *acción* (Blay, 1993, p. 166 e 167).

EmocionadXs é unha acción socioeducativa dirixida á promoción dunha acción individual e colectiva que contribúa á creación dun mundo con máis e mellor benestar para todxs. Un mundo amoroso no que entregar o mellor de nos, os nosos afectos, a nosa vontade, en sintonía cos ritmos dunha vida que sempre cambia, que sempre flúe.

A coeducación do sentir permite comprender este carácter cambiante da vida, que todo é transformación e recreación; que o sufrimento emerxe nos procesos de inhibir ese ciclo natural das experiencias sentidas, do limitar(se) e reprimir(se) nos movementos constantes entre o agradable e o desagradable. E, pola contra, axuda a aprender a vivir con plenitude, bondade e xenerosidade; permitindo o desenvolvemento de identidades autónomas, aventureiras e críticas que acadan o sentido da súa existencia e transcenden máis aló dos límites da sociocultura e do corpo.

EmocionadXs, na súa propia mutabilidade, toma agora a forma desta tese de doutoramento para definir a súa existencia. Agardamos, -a Dirección do traballo e máis esta doutoranda-, que a súa lectura resulte, cando menos, a metade de emocionante que foi o seu desenvolvemento. E, por que non? Que anime á curiosidade, á ledicia, á ilusión, -na mellor das súas facetas-, á esperanza... E, -ogallá-, que anime a facer da vida soño; soño de amor, igualdade, beleza e conciencia.

“En consideración as crianzas

que seguimos sendo,

os contos de fadxs rematan ben”

Wistawa Szymborska (*Saltaré sobre el fuego por ti*, 2015)



**PRIMEIRA PARTE:  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**





## 1. AS EMOCIÓN

Definir as emocións, a simple vista, parece unha tarefa relativamente sinxela. Na linguaxe coloquial atopamos referencias constantes a elas e, como “todo o mundo” as sentimos, o mesmo mundo pensamos saber ben o que son. De feito, tal e como reflexiona Zaccagnini (2004), ao mencionar a emoción, todas as persoas temos bastante claro de que se está a falar.

Nunha primeira ollada sobre o que se podería entender por emoción podemos recorrer aos traballos de María Moliner, quen no seu Dicionario da Lingua Española (Milbeau et. al., 2007) explicaba a emoción do seguinte xeito:

**emoción.** (Del lat. *emotio*, -*ōnis*).

f. Alteración afectiva intensa que acompaña ou segue inmediatamente á experiencia dun suceso feliz ou infortunado o que significa un cambio profundo na vida sentimental. Pode consistir tamén en \*interese expectante ou ansioso co que o suxeito participa nalgo que está a ocorrer; moi frecuentemente se trata dun estado de ánimo colectivo. Por fin, a alteración afectiva pode consistir en sentirse conmovido por si mesmo ou por simpatía ou compaixón cara a outros; por unha proba de agarimo ou estimación recibida polo mesmo suxeito; polo espectáculo real ou presentado nunha obra de ficción, da tenrura, a abnegación ou a dor de seres humanos débiles ou perseguidos pola desgraza.

Esta definición refírese á emoción como a unha alteración, consecuencia dun estímulo, -agradable ou desagradable-, endógeno ou exógeno.

A raíz da palabra é *emovere*, formada polo verbo *motere*, que significa mover, e o prefixo *e-*, que implica afastarse. Etimoloxicamente, *emoción* define a capacidade humana de actuar ou moverse nunha ou noutra dirección, achegándose ou afastándose de algo ou de alguén, dependendo do resultado favorable ou desfavorable que represente unha ou outra alternativa.

Porén, desde o ámbito científico e académico Casafont (2014) afirma que non existe unha definición consensuada do concepto, aínda que si recoñece que se ten chegado a un acordo

bastante xeral en canto ás súas características. Sobre todo a partir das aportacións da teoría máis recente, e considerada máis integradora, a Differential Emotions Theory (DET<sup>1</sup>).

No contexto deste documento, estas ideas salientan a necesidade de realizar un achegamento teórico, disciplinarmente diverso, para comprender a emoción na súa globalidade, como elemento natural con claras capacidades de afección sobre os seres vivos que as experimentan, especialmente no caso do ser humano.

Ao longo do capítulo procurarase presentar unha construción do concepto, e os seus achegados, o máis funcional posible, co obxectivo de facilitar a reflexión sobre as súas influenzas no desenvolvemento integral das persoas e as súas implicacións na construción do benestar persoal e colectivo.

“Construirei unha forza na que me refuxiarei para sempre”. Simone de Beauvoir (1908-1986)

### 1.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

As emocións, no imaxinario colectivo, representan <<iso>> que sentimos as persoas ante os estímulos, sen saber moi ben como, por que ou para que; incluso, en moitos dos casos, sen saber nomear ou explicar que é ese <<iso>> que nos está a atravesar. De feito, cando se consulta, son poucas as persoas de fora do ámbito profesional que ten que ver cos afectos que explican a emoción como un elemento non exclusivamente humano. Mais, pese a esta falta de precisión conceptual para definir e relatar o sentir, todxs somos absolutamente conscientes da nosa natureza afectiva, encaixando cada experiencia nun espectro emocio-sentimental que, a modo de continuo, se polariza entre o agradable e o desagradable. Sentimos e sabemos que sentimos, do mesmo xeito que somos capaces de detectar e descubrir o sentir nas outras persoas.

A partir do noso terceiro mes de vida (Ibarrola, 2014) comezamos a desenvolver inconscientemente, -e de forma innata-, a nosa emocionalidade. E, desde a experiencia, aprendemos a convivir con iso ao que denominamos *emoción*, aínda que nunca cheguemos a saber explicar cal significado, máis ou menos exacto, ten o significante.

A nosa natureza afectivo-cognitiva permítenos percibir emocións e sentimentos, -xs propixs-, pero tamén xs allexs, atribuíndonos ese carácter *sentipensante*<sup>2</sup> que tan acertadamente deu en designar Eduardo Galeano (1989) para definir esa nosa forma de movernos impulsadxs polo sentir.

De feito, seguindo a Mora (2012, p.14), poderíase afirmar que:

---

<sup>1</sup> “A Differential Emotions Theory (DET) proposta por Izard pretende integrar distintos modelos de clasificación de emocións” (Casafont, 2014, p. 27). Aporta, principalmente, a diferenciación entre emocións básicas, -sen intervención do pensamento-, e esquemas emocionais, -con intervención do pensamento-.

<sup>2</sup> Concepto atribuído a Eduardo Galeano e explicado, nas palabras do propio autor, do seguinte modo: “Gústame a xente sentipensante, que non separa a razón do corazón. Que sinte e pensa á vez. Sen divorciar a cabeza do corpo, nin a emoción da razón”.

A emoción é ese motor que todos levamos dentro. Unha enerxía codificada en certos circuitos neuronais localizados en zonas profundas do noso cerebro (no sistema límbico) que nos move e nos empurra <<a vivir>>, a querer estar vivxs en interacción constante co mundo e con nos mesmxs.

Parece que a orixe etimolóxica do termo, *-mover / afastarse-*, cobra todo o seu sentido se pensamos nas emocións ou como nunha enerxía invisible que acende ou mobiliza o comportamento humano. E máis se temos en conta, tal e como explica Damasio (2010, p. 175), que “o mundo das emocións é en ampla medida un mundo de accións que se levan a cabo nos nosos corpos, desde as expresións faciais e as posturas, ata os cambios nas vísceras e no medio interno”.

As nosas experiencias vitais están repletas de emocións e sentimentos que significan todas e cada unha das situacións que afrontamos. Nun só día, tal e como explica Zaccagnini (2004), acostumamos a pasar polos máis diversos estados afectivos, soportando os seus variados efectos, podendo transitar, en cuestión de segundos, da tristeza á ledicia, da calma á ansiedade ou da sorpresa ao medo. De feito, o máis frecuente é que unha emoción non apareza soa; ao contrario, adoita ser sobrevida por outra, consonante ou oposta, inmediatamente á súa percepción.

Un exemplo desta idea da “montaña rusa afectiva” na que existimos, e que denota as rápidas e diversas variacións no noso fluxo emocional, pode apreciarse no suposto de dúas rapazas adolescentes, mellores amigas, entre as que se produce un conflito significativo. Estas rapazas, pola súa condición de mellores amigas, contan cunha serie de acordos tácitos e explícitos que garanten o afecto, a lealdade e os coidados; ou o que é o mesmo, o amor. Entre elas constitúese así unha relación de confianza e benestar. Mais, o día no que unha lle confesa á outra que, por un descontrol, contou a unha terceira persoa un segredo importante para a primeira, toda esta amizade, pese a representar un sentir moi agradable para ambas, pode tornar en emocións e logo, en sentimentos, tremendamente incómodxs, como a tristura, o enfado ou a decepción. Esta anécdota reflicte a volubidade da emoción e explica esa crenza, socialmente estendida, de que o ser humano pode pasar do amor ao odio en cuestión de segundos.

Mais, á marxe do que fagamos unha vez sentimos, as persoas experimentamos as emocións, en palabras de Zaccagnini (2004, p. 57) “como un gran conglomerado de fenómenos psicolóxicos complexos e intimamente relacionados entre si”. O que reafirma a idea da emoción, desde o seu carácter fisiolóxico, como unha resposta orgánica ante un estímulo determinado, endógeno ou exógeno.

As emocións, igual que a capacidade de sentilas, son innatas, tal e como se ten dito, e a súa expresión funciona como mecanismo de supervivencia, adaptación, comunicación e interacción social (Bisquerra, 2009). Por exemplo, no caso dunha crianza que aínda non ten desenvolto a linguaxe, poden observarse, fundamentalmente, dúas formas características para a expresión das diversas experiencias afectivas: rir e chorar; accións que tamén lle serven para comunicar ao exterior as súas demandas e necesidades. Estes dous formatos expresivos representan un estado de benestar ou malestar, respectivamente, actuando como manifestación ante ás emocións de ton hedónico positivo, -cando a situación resulta agradable-, e ante ás emocións

de ton hedónico negativo, -no caso de que a situación pareza desagradable ou, incluso, cando sexa percibida como perigosa-.

Co paso do tempo, no proceso natural do noso desenvolvemento, a medida que imos medrando adquirimos a capacidade de comunicación oral e aprendemos a compartir verbalmente o noso sentir. Porén, conservamos esa expresión emocional inicial, visible a través da cara e o corpo. Así, coa verba, pero tamén co movemento, comunicamos as nosas emocións ás demais persoas, manifestando, consciente ou inconscientemente, o que nos pasa por dentro, -o que sentimos- e, incluso, en moitas das ocasións, chegamos a facelo involuntariamente.

A emoción funciona como unha especie de dispositivo orgánico automático que nos prepara, dun xeito natural, para actuar e sobrevivir no mundo, fisiolóxica e psicolóxicamente. E, pese a que outros seres vivos, concretamente os mamíferos superiores, tamén son seres emocionais nos planos individual e relacional, -tal e como defendeu Charles Darwin no seu tratado *A expresión das emocións no home e nos animais* de 1872-, é exclusiva e particular da especie humana a capacidade para tomar conciencia sobre o contido emocional, propio e alleo, atribuíndolle, a través de procesos cognitivos concretos, o carácter de sentimento.

En palabras de Mora (2012, p. 16-17):

Os sentimentos, ao recrutar mecanismos da conciencia e facernos por tanto conscientes de canto ocorre, engaden unha maior flexibilidade á conducta humana ante as situacións. (...) <<ese engadido sentimental>> supúxolle ao ser humano o descubrimento dun novo mundo.

A posibilidade de aplicar a nosa cognición sobre o sentir permitiunos transcender as emocións inmediatas e concretas, derivadas de situacións específicas. Esta habilidade ten feito posible, incluso, que desenvolvamos a capacidade de atopar sensacións de benestar ante moitas e diferentes situacións persoais, -un reto superado, por exemplo-, ou ante as feitas por outras persoas, -o éxito dunha amiga ante unha dificultade-. Así, esta destreza, -a conciencia sentimental-, no mellor dos casos, impúlsanos cara a asuntos do noso interese, como poderían ser a busca do sentido da vida, da felicidade, a construción de relacións amorosas ou o desenvolvemento da espiritualidade.

As emocións, que fan posibles os sentimentos, teñen a súa orixe, segundo Morgado (2015), na nosa necesidade de adaptarnos ao medio natural. De feito, hoxe en día afirmase que as emocións apareceron como un instrumento chave ao servizo da selección natural, garantindo a nosa supervivencia.

No comezo, as emocións representaban “repostas instintivas simples, é dicir, puros tropismos que os animais emitían para fuxir de calquera situación perigosa ou para achegarse a aquilo que representase beneficio, fose alimento, calor, sexo, etc.” (Morgado, 2015, p. 23). De feito, téñense descuberto conductas similares, moi ben desenvolvidas, en invertebrados primitivos. Mais, no caso humano, co paso do tempo, tal e como explica o propio Morgado (2015), a



evolución do cerebro derivou en repostas, -emocións-, cada vez máis complexas, rápidas, precisas e eficaces, debido á necesidade de adaptarse a ambientes cada vez máis competitivos.

A selección natural moldeou as nosas posibilidades de resposta emocional en función das necesidades percibidas a partir do contacto coa contorna e, ademais, segundo as características do momento e a situación concreta ás que o organismo debería enfrontarse. Pois, non é igual a resposta que debe darse ante unha situación de perigo vital, -afastarse-, que a resposta máis axeitada ao detectar un lugar cálido cando se sente frío, -achegarse-. Así, fomos desenvolvendo diferentes patróns, ou estilos de resposta emocional, en función das particularidades dos estímulos que as activan.

O cerebro foise especializando na detección de situacións ameazantes ou atractivas, mobilizando distintos tipos de reacción emocional, -consonantes coas necesidades do momento-, para garantir a supervivencia. Deste xeito, a nivel de estruturas neurofisiolóxicas, foi como se orixinou o noso cerebro emocional ou sistema límbico: unha rede de neuronas, distribuídas por todo o cerebro, que quedan mesturadas entre moitas estruturas e que ten máis que ver coa función que teñen estas zonas que coa súa natureza como zona concreta e ben delimitada do órgano; unha parte da que depende o desenvolvemento das competencias precisas para o manexo das nosas emocións.

Este cerebro emocional tennos permitido resistir e progresar como especie no transcurso da nosa evolución, grazas á súa demostrada capacidade para afastarnos e/ou achegarnos aos diferentes estímulos, en función de se son percibidos pola mente inconsciente como prexudiciais ou beneficiosos. En xeral, a emoción afástanos do nocivo ou do molesto e achéganos aos obxectos pracenteiros. Por iso, os estímulos desagradables, que nos espertan incomodidade ou que nos crean sensacións de malestar, provocan o noso desexo de fuxida; do mesmo xeito que, no caso contrario, cando as sensacións son de benestar ou comodidade, o noso cerebro emocional acciona e motiva un achegamento a ese activador do agrado.

Chegado a este punto sería importante facer unha pausa para aclarar algúns dos conceptos referidos ata agora neste primeiro achegamento á *experiencia de sentir*: emoción e sentimento. Estes dous elementos, pese a estar relacionados nun ciclo ben axustado, son esencialmente diferentes, cando menos, desde unha análise neurocientífica ou psicolóxica dos termos.

As emocións poderían definirse, moi sinteticamente, como a “conxunción de múltiples compoñentes fisiolóxicas e conductuais” (Morgado, 2015, p.24) que permitiron, -e permiten-, a nosa protección e progresión, activando e inhibindo os mecanismos que ten o corpo para regular as súas funcións primarias.

Damasio (2010) explica que as emocións representan programas complexos de acción, -moitos deles automáticos-, deseñados pola evolución, que se complementan con certos modos de cognición; aínda que, en ampla medida, son un mundo de accións que se mobilizan inconscientemente nos nosos corpos.

“Todo isto lévanos a que as emocións son como os piares básicos sobre os que descansan case todas as funcións do cerebro” (Mora, 2012, p. 18), podendo explicarse como esas repostas afectivas inmediatas, elaboradas polo propio cerebro, mediante un proceso neuronal

involuntario, innato e imperceptible, ante aqueles estímulos que resultan relevantes para unha persoa.

As sensacións, advertidas a partir das emocións, poderían explicarse como “percepcións mixtas do que sucede no noso corpo e mente cando manifestan emocións” (Damasio, 2010, p. 175). Estas sensacións teñen máis que ver cunha imaxe mental da acción que coa acción en si mesma, o que da como resultado a construción do mundo dos sentimentos: “percepcións consumadas en mapas cerebrais” (Damasio, 2010, p. 175).

Así, a distinción xeral entre emoción e sentimento quedaría explicada por Damasio (2010, p. 176) do modo en que segue:

Mentres que as emocións son percepcións que se acompañan de ideas e modos de pensamento, os sentimentos emocionais, en cambio, son principalmente percepcións do que o noso corpo fai mentres se manifesta a emoción, xunto con percepcións do estado da nosa mente durante ese mesmo período de tempo.

As emocións provocan a activación de determinados circuítos cerebrais e hormonais para dar unha resposta, -en forma de comportamento-, ante un estímulo. A partir da sinal que xera a emoción, a mente comeza a representar unha serie de accións concretas, consonantes cos efectos desa emoción. Así, por exemplo, cando a tristura aparece no corpo, o pensamento vólvese máis lento e, nas máis das ocasións, iníciase un proceso de rumiado-recordo sobre o estímulo que activou ese sentir triste, afastando á atención dos asuntos que non estean relacionados con ese feito. Nese momento entramos nun estado emocional que perdurará ata que aparezan novos estímulos o suficientemente intensos para reiniciar o proceso de emocionarse.

Esta acción, -emocionarse-, pasa por dúas fases consecutivas (Cabero, 2011):

#### 1º A experiencia cognitiva

Na que o cerebro, na mente inconsciente, percibe e procesa o estímulo, cualificándoo de agradable ou desagradable e atribuíndolle significado, -importante ou non importante-.

\*Esta atribución determinará que se produza ou non a emoción.

#### 2º A experiencia emocional

Fase consecutiva á cognitiva, nos casos nos que a atribución de significado resulte na produción da emoción.

Neste suposto o cerebro inicia unha serie de reaccións neurofisiolóxicas que perturban dalgún xeito o organismo. E, en función da intensidade do estímulo, pode durar segundos ou minutos.

A partir de que se produce a emoción o proceso esténdese por todo o corpo, fortalecendo un estado emocional concreto e volvendo ao cerebro, na parte final do mesmo, para conformar a sensación sentida; ou, o que é o mesmo, o sentimento de emoción.

Así, tras unha vivencia emocional, pode aparecer un sentimento como colofón do proceso afectivo: “a percepción mixta de todo o que ten ocorrido durante a emoción: as accións, as ideas, o estilo co que as ideas flúen (lento ou rápido, pegado a unha imaxe ou cambiando rapidamente unhas con outras)” (Damasio, 2010, p. 177). Os sentimentos resultan desas experiencias mentais relacionadas coa apreciación daqueles estados corporais que xorden cando o cerebro interpreta as nosas emocións; a partir dos estados físicos que aparecen para dar unha resposta, tamén física, ante os estímulos.

Neste momento, para rematar coa delimitación conceptual, estamos en condicións de concluír como sucede o proceso de sentir unha emoción e de que forma xeramos sentimentos a partir dela.

A emoción aparece, a consecuencia dun estímulo, tras unha primeira valoración na mente inconsciente, modificando o estado corporal a partir da activación dunha serie de circuítos cerebrais e hormonais concretos, -diferentes para cada emoción-. De seguido, tal e como explica Damasio (2010), o corpo informa ao cerebro deses cambios, para que o propio cerebro transforme todas esas informacións e sinais, elaborando un mapa de sensacións vinculado a dita emoción. Pasado este proceso, a mente ocúpase de relacionar a causa da emoción e a propia emoción coa sensación sentida, trazando unha imaxe específica que se concreta nun sentimento determinado no consciente.

Así, a emoción, en si mesma, representa un fenómeno natural que segue unha secuencia cerebral-corporal-cerebral-corporal específica, con capacidade para quedar asociada á mente consciente tomando a forma de sentimento.

Mais adiante falarase de como este proceso de asociación entre o sentir e a mente pode producir, e produce, efectos, -adversos ou favorables-, que afectan á vida e ao benestar en cada persoa dun xeito particular e concreto. Pero, polo pronto, continuarase realizando un achegamento ao fenómeno “natural” como tal, debullando a súa historia e afondando na súa composición, funcións e posibles clasificacións, para chegar ao fin a esa reflexión sobre ás súas influenzas no desenvolvemento humano.

## 1.2 ESTUDO HISTÓRICO INTERDISCIPLINARIO

A Grecia do século V a. C., berce da civilización occidental, representa o enclave onde se teñen fraguado as teorías sobre por que somos como somos, de onde vimos, cara a onde imos e por que facemos o que facemos. Porén, aínda que noutros lugares do planeta tamén tiñan aparecido esta clase de cuestións, coas súas consecuentes teses, o caso grego resulta significativamente relevante polas súas influenzas na nosa cultura occidental.

O pensamento contemporáneo está constituído pola herdanza, en moitos dos seus aspectos centrais, de presupostos “dOs grandes filósofos” gregos. Por exemplo, a dualidade alma-corpo,

aparecida nas voces de Platón (427-347 a. C.) ou Aristóteles (384-322 a. C.) é unha idea que prevaleceu, -e aínda prevalece-, afectando ao estudo e comprensión do mundo emocio-sentimental. Revisando parte da historia moderna da psicoloxía, concretamente a teoría psicoanalista, atópase a forte influencia desa proposta sobre o ser humano dual, fragmentado entre a alma, -como mente/razón- e o corpo, -como sentir/percepción-. Así, Freud<sup>3</sup> (1856-1939) describiu a personalidade como unha estrutura suxeita a forzas inconscientes, -o corpo-, en debate continuo co consciente, -a mente-, resultado dunha natureza humana chea de conflitos, loitas e perda de homeostase (Bisquerra, 2009).

Pero, volvendo á Grecia antiga, alí se uniron os avances técnicos de Asia e Exipto xunto coa potente actividade cultural e filosófica da zona; era un lugar onde o coñecemento se divulgaba dun xeito relativamente libre e no que a ensinanza, por exemplo da escritura, estaba moi centralizada, -cando menos entre os varóns-, para aplicarse especialmente ao comercio e á administración. Esta iniciativa, en prol dunha educación básica, -para os varóns-, explica que Grecia chegase a ser referente no desenvolvemento da filosofía e doutras ciencias, como é o caso da medicina, por exemplo. Mais tamén explica o nesgo de xénero das mesmas disciplinas.

Na súa orixe, a ciencia grega estivo mesturada con diversas correntes relixiosas e espirituais pero, a partir da emerxencia duns denominados “filósofos da natureza” (Gaarder, 2016, p. 46), caracterizouse por defender unha visión do mundo e da vida fundamentada na comprensión do universo como un todo formado por elementos naturais. Estes filósofos recibían tal cualificativo porque, “ante todo, se interesaban pola natureza e os seus procesos” (Ibídem, 2016, p. 46).

Dentro desta corrente, figuras como a de Tales de Mileto (639/624-547/546 a.C), Anaximandro, tamén de Mileto (610-545 a. C.) ou Anaxímenes (570-526 a. C.), compartían a idea de que existía unha “materia primaria, que era a orixe de todos os cambios” (Gaarder, 2016, p. 47), <<algo>> do que todo procedía e ao que todo regresaba. Eles pensaban que “tiña que haber unha, -e quizais só unha-, materia prima da que estaba feito todo o demais” (Ibídem, 2016, p. 50), afirmación da que xorde o denominado “problema do cambio” (Gaarder, 2016, p. 50): como era posible que unha materia se alterase, de súpeto, para transformarse en algo completamente diferente?

Parménides (510-470 a. C.) respondeu a esta cuestión afirmando que todo o que hai ten existido sempre. Así, pese a que a natureza mostra cambios, -constantemente-, que son perceptibles a través dos sentidos, ningún verdadeiro cambio é posible, xa que non existe nada que se poida converter en algo diferente ao que exactamente é. “Nada pode xurdir da nada e algo que existe tampouco se pode converter en nada” (Gaarder, 2016, p. 50).

---

<sup>3</sup> Sigmund Freud está considerado o pai da psicoanálise e o creador do concepto de *inconsciente*.

Desenvolveu as súas teorías sobre a personalidade estudando os efectos do pracer sexual, -en áreas corporais como a boca, o ano e os xenitais-, na construción do carácter nalgún punto da vida. O seu obxectivo pasaba por afrontar con éxito o tratamento de persoas que presentaban desordes mentais e nerviosos.

Freud investigou profundamente a mente humana a través da hipnose e a interpretación dos soños. Sobre todo, analizou os procesos “sandantes” da transferencia das represións infantís entre a mente subconsciente e inconsciente para a transformación dos comportamentos.

Os seus traballos sobre as etapas psicosexuais no individuo tiveron fortes influencias en traballos posteriores como os Piaget, Erickson ou Skinner.

Parménides entendía que os sentidos ofrecían unha imaxe nesgada e equivocada do mundo, unha imaxe que non concordaba coa verdade, coa razón. A percepción, posible a través deses sentidos, só tiña capacidade para crear unha serie de ilusións ante as que se debería sobrepoñer a racionalidade: unha entidade moito máis fiable coa que que acceder á comprensión do mundo.

Nesta hipótese atópase unha primeira ruptura entre a razón e o sentir que, dalgún xeito, lexitima o desequilibrio de forzas entre estas competencias. Co paso do tempo, no transcurso da historia humana, esta separación devirá na crenza, socialmente estendida, dunha relación xerárquica entre a mente racional e o corpo emocio-sentimental. Unha desigualdade fundamentada na superioridade que se lle supón á racionalidade sobre a capacidade de sentir, como ferramentas de acceso ao coñecemento e ao benestar. Ademais, como se relatará noutro momento do texto, este desequilibrio chegará a reforzar tamén os argumentos en favor da desigualdade entre os xéneros, quedando asociadas a unha, -razón-, e a outra, -o sentir-, á natureza do masculino e do feminino respectivamente.

Porén, ao retomar o que foi sucedendo co problema do cambio para a comprensión do mundo, como contraposta a Parménides, aparece a postura de Heráclito (540- 480 a. C.). Este pensaba que “precisamente os cambios constantes eran os trazos máis básicos da natureza” (Gaarder, 2016, p. 51). Heráclito afirmaba que todo flúe, que todo está en movemento e nada ten o poder de permanecer eternamente. Confiaba na súa percepción para analizar o mundo e, así, por exemplo, chegou a formular reflexións tan significativas como que sería imposible descender dúas veces por un mesmo río: primeiro, porque a auga do río non é a mesma e, segundo, porque aínda sendo a mesma persoa quen realizase o descenso nas dúas ocasións, esta tampouco sería exactamente igual neses dous momentos diferentes (Gaarder, 2016).

Heráclito explicaba que o mundo está caracterizado tamén por constantes contradicións; que deixaría de existir se o todo carecese de contrastes, -fame vs. saciedade; frío vs. calor; ben vs. mal-. Así, no medio dos cambios e das contradicións da natureza atópase unha unidade, un <<algo>> ao que el deu en chamar <<deus>> ou <<logos>>, que se definía como a base de todo (Ibídem, 2016).

No centro dos desacordos entre Parménides e Heráclito, Empédocles (494-434 a. C.) deu en concluír que ambos estaban acertados e equivocados á vez e de igual forma. Para el, o erro estaba en pensar que só existe un elemento, porque nin a auga nin o aire teñen capacidade, por si mesmox, de transformarse nunha planta ou nun paxaro; por iso parece imposible que a natureza conteña só un único elemento (Gaarder, 2016).

Empédocles defendía que na natureza existen catro elementos ou <<raíces>>, -auga, lume, aire e terra-, que se mesturan e se separan en distintas proporcións dando lugar a outros obxectos. A emerxencia e desaparición dos obxectos representa un cambio perceptible a través dos sentidos, por exemplo, no caso dunha flor que morre: os seus elementos sepáranse, pero non cambian *per sé*; a auga, a terra, o lume e o aire seguen sendo exactamente iguais, mais mesturáronse e separáronse para dar lugar á vida desa flor (Gaarder, 2016). Este tipo de cambios que, efectivamente, son perceptibles a través dos sentidos, non representan cambios auténticos nos catro elementos, senón que simplemente explican, nas súas combinacións, a aparición/desaparición dos obxectos da natureza.

Mais, que forzas actúan para que se produzan ditas combinacións? Empédocles respondía a esta cuestión afirmando que existían dúas enerxías na natureza: o <<amor>> e máis o <<odio>>; con poder para unir ou separar os elementos, respectivamente (Gaarder, 2016). Así, este filósofo concluíu unha distinción entre os elementos, -auga, aire, lume, terra-, e as forzas, -amor, odio-; un presuposto que se preserva na ciencia experimental contemporánea ao explicarse os procesos da natureza como interaccións entre os propios elementos naturais e algunhas forzas da mesma natureza (Ibídem, 2016).

Nestas ideas de Empédocles aparece unha referencia ao mundo dos afectos que a el lle servía para entender e explicar a vida. El interpretaba ese sentir, -o odio e o amor-, como forzas naturais que contribuían aos procesos de creación e destrución dos obxectos. Neste senso, e recuperando a idea da emoción e, por extensión, de calquera tipo de sentir, como unha especie de enerxía, parece interesante expoñer a reflexión deste filósofo, reforzando así a comprensión dos afectos, en xeral, como unha especie de forzas invisibles que favorecen algún tipo de acción. Ademais, facendo un paralelismo coa ciencia da física, podemos achegar dúas ideas, en clave de metáfora:

1. Que a emoción, o sentimento ou o sentir, en xeral, podería comprenderse como unha forza facilitadora da acción humana, similar a esa forza, -denominada na física clásica como *traballo*-, que precisa un obxecto para desprazarse polo espazo. Entón, calquera sentir podería pensarse como ese traballo humano que faría posible un movemento-acción a favor dun desprazamento do ser.
2. Que pese a “non poder” aplicarse os fenómenos cuánticos aos seres macroscópicos, como somos as persoas, si é posible realizar unha analogía que abra, dalgún xeito, novas ideas, espazos e perspectivas para explorar o mundo emocio-sentimental.

Así, a partir do que explican González Burón, Santaolalla, Marimon, Barrecheguren, Luri Carrasco, Puerto Giménez e Sáenz de Cabezón (2016), sobre física cuántica<sup>4</sup>, poderíase afirmar que o contido afectivo parece presentar propiedades similares ás da luz: comportarse como onda e como partícula, simultaneamente, manifestando nesa dualidade a capacidade de mostrarse como dúas cousas diferentes á vez. Máis concretamente:

- Ao pensar no sentir como se fose unha partícula poderíase afirmar que posúe varias propiedades, de entrada, aparentemente contraditorias. A isto se denomínaselle superposición cuántica, no caso das partículas propiamente ditas. Esta superposición é real no mundo cuántico mais, metaforicamente, tamén o podería ser no mundo do sentir, xa que, por exemplo, podemos experimentar un sentimento e o seu oposto, simultaneamente:

---

<sup>4</sup> O termo *cuántica* ten a súa orixe na palabra *quantum* que representa a unidade máis pequena que conforma a luz. Así, por ocuparse de entender a fenomenoloxía do átomo, e todas as partículas elementais que o compoñen, esta área da física recibe o apelativo de cuántica.

A súa orixe produciuse arredor do século XX, a partir dos traballos de Max Plack, consolidándose como unha das disciplinas máis misteriosas e complexas que aspiran a entender todo iso que non se ve e/ou que aínda non se pode medir nas partículas que constitúen a nosa realidade.

A física cuántica demostra que máis aló de todo o tanxible, máis aló da materia, o que hai, o que existe, é enerxía e baleiro en movemento.

- *Suxeito 1 a suxeito 2: “a pesar de que che quero moito, neste momento, ódiote”.*

Unha partícula pode colapsar quedándose nun dos estados concretos que manifieste durante a superposición. Isto sucede cando xorde calquera influencia externa que fai que apareza a decoherencia<sup>5</sup> e se perda esa superposición.

Levando esta idea ao mundo da experiencia emocio-sentimental aquí tamén se pode producir decoherencia cando aparece un estímulo, -interno ou externo-, suficientemente intenso, como para reactivar o proceso de emocionarse. Así, no caso do exemplo suposto:

- *Suxeito 2 a suxeito 1: “sabes que podemos resolver este conflito; querémonos e iso é o máis importante”.*

Volvendo ás partículas, o elemento externo que pode provocar a decoherencia e, consecuentemente, o colapso cuántico, podería ser tamén un “observador” que mide/mira a partícula. A propia observación interfere no observado e a superposición rómpese no momento no que se observa; xusto aí, só se pode percibir un único estado.

Aplicando esta idea, metafóricamente, ao proceso de transformación das emocións en sentimentos, pódese pensar que a mente consciente actúa como observadora, afectando, dalgún xeito, ao sentir orixinal. Consecuentemente, en función das características e experiencias desa mente que observa, -que é esa e non outra, xusto nese intre-, prodúcese unha interferencia que, seguindo o exemplo anterior, acaba por elevar a intensidade dun dos “estados-sentires” concretos que se estean experimentando, desactivando o resto:

- *Suxeito 1 a suxeito 2: “iso é certo. Quérote tanto que o único que me importa agora é resolver esta situación”.*
- Por outra banda, ao imaxinar o sentir como unha onda, sabendo que esta é, basicamente, unha vibración que se transmite a través do espazo-tempo, transportando enerxía, -sen a necesidade de transportar materia-, distribuíndose por todas partes, reflexionando, rebotando e refraccionando, non se pode chegar a pensar que o noso sentir se comporta igual? Que actúa como unha onda, desprazándose polo espazo-tempo, incluso chegando a producir contaxio emocio-sentimental entre distintos seres. E que, ademais, tamén choca, se transforma ou cambia de dirección, ao emerxer de dúas persoas diferentes a un mesmo tempo.

Segundo a física cuántica todo e todxs, estamos formadxs por puntos de materia, protóns e neutróns, que nalgún sentido non son outra cousa que ondas; ondas de probabilidade que están vibrando constantemente e que poden derivar en múltiples efectos-universos, cada un deles cun distinto grao de probabilidade. Así, as ondas

---

<sup>5</sup> A decoherencia, ou perda de superposición, débese ás interaccións coa contorna. Se non existise, todo estaría constantemente en superposición.

pódense bifurcar, fusionar, difundir, emerxer..., dando lugar a unha ampla variedade de posibilidades de existencia que incluso poden escapar á nosa lóxica.

A realidade, entón, é probabilista, así que unha acción non ten unha única consecuencia lineal e directa. Aplicando esta idea ao mundo do sentir, por exemplo, poderíase pensar que a partir do nacemento dun sentimento de amor entre dúas persoas, -algo aparentemente agradable e positivo-, ademais da posibilidade de construír unha relación entre estas, tamén existe a posibilidade de que se produza a destrución desa e doutras relacións que afecte a esas persoas implicadas e a moitas máis.

Se os fenómenos afectivos fosen cuánticos e tomasen a forma de “ondículas”, -ondas e partículas, simultaneamente-, a posición e o momento, a enerxía e o tempo, como dimensións polas que se propagan, estarían conectadas nunha relación de interdependencia, perceptible en sistemas atómicos mais, imposibles de medirse simultaneamente. A física cuántica deu en denominar principio de incertidume a esta imposibilidade de coñecer a un tempo a posición e velocidade dun electrón, por exemplo, xa que, cando se mide unha destas dimensións, se interfere na outra.

Aplicando esta idea ao sentir, hoxe por hoxe, resulta imposible definir os afectos para a súa medición; carecemos de unidades de medida, de instrumentos, de metodoloxías... Por iso non se pode imaxinar que os fenómenos afectivos, facendo un paralelismo con eses electróns, sexan como “boliñas” de enerxía que se desprazan por un certo camiño; hai que aceptar que son <<algo>> moito máis complexo.

Así, poderíase afirmar que o sentir é, pero non está. E que, no seu mundo, igual que no mundo cuántico, hai un límite para canto se pode saber, por agora. Porque, onde está un afecto? A que velocidade se despraza? De que forma? Cara a onde vai? Cal é a súa traxectoria? E máis difícil aínda, como sería posible saber todo isto a un tempo?

Nun momento dado poderemos localizar o sentir no propio corpo, empregando a conciencia como ferramenta de “medida”, mais somos incapaces de calcular cara a onde se dirixirá esa enerxía, a que velocidade, canto tempo perdurará, que e cantos posibles efectos poderá ter no mundo, etc. Sabemos que sentimos amor cara a alguén cando o sentimos, e sabemos que ese amor pode chegar a outra persoa porque ela mesma nos manifesta que o percibe mais, non poderemos saber como se despraza ese amor entre ambas, a que velocidade ou, desafortunadamente, canto poderá permanecer alá onde chegue.

Seguindo con esta ollada pola física, pódese atopar que a teoría atómica que se manexa hoxe en día nace, tamén, das reflexións doutro dxs coñecidxs filósofxs da natureza, Demócrito (460-370 a. C.). Este, en concordancia con quen o antecedeu, afirmaba que os cambios na natureza non se debían a que as cousas cambiaran realmente. Para explicar as transformacións dos elementos, Demócrito supuxo a existencia dunhas pequenas <<pezas>>, invisibles, -imperceptibles a través dos sentidos-, ás que denominou átomos, -concepto que, etimoloxicamente significa *indivisible*-.



Estes átomos, para Demócrito, precisarían ser eternos, -na liña das reflexións de Parménides sobre a eternidade do elemento único-, pois, de non ser así, todos os obxectos da natureza rematarían diluíndose, a causa de fragmentarse unha e outra vez en elementos máis e máis pequenos (Gaarder, 2016). Para Demócrito os átomos eran fixos, macizos e diferentes entre si, de aí que fosen posibles distintas combinacións que tanto podían dar lugar a unha froita como a unha montaña. Así, cando un ser vivo morre e se desintegra, os seus átomos poden dispersarse e ser empregados noutro obxecto, grazas á súa capacidade de moverse polo espazo, axustándose entre si, infinitas veces, e dando forma a novas estruturas vivas (Ibídem, 2016).

Na época contemporánea, a ciencia ten descuberto que os átomos, que tan ben explicou Demócrito, poden dividirse en partículas elementais denominadas protóns, neutróns e electróns (Gaarder, 2016) e que estas partículas teñen a capacidade de dividirse noutras aínda máis pequenas. Porén, a física contemporánea está con Demócrito cando afirma que na natureza ten que haber un límite, unhas partes mínimas das que está feito o noso mundo.

Hoxe sábese que ese átomo, formado por protóns, neutróns e electróns en movemento é, ademais, case completamente baleiro. Para entender esta proporción materia-enerxía-baleiro do átomo pódese imaxinar o seu núcleo, -cheo de nucleóns, -protóns e neutróns-, cargados electricamente-, como a cabeza dun alfinete; exactamente dese tamaño. Esta cabeza de alfinete, -o núcleo do átomo-, estaría situada no centro dunha cancha de fútbol na que, os electróns, estarían correndo pola parte máis alta das gradas, atraídos polos protóns do núcleo. E entre medias, non habería nada, tan só baleiro (González Burón, Santaolalla, Marimon, Barrecheguren, Luri Carrasco, Puerto Giménez e Sáenz de Cabezón, 2016). Esta imaxe da cancha de fútbol e a cabeza do alfinete serían, a escala microscópica, as proporcións entre materia e baleiro que se poderían observar interactuando físico-quimicamente no interior dun átomo.

Coñécese, ademais, que as persoas estamos feitas de átomos e, tal e como experimentamos os afectos no corpo e na vida, non podería imaxinarse que calquera sentir está feito tamén de átomos, ou de algo parecido a estes? Átomos cuxas configuracións, diferentes ás do hidróxeno ou do nitróxeno, por exemplo, nos serían descoñecidas? Estas cuestións, sen dúbida, apelan á necesidade de continuar achegándose a disciplinas como a física ou a filosofía para intentar ampliar, ao máximo das nosas posibilidades, as perspectivas desde as que estudar a experiencia emocio-sentimental e os seus efectos no ser humano.

En relación a esta idea parece pertinente recuperar a análise que David Hume (1711-1776) fixo das emocións; proposta considerada como unha das máis transgresoras presentadas ata o seu momento (Casado e Colomo, 2006). Desde a súa óptica as emocións son como sensacións que se caracterizaban por unha axitación física, -impresión-, que se crean a partir da axitación dos espíritos animais. As emocións podían derivar en dor ou en pracer, consecuencia dos sucesos presentes aos que se enfrontase directamente o suxeito mais, tamén, poden resultar, de maneira indirecta, das ideas relativas aos obxectos que as causan. Hume incorpora así unha dimensión cognitiva ao sentir, ademais da fisiolóxica.

Este filósofo apostaba por unha exploración e medición dos sentimentos, do mesmo xeito que poden medirse os fenómenos físicos: “a orixe e o xogo das paixóns están sometidos a un mecanismo regular; e deste xeito son tan susceptibles dunha análise exacta como o son as leis

do movement” (Hume, 2005, cit. en Casado e Colomo, 2006, p. 5). Para Hume, as ideas e, incluso, as crenzas, tiñan un importante papel na xénese da emoción.

No caso deste traballo, nun intento de abordar o sentir desde unha perspectiva o máis ampla posible, pero lixeiramente diverxente das existentes, despois de revisar a obra de Baker (2015) e tras unha serie de conversas virtuais, no ano 2019, co físico teórico Pablo Bueno, -do Instituto Balseiro, Centro Atómico Bariloche-, poderíase afirmar que o mundo no que vivimos, a distancias suficientemente pequenas, vólvese extremadamente contraintuitivo, -igual que o emocio-sentimental?-.

No plano cuántico rexen as leis da mecánica cuántica pero, en realidade, ata onde se sabe, estas leis tamén rexen a escala macroscópica, -no plano humano-. Pero como os seus efectos quedan suprimidos, non chegan a ser perceptibles na experiencia cotiá.

Entre outras cousas sábese que, en xeral, as partículas elementais, -como os electróns-, carecen de posición e doutras propiedades físicas ben definidas. Por iso dise que <<son>> pero non <<están>>. Isto resulta nunha forma moi elegante que ten a natureza para torear unha serie de problemas que existirían se tales propiedades, efectivamente, estivesen ben definidas.

Así, a carencia de posición ben definida non é algo puramente operacional; é dicir, relacionado co feito de que para poder “medirse” se precise interactuar co electrón e, consecuentemente, ao facelo, alterar o seu estado. Ten que ver, máis ben, cunha natureza máis fundamental: se os electróns tivesen todas as súas propiedades físicas ben determinadas en cada instante, o resultado de certos experimentos que se veñen levando a cabo durante décadas sería moi diferente do que se observa, -véxase, por exemplo, o Teorema de Bell ou de Kochen-Specker-.

Algunhas das ideas máis interesantes vertidas da física cuántica que poden dar pistas para coñecer e comprender mellor a complexidade do mundo do sentir humano, porque afectan directamente a todo o que ten que ver coa existencia, quedarían resumidas nas seguintes afirmacións:

- Non existe unha única realidade obxectiva.
- O libre albedrío non existe pero, sen prexuízo disto, o destino tampouco.

Mais, deixando a un lado esta analoxía entre a física, a cuántica e o mundo dos afectos, sería importante indicar que Demócrito, pese a que imaxinou os átomos como fixos e macizos, tamén cría que estes eran o único que existía no mundo, xunto co espazo baleiro (Gaarder, 2016). El, ao contrario que Empédocles, non supuxo ningunha forza que afectase aos procesos de unión ou separación dos mesmos. De feito, afirmaba que na natureza todo sucedía mecanicamente e que non existe ningunha intención determinada tras os movementos dos átomos. O que non significa que pensase que todo era produto da casualidade, senón que, para el, todo segue as leis inquebrantables da natureza, posto que “hai unha causa natural en todo o que ocorre, unha causa que se atopa nas cousas mesmas” (Gaarder, 2016, p. 62).

Demócrito pensaba que a teoría atómica explicaba as nosas sensacións. Así, cando captamos algo a través dos sentidos, a través do oído por exemplo, débese a que os átomos do son se desprazan polo espazo baleiro acadando ese órgano. Esta idea chegou a transferila, incluso, á conciencia, defendendo que a alma estaba formada por uns <<átomos da alma>>; cando unha

persoa morre estes átomos dispérsanse por todas partes podendo chegar a entrar noutra alma en proceso de creación. Isto significa que o ser humano carece de alma inmortal; a propia alma estaría conectada ao cerebro e non pode existir ningún tipo de conciencia cando o cerebro se teña desintegrado (Gaarder, 2016).

Así,ponse fin á filosofía grega da natureza, coas ideas de Demócrito en acordo con Heráclito sobre que todo flúe. Mais tamén, afirmando que existe transformación baixo eses movementos; detrás de todo o que flúe atópanse <<algun>>, -átomos, segundo Demócrito-, eternos e inalterables, con capacidade de permanecer ante o paso do tempo.

A partir das ideas da filosofía da natureza, sobre os elementos que configuran o universo, emerxen os postulados de Hipócrates (460-377 a. C.), quen intentaba atopar explicacións naturais para as enfermidades e para o estado de saúde. Segundo Hipócrates, o natural nunha persoa é estar sa, por iso, cando se producen desequilibrios físicos ou psicolóxicos, a natureza humana descarrila dando lugar á enfermidade. A boa saúde acadáse a través da práctica da moderación e a preservación da harmonía entre o corpo san e a mente sa (Gaarder, 2016).

Este filósofo-médico desenvolve así a súa teoría dos humores esenciais no ser humano<sup>6</sup>, baseándose no suposto de que o corpo está composto por catro substancias básicas, -ás que denominou humores-; os equilibrios e desequilibrios das cantidades destas substancias no organismo determinaban o seu estado de saúde. De aí que, a fin de recuperar os equilibrios nos humores, era habitual que como cura se practicasen sangrías<sup>7</sup>, -flebotomías-, ou, por exemplo, que se aplicasen tratamentos de modificación da dieta.

Os humores correspondíanse cos elementos naturais, -terra, aire auga e lume-, dos que falaban xs filósofos da natureza. Así, a teoría de Hipócrates quedaba entroncada coa crenza de que toda a realidade resultaba da combinación de diferentes cantidades dos catro elementos. As propiedades deses elementos do universo reflectían as características dos catro humores que, segundo Hipócrates, fluían polo corpo humano.

Os presupostos deste filósofo-médico tiveron as súas influencias nas ideas desenvoltas sobre o sentir, sobre a emoción, e os seus respectivos efectos no ser humano; entre outras cousas, por defender que a enfermidade non representaba un asunto exclusivo do corpo físico. Hipócrates defendía unha concepción do ser na que a mente e o corpo representaban unha realidade única, por tanto, todo o que sucedía na mente tiña efectos no organismo físico e viceversa.

A partir de Hipócrates outrxs pensadorxs aplicaron os seus presupostos para explicar non so a saúde das persoas, senón tamén as tendencias dos seus comportamentos e o seu estado mental.

---

<sup>6</sup> O principio fundamental da vida era a calor innata, capaz de transformar os alimentos en catro humores: sangue, -relacionada co aire, con calidades de humidade e calidez-; flema, -relacionada coa auga, con calidades de humidade e frío-; bile amarela ou cólera, -relacionada co lume e con propiedades de sequidade e calidez-; bile negra ou melancolía, -relacionada coa terra, con propiedades de sequidade e frío-.

<sup>7</sup> Denominación de varios procedementos médicos relacionados co sangue. Porén, nas máis das ocasións, refírese a una modalidade de tratamento que consiste na extracción de sangue.

Esta práctica foi de uso común ata ben entrado o século XIX, pese a presentar importantes riscos e poucos efectos curativos.

É destacable neste eido a figura de Galeno de Pérgamo<sup>8</sup> (129-c. 217) quen sinalou que os desequilibrios nos humores afectaban á nosa forma de ser, de sentir e de comportarnos.

Para Galeno as proporcións nos humores eran a base do temperamento e así, as diferentes personalidades, resultaban das desproporcións nos niveis dos humores de cada individuo. Por exemplo, unha persoa na que predomina o humor bile negra, -ou melancolía-, terá tendencia á expresión de emocións intensas, ademais de a un estado de tristura máis ou menos frecuente. Noutro sentido, as persoas con maior proporción de flema caracterizaríanse pola facilidade para manter a calma e por unha maior capacidade para analizar racionalmente as situacións.

Teixidó (2003) sinala que esta terminoloxía sobre da personalidade humana, -sanguínea, flemática, colérica ou melancólica-, exposta por Galeno, continúa empregándose na actualidade “para describir unha parte das nosas emocións dun xeito similar ao que se facía na idade moderna española e europea” (Ibídem, 2003, p. 23). Segundo o propio Teixidó (2003), nun dos primeiros dicionarios do castelán, o *Tesouro da Lingua castelá ou española* (1611)<sup>9</sup>, explícase que a flema, por exemplo, representa un humor que fai ás persoas preguiceiras e adurmiñadas.

Evidentemente, a filosofía e as outras ciencias continuaron evolucionando nos seus postulados sobre o ser humano e sobre a vida a partir de Galeno. De feito, entre xs filósofos da natureza, -tamén denominadxs presocráticos- e as figuras de Sócrates, Platón e Aristóteles, o proxecto filosófico grego cambia de características, situando ao ser humano no centro de todos os seus estudos. Así, desde o 450 a. C., aproximadamente, Atenas convrtese no centro cultural do mundo grego (Gaarder, 2016).

Neste momento histórico comeza a identificarse a emoción e o sentir, en xeral, como unha paixón escravizante que coexiste no noso ser en contraposición á razón, -o centro de control-. Esta idea, tal e como se expuxo nas palabras de Parménides, lexitima esa suposta xerarquía entre a cognición e o afecto, situándose esta primeira nun nivel de superioridade con respecto á segunda. A dicotomía entre o pensar e o sentir establécese definitivamente confrontada e en desequilibrio, quedando supeditado un proceso ao outro e considerándose de carácter inferior.

Porén, a primeira teoría das emocións propiamente dita aparece na voz de Platón (428-347 a. C.), no Filebo<sup>10</sup> ou do pracer, a través dun debate entre Sócrates e Protarco sobre a dor e o pracer (Casado e Colomo, 2006):

#### Sócrates

Filebo di, que o Ben para todos os seres animados consiste na ledicia, o pracer, o recreo e todas as demais cousas deste xénero. Eu sosteño, pola contra, que non é isto, senón a sabedoría, a

---

<sup>8</sup> Médico e filósofo “máis influínte da Antigüidade” (McKeown, 2017, p. 314). Aplicou os principios da teoría dos humores de Hipócrates á comprensión da personalidade. Defendía a existencia de catro tipos de personalidade: sanguíneo, -persoas alegres e optimistas-; flemático, -persoas frías e racionais-; colérico, -persoas apaixonadas, de fácil enfado e con moita enerxía- e melancólico, -persoas con sensibilidade artística e fáciles de conmoover-.

<sup>9</sup> Escrito por Sebastián Covarrubias (Teixidó, 2003).

<sup>10</sup> Diálogo platónico, -considerado entre os tardíos-, que debate sobre se é preferible unha vida dedicada ao pracer ou ao saber.

intelixencia, a memoria e todo o que é da mesma natureza, a xusta opinión e os razoamentos verdadeiros son, para todxs xs que os posúen, mellores e máis apreciábeis que o pracer á par que máis vantaxosos a todos os seres presentes e futuros, capaces de participar neles. Non é isto, Filebo, o que un e outro sostemos? (Platón, cit. en Azcárate, 1871, p. 9-17)

Platón, na *República*, presentou a mente, -ou alma-, dividida en tres “partes”: a razón, o espírito e os apetitos; explicando as relacións entre estes elementos a partir da metáfora dun cocheiro, -razón-, que debía conducir a dous cabalos: un, que simbolizaba a compoñente afectiva, o espírito, -o cabalo <<bo>>-, e máis a outro, que representa os apetitos, a emoción, -o cabalo <<malo>>-. Esta triloxía correspondeuse, máis adiante, co trienio psicolóxico cognición, motivación e emoción.

Mais, poñendo a atención no que ten que ver co sentir, dentro da súa obra nin a emoción nin o sentimento quedan estritamente definidxs, figurando simplemente como unha especie de interferencias na capacidade de razoar.

Porén, achegándose lixeiramente ao que podía debuxarse como unha especie de educación do sentir, o que si defendeu Platón era que unha das tarefas esenciais da sociedade pasaba por aprender, tanto á infancia como á xuventude, a atopar o pracer nos obxectos correctos. Mais, que se podía considerar correcto naqueles tempos? Cal ou cales cousas eran susceptibles de aprenderse como pracenteiras-correctas?

Curiosamente, se traemos esta cuestión á educación da época contemporánea, Csikszentmihalyi (1998, cit. en Bisquerra, 2009) afirma que as escolas non están conseguindo ensinar o emocionante-pracenteira que poden chegar a ser a cultura, a arte ou a ciencia, por exemplo. Así, igual que nos tempos de Platón, hoxe en día parecen existir unha serie de estímulos que deberían aprenderse como pranteiros, por ser considerados “correctos”. Pero, podería afirmarse que isto ten que ser realmente así? Especialmente, tendo en conta todos os encargos invisibles da sociocultura que derivan na reprodución dun sistema tremendamente inxusto e desigual? Tomando en consideración o curriculum educativo galego, por exemplo, habería moito que debater ao respecto. Porque de cal cultura se fala ao falar Csikszentmihalyi de cultura? De cal ciencia ou de cal arte? Esa na que as mulleres, ou as persoas pertencentes a colectivos minoritarios, permaneceron e permanecen invisibles? Como se pode educar como pranteiro un contido no que unha grande parte da humanidade non se atopa representada? Sen dúbida estas son cuestións sobre das que se debería reflexionar nos contextos educativos e, máis concretamente, cando se pretenda unha abordaxe educativa e coeducativa das emocións e dos sentimentos.

Pero seguindo co que nos ocupa, un achegamento histórico e interdisciplinario ao sentir, atopámonos con Aristóteles (384-322 a. C.), quen entendía as emocións como unha especie de elemento transformador con poderes para alterar o xuízo.

Na súa obra *Retórica* presentou a que pode entenderse como a teoría clásica máis completa sobre emocións (Casado e Colomo, 2006), e na que chegou a definir a propia emoción como “toda afección da alma acompañada de pracer ou de dor, e na que o pracer e a dor son a advertencia do valor que ten para a vida o feito ou a situación á que se refire a afección mesma” (Casado e Colomo, 2006, p. 2). Neste senso, consideraba a emoción como unha reacción natural

inmediata, pracenteira ou dolorosa, que permite poñer a un ser vivo en alarma para afrontar unha situación determinada cos recursos dos que dispoña (Ibídem, 2006).

Aristóteles relacionaba o pracer coa realización dun hábito ou dun desexo natural. Así, considerou como doloroso todo o que afasta a un ser vivo, violentamente, da súa condición natural, do que resulta contrario á necesidade e aos desexos do mesmo. Para el, dun xeito diferente que para Platón, a parte racional e irracional da alma conforman unha unidade, entendendo as emocións como posuidoras de elementos racionais como son, por exemplo, as crenzas e as expectativas (Casado e Colomo, 2006). Así, segundo Bisquerra (2009), Aristóteles explicaba que as emocións, -entre as que se atopan a ira, o temor, a piedade, o gusto e as súas opostas-, emerxen a partir do que cremos, en conexión coa acción, e se acompañan de pracer ou de dor.

Este filósofo referíase á busca da felicidade como unha motivación básica no ser humano, reflexión recollida na súa *Ética a Nicómaco*<sup>11</sup> a partir do termo *eudaimonía*<sup>12</sup>. De feito, unha das sendas para acadar esta felicidade, segundo o propio Aristóteles, eran a virtude e a vida contemplativa (Bisquerra, 2009).

Tanto Platón como Sócrates e Aristóteles sostiveron que a virtude, representada a grandes trazos polo hábito para decidir correctamente ante determinadas situacións, leva á felicidade. Porén, polo miúdo, cada un entendía a virtude mesma desde a súa propia perspectiva. Por exemplo, Aristóteles consideraba que non pode ser virtuosa do mesmo xeito unha persoa escravizada que unha libre, unha persoa rica que unha pobre, ou un varón ca un ha muller. A entidade do propio suxeito determinaba para el o seu potencial de virtude, pois a virtude non procede directamente do coñecemento, senón que require de hábito. Desde este enfoque as prácticas que fagan hábito variarían en función do ser. Aristóteles defendía que a felicidade non sería, por tanto, un estado en si mesmo, senón unha actividade. Por iso, o pracer non é a felicidade por si, senón unha consecuencia da virtude.

Bisquerra (2009) afirma o interesante de observar a conexión entre virtude e felicidade para moitxs pensadorxs de grande variedade e diversidade histórica e cultural. Neste senso, atópanse estes mesmos termos, ou afíns, tanto na tradición mahometana, como nas orientais ou na xudeocristiá; quedando asociadas a felicidade, a iluminación ou a salvación, á práctica da virtude, -entendida, de forma moi xeral, como vivir correctamente, en concordancia cunha sociocultura específica-. E, se ben o concepto de felicidade podía variar ou expresarse a través doutros termos, o feito da súa busca representa unha máxima no ser humano desde a antigüidade, -Demócrito, Epicuro, Séneca, etc-, ata a actualidade -Maslow, Wittgenstein, Russell...- (Bisquerra, 2009).

---

<sup>11</sup> Escrita no século IV a.C., representa un dos primeiros tratados conservados sobre ética e moral da filosofía occidental, constituíndo, xunto coa mensaxe bíblica xudeocristiana, un dos piares fundamentais sobre os que se erixiu a ética occidental.

A obra, configurada por dez libros, en orixe pergamiños, enténdese a partir das notas das lecturas de Aristóteles no Liceo, trata sobre a relación entre o carácter, a intelixencia e a felicidade.

<sup>12</sup> Termo grego que se entende como felicidade ou benestar; tamén, nunha tradución máis precisa, pode definirse como florecemento humano ou prosperidade.

Platón e Aristóteles mantiveron “unha concepción funcionalista das emocións” (Casado e Colomo, 2006). Para xs estoicxs, en cambio, as emocións carecían de significado ou función: a natureza favorece a conservación e o ben dos seres vivos facilitándolles instinto aos animais e racionalidade ao ser humano. Para estxs, as emocións e o sentir, como fenómenos de ignorancia, exclusivamente, perturbaban o ánimo contraponéndose á razón.

Segundo estxs filósofos podían distinguirse catro emocións fundamentais: a ledicia polos bens presentes e o anhelos polos bens futuros, -consecuencia de bens supostos-; o temor polos males futuros e a aflicción polos males presentes, -provocados por males supostos- (Casado e Colomo, 2006). Así, a ledicia, o anhelos e máis o temor representaban sentires de calma e equilibrio racional, propias dxs sabios, por corresponderse coa propia ledicia, a vontade e a precaución. Porén, todo o sentido diferente destes tres elementos considerábase algo así como “enfermidades crónicas capaces á súa vez de xerar outras emocións de aversión e de desexo” (Ibídem, 2006, p. 3).

Outra vez, cxs estoicxs, insístese na idea de que a senda do coñecemento debe transitarse, exclusivamente, a través da razón, inhibindo os sentires por considerarse “xuízos errados, opinións baleiras e privadas de sentido” (Casado e Colomo, 2006, p. 3).

Despois dxs estoicxs, paradóxicamente, será unha figura do pensamento cristián, San Agustín (354-430), quen valorice a emoción, subliñando o seu carácter activo e responsable na noción de vontade:

A vontade atópase en todos os movementos da alma (...) que son a cobiza e a ledicia senón consciente vontade polas cousas desexadas? E que outra cousa senón a vontade que rexeita as cousas non queridas, o medo ou a tristura? (...) a vontade humana ora atraída ora rexeitante, cámbiase e transfórmase nesta ou naquela emoción” (San Agustín, cit. en Casado e Colomo, 2006, p. 3).

Pola súa parte, Santo Tomás de Aquino (1225-1274) retoma a idea do sentir como afección, definindo a emoción, funcionalmente, como ese “aspecto da alma polo cal esta é potencialidade e pode recibir ou padecer unha acción” (Casado e Colomo, 2006, p. 3). A súa reflexión sobre as paixóns da alma, -recollida na obra *Suma Teolóxica*, escrita entre 1265 e 1264)- e cuxo encabezamento servirá posteriormente a Descartes, propón que as emocións, unidas a miúdo a “mutacións corporais” (Ibídem, 2006, p. 3), forman parte dos apetitos da alma; concretamente, dos apetitos sensibles.

Para Santo Tomás as emocións refírense así a dúas partes: á irascible, -temor, audacia, esperanza, desesperación...-; e á concupiscible, -ledicia, amor, odio, tristura...-. As emocións que pertencen á parte concupiscible teñen que ver co movemento a través do que se obtén un ben ou se afasta un mal, mentres que as da parte irascible condicionan a realización das da concupiscible. Neste senso, “nun mundo onde o ben é difícil de obter e o mal difícil de evitar, a anticipación do ben e do mal e o esforzo por conseguilo ou evitalo respectivamente median para as outras emocións” (Casado e Colomo, 2006, p. 4). O sentir parece entón un elemento de importancia no desenvolvemento do ser <<bondadoso>> e no

seu benestar, pois afectarán directamente á toma de decisións no relativo a todos os ámbitos da existencia.

Nunha mesma liña sobre a funcionalidade do sentir emerxen as doutrinas naturalistas, formuladas entre os séculos XVI e XVII. Figuras como Telesio (1509-1588), Patrizzi (1529-1597) ou Giordano Bruno (1548-1600) recoñeceron, por exemplo, a función biolóxica do pracer ou da dor (Casado e Colomo, 2006). As cousas, dotadas de forzas prepotentes e contrarias, aportan dor ao corpo e ao espírito, mentres que aquelas cousas que contan con forzas similares e afíns, vivifican e levan ao pracer (Ibídem, 2006).

As emocións nacen así da difícil situación na que o espírito e o corpo se atopan no mundo. O espírito sitúase no medio de acontecementos contrarios dos que o corpo non é quen de protexelo do esgotamento ou do desgaste. Do mesmo xeito, o corpo modifícase continuamente polos efectos das forzas ambientais e pola súa propia calor, conseguindo repararse a través do alimento. Nesta situación, para que o espírito consiga sobrevivir, precisa percibir e comprender as forzas de todas as cousas, xerando o desexo suficiente para perseguir aquelas que lle permiten protexerse, -no corpo-, dos estímulos demasiado intensos, -calor excesiva, frío...-, mais tamén nutrirse e repoñerse. Así, sentirá goce e pracer cando as teña á súa disposición, ou en relación a quen llas procure, igual que, ao contrario, sentirá tristura cando lle falten, ou odio cando llas intenten arrebatarse ou destruír.

Nas doutrinas naturalistas as emocións fundamentais terían a súa orixe nas situacións nas que o espírito se atopa en contacto con mundo natural (Casado e Colomo, 2006).

Telesio sinalaba tamén a existencia dunha serie de emocións sociais: o temor, a dor ou o pracer, por exemplo, como inherentes ao comportamento recíproco entre as persoas. Emocións que emerxen na convivencia consecuencia non só da necesidade dos individuos de satisfacer as necesidades que, individualmente, non conseguirían satisfacer, senón pola nosa tendencia natural a buscar e gozar da compañía dxs outrxs (Ibídem, 2006).

Nas reflexións de Telesio aparece un último grupo de emocións que se relacionan cos sentimentos de satisfacción que o espírito experimenta ao sentirse íntegro, ou ben cando reconece a integridade e a pureza nas outras persoas: o honor. Ao contrario, o desprezo e outros sentires semellantes emerxen simultaneamente produto da situación do espírito no mundo (Casado e Colomo, 2006).

Seguindo polo breve percorrido que fan Casado e Colomo (2006) pola concepción das emocións na filosofía occidental, atópase que Hobbes (1588-1679) presenta unha idea similar á de Telesio. Para el “as emocións constitúen unha das catro facultades humanas fundamentais, xunto coa forza física, a experiencia e a razón” (Casado e Colomo, 2006, p. 4). Hobbes relaciona as emocións cos movementos do corpo humano que preceden aos comportamentos, -o que deu en denominar tendencias: desexos, apetitos ou aversión respecto dos obxectos que as producen e que son integrantes das emocións humanas-. Para este filósofo as emocións teñen o poder total de controlar a conducta humana e a súa vontade, polo que parecen equilibrarse, dalgún xeito, coa forza da razón.

Posteriormente René Descartes (1596-1650) explicaría que o encéfalo segrega unha especie de <<espíritos>> que, a través dos nervios, chegan aos músculos para darlles movemento. Mais



tamén propuxo, na súa obra *As Paixóns da Alma*, -escrita en 1649-, que as emocións eran afeccións: “modificacións pasivas causadas na alma polo movemento dos espíritos vitais, é dicir, das forzas mecánicas que obran no corpo” (Casado e Colomo, 2006, p. 5). Para el, a glándula pineal<sup>13</sup>, sede das emocións, reside na alma; de aí que as emocións tivesen a función de incitar á propia alma para levar acabo aquelas accións que lle permiten conservar ou perfeccionar o corpo (Ibídem, 2006).

A partir desta idea, Descartes defendeu unha dualidade alma-corpo, como sustancias distintas, considerando a existencia de seis emocións simples e primitivas: o amor, o desexo, o asombro, a ledicia e a tristura; sentires dos que estarían compostos o resto, ou ben, dos que derivarían (Casado e Colomo, 2006).

Neste punto, considerando esa explicación de Descartes sobre os <<espíritos>> que segrega o encéfalo, resulta inevitable achegarse, aínda que sexa dun xeito superficial, aos estudos sobre o funcionamento do sistema nervioso na historia e, particularmente, das neuronas; pese a que estas non sexan as únicas células responsables do mesmo

Estas teorías de Descartes, sobre os <<espíritos>> que se transmitían aos nervios desde o encéfalo, foron derrubadas por Luigi Galvani (1737-1798), no século XVIII, ao demostrar en experimentos con ras que os músculos destes animais podían responder ante os estímulos eléctricos. Posteriormente, no século XIX, Carlo Matteucci (1811-1868) e Herman von Helmholtz (1821-1894) chegaron a confirmar ante a comunidade científica esta natureza eléctrica do impulso nervioso, afirmando que as velocidades destes impulsos non eran tan rápidas como para non poder ser medidas (Teixidó, 2003).

Pero, a conclusión máis definitiva ata a data deu en chegar da man de Ramón y Cajal (1852-1934), a finais do século XIX, quen confirmou con rotundidade que as células nerviosas representaban unidades separadas, con capacidade de comunicación, mediante unhas substancias químicas denominadas *neurotransmisores*; así, dábase lugar ao proceso coñecido como *sinapse*; quedando demostrado que entre as neuronas existe contigüidade.

En neurobioloxía é case imposible implicar a unha soa estrutura nerviosa nunha determinada conducta, resposta fisiolóxica, percepción, etc. Así, cando dicimos que unha certa porción do sistema nervioso é responsable dun determinado fenómeno non acostuma querer dicir que esa parte sexa a única responsable. No caso das emocións, se tivésemos que escoller a zona máis significativa, quizais habería que escoller a amígdala<sup>14</sup>, unha parte do sistema límbico situada nos lóbulos temporais, unha estrutura que é moito máis grande nos humanos que nos nosos parentes evolutivos máis achegados e que permite que a nosa variabilidade emocional sexa maior” (Teixidó, 2003, p. 59).

---

<sup>13</sup> Pequena glándula endócrina do cerebro dos vertebrados á que tamén se denomina corpo pineal, conarium ou epífisis cerebral. Encárgase da produción da melatonina, una hormona derivada da serotonina que afecta á modulación do sono, tanto aos ritmos circadianos como estacionais.

<sup>14</sup> Núcleo principal do control emocional e sentimental no cerebro. As súas conexións producen reaccións emocionais pero tamén permiten a inhibición de conductas; ocúpase, ademais, das respostas de satisfacción ou medo.

Parece interesante facer unha breve parada neste percorrido para aclarar, desde unha perspectiva psicofisiolóxica, como actúa o sentir a nivel visceral.

O sistema nervioso dos animais vertebrados, entre os que estamos os seres humanos, divídese en dúas partes diferenciadas: o sistema nervioso central<sup>15</sup> e o sistema nervioso periférico<sup>16</sup>. Estes sistemas actúan de maneira directa sobre os procesos emocionais e sentimentais. Concretamente, no relativo aos efectos das emocións nos órganos e nas vísceras, é importante indicar que, por mediación do sistema nervioso autónomo, a emoción tende a modificar, á marxe da vontade consciente, o funcionamento do corazón, dos pulmóns ou do sistema dixestivo, por exemplo. Así, é habitual que se dispare o ritmo cardiorespiratorio en situacións de pánico ou, cando nos atopamos ante unha persoa que nos resulta atractiva, que apareza unha sensación de formigueo no estómago ou nas tripas.

Na actualidade, incluso estase a falar do sistema dixestivo como dun <<segundo cerebro>>, pola extensa rede neuronal coa que conta; concretamente, dise que este sistema, denominado entérico<sup>17</sup>, -parte do sistema nervioso periférico-, está composto por cen millóns de neuronas. Revisando o traballo de Enders (2015) pódese concluír que as investigacións recentes sobre a microbiota<sup>18</sup> indican, a partir de estudos con ratos, que a ausencia de flora bacteriana ten un impacto en todo o corpo, ata no cerebro.

Neste senso, estudos recentes relacionan os cambios na flora intestinal, -derivados de cambios no apetito ou de estados anímicos extremos e polarizados-, con variacións na conducta. Algunhas investigacións, incluso, intentan relacionar estes cambios na flora intestinal con enfermidades neuronais. Porén, aínda que xa hai traballos moi rigorosos e destacados sobre este tema, aínda é cedo para afirmar con seguridade de que formas e ata que punto a microbiota pode alterar a conducta humana.

O que si conta con evidencias rotundas é a afirmación de que o 90% da serotonina<sup>19</sup> que temos no corpo se aloxa, e se libera, no intestino (Enders, 2015). Esta abundancia de serotonina localizada nesta zona concreta do organismo reforza a idea da importancia da dieta para o benestar emocio-sentimental, -un dato curioso tomando en consideración os presupostos de Hipócrates sobre a pertinencia dos cambios na dieta para recuperar os equilibrios nos humores-.

Hoxe por hoxe está demostrado, e demostrándose con cada vez máis contundencia, que o tipo de dieta influirá sobre a maior parte desa serotonina que temos no corpo (Enders, 2015). E como da serotonina depende, en grande medida, o noso estado anímico, non será infrecuente atopar

---

<sup>15</sup> SN central; formado polo encéfalo e a medula espiñal. Ocúpase de poñer o corpo en movemento, tras a recepción e a análise de información recibida.

<sup>16</sup> SN periférico; formado polo sistema nervioso somático e o sistema nervioso autónomo. Conecta o SN central cos órganos dos sentidos, cos músculos e coas glándulas ocupándose, ademais, de transmitir os estímulos captados polos receptores externos ata o SN central, onde se fan conscientes.

<sup>17</sup> O sistema entérico, que está formado por neuronas aloxadas en ou xunto ás vísceras, ten a función de controlar todo o tracto intestinal, desde o esófago ata o recto e tamén conecta o páncreas e a vesícula biliar.

<sup>18</sup> A microbiota está formada polos microorganismos que temos no intestino.

<sup>19</sup> A serotonina é unha molécula neuroactiva. Os baixos niveis de serotonina no cerebro téñense asociado a estados anímicos “baixos” como a depresión ou, incluso, en casos de adicción. A serotonina non ten unha función única senón que depende da diana sobre a que actúe. Por exemplo, pensando no intestino, alí a función principal da serotonina é a de regular a mobilidade intestinal, ou o que é o mesmo, o movemento dos músculos que permite os desprazamentos dos alimentos polo intestino.

persoas con problemas alimenticios que, á súa vez, achquen problemas no seu estado de ánimo. Así, o sistema dixestivo poderá contribuír a aparición de emocións positivas que potencien un estado de benestar persoal importante, sempre que se leve a cabo unha alimentación equilibrada e saudable, xunto con exercicios de respiración, estiramientos, masaxes, etc., que favorezan o funcionamento do órgano. Como se pode observar, a psicofisioloxía pon de manifesto os efectos da emoción na corporalidade, reafirmando así esa idea de Damasio (2010) sobre a emoción: un mundo de accións que se experimentan no corpo.

Volvendo aos estudos sobre biopsicoloxía da emoción, que tratan de explicar como se producen as emocións no ser humano e, incluso, descifrar o seu significado, haberán de presentarse, aínda que sexa brevemente, os traballos de autorías diversas, cos seus variados enfoques, por teren importantes influencias nos achegamentos realizados posteriormente aos fenómenos emocionais e sentimentais, tanto desde a psicoloxía como desde as ciencias da educación.

Nos estudos sobre as emocións poden identificarse diversos enfoques e tradicións que poderían diferenciarse entre as correntes precientíficas, -onde se atopan achegas desde a filosofía e a literatura-, e as científicas, -entre as que se poden enumerar os modelos biolóxicos, conductuais, cognitivos e sociais- (Bisquerra, 2009).

Se ben é certo que o devir histórico deste campo ten moito que ver coa filosofía, a medicina e outras ciencias derivadas, ao chegar ao século XIX e en adiante, será a psicoloxía, entroncada pola bioloxía e a fisioloxía, a disciplina desde a que se lideren os estudos sobre o sentir.

Respecto dos enfoques tipificados como científicos, Fernández-Abascal (1997, cit. en Bisquerra, 2009, p. 27) apunta unhas serie de datas cume para cada un destes: o biolóxico, -sobre 1910-; o conductual, -cara a 1930-; o cognitivo, -en torno a 1970- e a perspectiva integradora, -que se inicia a partir dos anos 90-.

Comezando polo enfoque biolóxico, para Darwin (2009), -referente desta corrente-, as emocións e a súa expresión representan caracteres do organismo como outros, herdados de antepasados comúns, e con utilidades concretas para a supervivencia; aínda que, na actualidade, a utilidade dalgunhas parece unicamente residual. Segundo Darwin (2009) existen expresións faciais universais, comúns entre diversas especies como, por exemplo, o medo, por contribuír de forma significativa a esa supervivencia. Porén, tamén destacou que outras emocións tiñan evolucionado ata tales niveis de complexidade e sofisticación que só poderían desenvolverse nos animais que presentasen procesos cognitivos superiores, como é o caso do ser humano. Concluíu así que a emoción acadou nas persoas o seu máximo desenvolvemento a partir da súa conexión cos comportamentos.

Posteriormente, e desde unha perspectiva diferente, Carl George Lange<sup>20</sup> (1834-1900), na súa teoría organicista das emocións, cita a Spinoza como un dos filósofos cuxa doutrina precedeu aos seus propios presupostos. Segundo Lange, Spinoza, e non Darwin, era o máis achegado á súa concepción, debido a que non supeditaba a expresión física das emocións a un movemento

---

<sup>20</sup> Investigou sobre a fisioloxía das emocións. Lange afirmaba que os cambios vasomotores son emocións en si mesmos. E así, igual que Willian James, concluíu que as emocións se reducían á vivencia das reaccións fisiolóxicas de estímulo e resposta. Esta teoría que defendía, por exemplo, que estamos tristes porque choramos e non que choramos porque estamos tristes, denominouse teoría de James-Lange das emocións, facendo honra a estes autores.

da alma, senón que situaba estes fenómenos a un mesmo nivel, incluso outorgando o primeiro lugar ao feito fisiolóxico (Vigotsky, 2004).

De feito, na obra de Baruch Spinoza (1632-1677) a emoción preséntase baixo o concepto de afecto, entendida como un estado do corpo que aumenta ou diminúe a capacidade deste para a acción; ou ben, como estados que favorecen ou limitan dita capacidade podendo, ou non, favorecer a consciencia deses estados (Vigotsky, 2004).

Spinoza entendía que a emoción “comprende á alma e ao corpo” (Casado e Colomo, 2006, p. 6), dous aspectos dunha mesma realidade, postura contraria á dualidade de Descartes.

Este filósofo referíase ás emocións do esforzo, *-conatus-*, da mente para perseverar no propio ser durante un tempo indefinido. Este esforzo denominaríase vontade cando só se referise á mente; porén, cando tivese que ver coa mente e máis co corpo simultaneamente, denominaríase desexo, *-appetitus-* (Casado e Colomo, 2006). O desexo sería a emoción fundamental á que se lle unen outras dúas primarias: a ledicia, que permite ao corpo acadar a perfección; e a dor, que fai descender a mente a unha perfección menor (Ibídem, 2006).

As emocións quedarían relacionadas co esforzo da mente e máis do corpo cara á perfección, representando manifestacións eternas da Sustancia. Isto significa que non poden ser ameazadas, negándose así a súa función, -tal e como afirmaban xs estoicxs-, e como, posteriormente, concluíu Leibniz (1646-1716), ao afirmar que as emocións eran signos de imperfección que impiden que a alma chegar a ser unha deusa (Casado e Colomo, 2006).

Do traballo de Palmero (1997) sobre a emoción desde un enfoque biolóxico, volvendo a Lange, pódese afirmar que a súa perspectiva non resultaba excesivamente innovadora, pois xa desde Aristóteles e ata Herman Lotze (1817-1881) se tiñan mencionado as compoñentes orgánicas das emocións. Lange critica a obra de Darwin, e tamén a súa escola evolucionista, polo feito de ter dado preponderancia ao punto de vista histórico-evolutivo e non ao mecanicista e fisiolóxico deses estados afectivos.

Foi Walter Cannon (1871-1945) quen, xunto a Philip Bard (1898-1977), propuxeron unha alternativa á teoría James-Lange das emocións, afirmando que os estímulos emocionais teñen dous efectos explicativos independentes: o sentimento da emoción no cerebro e a expresión da emoción no sistema nervioso periférico, tanto no autónomo como no somático. Estes autores defendían que o circuíto emocional funcionaba de tal xeito que primeiro se percibía o estímulo e, logo, se experimentaban a emoción e a resposta corporal simultaneamente. Polo tanto, a súa idea achegábase máis que as de Darwin ou Lange e James, ao que hoxe en día se sabe que é, máis aló da simultaneidade, unha interacción entre o mecanismo fisiolóxico e mental no proceso de emocionarse. Cannon e Bard defenderon así que primeiro aparecían as reaccións fisiolóxicas e, despois, as emocións (Palmero, 1997).

Pola súa banda, James Papez (1883-1958) traballou na mesma liña que Cannon e Bard; porén, falou por vez primeira do sistema límbico como o controlador da expresión emocional. Papez

conseguiu explicar como se comunica o hipotálamo<sup>21</sup> coa cortiza cerebral<sup>22</sup> e coas zonas corticais<sup>23</sup> que interveñen no proceso emocional. Máis concretamente, propuxo unha serie de conexións desde o hipotálamo ata o tálamo anterior<sup>24</sup> e ata a cortiza cingular<sup>25</sup>, -parte da cortiza media evolutivamente antiga-. Os achados de Papez permitiron que, na actualidade, se chegase a pensar que, ante un estímulo externo, as emocións e as reaccións fisiolóxicas se producisen simultaneamente, -e retroalimentándose-, para axudar ao cerebro na comprensión do estímulo.

Schachter (1922-1997) e Singer (1934-2010), do mesmo xeito que Cannon, afirmaron que a retroalimentación non era o suficientemente específica para determinar cal emoción sentimos ante unha situación concreta. Mais, á marxe da nosa capacidade/incapacidade para comunicar exactamente que nos está a ocorrer, o feito de emocionarse era igualmente importante en tanto en canto a activación física informaba de que estaba a suceder algo significativo no corpo. Así, segundo estes autores, poder detectar a activación física permite examinar as circunstancias e, consecuentemente, esta avaliación fará posible que se clasifique dita activación. A clasificación da activación determinará a emoción sentida e a cognición, posteriormente, ocuparase de encher o baleiro resultante entre a falta de especificidade da retroalimentación física e o sentimento. Para Schachter e Singer o proceso sucedía seguindo unha progresión lineal como a que segue: estímulo - activación - cognición - sentimento (Palmero, 1997).

Tal e como afirma Bisquerra (2009) o concepto *arousal* será chave nas teorías sobre as emocións. E, aínda que é unha palabra difícil de traducir, dun xeito xeral, pódese entender como a activación vexetativa do organismo a partir da emoción.

Deixando a parte todas estas teorías de tradición psicobiolóxica, o termo emoción, historicamente, ten demostrado ser absolutamente obstinado respecto dos esforzos por definilo (Reber, 1985). Ningún outro termo mantén unha relación tan indirectamente proporcional entre o seu emprego e a súa non definibilidade, tal e como reflexiona Cabezas (2014). Porén, na filosofía atópanse extraordinarios traballos sobre este <<algo>> innato á nosa natureza, que non deixa de perfilarse, desde calquera disciplina, como un fenómeno tremendamente complexo.

Retomando o fío histórico desde os presupostos de Spinoza, “unha liña de pensamento que vai desde Pascal (1623-1662), a través dxs moralistas franceses e ingleses (La Rochefoucauld, Vauvenargues, Shaftesbury, Butler), ata Rousseau e Kant” (Casado e Colomo, 2006, p. 6) defendeu o sentimento como principio autónomo das emocións, aportando o significado moderno de paixón; esta entendeuse como a emoción dominante, con capacidade para subordinar toda a personalidade dun suxeito (Ibídem, 2006).

---

<sup>21</sup> Área do cerebro situada debaixo do tálamo, enmarcada no diencéfalo. Ocúpase da liberación de hormonas para, por exemplo, a regulación da temperatura corporal, da sede, dos impulsos sexuais, do sono, da fame, da presión sanguínea, da tensión muscular, dos estados anímicos...

<sup>22</sup> Tecido nervioso que cobre a superficie dos hemisferios cerebrais, onde se realiza a percepción, a imaxinación, o pensamento e a toma de decisións.

<sup>23</sup> Sitios determinados onde se agrupan as neuronas, -parte da sustancia gris da cortiza cerebral-, que cumpre funcións específicas como, por exemplo, a motora, a sensorial, a visual, o olfatto, etc.

<sup>24</sup> Está asociado con funcións relativas á memoria, á aprendizaxe e a certas condutas emocionais alimenticias, de albergue e sexo. Ademais, está intimamente relacionado co sistema límbico na correlación de funcións automáticas e condutas emotivas.

<sup>25</sup> Regula sentimentos concretos e actúa como mediadora nos procesos de resolución de conflitos emocionais.

Pascal achega unha explicación sobre o valor do sentimento e a súa función como fonte de coñecemento e, ademais, defende que o conflito entre a emoción e a razón non pode resolverse eliminando unha destas partes do ser humano, -tal e como reflexinou Hobbes cando destacou que a acción voluntaria pasaba a través das emocións e estaba determinada por elas-. Pascal pretendeu que “non excluamos pois a razón do amor xa que son inseparables” (Pascal, 2003, cit. en Casado e Colomo, 2006, p. 6)-.

Pola súa banda, Kant (1724-1804), un profundo racionalista, incorpora a categoría de sentimento como “autónoma e mediadora entre as tradicionalmente admitidas da razón e da vontade” (Casado e Colomo, 2006, p. 6). E, pese a ter unha visión lixeiramente estoica da emoción, sobre todo na súa obra máis tardía, explicouna como un fenómeno totalmente funcional desde o punto de vista biolóxico; tamén chegou a describila como función no plano moral, -aínda que fose subordinada ou provisional-.

Kant entendía a dor e o pracer como elementos impulsores da conducta afirmando que, nas máis das veces, as emocións sosteñen a existencia e, incluso, que algunhas favorecen a saúde (Ibídem, 2006).

A dor tamén se atopa nas propostas de Schopenhauer (1788-1860); de feito, é o elemento central. Para el “a vida é dor e a vontade de vida é o principio da dor” (Casado e Colomo, 2006, p. 7). Vivir significa desexar e o desexo, indiscutiblemente, implica a ausencia de algo; esta ausencia é a que provoca a dor. Así, o pracer representa un momento intermedio, moi inestable e pouco duradeiro, entre o cese da dor e a satisfacción dos desexos ou das necesidades (Ibídem, 2006).

Heidegger (1889-1976) fai unha proposta similar á de Schopenhauer ao considerar a angustia como a única emoción propia do ser humano. Así, explicaba a angustia como a situación emotiva fundamental da existencia, a que permite comprendela e, ademais, comprenderse como ser no mundo. Aínda que Heidegger non negou outros tipos de emoción, explicaba que eses outros tipos pertencen a un nivel de existencia que non pretende comprender a vida, senón que simplemente aspira a vivir o cotiá na preocupación das necesidades propias e alleas (Casado e Colomo, 2006).

Como se pode observar o sentir foi cobrando importancia ao pensarse estreitamente relacionado coa conducta, máis tamén coas accións e, consecuentemente, coa vida e o estado persoal de cada ser no mundo, en conxunción coa saúde, coa existencia e, ademais, co benestar emocional.

No caso de Hegel (1770-1831), desde a súa doutrina idealista, levará ata o extremo a forte idea racionalista de Kant sobre o ser humano como suxeito pensante que crea o mundo a partir da súa mente. Así, explicou que a máis elevada forma de autoconhecimento poderá ser acadada polo espírito universal na razón absoluta, -que é arte, relixión e filosofía- (Gaarder, 2016).

Hegel afirmaba que a liberdade se transita pola racionalidade e nos seus traballos chegou a desenvolver unha diferenciación entre os termos <<paixón>>, <<emoción>> e <<sentimento>>. As emocións, para el, representaban estados sen significación propia; de feito, percibíase como negativas por non poder ser reducibles ao xuízo racional (Casado e Colomo, 2006).

Parece interesante, polo enfoque deste traballo achegar as reflexións de Scheler (1874-1928) sobre o mundo do sentir. Para el a vida emocio-sentimental non forma parte dunha especie inferior na vida intelectual, senón que posúe a súa propia autonomía (Casado e Colomo, 2006).

Sartre, pola súa banda (1905-1980), afirmou que a emoción é unha especie de conciencia do mundo, unha certa forma de aprehendelo xa que, o suxeito emocional e o estímulo emocionante se atopan unidos nunha síntese indisoluble (Sartre, 1983).

Na súa obra *Bosquexo dunha teoría das emocións*, -de 1965-, mostrou as contradicións e insuficiencias das teorías psicoanalíticas e criticou as escolas psicolóxicas como, por exemplo, as de William James ou Janet.

Sartre afirmaba que o mundo emocio-sentimental é un mundo difícil e no que a emoción só pode comprenderse buscando nela unha significación que é, por natureza, de índole funcional (Sartre, 1983). A emoción ten un carácter esencial, padécese; “sorprende, desenvólvese segundo as súas propias leis e sen que a nosa espontaneidade consciente poida modificar moi notablemente o seu curso” (Sartre, 1983, p. 65). Así:

(...) unha teoría da emoción que afirme o carácter significante dos feitos emotivos haberá de buscar esa significación na propia conciencia. Dito doutro xeito, é a conciencia a que se fai a si mesma conciencia, emocionada (...) (Sartre, 1983, p. 73).

Segundo esta idea, a conciencia sería a encargada de organizar a emoción como un determinado tipo de resposta adaptada a unha situación.

Sartre afirmaba que loitamos tanto contra a emoción, -tratamos de calmar a ira, de dominar o medo...-, que iso nos fai conscientes da súa función pero, aínda así, por moito que a rexeitamos con todas as nosas forzas, acaba invadíndonos. “A emoción é padecida. Non pode un/unha/unhe liberarse dela ao seu antollo; vai esgotándose por si mesma pero non podemos detela” (Sartre, 1983, p. 103).

Con respecto á variedade de sentires que se poden experimentar afirmou que “todos veñen a constituír un mundo máxico, empregando ao noso corpo como instrumento de conxuro” (Sartre, 1983, p. 100). Isto ven a significar que, ante cada sentir, a situación á que enfrontarse é diferente e así, diferentes serán os comportamentos consecuentes. Segundo o seu discurso, non se pode afirmar que exista un determinado e limitado tipo de emocións, senón que existen moitos máis.

En medio de todas estas teorías tan diversas parece interesante apuntar a idea de Vigotsky (2004, p. 83) sobre se:

(...) sería conveniente discutir a tese da existencia dun parentesco espiritual interno entre a grande teoría filosófica das paixóns e o paradoxo psicofisiolóxico que durante medio século representou o pensamento científico sobre a natureza das emocións humanas?

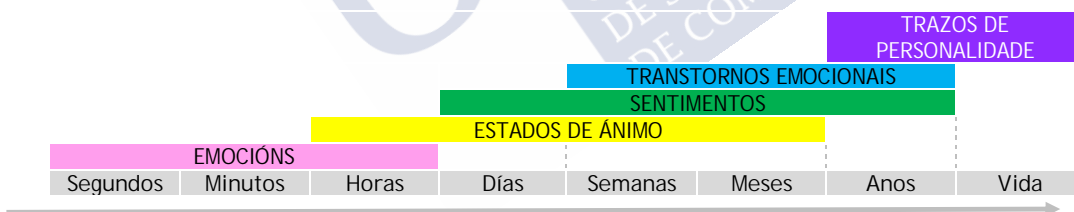
Mais, no contexto deste traballo, realmente non resulta conveniente, nin moito menos necesario.

Polo enfoque que se pretende dar ao construto de coeducación das emocións e dos sentimentos, si resultaba pertinente realizar este percorrido breve polos presupostos dalgunhas das figuras máis recoñecidas na filosofía occidental; pero, pola contra, non tanto afondar, máis do que se fixo, en todo o que ten que ver coa psicobioloxía do sentir. Ademais, a neurociencia, tan “de moda” na época contemporánea, quedou excluída desta análise interdisciplinaria por resultar máis significativa no que podía aportar á delimitación do fenómeno emoción, tal e como se ten recollido no primeiro apartado do capítulo, ao referirse aos traballos de Damasio (2010) e Morgado (2015).

O que si semella inevitable, polo tipo de traballo que nos ocupa, será concluír coas ideas derivadas desde un enfoque pedagóxico. Concretamente, dos traballos de autorías como Bisquerra (2000, 2009) e as súas colegas do Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagóxica, da Universitat de Barcelona/Universidade de Barcelona, por seren a equipa con máis tradición, no contexto hispano-falante, no estudo da emoción e a súa educación.

Para estxs autorxs, tras revisar unha ampla variedade de teorías das emocións, -a tradición filosófica, a literaria, a biolóxica, a psicofisiolóxica, a psicoanalítica, os modelos conductuais, as teorías cognitivas e o construcionismo social- (Bisquerra, 2009), parece posible debullar un espectro co conxunto dos fenómenos afectivos, organizándoos en función da súa duración, tal e como se mostra na seguinte figura:

Figura 1. Espectro dos fenómenos afectivos



Fonte: elaboración propia a partir de Bisquerra (2009)

Segundo estas propostas (Bisquerra, 2000 e 2009), as emocións están caracterizadas pola súa brevidade, en comparación cos outros fenómenos, -estados de ánimo, sentimentos...-, podendo durar segundos, minutos, horas e, incluso, moi ocasionalmente, semanas ou meses. Porén, cando se chega a estas últimas duracións, -semanas ou meses-, poderíase comezar a falar de estados de ánimo, ou de sentimentos, máis que de emocións propiamente ditas.

O estado de ánimo resulta un fenómeno máis duradeiro que a emoción, aínda que algo máis breve que o sentimento; de feito, cando un estado de ánimo se prolonga no tempo pode pasar a transformarse en sentimento.



Non obstante, o estado de ánimo soe estar conformado a partir de diversas emocións solapadas. Son imprecisos e acostuman carecer de estímulos específicos; e describímoslos, as máis das veces, en termos moi xerais: síntome triste, feliz, irritable... E aínda que non son significativamente intensos, en comparación coa emoción, teñen moita importancia na nosa vida pola súa duración e afeccións.

Para apreciar os efectos dun estado de ánimo concreto, consecuencia dun episodio emocional cheo de diversas e diferentes emocións, poderíase recorrer ao seguinte exemplo: chegamos á nosa casa, unha noite despois do traballo, e observamos que as nosas cousas non están tal e como as deixamos ao marchar. Todo está revoltado e a luz da casa non funciona. Neste momento é probable que sintamos emocións como inseguridade, preocupación e, incluso, un chisco de medo. A medida que imos entrando na casa e apreciamos máis desorde comezamos a preguntar en voz alta se hai alguén por aí; mentres tanto, a nosa sensación de medo irá en aumento ata que, de súpeto, se prendan as luces, ao tempo que se escoita a un grupo de xente berrando: *sorpresa!* Nese intre, cando tomemos conciencia de quen son esas persoas e o motivo polo que están na nosa casa, -que era o de sorprendernos polo noso aniversario preparando unha festa-, o medo, probablemente, diluirase, deixando paso á ledicia, ao afecto e á risa. Así, o estado de ánimo que resulte de todo este episodio emocional será, previsiblemente, de benestar, non só durante o tempo que dure a festa, senón tamén nos días seguintes á súa celebración.

Por outra banda, os sentimentos poden considerarse, tal e como se ten explicado, as emocións feitas conscientes. Todos os nosos sentimentos son, en orixe, emocións, ou ben poden resultar da combinación de varias destas, dun mesmo grao, -agradable vs. desagradable-. Por exemplo, un sentimento de amor pode xurdir despois de ter compartido cunha mesma persoa emocións como confianza, amizade, afecto, respecto e admiración, -todas, a priori, de carácter agradable-. Cando estas emocións se prolongan no tempo poderán dar lugar a ese sentimento de amor que, á súa vez, poderá durar desde anos ata toda a vida.

Seguindo cos fenómenos recollidos na figura, os trastornos emocionais poden definirse como o produto dun estado de ánimo, -de tipo desagradable ou incómodo-, moi frecuente, intenso e prolongado, que necesitará, para o mellor dos resultados posibles, da intervención dun/dunha/dunhe profesional especialista.

Os trazos de personalidade, último elemento do espectro recollido na figura, tamén están asociados aos estados emocionais; así, fan referencia aos comportamentos habituais dun individuo, na medida en que poden estar caracterizados por unha emoción ou emocións concretas. Por exemplo, unha persoa que sinte ledicia con frecuencia, que experimenta benestar cos pequenos detalles do día a día, poderá ser descrita, moi en xeral, como unha persoa leda.

Desde o punto de vista educativo, a emoción (Bisquerra, 2000, cit. en Bisquerra, 2009, p. 20) “é un estado complexo do organismo caracterizado por unha excitación ou perturbación que predispón á acción”, que aparece como resposta ante acontecementos tanto internos como externos. Mais, a experiencia emocional é dificilmente estandarizable pois, pese a que as emocións poden presentar unhas funcións xerais similares, posúen un forte carácter subxectivo; ante unha mesma emoción, identificada coa mesma etiqueta, persoas distintas poderán experimentar diferentes sensacións e mostrar comportamentos diversos. Do mesmo xeito, ante un mesmo obxecto, persoas diferentes poderán experimentar emocións distintas e incluso,

diametralmente opostas. Tal e como reflexionaba Epicteto<sup>26</sup> (55-134) no *Enchiridion*<sup>27</sup> (135), o ser humano non está perturbado polas cousas, senón pola visión que ten das mesmas.

O proceso de emocionarse sucede, primeiro, unha vez se ten producido a valoración automática da situación/experiencia e, posteriormente, coa valoración cognitiva secundaria, que nos interpela sobre se estamos ou non en condicións de afrontar esa emoción. Neste senso, nos casos nos que a resposta sexa afirmativa, -si, estou en condicións de afrontala-, a intensidade da reacción fisiolóxica da emoción poderá diminuír. Ao contrario, se unha persoa valora non estar en condicións de facer fronte á experiencia con altas probabilidades de éxito, a intensidade neurofisiolóxica poderá acentuarse ata, incluso, unha perda do autocontrol.

Segundo esta idea, as posibles respostas ante a valoración secundaria, -pénsome en condicións de afrontar a emoción, ou non-, serán basicamente dúas: o afrontamento ou a fuxida. Aínda que tamén poderán aparecer, como solistas ou acompañantes destas dúas anteriores o bloqueo, a risa compulsiva, o choro, etc.

Como parece evidente, algunhas respostas serán menos adaptativas que outras, en función da situación, por suposto, pero tamén dependendo dos tempos que se apliquen. Así, por exemplo, fuxir ante un coche que ven por unha estrada a toda velocidade cara a min, facéndome sentir un profundo medo, será unha resposta totalmente axeitada; mais, fuxir constantemente ante o posible encontro cunha persoa coa que teño un conflito sen resolver, acabará incrementando a miña ansiedade fronte a esa situación. Como se pode ver, unha mesma resposta non sempre é válida, senón que existen moitas variables que afectarán ao noso éxito no manexo das emocións.

A educación ten un interese importante no mundo emocio-sentimental, precisamente, pola súa capacidade, -a través de disciplinas como a educación das emocións-, de aprendernos a desenvolver estratexias e destrezas que axuden a posibles respostas axeitadas, non impulsivas e adaptativas, ante o diferente abano de sentires que podemos experimentar.

As conclusións pedagóxicas máis interesantes ás que se pode chegar a partir desta idea, por unha parte, son que existe a posibilidade de aprender a valorar os sucesos e as experiencias vitais de forma saudable e en prol do benestar, minimizando a intensidade dos impactos do sentir no corpo e máis na acción. Neste senso, a educación das emocións servirá a esta aprendizaxe creando espazos de reflexión nos que reaprendernos e configurar o noso estilo á hora de valorar ou atribuír sentido aos acontecementos con repercusión emocional significativa.

Por outra banda, a educación das emocións tamén fará posible, a través de dinámicas específicas, o coñecemento e adestramento das competencias para o manexo das emocións

---

<sup>26</sup> Filósofo grego, da escola estoica que traballou nas tres ramas da filosofía: lóxica, ética e física, mais os textos que se conservan del tratan, sobre todo, de ética.

Para Epicteto a existencia consistía en vivir e predicar a vida contemplativa, centrada na idea da eudainomía, -felicidade-. Esta será produto da virtude, definida a través dunha existencia acorde á razón. A virtude da razón estoica consiste no autoconecemento, na ataraxia, -imperturbabilidade-; na apatía, -desapaixamento- e nas eupatías, -bos sentimentos ou bondade-.

<sup>27</sup> Pequeno manual, compilado por un alumno do mesmo Epicteto, -Flavio Arriano-, sobre recomendacións éticas estoicas.

(Bisquerra e Pérez Escoda, 2007) como son, por exemplo, a conciencia, a regulación, a autonomía ou as destrezas sociais.

Despois de percorrer, ao longo de parte da historia, o fenómeno do sentir, observando como foi denominado desde as diferentes disciplinas de formas tan variadas, -emoción, paixón, sentimento...-, mais tamén atendendo a como foi conceptualizado e valorado desde tan distintas ópticas, ao chegar a esta lectura pedagóxica, sen dúbida, parece que o interese, no contexto deste traballo, pasa por aceptar que o sentir pode ser un obxecto susceptible de intervención socioeducativa. E que, aínda con voces en contra, forma parte dos fenómenos naturais e funcionais do organismo que poden facilitar ou limitar a vida.

O sentir nutre a existencia de matices; marca cada experiencia vital aferrando as vivencias á memoria e alimenta ese *traballo* que fai posible o noso movemento en calquera dirección. Ten a capacidade de afectarnos ata a inundación; e tal e como afirmaba Sartre (1983), pode invadirnos por moito que nos resistamos, condicionando os nosos pensamentos mais, tamén, as nosas accións e os nosos estados.

Desde o ámbito educativo e, coeducativo, -no caso deste traballo-, resulta interesante achegarse a este mundo do sentir abrindo a mirada a disciplinas variadas que permitan explorar e coñecer o fenómeno, -e o seu proceso-, ademais de a imaxinar, como no caso da física, novas fronteiras a explorar. Todas estas olladas farannos conscientes das nosas limitacións no acceso á comprensión do sentir mais, tamén, flexibles, diverxentes e creativos no deseño e implementación de programas, proxectos e actividades en prol do desenvolvemento das competencias emocionais e sentimentais.

No seguinte apartado, continuando con este exercicio de exploración do sentir, apuntaranse de forma sintética cales compoñentes, funcións e clasificacións poderían aplicarse á emoción; cuestións de interese á hora de enfocar a práctica pedagóxica.

### 1.3 COMPOÑENTES, FUNCIÓNS E CLASIFICACIÓNS

A emoción representa un elemento multidimensional referido a unha variedade de estados, -moitas veces solapados-, pero con distinto contido, que está composta por tres tipos de compoñentes (Bisquerra, 2000):

- Neurofisiolóxicas.

Respostas involuntarias: taquicardia, suor, sequidade na boca, respiración, presión sanguínea, secrecións hormonais, rubor, etc.

- Comportamentais.

Accións innovoluntarias: expresións faciais, -para as que se combinan 23 músculos-, movementos do corpo, ton e volume de voz...

- Cognitivas.

Vivencias subxectivas, -sentimentos-: que só se pode coñecer a través do autoinforme, e que permiten etiquetar unha emoción, en función do dominio da linguaxe emocional.

Sobre estas tres compoñentes é posible intervir educativamente, segundo Bisquerra (2009). Así, a intervención sobre a compoñente neurofisiolóxica, por exemplo, realizaríase aplicando técnicas de relaxación, de respiración ou de control físico-corporal; mentres que para actuar sobre a comportamental habería que desenvolver actividades para a educación do comportamento sobre habilidades sociais, expresión emocional, regulación de emocións de alta intensidade... Por último, en canto á compoñente cognitiva, poderíase intervir a través da reestruturación cognitiva, aplicando técnicas de meditación, de introspección ou, incluso, a través do traballo para o cambio de atribución causal, entre outras.

Ao abordar a construción conceptual do concepto de emoción apuntáronse algunhas ideas sobre as súas funcións, sobre todo, insistiuse na función da emoción como elemento adaptativo e favorable á supervivencia. Darwin (2009) afirmaba que as emocións desempeñaron un papel fundamental na nosa adaptación ao medio ao longo da filoxénese, -tanto no ser humano como nos animais-, ocupándose, por exemplo, de informar ante o perigo. Mais, esta función informativa non era exclusivamente individual, senón que servía de axuda para o resto da comunidade coa que se convivía. De aí a dimensión social da emoción; pois serve para comunicar a outros seres o sentir propio, ademais de para influír neles dalgún xeito.

Porén, a investigación non ten chegado a respostas moi concluíntes respecto do para que de cada emoción en concreto. Segundo Bisquerra (2000) o que si parece claro e que as emocións teñen a función principal de motivar os comportamentos.

Aínda así, no ámbito da educación emocional, despois de revisar as propostas de diversas autorías, Bisquerra (2009) apunta unha idea sobre cales poderían ser as funcións de cada unha das emocións que el considera máis convencionais, ou básicas, que todas as persoas sentimos ao longo das nosas vidas:

1. O amor-namoramento.

Permite sentir atracción cara a outra persoa, para a continuidade da especie.

2. O asco.

Provoca o rexeitamento de obxectos que poden ser prexudiciais para a saúde, como alimentos en mal estado, por exemplo.

Este mesmo asco tamén pode aparecer fronte a estímulos que non sexan estritamente prexudiciais pero ao respecto dos cales, -no noso pensamento-, temos realizada unha atribución de sentido asociada a esta emoción. Por exemplo, podemos sentir asco ante determinadas situacións sociais como a violencia contra as mulleres, porque vai contra a nosa ética e moral.

Esta derivación da emoción do asco ten que ver coa capacidade evolutiva do sentir, no contacto coa sociocultura e as esixencias do ambiente.

### 3. A ansiedade.

Enfoca a atención ante algo que podería ocorrer. Fainos estar vixiantes, por exemplo, ante perigos, -reais ou supostos-.

Dise que un dos males da nosa cultura contemporánea é a ansiedade. Esta ten que ver coa asunción dun estado de alerta constante, sobre todo, ante perigos supostos: non acadar o traballo desexado, perder a unha persoa querida, enfermarse de gravidez, non rematar uns estudos...; pero, incluso, asuntos aparentemente máis intrascendentes tamén poden xerar un alto grao de ansiedade: o canon estético, non emparellarse, non ir adecuadamente vestidx a un evento, non recibir suficientes *likes*, -gústame-, nas publicacións das redes sociais persoais, etc.

### 4. A ledicia.

Mobiliza a continuar cunha acción, -ou cunha serie de accións-, por teren funcionado axeitadamente para sentir benestar ou acadar obxectivos.

A ledicia incita a replicar.

### 5. A ira.

Presenta impulsividade agresiva e activa comportamentos destrutivos, de ruptura, transformación e acción para o cambio.

### 6. O medo.

Impulsa a fuxida fronte a un perigo, real e inminente, para asegurar a supervivencia.

O medo é unha emoción que ten xogado un papel fundamental na nosa supervivencia.

### 7. A tristura.

Activa a introspección e o desexo de non facer nada que non sexa reflexionar sobre o asunto específico que activou a emoción. Incita o pensamento recorrente na busca de novos plans de acción.

Destas funcións pode deducirse o forte poder das emocións para un ser. De feito, este poder é tal que afectará sobre todos os procesos mentais, influíndo, non só na percepción, na atención, na memoria, no razoamento ou na creatividade, senón tamén e, sobre todo, na toma de decisións (Bisquerra, 2000).

Un exemplo dos efectos das emocións nas nosas capacidades cognitivas pode observarse no caso da felicidade, que fai máis flexible a organización do pensamento e o desenvolvemento de competencias favorables á convivencia positiva; de aí que as persoas “felices” sexan máis

propensas á cooperación e á axuda ás demais (Oatley e Jenkins, 1996; Csikszentmihalyi, 1998, cit. en Bisquerra, 2000).

Segundo Damasio (2010, p. 194) “os intentos de describir unha gama completa das emocións humanas ou de clasificalas non ten especial interese”; os criterios de clasificación resultan tremendamente imprecisos e incluso provocan desacordos no relativo a que emocións se teñen chegado a denominar como <<universais>>. Porén, podería aceptarse a presenza de determinadas emocións nas diferentes culturas; esas que son “facilmente recoñecibles por unha parte do seu programa de acción -as expresións faciais-” (Ibídem, 2010, p. 194).

Como se ten explicado, Darwin, en 1872, foi o primeiro en recoñecer e defender esta suposta universalidade das emocións nos seus traballos sobre a expresión emocional no ser humano e nos animais. Puxo de manifesto a evidencia de que algunhas das accións, consecuencia da emoción, están automatizadas, non se aprenden. Así, a nivel corporal, nas vísceras do corazón ou dos pulmóns, nos intestinos e na pel, por exemplo, a resposta ante as emocións está estereotipada; por iso somos capaces de recoñecer as nosas emocións. Porque, aínda que varía a intensidade, ou cada experiencia aporte algún matiz sensitivo, podemos asociar estas rutinas orgánicas a determinados estados emocionais.

Hoxe en día tense producido un acordo entre a maior parte de especialistas no estudo das emocións sobre a existencia dunha serie ás que denominar <<básicas>> ou <<primarias>>, referidas, no caso de Bisquerra, como convencionais. E aínda que o debate sobre cales serían estas emocións <<básicas>> está totalmente aberto, parece importante apuntar a clasificación de Paul Ekman (Ekman, 1992) como unha das máis destacadas por seren das máis empregadas para definilas.

A teoría das emocións básicas de Paul Ekman emerxeu no ano 1990 como unha clasificación construída desde un enfoque biolóxico e evolucionista que entendía esas emocións básicas como aquelas que contan cunha base biolóxica; esas que se teñen transmitido xenéticamente ao longo da filoxénese. Igual que Darwin, Ekman afirmou que as emocións básicas son universais; están presentes en todas as culturas e, aínda que a súa expresión varía en función de cada comunidade, igual que os permisos sociais sobre como e cando compartilas, estas emocións básicas forman parte de todos os seres humanos desde o seu nacemento. Incluso, di Ekman, existen nos animais; igual que afirmou Darwin.

Estas emocións básicas, ou primarias, para Ekman (1992), son seis:

- O asco; ou desagrado, repugnancia.

Expressa o rexeitamento ante estímulos que resultan desagradables para os sentidos.

Por exemplo, podemos sentir asco ante o mal olor dun alimento; pois este nos provocará a idea inconsciente de sufrir algún tipo de envelenamento se nos achegamos a el.

Segundo Jack, Garrod e Schyns (2014), o asco non se diferencia fisioloxicamente da ira. Así, haberá expresións faciais comúns entre ambas emocións como, por exemplo, elevar o labio superior ou engurrar o nariz ante o estímulo.

- A ira.

Igual que o enfado, é unha emoción relacionada coa activación do sistema nervioso que produce a liberación de adrenalina e noradrenalina. Estas hormonas provocan un incremento na frecuencia cardio-respiratoria, así como comportamos reactivos polarizados, -fuxida ou loita-.

A expresión facial desta emoción caracterízase polo arqueado nas cellas e os beizos apertados, ademais de por unha especie de luminosidade na mirada á que, coloquialmente, se pode denominar “mirada asasina”.

- A leducia.

Representa unha emoción agradable, -minoritarias na clasificación de Ekman-, caracterizada por unha sensación de benestar de duración breve no tempo.

Na cara reflíctese a través da elevación das fazulas e a aparición de engurras, coñecidas como “patas de galo”, na comisura dos ollos.

- O medo.

Podería definirse como a emoción ante a ameaza, diferenciándose da ansiedade no feito de que o medo se asocia a un perigo, -real ou potencial-, de carácter inminente. Pola contra, a ansiedade ten máis que ver con obxectos abstractos de carácter futurible.

Percibir unha ameaza provoca un cambio no noso organismo activándose, como no caso da ira, unha resposta reactiva de loita ou fuxida. Pola intensificación na secreción da adrenalina e noradrenalina, o corpo entrará nun estado de aceleración caracterizado pola hiperventilación, a tensión muscular e a suoración.

Porén, pese a toda esta carga hormonal que mobiliza a fuxida, nalgúns casos e segundo a persoa, ante situacións que produzan medo tamén pode suceder unha paralización. Isto débese a ese remanente inconsciente antepasado que activa a crenza de que, en estático, seremos menos visibles ante depredadores.

A expresión do medo é fisioloxicamente similar á da sorpresa; en ambos casos arqueamos ou elevamos as cellas. Tamén será habitual a apertura de ollos, a tensión nas pálpebras inferiores e a retracción dos beizos.

- A sorpresa.

Considérase unha emoción neutra, agradable ou desagradable en función da emoción coa que se encadee. Por exemplo, se ven seguida dun estímulo que produza leducia, -ante unha festa inesperada, e nos gustan as festas-, resultará agradable; mais, se a continuación, o suceso esperta medo, -cando atopamos a unha persoa descoñecida roubando na nosa casa-, resultará moi desagradable. Isto significa, neste caso, que a sorpresa poderá incluír compoñentes fisiolóxicas propias tanto da leducia como do medo.

Pero, en xeral, a expresión facial da sorpresa caracterízase pola apertura dos ollos, da boca e o levantamento das cellas. Este signo, -a elevación de cellas-, tamén está asociado co medo, tal e como explicaron Jack et al. (2014).

- A tristura.

Esta emoción aparece, sobre todo, ante a perda; a perda de persoas, de obxectos, circunstancias e, incluso, de expectativas ou crenzas.

A tristura produce unha diminución na actividade cognitiva e motora, desexos de illamento social e, nalgúns dos casos, choro.

A súa función evolutiva parece ter que ver coa recuperación emocional ante esa perda. Así, desactívanos para darnos ese tempo de recollemento necesario que permita a elaboración de novas estratexias e plans de acción. De aí que sexa unha emoción moi vencellada coa creatividade. Porén, moi prolongada no tempo, a tristura profunda pode derivar en trastornos emocionais como a depresión.

A súa expresión facial correspóndese cun descenso dos beizos, das pálpebras superiores e unha mirada desfocalizada, tamén coñecida como “mirada perdida”.

Ekman (1992) explica que as emocións poden categorizarse en familias, referíndose aos conceptos positivo e negativo para aglutinalas en dúas grandes dimensións que as organicen en función de se as podemos recoñecer como experiencias agradables ou desagradables.

Nunha liña semellante á de Ekman pode apuntarse a clasificación contemporánea deseñada por Punset, Bisquerra e PalauGea (2015), denominada universo de emocións; produto da confluencia entre a arte, o deseño, a ciencia, a psicoloxía e a creatividade.

Coa pretensión de acabar co “desdén sistemático cara ás nosas emocións” (Punset, Bisquerra, PalauGea, 2015, p. 9) este traballo, tomando en consideración as achegas de investigadorxs como “Ekman, Plutchik, Rullel, Salovey, Mayer, Goleman e Bar On” (Punset, Bisquerra, PalauGea, 2015, p. 33) recolle máis de 300 emocións, organizadas en positivas e negativas en clave de astrofísica emocional.

Baixo esta idea, empregando unha analogía coas galaxias, xs autorxs agruparon todas as emocións en familias, creando dúas grandes constelacións polarizadas: a das emocións negativas e a das emocións positivas.

Todas as emocións pódense agrupar en grandes familias de emocións. Por exemplo, na familia da ira inclúense rabia, cólera, rancor, furia, indignación, etc. Imos considerar ás *familias* como *galaxias de emocións*.

En cada galaxia hai un conxunto de emocións con características similares que permiten incluílas no mesmo grupo. Ás veces parecen sinónimas, pero no fondo son matices dentro da familia.



As grandes galaxias espirais son medo, ira, tristura, ledicia, amor e felicidade. Como galaxia espiral barrada temos a sorpresa. Como galaxias elípticas están as emocións sociais e as emocións estéticas. Como galaxias irregulares pequenas están o asco e a ansiedade.

Cada galaxia de emocións denomínase de forma xenérica co nome dunha delas. Por exemplo ira representa a toda a galaxia; o mesmo respecto a medo, tristura, ledicia, etc. Son palabras que teñen un sentido xeral como denominación xenérica da galaxia e un sentido específico como estrela principal da mesma galaxia (Punset, Bisquerra, PalauGea, 2015, p. 45).

Esta clasificación representa, sen dúbida, unha ferramenta pedagóxica de moito valor. Xa non só polo estimulante da analogía na que se basea, presentando o mundo do sentir como un universo misterioso e interesante, que o fai moito máis apetecible de investigar; senón pola importante cantidade de vocabulario emocional de calidade que aporta.

Cambiando de perspectiva, ampliando a ollada, resulta interesante achegarse ás reflexións do Dalai Lama (cit. en Goleman, 1997, p. 95) sobre o sentir, quen explica, por exemplo, que en tibetano non existe ningunha palabra que se puidese traducir como emoción. De feito, a nebulosidade do concepto dificultalle poder falar sobre el.

Mais, cando lle preguntan por unha clasificación das mesmas, el refírese ás emocións “negativas”, -consideradas así na cultura occidental-, como *kléas* ou aflicións. Entre estas enmárcanse seis fundamentais: a ignorancia, o apego, a ira, o orgullo, a visión incorrecta e o escepticismo, -ou dúbida aflitiva-.

Así, o budismo tibetano, no *Abhidharma*<sup>28</sup>, presenta un listado de aflicións mentais, -entendidas como emocións destrutivas-, que afectan á evolución do noso ser, alterando á nosa percepción da realidade, ademais da conciencia. Mais, o medo, por exemplo, non figura nese listado e, pese a ser considerado, desde unha mirada occidental, como unha emoción desagradable, en tanto en canto provoca sensacións de malestar e pensamentos incómodos, desde o budismo tibetano non se presenta como unha emoción que provoque, a priori, aflición mental. Neste senso, o Lama (1997, cit. en Goleman, 1997, p. 195) afirma que existen medos neutros, medos virtuosos e non virtuosos. Así, un medo será virtuoso cando garanta a nosa protección ou supervivencia. Porén, para acadar a iluminación será fundamental transcender a calquera tipo de medo, acadando un estado libre de temores.

Como se pode observar, novamente, as distintas disciplinas achéganse de xeitos diferentes ao fenómeno e, por tanto, acoutan as clasificacións de formas ata contraditorias, segundo o caso. Mais, pola natureza deste traballo, unha clasificación que parece importante engadir, é a que

---

<sup>28</sup> Consiste nun tipo de ensinanza superior, considerada, xeralmente, como a filosofía psico-ética do propio budismo tibetano.

*Abhidharma* é un tratado que permite acadar a sabedoría a través da comprensión da natureza real de todos os dharmas (a realidade tal e como é na súa forma elemental, o fenómeno na súa esencia, a unidade básica do que sucede), considerando tanto a súa natureza como o momento psicolóxico no que se producen (Rodríguez-Tamo e Calvo Fernández, 2015).

recolle e organiza as emocións socialmente percibidas como “expresables” ou non, na cultura occidental-europea-, en función dos xéneros.

Para esta distribución, as emocións e o sentir, en xeral, máis aló das básicas ou primarias, enténdese como produtos da cultura; pois é na propia sociocultura onde, a través da linguaxe, se consensúan definicións e formatos de expresión. Por tanto, as condicións históricas e os encargos sociais afectarán á construción intelectual, tanto das funcións como das clasificacións de calquera tipo de sentir.

Neste senso, a continuación, preséntase unha figura con algunhas das emocións máis habituais, valoradas segundo se perciban como “socialmente permitidas”, en función dos mandatos e dos encargos derivados do sistema cisheteropatriarcal, -desde a adolescencia e ata o fin da vida-, para identidades masculinas ou femininas, respectivamente:

Figura 2. Clasificación das emocións “socialmente permitidas” na adolescencia e en adiante, segundo os mandatos e encargos do sistema cisheteropatriarcal

EMOCIÓN MASCULINA	EMOCIÓN FEMININA
<b>EMOCIÓN AGRADABLE</b>	
Humor Leducia -contida- Amor “familiar”	Humor Leducia Felicidade Amor “romántico” Amor “familiar” Amor pola natureza..
<b>EMOCIÓN DESAGRADABLE</b>	
Ira Leducia -contida- Amor “familiar”	Ansiedade Medo Ira Aversión Vergoña Tristura...
<b>EMOCIÓN AMBIGUA</b>	
Sorpresa	Sorpresa Esperanza Compañón
<b>EMOCIÓN ESTÉTICA</b>	
	Aquelas que se producen por estar en contacto con algunha manifestación artística, -musical, literaria, pictórica...-

Fonte: elaboración propia a partir de Permuy e Méndez-Lois (2016)

Esta clasificación achega dúas novas categorías, fronte ás xa abordadas: a ambigua e a estética. A ambigua compila aqueles sentires que poden oscilar entre o agradable e o desagradable simultaneamente; mentres que a estética acolle a todos eses sentires que se poden experimentar ante calquera manifestación da beleza ou das artes.

Pero deixando á marxe todo esta amalgama de posibles organizacións do sentir, para rematar este apartado, o que parece máis útil é simplificar ao máximo as categorías desde onde pensalo.

Deste xeito, a comprensión da emoción e do sentimento, para o traballo educativo e coeducativo, facilitarase ao supoñer un continuo entre o agradable e desagradable no que se poden encaixar todos os sentires, escapando, de paso, de “familias” conceptualizadas tipo as de Ekman -positivas/negativas-; xa que denotan un lixeiro talante moralista.

Así, seguindo a liña da clasificación creada por Punset, Bisquerra e PalauGea (2015) co seu universo de emocións, poderíase falar dun espectro no que organizar o sentir, valorando o que ten que ver co sentir corporal na experiencia afectiva, e non tanto coa atribución do sentido cognitivo que se lle pode dar a dito sentir:

Figura 3. Espectro do sentir



Fonte: elaboración propia a partir de Bisquerra, Punset e PalauGea (2015)

O sentir, particularmente a emoción, compre moitas e variadas funcións; tal e como afirma Mora (2012):

- Activa reaccións fisiolóxicas e orgánicas imprescindibles para a vida.
- Motiva as condutas; achegándonos aos estímulos prazenteiros e afastándonos dos estímulos prexudiciais.
- Comunica cando non existe posibilidade de facelo verbalmente; mais tamén para acompañar a expresión verbal.
- Estimula a curiosidade e o desexo de descubrimento.
- Mellora a capacidade memorística, facilitando a asociación entre situacións e sensacións; por tanto, contribúe á aprendizaxe.
- Intervén no razoamento.
- Actúa sobre a toma de decisións.
- Favorece as relacións humanas, contribuíndo á creación de vínculos entre as persoas.
- Xunto cos sentimentos, -esa parte consciente e subxectiva da emoción-, dota de versatilidade aos comportamentos.

Todo isto lévanos a asumir o papel fundamental que xoga o sentir no desenvolvemento integral de todas as persoas; ademais, facendo posible a promoción da saúde e a construción do benestar subxectivo e comunitario, tal e como se explica no seguinte apartado.

#### 1.4 INFLUENZAS NO DESENVOLVEMENTO HUMANO E NA SAÚDE

O Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD), no seu último informe sobre desenvolvemento humano (2016), explica o concepto que centra este apartado, facendo referencia a todas as liberdades humanas: “a liberdade de desenvolver todo o potencial de cada vida humana (...) agora e no futuro” (Jahan e Jespersen, 2016, p. iii).

Así, falar de desenvolvemento humano implica traballar pola erradicación da pobreza, poñer fin á fame e reducir a desigualdade, garantindo, entre outras, a igualdade entre os xéneros, entre as etnias, etc. (Jahan e Jespersen, 2016, p. iii). Esta perspectiva, como parece evidente, ten que ver cun principio de universalización do desenvolvemento humano que, sinteticamente, consiste en ampliar as liberdades de todas as persoas, sexa cal sexa a súa orixe xeográfica, a súa espiritualidade, a súa idade...

No marco do informe do PNUD (2016), falar de liberdades tradúcese en dúas ideas fundamentais:

- A liberdade de benestar persoal. Representada:
  - Polos funcionamentos: as diversas cousas que unha persoa podería valorar ser e facer; como ser feliz, estar alimentada, participar da vida en comunidade e gozar de boa saúde.
  - Polas capacidades: o conxunto de funcionamentos, -ser e facer-, que pode acadar unha persoa.
- A liberdade de axencia. Representada:
  - Pola voz e a autonomía, -ou capacidade de actuación-: aquilo que unha persoa é capaz de lograr cando define e persigue os seus obxectivos ou valores persoais.

Neste senso, a máis crecemento persoal e ampliación de liberdades, maior desenvolvemento humano; algo, en aparencia, factible para todxs.

Contrariamente a esta afirmación, a realidade é que no mundo no que vivimos non temos acadado esa universalización do desenvolvemento humano pois existen moitísimas persoas que habitan proxectos vitais repletos de inxustizas: desigualdade, opresión, pobreza, maltrato, etc. De feito, as privacións básicas, relativas ás necesidades máis primarias das que depende a supervivencia, abundan entre diversos grupos de persoas, segundo o propio PNUD (2016).

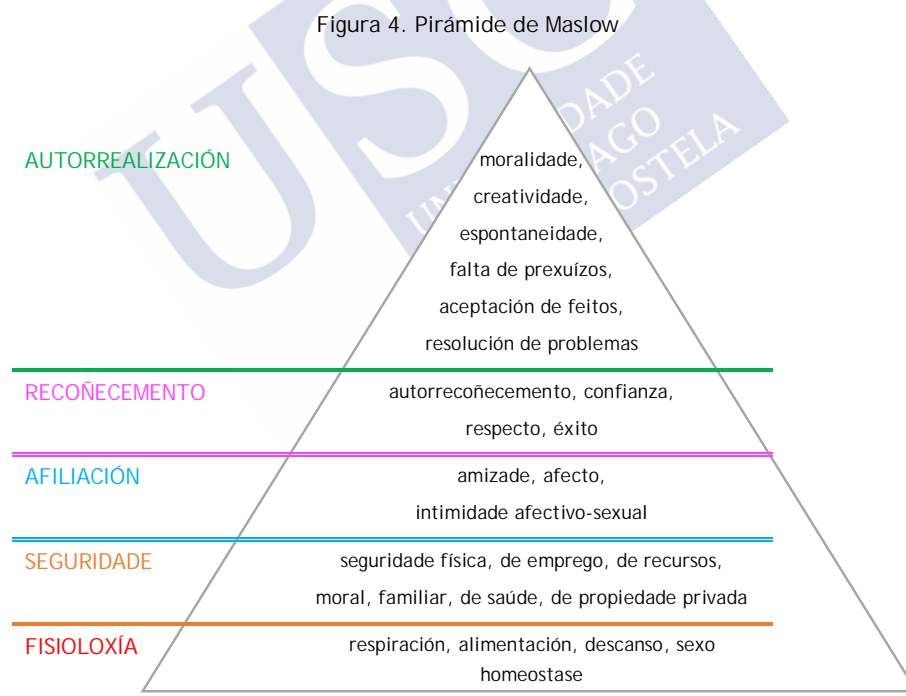
Sucedede que a superación de obstáculos como estas inxustizas ou a exclusión, que non permiten acadar un verdadeiro desenvolvemento humano, require de recursos económicos e asistenciais que permitan mellorar a calidade de vidas de moitas persoas no planeta. Pero, baixo intereses capitalistas, semella complicado de levar á práctica. E, insistimos, aínda que é posible un desenvolvemento humano para todxs, o primeiro paso debe ser sociopolítico, na dirección de superar as principais formas de exclusión derivadas dun sistema económico abafante para quen ten menos ou non ten nada.

Porén, deixando á marxe as cuestións que teñen que ver co económico ou sociopolítico, no marco deste apartado, resulta interesante explicar algunhas das influencias da emoción, ou do sentir, no desenvolvemento humano.

O PNUD (Jahan e Jespersen, 2016) fai referencia ao desenvolvemento humano empregando conceptos como potencial persoal, capacidade, obxectivos, valores e liberdade. Ao observar estes termos, dalgún xeito, semella aparecerse o construto <<necesidade>>, asociado ao estar ben ou á felicidade, -concepto que, pola súa complexidade, a nivel de definición, procurarase evitar-.

Falar de <<necesidade>> fainos pensar en algo que non temos pero nos fai falla; a necesidade xorde da carencia e, na conciencia, toma a forma de desexo.

No que ten que ver coas necesidades humanas é paradigmática a obra de Maslow (1982) quen, desde un enfoque humanista, explicaba este fenómeno como aquilo que nos leva a actuar tal e como o facemos. No seu traballo estableceu unha xerarquía de necesidades, -denominada Pirámide de Maslow-, organizada en función da importancia que tivesen estas para o benestar persoal, tal e como se pode observar na seguinte figura:



Fonte: elaboración propia a partir de Maslow (1943)

Segundo Maslow (1943) a medida que as persoas consigamos satisfacer as necesidades máis básicas, desenvolveremos necesidades e desexos máis elevadxs.

Desta teoría pódese concluír que, unha vez cuberto todo o que ten que ver coa fisioloxía e a seguridade, o ser humano pasa a proxectarse nunha serie de cuestións que, indiscutiblemente, están vencelladas ao sentir, -a afiliación, o recoñecemento e a autorrealización-.

As emocións, que emerxen como resposta ante os estímulos, poden e acostuman aparecer ante as necesidades percibidas, creando un desexo na conciencia. O proceso sucedería do seguinte modo: aparece unha necesidade “importante” e, inmediatamente despois, emerxe a emoción, -asociada a unha sensación corporal concreta que nos indica que se precisa algo, ou que algo falta. Unha vez entra a emoción ao consciente, emerxe o desexo, tomando a forma de sentimento. No día a día poderemos atoparnos con moitos obxectos con posibilidades de dar cobertura a esa necesidade latente; de feito, o desexo quedará asociado a diferentes obxectos que parezan poder satisfacer esa necesidade inicial. O problema é que, neste punto, os desexos comezan a multiplicarse e, para unha mesma necesidade, acaban producíndose unha moi grande cantidade desexos, -cando menos, se pensamos nun contexto de hiperestimulación, como pode ser o galego-. Isto deriva nunha desproporción importante entre o que verdadeiramente precisamos e aquilo que chegamos a desexar. E xa sen entrar a valorar aquelas necesidades que son creadas, que nin pertencen ao propio ser.

Tomando estas ideas en consideración, parece que aprender a manexar o desexo, a identificar as necesidades, -diferenciando as reais das creadas-, e, sobre todo, desenvolver a capacidade de regularse á hora de afrontar a carencia, proxectándose en obxectivos realistas con optimismo, recreándose nos logros e reforzando a confianza e a autoestima, representan unha serie de destrezas que poderían definirse como competencias emocionais e sentimentais, favorables ao desenvolvemento humano.

Así, sentir o desexo de cubrir unha necesidade, -valorar se é real-, afrontalo, deconstruílo e mobilizar os comportamentos en dirección do benestar, faría práctica dunha habilidade emocio-sentimental axeitada, adaptativa e satisfactoria en prol do desenvolvemento persoal, -emprego o meu potencial para perseguir os meus obxectivos, en consonancia cos meus valores, na dirección da miña liberdade-.

Desde outra óptica, parece interesante pensar nunha posible relación entre o desenvolvemento humano individual e comunitario o que, inevitablemente, apela á <<bondade>>; ou, dito doutro xeito, a “facer o ben” para o propio ser, para o resto e para o Planeta. De feito, o PNUD (2016) fai referencia á sustentabilidade da vida na Terra, ou á paz, como un elementos esenciais para o desenvolvemento humano.

No que ten que ver coa convivencia, xa polo 450 a. C., xs filósofxs errantes, tamén coñecidxs en Atenas como sofistas (Gaarder, 2016), centraron o seu estudo no ser humano e no lugar que este ocupaba na sociedade.

Eran filósofxs que vivían de aprender retórica á cidadanía, sobre todo, para a práctica da democracia e compartían coa filosofía da natureza unha postura crítica respecto dos mitos tradicionais. Así, defendían que o ser humano non sería capaz de resolver as preguntas relativas aos misterios da natureza e do universo, -perspectiva á que se ten denominado escepticismo filosófico- (Ibidem, 2016), polo que, resoltos ou non eses misterios, o que lles parecía claro é que, como somos seres humanos, estamos obrigados á convivencia en sociedades; e este será o tema que centre toda a súa reflexión filosófica.

Dentro desta corrente, Protágoras (487-420 a. C.) afirmaba que “o ser humano é a medida de todas as cousas” (Gaarder, 2016, p. 81), o que viña significando que é preciso valorar o que resulta bo ou malo, correcto ou equivocado, en relación coas necesidades do ser.

A partir de presupostos como este, xs sofistas iniciaron o debate sobre que era o que estaba determinado pola natureza, fronte a que estaba creado pola sociedade, cimentando así unha crítica social na cidade-estado de Atenas (Gaarder, 2016).

Cuestionaron todo tipo de asuntos; por exemplo, que expresións como “<<pudor natural>> non sempre concordaban coa realidade” (Gaarder, 2016, p. 82). Se ter pudor é natural, inevitablemente ten que ser innato. Pero, realmente o pudor é algo natural no ser? Ou resulta dunha construción social?

A verdade é que, pese a esa expresión, o pudor máis ben parece estar creado pola sociedade, en asociación a determinados comportamentos que se deben entender como inaxeitados, porque afectan dalgún modo á vida en comunidade. Unha conclusión que xs sofistas, tendo viaxado por grande parte do mundo, tiñan clara: non é natural ou innato sentir medo ante a nudez. O pudor, ou a falta de pudor, relaciónase coas normas e costumes dun grupo social determinado (Ibídem, 2016).

Estxs filósofos incitaron a un cuestionamento importante naquel momento; un cuestionamento que, incluso, pode chegar ata os nosos días afectando directamente a todo o que se refire ao desenvolvemento humano, no relativo ao ser <<bondadoso>> para si e para a comunidade; pois, existen normas absolutas sobre o que é, ou non é, correcto/incorrecto para min e para todxs?

Ante esta difícil pregunta Sócrates (470-399 a. C.) explicaba que todxs posuímos conciencia, - unha voz interna- que nos indica o que está ben. Neste senso, poden e deben existir definicións claras do que está ben e do que está mal. E así, “quen saiba o que é bo, tamén fará o ben” (Gaarder, 2016, p. 89). Os coñecementos correctos fan posibles accións correctas, mentres que, ao contrario, a ignorancia, o descoñecemento, provoca que se actúe mal.

Xs sofistas defendían que a capacidade para distinguir entre o ben e o mal se atopaba na sociedade, mentres que Sócrates afirmaba que esta capacidade se atopaba na razón. De feito, chegou a concluír que a felicidade era imposible actuando en contra das propias conviccións. Mais, a partir de que ou de quen se constrúe a razón individual?

Sexa como sexa, esta idea de actuar conforme á convicción interna continúa vencellada ao concepto de desenvolvemento humano, xa que, actuando en contra dos valores, tal e como afirman o propio PNUD (2016) ou Maslow (1943), será imposible acadar o benestar.

Sócrates insistía en que unha persoa que sabe como ser feliz, fará por selo, do mesmo xeito que quen coñeza o que está ben, tamén fará o ben no mundo, evitando así a infelicidade (Gaarder, 2016).

Así, aceptando esta idea como “relativamente válida”, ao aplicala ao desenvolvemento das persoas e das comunidades, poderíase formular a seguinte cuestión: quen sería capaz de acadar o benestar ou, cando menos, desenvolverse nesa dirección, facendo cousas que, de feito, en si

mesm, sabe que non están ben porque lle prexudican a si ou ás demais persoas? Sócrates estaba convencido, o que non sentimos e pensamos como xusto ou correcto, non pode favorecer a felicidade de ningún xeito.

Pero, verdadeiramente, na vida contemporánea, atopamos decenas de exemplos que contradín esta afirmación, -a violencia contra as mulleres, ou contra colectivos minoritarios; o asasinato por motivos relixiosos ou espirituais, etc.-. E como poden producirse este tipo de situacións, contrarias ao benestar de quen as executa?

A resposta é “sinxela”: a percepción do que é xusto ou correcto constrúese desde a subxectividade, dando lugar a tantas definicións, coas súas excepcións, como persoas habitamos o mundo. E aínda existindo un marco fundamental que nos organiza como comunidade, supostamente aceptado por case todxs, a Declaración Universal dos Dereitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), de facto, incumprimos os seus mínimos constantemente limitando as posibilidades de desenvolvemento da humanidade.

Pero volvendo ao que ten que ver co desenvolvemento humano en relación co benestar, parece interesante revisar os presupostos de Platón. A partir da súa teoría das ideas, concluíu que ten que haber unha realidade, -á que denominou o mundo das ideas-, detrás do mundo dos sentidos. Nas ideas atópanse imaxes modelo, eternas e inmutables, dos distintos fenómenos da natureza (Gaarder, 2016).

Así, igual que Sócrates, Platón pensaba que só a razón permite acceder aos coñecementos certos; xa que, a partir do que sentimos unicamente conseguiremos construír ideas vagas. Atendendo a esta explicación, a realidade quedaría dividida en dúas partes ben diferenciadas: o mundo dos sentidos, que nos proporcionará coñecementos aproximados e imperfectos do mundo, no que todo flúe e nada permanece; e a outra parte da realidade, o mundo das ideas, eternas e inmutables, sobre o que podemos acadar un coñecemento certo, empregando a razón.

O ser humano, segundo Platón, igual que a realidade, estaría dividido en dúas partes: un corpo que flúe, vencellado indisolublemente ao mundo dos sentidos; e máis unha alma inmortal, -a morada da razón-, con capacidade para permanecer eternamente no mundo das ideas (Gaarder, 2016).

Para este filósofo as máis das persoas aceptan, e séntense satisfeitas, en benestar, permanecendo no mundo dos sentidos; un mundo entre sombras no que non se chega a percibir que pode existir algo que as orixina, esquecendo que as sombras son sombras e, consecuentemente, a inmortalidade da alma. Seguindo esta idea, para transitar cara ao benestar, para chegar a acadar un “verdadeiro desenvolvemento humano”, deberíase percorrer a senda que separa os conceptos vagos das verdadeiras ideas que se atopan tras os fenómenos da natureza. Así, a imaxe do que podemos percibir non ten por que resultar triste ou escura, mais non deixa de ser, única e exclusivamente, unha imaxe da idea do que realmente se agocha tras de si (Gaarder, 2016). A razón debe aspirar á sabedoría.

Pese a todas as discrepancias que se poden producir respecto dos presupostos de Platón, parece interesante destacar esta reflexión sobre o mundo dos sentidos e o mundo das ideas, polo paralelismo que se pode trazar co desenvolvemento emocio-sentimental para o desenvolvemento humano. Neste senso, no marco do traballo que nos ocupa, poderíase afirmar



que a incapacidade para manexar o sentir, -desde a conciencia, a regulación e a autonomía-, sería como vivir entre esas sombras escuras das que fala Platón; movídxs sen control polas emocións e os sentimentos derivadas dos acontecementos, desapoderadxs e sen liberdade, nunha existencia baleira de propósito ou sentido, *-ikigai*<sup>29</sup>-.

O sentir é un agasallo da natureza mais, sen capacidade para mobilizalo no noso favor, quedándonos só na súa percepción e a expensas das consecuencias que poida producir máis aló do noso desexo, semella imposible acadar benestar e un verdadeiro desenvolvemento humano.

Para rematar este apartado, parece pertinente facer unha reflexión sobre as relacións entre o sentir e a saúde propiamente dita; non só pola importancia que ten en si mesma, senón tamén por estar relacionada, directa e intimamente co desenvolvemento humano; cando menos, con eses ámbitos do construto nos que pode contribuír dun xeito significativo a coeducación das emocións e dos sentimentos.

Que significa realmente falar de saúde? Tal e como reflexiona Kabat Zinn (1997, cit. en Goleman, 1997, p. 144), conceptos como os de saúde e enfermidade son un pouco como a mente e o corpo, complexos e inconclusos no imaxinario colectivo. Mais, á marxe destes significados, botando unha ollada á realidade, o que si representa un feito claro é que a medicina occidental ten investigado, e investiga, moito máis sobre todo o que ten que ver coa enfermidade que sobre a saúde.

Ao presentar o binomio saúde-enfermidade parece que se está a debuxar un continuo entre contrarios. Porén, “ter saúde” non se limita exclusivamente á ausencia de enfermidade, senón que existen unha especie de graos, en función do momento evolutivo no que estea unha persoa. Así, por exemplo, non será igual a saúde dunha rapaza de quince anos que a dunha muller de cincuenta e cinco.

A Organización Mundial da Saúde (OMS), no preámbulo da súa Constitución (1948, p. 1) afirma:

A saúde é un estado de completo benestar físico, mental e social, e non soamente a ausencia de afeccións ou enfermidades.

O goce do grao máximo de saúde que se poida lograr é un dos dereitos fundamentais de todo ser humano sen distinción de raza, relixión, ideoloxía política ou condición económica ou social.

(...) O desenvolvemento saudable dx nenx é de importancia fundamental; a capacidade de vivir en harmonía nun mundo que cambia constantemente é indispensable para o seu desenvolvemento.

---

<sup>29</sup> Termo xaponés, sen tradución exacta ao castelán, que se refire a algo así como ter unha razón pola que vivir, unha razón para ser. Combina as palabras xaponesas *ikiru*, que significa *vivir*, e *kai*, que significa *a realización do que un/unha/unhe espera*.

Ao falar nestes termos parece evidente que o traballo en prol da saúde non debería concentrarse exclusivamente na curación, ou no tratamento das enfermidades, senón que sería importante actuar desde a prevención e os coidados integrais. Por exemplo, pese a utilidade dunha intervención quirúrxica para reemplazar unha arteria obstruída, se pasamos por alto a casuística do problema, será probable que esta operación quede nunha reparación sen máis que, incluso, quizais haxa que repetir. Así, moitas das veces, a curación pasa por realizar un “amaño”, máis que por estimular un cambio no estilo de vida da persoa afectada e, polo tanto, na súa mente. Porén, moitxs e cada vez máis especialistas deste eido están a favor da promoción da saúde, xa que se podería prever a curación de moitas doenzas, concentrando os esforzos nese impulso á aprendizaxe de hábitos que contribúan a un estado de saúde integral.

A investigación ten demostrado un vínculo significativo entre o desenvolvemento da saúde, desde esta perspectiva integral, e o sentir; sobre todo, no caso das emocións ou dos sentimentos de carácter desagradable como poden ser a ansiedade, o estrés ou a ira. Estes sentires, se son prolongados, poden afectar de tal xeito que maximicen a nosa vulnerabilidade ante a enfermidade, e incluso poden chegar a interferir nos procesos de recuperación.

Esta idea lévanos a preguntarnos polas relacións entre a mente, o sentir e as circunstancias que favorecen os procesos de curación ou enfermidade do corpo. Neste senso, a capacidade das emocións, por exemplo, para afectar tanto á saúde como ao benestar das persoas ten atraído o interese de moitas disciplinas, no só das da área de coñecemento das ciencias da saúde, senón tamén doutras ciencias como a filosofía, a psicoloxía, a antropoloxía ou a educación, por exemplo.

Bisquerra (2000, p. 85) afirma que:

Hai evidencia de que as emocións negativas, especialmente “as tres grandes” (ira, ansiedade, depresión) teñen efectos tóxicos sobre a saúde. Por outra parte, as emocións positivas (sentirse feliz, estar alegre, esperanzadx, optimista, rir) teñen efectos curativos de tal xeito que poden cambiar o curso dunha enfermidade (Goleman, 1995: 169-177).

Así, téñense estudado diversos estados emocionais, aflitivos e beneficiosos, en relación ao seus impactos sobre o sistema inmunitario, -medido polo aumento ou o descenso no número de células inmunes ou pola súa eficacia- (Goleman, 1997). En canto ás emocións desagradables, parecen mostrarse efectos prexudiciais da ira ou a hostilidade; da depresión, -que inclúe a tristura, a culpa, a impotencia e a autocompaixón-, e do estrés, -nerviosismo, axitación e ansiedade-; especialmente cando son crónicas e de alta intensidade. Pola contra, emocións como a calma, a seguridade, a bondade, a felicidade e o optimismo son favorables para a promoción da saúde.

Porén, as medicións das células do sistema inmune, segundo Varela (1997, cit. en Goleman, 1997, p. 56), son demasiado amplas e confusas; aplicadas en exclusividade, dificilmente, poderán confirmar se un factor é máis favorable para curar feridas, por exemplo, ou fronte ao cancro. Por isto serán precisas máis medicións e máis concretas para determinar correlacións precisas entre as emocións e determinados estados saúde/enfermidade.

Sexa como sexa, o argumentario en favor das emocións, ou do sentir, como variable significativa, en pro ou contra, da saúde é bastante amplo. O mesmo Bisquerra (2000, p. 85) menciona os traballos de Antonovsky (1979, 1987, 1990) e o seu modelo da salutoxénese, sostendo que as persoas se manteñen sas, en grande medida, debido a que desenvolven un sentido de coherencia caracterizado pola convicción de que o mundo é “x”, -o que cada quen pense-, e que hai unha enorme probabilidade de que as cousas vaian tan ben como, realista e razoablemente, se poida esperar que vaian. Este “sentido de coherencia” (Bisquerra, 2000, p. 85) caracterízase polo optimismo e a autoconfianza, situándose no extremo oposto as “leis de Murphy<sup>30</sup>” (Ibídem, p. 85).

Cousins (1976, cit. en Bisquerra, 2000, p. 85) posiciónase xunto a Antonovsky, propoñendo que os estados emocionais felices afectan á capacidade de preservar a saúde somática e que, ao mesmo tempo, axudan a curar enfermidades, principio que se converteu en emblema da medicina holística. Ao contrario, os estados emocionais desagradables, estresantes e destrutivos, poderán promover o desenvolvemento de enfermidades.

Neste senso, Teixidó (2003), sen descartar outras razóns, afirma que os axentes estresantes xogan un papel importante, por exemplo e especificamente, na etiloxía da úlcera gástrica, entre outras. Respecto desta doenza, pese a existir unha bacteria, -denominada *helicobacter pylori*-, que produce a úlcera, -atopada nas tres cuartas partes de pacientes ulcerosxs-, tamén se conta con evidencias que confirman a existencia desa mesma bacteria nunha porcentaxe similar de persoas sas. Por tanto, pese a que parece difícil aceptar que situacións de estrés prolongado poden ser responsables dun cadro deste tipo de patoloxía, a medicina ten demostrado que as persoas tratadas con axuda psicolóxica melloraban igual que as persoas tratadas con antibióticos para destruír a bacteria.

Seguindo a Teixidó (2003) este estrés prolongado pode alterar o funcionamento normal do sistema inmunolóxico<sup>31</sup>. De feito, sábese desde fai tempo que existe unha relación entre o sistema nervioso e o inmune, de tal xeito que, “cando se lesionan varias rexións do hipocampo<sup>32</sup>, do hipotálamo e da amígdala, prodúcese unha significativa variación nalgunhas das células do sistema inmune” (Ibídem, 2003, p. 139).

Teixidó (2003) afirma que temos á nosa disposición numerosos estudos que puxeron de manifesto que as persoas sometidas a situacións de estrés prolongado teñen un sistema inmunolóxico menos eficaz como, por exemplo, os de Jemmott e colaboradorxs<sup>33</sup> (1984) ou os de Kiecold-Glaser e outrxs<sup>34</sup> (1995).

---

<sup>30</sup> Defenden, pesimistamente, que se algo pode ir mal, irá mal.

<sup>31</sup> Sistema que permite ao corpo humano defenderse dos ataques de axentes externos como virus, bacterias, protozoos, etc.

<sup>32</sup> A súa función principal é a de mediar na xeración e recuperación de recordos no conxunto de moitas áreas repartidas pola corteza cerebral e con outras áreas do sistema límbico.

<sup>33</sup> Comprobaron que en épocas de estrés intenso, unha serie de anticorpos concretos na saliva eran máis baixos.

<sup>34</sup> Expuxeron a relación entre o estrés e a inmunidade observando a rexeneración cutánea en persoas que presentaban cortes na pel do antebrazo. Do grupo de suxeitos estudados, quen padecía estrés pola súa situación persoal, tardaba, de media, 10 días máis en curarse das feridas.

Pola súa parte, Chóliz Montañés (2005) explica tamén que os procesos emocionais teñen demostrado a súa relevancia nas alteracións dos sistema inmunolóxico, tal e como demostran os traballos de Irwin, Daniels, Smith, Bloom e Winer (1987, cit. en Chóliz Montañés, 2005, p. 33); de Herbert e Cohen (1993, cit. en Chóliz Montañés, p. 33). Pero, ademais, apunta a outros estudos que relacionan a emoción con outras patoloxías:

(...) trastornos coronarios (Fernández-Abascal e Martín, 1994b), diabetes (Goetsch, Van Dorsten, Pbert, Ullrich e Yeater, 1993), trastornos do sono (Chóliz, 1994b), enfermidade de Graves (Sonino, Girelli e Boscano, 1993), a dor (Chóliz, 1994b), por poñer soamente algúns exemplos (Chóliz, 2005, p. 33).

Estes traballos manifestan o interese polos efectos da emoción e do sentir nos estados de saúde. Así, tal e como explica o propio Chóliz Montañés (2005, p. 33), “unha das áreas de maior interese na investigación experimental e a actividade profesional é o papel da emoción tanto na promoción da saúde e xénese da enfermidade, como nas consideracións terapéuticas implicadas”. Porén, “a disciplina científica que recolle estas achegas é a actual psicoloxía da saúde (Matarazzo, 1982), herdeira da medicina conductual e da medicina psicosomática” (Chóliz Montañés, 2005, p. 33).

Afondando neste repaso sobre as influencias do sentir na saúde, Varela (1997, cit. en Goleman, 1997, p. 67) afirma que existe unha especie de identidade corporal, unha mente do corpo. Isto sostense nas ideas de moitas tradicións humanas sobre unha sabedoría do corpo, relacionada coa conexión neuronal entre o sistema nervioso e o sistema inmune.

O sistema inmune permítenos contar cunha existencia corporal. Se deixase de funcionar “esborrallaríamonos nunha burbulla de protección” (Varela, 1997, cit. en Goleman, 1997, p. 78), aínda que non tivésemos enfermidade ou infección algunha. O mesmo Varela (1997) explica que este sería o proceso que sucedería nun caso de lupus: as células perden a coordinación e cambian de ritmo, desfacendo toda a harmonía orgánica; igual que sucedería nun grupo social pacífico no que, repentinamente, un pequeno conxunto comezara a comportarse de forma violenta ou agresiva co resto. O corpo, na súa “naturalidade” funcional resulta ser, de feito, profundamente complexo.

Pero, pode a mente sandar o corpo? Kabat Zinn (1997, cit. en Goleman, 1997, p. 132) afirma que entre a mente e o corpo existe unha relación de interdependencia, un equilibrio, unha sabedoría interna con poder para actuar sobre o noso estado de saúde integral. Así, a través do manexo emocio-sentimental, da regulación e o afrontamento, poderemos non só axudar a curar(nos), -contribuíndo a que todo comece a mellorar a nivel corporal-, senón que tamén poderemos comezar a sandar, -o que implica un proceso de transformación de corpo e da mente a nivel profundo-. De aí a defensa do traballo en favor da práctica da meditación que propón este autor, na técnica da atención vixiante; co fin de contribuír a ese proceso de recalibrado sandador mente-corpo.

“Desde o punto de vista científico, a palabra *estrés* é estraña porque indica tanto o estímulo que causa un problema como a resposta, o problema en si” (Kabat Zinn, 1997, cit. en Goleman,

1997, p. 133); estrés é un concepto tan amplo que inclúe todo tipo de sufrimento. Non obstante, podería entenderse como a resposta orgánica a unha serie de esixencias ou presións de adaptación, o que significa que calquera cousa pode provocalo. Todo dependerá da existencia ou non de resistencias internas ante o cambio, xa que todo cambio é estresante *per sé*, pois obriga inevitablemente a adaptarse (Kabat Zinn, 1997, cit. en Goleman, 1997, p. 133). Consecuentemente, desenvolver estratexias e destrezas que permitan afrontar e resolver este estrés será, sen dúbida, unha competencia de utilidade para preservar e conservar un estado de saúde axeitado e positivo, caracterizado polo equilibrio ou a vacuidade, *-anātman*<sup>35</sup>- (Dalai Lama, 1997, cit. en Goleman, 1997, p. 127).

As persoas, nas máis das ocasións, non estamos sensibilizadas a nivel profundo cos nosos corpos; cando menos, ata que algo vai “mal”. Nese intre comezan os apuros e as preocupacións que nos prenden o interese e a motivación para buscar axuda de profesionais expertxs que, pensamos, saberán como solucionar o problema. Porén, aínda que a medicina occidental ten avanzando moito tecnoloxicamente nos últimos vinte anos, desafortunadamente, a maior parte destes avances teñen que ver cos procesos de diagnóstico. “Dinche cal é o problema, mais non necesariamente poden resolvelo. Na medicina occidental hai moi poucas curacións” (Kabat Zinn, 1997, cit. en Goleman, 1997, p. 131). Incorporar ideas de quietude ou atención permitirán transformar a nosa visión da vida a outra máis profunda, reflexiva e desacelerada e, consecuentemente, desenvolver unha existencia máis presente, consciente e saudable, corporal e mentalmente falando.

Tomando en consideración todo o recollido ata este momento, no que ten que ver coa coeducación das emocións e dos sentimentos que ocupa este traballo, pode afirmarse que o desenvolvemento humano dependerá e acadarase enfocando a práctica pedagóxica sobre:

- O potencial persoal: competencias e capacidades para o *ikigai*.
- A conciencia do ser, -no mundo e na vida-, para a construción da liberdade individual.
- Os valores individuais e de grupo.
- A convivencia pacífica e respectuosa.
- A saúde integral, -conectando corpo e mente-.

---

<sup>35</sup> Pode traducirse como insubstancialidade, carente de Eu ou non-entidade. Este termo, no budismo tibetano, refírese á ausencia ou insubstancialidade dunha alma, á carencia dun ego (eu) perdurable ou dunha existencia intrínseca.

Mais esta idea non afirma a inexistencia da persoa como tal, senón á ausencia dunha substancia, esencia, alma ou entidade intrínseca duradeira no individuo. O budismo tibetano considera o eu, me e meu/miña como ideas relativas necesarias para operar na vida cotiá. Así, a nosa percepción sobre a existencia do noso eu é unha falsa crenza que xorde sobre unha colección de procesos dinámicos interdependentes e condicionados, moi numerosos, en constante cambio. Procesos dos que emerxen tanto a conciencia como a noción de individualidade.

Porén, para Buda existe a transitoriedade, -todo cambia-, entón, non pode existir unha entidade permanente no ser, de aí que, no budismo, a realización da non entidade sexa fundamental para a iluminación.

A natureza, cuxo obxectivo é sempre a nosa felicidade (e entendo por natureza todo o que é instinto e sen razoamento), a natureza, dicía, só dá desexos con amaño ao noso estado.

Por natureza só desexamos unha cousa tras outra: un capitán de infantaría desexa ser coronel, e non se sente desgraciado por non mandar a todo o exército, por moito talento con que se crea para elo. Co noso espírito e as nosas reflexións fortalecemos esta sabia sobriedade da natureza; só somos felices cos desexos satisfeitos; debemos pois permitirmos desexar unicamente as cousas que podamos obter sen demasiado esforzo e traballo, e é un punto que moito pode facer pola nosa felicidade. Amar o que posuímos, saber desfrutalo, saborear as vantaxes do noso estado, non poñer demasiado os ollos nxs que parecen máis felices, aplicarnos a perfeccionar o noso e sacarlle o maior partido posible: isto é o que se debe chamar felicidade e creo facer unha boa definición ao dicir que o máis feliz dos seres humanos é aquel que menos desexa cambios no seu estado (Châtelet, 1996, p. 109).

Remátase este capítulo concluíndo que, claramente, queda constatada a inmensa cantidade de información da que se dispón, desde unha ampla variedade de disciplinas, sobre o sentir. De feito, é tanta que resulta moi complexo chegar a acoutar os conceptos, ou realizar unha comprensión eficaz e correcta dos fenómenos. E isto sen entrar a debullar e valorar, aínda, as diferentes interpretacións que se poderían realizar da experiencia de sentir, desde os diferentes seres humanos, en función dunha categoría da sociocultura como pode ser o xénero, por exemplo.

Todas as ciencias que abordan esta temática, desde a filosofía clásica ata a neurociencia contemporánea, son fontes de datos inesgotables. Isto, cando menos ao pensar desde o ámbito coeducativo, denota a necesidade urxente dalgún construto teórico, propiamente educativo e ben desenvolvido, que permita achegarse holisticamente ao mundo emocio-sentimental con máis facilidade e claridade. Sen dúbida, falta estudo e experimentación neste eido.

A mestura, os cruces e as relacións entre os termos *emoción-sentimento-afecto-paixón-sensación* na linguaxe académica pero, tamén, na coloquial, dificultan enormemente investigar e coeducar sobre estes asuntos. Pois, ao abordalos, sabemos moi ben do que falamos sempre e cando nos manteñamos na experiencia subxectiva baseada na introspección. Mais, de forma xeral, ou moito menos unánime, non chegamos a acordos sobre de que falamos cando falamos do sentir, poñamos por diante o concepto que poñamos, -emoción ou sentimento-. E aínda que case todo o que non consigamos aprender do mundo do sentir a través da propia experiencia, poderémolo coñecer no contacto cos contidos culturais e as outras persoas, semella inabarcable imaxinar unha teoría do sentir que, como fenómeno natural, se refira a este de forma unívoca.

Dentro do espectro emocio-sentimental, -e en cada persoa-, poden producirse unha grande cantidade de experiencias diferentes, -tristura, ledicia, pracer, dor, autoestima, decepción, morriña...-, que daría igual como a denominemos, -emoción, sentimento ou paixón-; pois, para imaxinar unha única teoría “científica” clásica, deberase ter presente que non existe ningún trazo compartido entre todas elas como si sucede, por exemplo, no caso das moléculas da auga; todas as moléculas de auga son exactamente idénticas.

Neste senso, con respecto ao sentir, non parece moi viable chegar a unha fórmula tan exacta como a da auga, que é toda igual, porque o sentir nunca é igual entre si, nin sequera cando se

Ile denomina co mesmo concepto. Porén, o que si poderemos é imaxinar unha nova teoría científica combinada e interdisciplinaria desde a que elaborar clasificacións, listados e dicionarios, como xa se ten feito, onde se compilen e, incluso, se expliquen as funcións e propiedades para o sentir en xeral e, tamén, para cada sentir concreto.

Para determinadxs especialistas, seguramente, esa falta de precisión suposta sobre o fenómeno fai imposible unha teoría unificada do que é un <<sentir>>, -emoción ou sentimento-, xa que non semella posible encaixar todas as visións, - antropolóxica, filosófica ou neurocientífica- nunha única. Así, por exemplo, a ledicia, aínda que teña esta denominación desde as diferentes perspectivas, non terá nada en común se a pretendemos conceptualizar desde unha ou outra disciplina ou, incluso, desde diferentes autorías.

Con esta posibilidade en conta, no marco deste traballo, fora da definición do termo e os seus achegados, o que si parece claro é o que o sentir representa un sistema complexo de dirección e organización dos comportamentos; cando menos, na medida en que pasa do plano mental, da valoración dun estímulo, ao plano corporal e novamente ao mental, segundo o caso, en forma de acción.

Fálase entón dun fenómeno multidimensional; pola complexidade das súas funcións e repercusións no ser mais, tamén, pola súa forma de actuar nunha grande variedade de capacidades, -conciencia, percepción, memoria, conducta...-. E, a súa falta de trazos comúns, pensando en todos os diferentes sentires, explícase pola función específica que cada un cumpre no individuo, en cada momento concreto da súa vida e nesgados pola sociocultura. De feito, a variedade do sentir, a ampla gama de emocións e sentimentos que existen, tamén se explica, máis aló do meramente biolóxico en prol da supervivencia, a partir da diversidade cultural e as súas circunstancias; xa que o sentir, como mecanismo de adaptación, comunicación e interacción social, foi evolucionando a partir das esixencias das situacións ás que se tiñan que ir enfrontando as persoas no plano da convivencia, mantendo un equilibrio entre o benestar persoal e colectivo.

Ese contacto coa sociocultura que favorece as transformacións do sentir, tanto no que á súa percepción se refire, como á súa manifestación, permite argumentar a posibilidade dunha educación, -coeducación no caso deste traballo-, do propio sentir, -das emocións e dos sentimentos-. E, aínda que existe un acordo, relativo nos matices, con respecto á existencia dunha serie de sentires universais, tal e como se ten comentado, o que tamén parece debuxarse é que a amalgama de posibilidades de experiencia emocion-sentimental, máis aló das emocións-sentimentos básicos, son produto da sociocultura.

O sentir pode entenderse así como un sistema funcional, tremendamente sofisticado, que interpela ao ser en contacto coa vida, na planificación da acción desde o fisiolóxico e o cognitivo, nun intercambio moi ben axustado de datos, interpretacións e movemento. Neste senso, si se pode defender como obxecto de estudo científico, en tanto en canto fenómeno funcional que, ademais, ten evolucionado, e evoluciona, diferente en distintos seres vivos. Así, podería delimitarse o sentir non como un concepto en si mesmo, desde a forma de emoción ou sentimento, senón como un constructo científico que, como sistema, forme unha especie de clase natural.

Máis aló da nosa capacidade de adaptarnos ao medio para sobrevivir, podería afirmarse que existe <<algo>> natural na acción dos suxeitos da especie humana, o sentir. Un <<algo>> relativamente comprensible pero, sobre todo, tremendamente educable; tal e como se explicará no seguinte capítulo.





## 2. A EDUCACIÓN DAS EMOCIÓNS

A educación das emocións emerxe ante a necesidade eminentemente humana de perseguir o benestar subxectivo e acadar ese desenvolvemento humano do que se falou anteriormente; pero, ademais, tamén aparece como resposta ante as esixencias da sociedade contemporánea. Enténdese como un proceso permanente, -presente ao longo de toda a vida-, e continuo, -en constante construción-, que pretende o desenvolvemento integral das persoas, poñendo o foco da súa acción nos ámbitos emocionais e sociais da identidade.

Neste capítulo delimitase conceptualmente a educación das emocións e preséntanse os seus antecedentes. Tamén se aborda a pertinencia deste corpo de coñecementos, especialmente na etapa da Educación Secundaria Obrigatoria, para rematar cunha revisión dalgúns dos programas e proxectos de educación das emocións documentados.

A educación das emocións ten moitos elementos en común coa educación emocional, como se poderá observar, ademais de coa educación para a saúde e coa educación para a cidadanía; mais posúe unha característica chave que a diferencia significativamente desas outras materias: o énfase que fai nas emocións como canle para a construción dunha identidade igualitaria, libre e equilibrada. Baséase nos presupostos do existencialismo e máis do feminismo filosófico para fundamentar a orientación da súa práctica e o seu enfoque pedagóxico, sobre todo, no que ten que ver cos obxectivos, aínda que tamén cos contidos. E desmárcase da educación emocional tradicional centrando a súa acción na busca do apoderamento das persoas e dos grupos, conectándose ao sentir libertador do feminismo; aínda que tamén bebe da educación emocional á hora de establecer as competencias a traballar, os contidos emocionais ou a metodoloxía.

A educación das emocións serve á necesidade humana de afrontar as contradicións do propio espírito que, como afirma Damasio (2018, 9. 22), se producen polo “desexo de reconciliar os conflitos que expoñen o sufrimento, o medo, a ira e a busca do benestar”. É unha práctica socio-pedagóxica que fai posible o achegamento pero, tamén, o adestramento, de competencias, -emocionais e sociais-, necesarias para enfrontarse ao drama do humano.

En palabras de Morgado (2015, p. 183) a educación, neste caso das emocións, “pode afectar á incidencia, a intensidade, a forma e o contido das emocións. Pode reformar, modificar e recalibrar as respostas emocionais preexistentes, innatas ou adquiridas”. Así, fará posible aprender a “anticiparse aos agravios e convertelos en favores” (Gracián, 2015, p. 182); axudando a vivir, en palabras do propio Gracián (2015), transformando en pareceres os que debían ser pesares e cambiando a malevolencia por confianza. A educación das emocións é, por tanto, unha educación para a vida en paz, harmonía e benestar con un/unha/unhe mesmx, coas demais persoas e o Planeta.

A aproximación ao constructo de educación das emocións que se realiza a longo deste capítulo facilitará a comprensión das propostas de intervención recollidas na segunda parte do documento, -relativa ao estudo empírico-.

“Véxoo, porque o sinto”. William Shakespeare (O rei Lear, acto 4, escena 6, 1605).

## 2.1.DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DA EDUCACIÓN DAS EMOCIÓNS

Estamos ante unha “revolución emocional” (Bisquerra, 2009, p. 140) que debe chegar á práctica educativa:

Desde a revolución emocional trátase de imaxinar metas orientadas cara á estruturación futura da sociedade de tal xeito que posibiliten un mundo máis intelixente e máis feliz. Isto implica ás persoas, consideradas individualmente, pero tamén á sociedade en xeral. A conxunción de ambas forzas (persoa e sociedade) pode constituír unha revolución máis transcendental para o benestar e a calidade de vida que as revolucións industrial, tecnolóxica ou informática. Esta é unha chamada ao esforzo colectivo, xa que son as persoas as que a van levar a termo” (Bisquerra, 2009, p. 140-141).

Desde os contextos educativos, -formais e non formais-, atopámonos nese vórtice da revolución emocional coa educación das emocións; unha innovación pedagóxica que responde ás necesidades sociais desatendidas, nos máis dos casos, pola escola, a comunidade e, en ocasións, pola familia. Estas necesidades teñen que ver, por exemplo, coa falta de escoita, de comunicación, de reflexión sobre o sentir ou tamén, coa carencia de ferramentas para afondar no autoconñecemento; coa incapacidade para tomar decisións conscientes, establecer obxectivos realistas, ou mesmo para desfrutar dun logro con benestar.

Por tanto, o obxectivo da educación das emocións será contribuír ao desenvolvemento das competencias emocionais e sociais que fagan posible a cobertura desas necesidades. E, na súa consideración de competencias básicas para á vida, ao falar de educación das emocións estarase a falar tamén dunha educación para a vida.

A educación das emocións emerxe para optimizar o desenvolvemento integral das persoas, enfocándose ao crecemento nos planos físico, intelectual, moral, social e emocional, -de aí que nos seus antecedentes se atopen achegas de disciplinas ben diversas, como se poderá observar no seguinte apartado-. Representa un proceso continuo e permanente, que debería estar presente en todas as etapas da vida; xa que abrangue unha das aprendizaxes máis complexas, a das competencias emocionais e sociais, polo que se reafirma nese enfoque do ciclo vital.

Mais, por que se afirma que a educación das emocións centra o seu traballo sobre aprendizaxes complexas? A resposta é sinxela. Porque, sen dúbida, resulta moito máis difícil axustar con precisión os impactos e consecuencias dunha emoción de alta intensidade, como pode ser a ira,

-á idade que sexa-, que, por exemplo, aprender a resolver unha operación matemática básica como a suma, cando temos seis anos.

E pese á súa dificultade, aprender a regular o sentir permítenos desenvolver comportamentos moito máis adaptativos e funcionais, facendo da educación das emocións unha ferramenta de prevención primaria inespecífica, que axuda a minimizar a vulnerabilidade das persoas ante determinadas disfuncións ou situacións de risco. Así, a educación das emocións, serve para atallar posibles conductas perigosas, proporcionando estratexias e destrezas para o afrontamento dos conflitos, tanto intra como interpersoais.

Fundaméntase nos movementos de renovación pedagóxica, no couseling e na psicoterapia, -sobre todo no enfoque psicolóxico humanista-; pero tamén nas teorías das emocións e das intelixencias múltiples, nos presupostos de Delors (1996), -sobre os catro piares da educación-, na educación moral, na psiconeuroinmunoloxía, na psicoloxía positiva, na programación neurolingüística, na ecoloxía emocional, nos movementos en favor da autoestima e das habilidades sociais, na intelixencia emocional, na neurociencia, e, por suposto, na educación emocional, na filosofía e no feminismo filosófico.

A educación das emocións ten unha serie de obxectivos concretos, como toda práctica educativa, baixo esa gran finalidade, a modo de paraugas, que é o desenvolvemento das competencias emocionais e sociais. Así, dun xeito parecido ao que afirma Bisquerra (2009) cando fala da educación emocional, estes obxectivos concretaríanse en:

- Coñecer as emocións propias.
- Identificar as emocións nas outras persoas.
- Nomear as emocións, -propias e alleas-, con eficacia.
- Desenvolver as destrezas necesarias para o manexo e a regulación das emocións.
- Previr os impactos e os efectos das emocións desagradables.
- Incrementar a autonomía emocional.
- Adoptar unha actitude positiva ou optimista fronte a vida.
- Mellorar as habilidades para as relacións interpersoais.
- Incidir na convivencia positiva, a través do desenvolvemento da prosocialidade.
- Fomentar unha toma de decisións consciente e realista.
- Aprender a fluír<sup>36</sup>.
- Desfrutar do benestar persoal e colectivo.

Destes obxectivos pódese inferir o fundamento básico da educación das emocións, as competencias emocionais e sociais; de aí que os referentes teóricos aborden tanto a súa conceptualización como as metodoloxías para o seu desenvolvemento.

En canto aos contidos desta educación das emocións, é importante sinalar que poderán variar, non só en función dos obxectivos ou finalidades da súa acción, senón tamén en función das persoas destinatarias, especialmente, no relativo ao seu grao madurativo pero, tamén, ás súas necesidades emocionais. Porén, os contidos xerais incluirán: as emocións, -tanto básicas como doutros tipos-, as súas funcións, as estratexias e ferramentas para o seu manexo, as destrezas

---

<sup>36</sup> Enténdese por fluír, ou *flow*, a experiencia óptima de experimentar con benestar calquera acción ou actividade: o estudo, o traballo, o deporte, a música, as relacións interpersoais... (Csikszentmihalyi, 1997, cit. en Bisquerra, 2009).

sociais... O que significa que os contidos estarán vertebrados desde o marco conceptual das emocións e das competencias emocionais.

Pola dificultade que representa desenvolver as competencias emocionais, haberá que facer o posible por estimular e motivar ás persoas que participen de calquera proposta de educación das emocións, enfocándose, o máis que se poida, nas inquiredanzas, nas demandas, necesidades e coñecementos das persoas participantes; “aprender a aprender a partir das experiencias da vida é un dos contidos dos programas” (Bisquerra, 2009, p. 165).

A metodoloxía para o desenvolvemento das competencias emocionais debe ser eminentemente práctica. Así, emprega as dinámicas de grupo, de introspección, de relaxación... E pese a presentar un carácter activo, dinámico e participativo na súa metodoloxía, haberase de remarcar o imprescindible de preservar e respectar a voluntariedade das persoas participantes, á hora decidir se involucrarse ou non nas actividades. Nunca poderá ser unha “obriga” expoñer as emocións en público, nin as propias nin as das outras persoas. Ao tratarse con contidos significativamente íntimos e delicados será fundamental poñer moita atención nos coidados das persoas que configuren os grupos deixando total liberdade para a participación nas dinámicas.

Seguindo co que ten que ver coa intervención, un dos enfoques chave para a práctica da educación das emocións será a teoría da aprendizaxe<sup>37</sup> de Bandura (1977, cit. en Bisquerra, 2009). Así, a incorporación do modelado resulta fundamental, igual que o é a análise desprexuzada dos suxeitos que inflúen, -consciente ou inconscientemente-, na construción das crenzas persoais, dos valores e dos comportamentos; observando os referentes tanto nxs iguais, como nas personaxes dos medios de comunicación, da contorna ou da familia.

Igual que no caso da educación emocional (Bisquerra, 2009), a aplicación da educación das emocións fará posible adestrarse en comunicación, -efectiva e afectiva-, en toma de decisións, en prevención e resolución de conflitos, por exemplo. Así, contribúese á prevención de condutas de risco, estímúlase o autoconecemento para o desenvolvemento da autoestima, -con expectativas realistas-, a capacidade de fluír, o optimismo e, a fin de contas, foméntase un benestar subxectivo e comunitario maior.

Todas as actividades, -programas, proxectos, accións...-, de educación das emocións deberán acompañarse, ademais, duns principios éticos; pola confluencia que se produce entre a propia educación das emocións e a educación moral. Ter un grao de desenvolvemento das competencias emocionais elevado non garante que unha persoa leve a cabo accións positivas e favorables ao benestar propio e/ou alleo. Dito doutro xeito, as competencias emocionais non sempre se poden empregar para facer o “ben”. Así, co fin de previr que as persoas empreguen as súas destrezas emocionais con propósitos deshonestos, ou con fins manipuladores, tal e como afirma Bisquerra (2009, p. 165), “a dimensión ética e moral debe estar presente no desenvolvemento das competencias emocionais”.

En canto á avaliación da educación das emocións, haberá que centrarse en dous aspectos:

---

<sup>37</sup> Destaca o papel dos modelos nos procesos de aprendizaxe.

1. O grao de desenvolvemento en competencias emocionais que manifesten as persoas que participan nas actividades, -antes e despois das mesmas-.

Pode realizarse a través de probas estandarizadas, testadas e validadas; pero tamén se pode levar a cabo empregando a observación, -de terceiras persoas-, sobre os cambios que se produzan nos suxeitos participantes da educación das emocións.

2. A calidade da proposta, -programa, proxecto, actividade...-, de educación das emocións. Así, aplicando unha mirada de 360º, realizarase unha avaliación inicial, procesual e final, atendendo ás opinións dos diferentes axentes implicados na actividade; mais tamén facendo un seguimento, en detalle, durante todas as fases da experiencia, valorando: se o deseño está suficientemente axustado ao grupo, se foron necesarios cambios dalgún tipo, se son acadados os obxectivos, etc.

En resumo, tal e como sinala Álvarez González (2011), haberá que avaliar as necesidades das persoas pero, tamén, o propio deseño da proposta, do proceso e do produto, -tanto no desenvolvemento da mesma como ao seu termo-.

En resumo, a educación das emocións preséntase como unha intervención socioeducativa, baseada na análise de necesidades emocionais para o deseño de actividades *ad hoc*, dirixida á consecución de obxectivos concretos en prol do desenvolvemento integral.

Traballa sobre unha serie de contidos específicos, relativos ao sentir, que se implementan a través de técnicas e estratexias coherentes cos fins e cos contidos da intervención. Todos estes elementos revísanse a partir dun proceso de avaliación continuada.

Así, resulta unha intervención dirixida ao desenvolvemento das competencias emocionais e sociais que, ademais, como disciplina, inclúe aspectos psicopedagóxicos e filosóficos na súa fundamentación.

Como se pode observar, ao falar de educación das emocións insístese moito no concepto de <<competencias emocionais e sociais>>, pero, a que se está facendo referencia?

Unha competencia, segundo Bisquerra e Pérez Escoda (2007), defínese como a capacidade para mobilizar axeitadamente un conxunto de coñecementos, capacidades, habilidades e actitudes para realizar actividades diversas cun certo nivel de calidade e eficacia.

Deste concepto pódense destacar as seguintes características da propia competencia:

- Implica coñecementos, -saberes-; destrezas, -saber facer-; actitudes e comportamentos, -saber estar e saber ser-.
- Desenvólvese ao longo da vida; o que significa que, con vontade e coñecemento, pode mellorarse.
- Pode manifestarse nunha área concreta, pero de xeito diferente, segundo o momento e o contexto.

Por exemplo, unha persoa pode ser socialmente moi competente, cando está no seu contexto familiar, mais, cando se atopa entre persoas pouco coñecidas pode mostrarse bastante incompetente á hora de relacionarse.

- Pode aplicarse a persoas, -individuos ou grupos-.

E aínda que as competencias poden organizarse de distintos xeitos, en función da autoría, en xeral, pódese falar de dous tipos:

- As específicas, ou técnico profesionais: relacionadas con coñecementos e procedementos determinados, necesarios para o desempeño de diferentes actividades, sobre todo, profesionais.

Asóciense co saber e co saber facer.

Por exemplo, para desenvolver unha profesión como a medicina, deberanse ter adquirido unha serie de competencias relacionadas, entre outras, coa anatomía, coa cirurxía, coa fisioloxía, a farmacoloxía, etc.

- As transversais, ou xenéricas: son comúns ao desempeño de moitas actividades e inclúen, entre outras, o dominio de idiomas ou de ferramentas informáticas básicas, mais, tamén, un amplo conxunto de competencias sociopersoais como son a autonomía, a responsabilidade, o traballo en equipo, a paciencia, a crítica, etc.

Están asociadas co saber ser e co saber estar.

As competencias emocionais e sociais estarían dentro destas competencias sociopersoais que son cada vez máis demandadas no mercado laboral.

En canto ás competencias emocionais e sociais propiamente ditas, parece interesante apuntar un modelo, referente no noso contexto, tanto no eido da intervención como da investigación: o *modelo pentagonal de competencias emocionais* de Bisquerra e Pérez Escoda (2007). Aínda que o propio Bisquerra (2009, p. 146) afirma que “este modelo está en proceso de construción, análise e revisión permanente”.

Non obstante, desde este enfoque, as competencias emocionais poden definirse como “o conxunto de coñecementos, capacidades, habilidades e actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar e regular de forma axeitada os fenómenos emocionais” (Bisquerra, 2009, p. 146). Son competencias fundamentais para a vida porque axudan a adaptarse ao contexto e á vida cotiá, -tanto no eido persoal como no profesional ou académico, por exemplo-. E, un desenvolvemento axeitado das competencias emocionais, contribuirá á un estado saudable e harmonioso.

Recuperando o *modelo pentagonal de competencias emocionais* (Bisquerra e Pérez Escoda, 2007) poderíase afirmar que estas se organizan en cinco grandes bloques de competencias, tal e como se pode observar na seguinte figura:

Figura 6. Modelo pentagonal de competencias emocionais



Fonte: elaboración propia a partir de Pérez Escoda, Ribera e Cabanillas (2018)

Cada un destes bloques de competencias descomponse, á súa vez, nunha serie de elementos, aos que Bisquerra (2009, p. 147) denomina “microcompetencias”; estas concréntanse, dentro da súa competencia “macro”, tal e como se presenta a continuación, -xunto coa definición das competencias que nomean os grandes bloques do modelo- (Bisquerra e Pérez Escoda, 2007):

1. **Conciencia emocional:** capacidade para tomar conciencia das emocións propias e das emocións das demais persoas. Isto inclúe a habilidade para captar o clima emocional dun contexto determinado.

Dentro da conciencia emocional pódese facer referencia ás seguintes microcompetencias:

- A capacidade para percibir, con precisión, as emocións propias, identificalas e poñerlles unha etiqueta. Dito doutro xeito, a "**toma de conciencia das emocións propias**" (Bisquerra, 2009, p. 148), o que tamén inclúe a posibilidade de experimentar múltiples emocións ou o recoñecemento da incapacidade de tomar conciencia do sentir propio, a causa da desatención selectiva, ou ben, por dinámicas inconscientes.
- **Nomear as emocións**, ou a eficacia no uso do vocabulario emocional, en relación e coherencia co contexto e o momento.
- A capacidade para percibir, con precisión, as emocións das demais persoas, empatizar e implicarse emocionalmente coas súas vivencias. Fálase pois de **comprender as emocións das demais persoas**, interpretando as mensaxes verbais e non verbais, en función da situación e o contexto.
- **Tomar conciencia da relación entre emoción, cognición e comportamento.** Os estados emocionais inflúen no comportamento e, á súa vez, estes comportamentos inciden na emoción, podendo regularse ambos a través da cognición.

Resulta moi complexo aclarar que vai primeiro, se a emoción ou o pensamento; porén, a competencia “simplemente” se limita á capacidade de empregar a conciencia como mediadora entre esa emoción e os comportamentos consecuentes.

2. **Regulación emocional:** "capacidade para manexar emocións de forma axeitada" (Bisquerra, 2009, p. 148); o que significa coñecer e empregar estratexias eficaces para

o afrontamento das dificultades ou dos problemas e autoxerarse emocións agradables en situacións de malestar. A regulación emocional configúranas:

- Unha **expresión emocional axeitada**, ou a capacidade para expresar de forma apropiada as emocións; isto implica a habilidade para comprender que o que se sente non se ten por que corresponder co que se expresa, tanto nun/nunha/nunhe mesm, como no caso das demais persoas.

En persoas con niveis de madurez óptimos, tamén supón comprender os impactos que, nas demais persoas, pode causar a propia expresión emocional ou o comportamento.

Para relacionarse eficazmente será imprescindible ter presente esta cuestión.

- A regulación emocional propiamente dita; ou o que é o mesmo, a **regulación de emocións e sentimentos**. Inclúe tanto a tolerancia á frustración como a regulación da impulsividade, a perseveranza á hora de perseguir obxectivos, ou a capacidade para discernir entre recompensas inmediatas a favor doutras, de orde superior, pero a longo prazo.
- As habilidades para afrontar situacións conflitivas ou retos, polas emocións que xeran. Fálase, por tanto, de **habilidades de afrontamento** que fan posible empregar estratexias de autorregulación para a xestión da duración e intensidade dos estados emocionais.
- **Autoxerar emocións positivas**; entendida como a capacidade para experimentar de forma consciente e voluntaria emocións agradables, -humor, ledicia, fluír...-, e desfrutar da vida con benestar.

3. **Autonomía emocional**: "concepto amplo que inclúe un conxunto de características e elementos relacionados coa autoxestión persoal, entre as que se atopan a autoestima, o optimismo, a responsabilidade, a capacidade para analizar criticamente as normas sociais, a capacidade para buscar axuda e recursos, así como a autoeficacia emocional" (Bisquerra, 2009, p. 149). Estas características explicaríanse, máis en detalle, do seguinte xeito:

- **Autoestima**. Ter unha imaxe positiva dun/dunha/dunhe mesm, sentir satisfacción e manter relacións intrapersoais axeitadas e saudables.
- **Automotivación**. Entendida como a capacidade de implicarse emocionalmente en diversas actividades da vida persoal, social, escolar, profesional, etc. Tendo en conta que a emoción e a motivación son anverso e reverso dunha mesma moeda, automotivarse será esencial para dar sentido á vida.
- **Autoeficacia emocional**, ou o que o mesmo, "a percepción de que se é capaz (eficaz) nas relacións sociais e persoais, grazas ás competencias emocionais" (Bisquerra, 2009, p. 149).

A persoa pode chegar a percibirse a si mesma con capacidade para sentirse como desexe en cada momento, xerando as emocións que necesite para cada situación. Significa aceptar as experiencias emocionais, teñan o carácter que teñan, -convencionais ou excéntricas-, en acordo coas crenzas e valores morais individuais.



De forma xeral consistiría, como afirma Bisquerra (2009, p. 150), en vivir "de acordo coa propia teoría persoal das emocións".

- **Responsabilidade.** Entendida como a capacidade para asumir e responder en función dos propios actos. Representa a intención de comportarse de forma segura, saudable e ética, asumindo as decisións e as súas consecuencias.
- **Optimismo** ou **actitude positiva.** A capacidade de decidir que, fronte á vida, se asume unha actitude positiva, unha mirada optimista; pese a que sempre sobren motivos para tender cara ao pesimismo, especialmente en situacións extremas.

Esta actitude positiva, ademais, representa asumir un comportamento amable e respectuoso coas demais persoas, o que, por extensión, repercute na intención de actuar con bondade, xustiza, xenerosidade, compaixón, etc.

- **Análise crítica das normas sociais.** Entendida como a capacidade para, como recolle Bisquerra (2009, p. 150), "avaliar criticamente as mensaxes sociais, culturais e dos medios de comunicación de masas, relativos ás normas sociais ou aos comportamentos persoais. (...) A autonomía debe axudar a avanzar cara a unha sociedade máis consciente, libre, autónoma e responsable".
- **Resiliencia;** que representa a capacidade de afrontar con éxito condicións e situacións vitais realmente adversas.

4. **Competencia social:** refírese á capacidade de manter relacións positivas e saudables coas demais persoas, o que implica ter eficazmente desenvoltas as habilidades sociais, a comunicación, o respecto, a prosocialidade, a asertividade, etc. Así, a competencia social inclúe:

- **Manexar con eficacia as habilidades sociais básicas,** e moi especialmente a escoita. Sen escoita é practicamente imposible pasar ás demais: saudar, despedirse, agradecer, pedir un favor, desculparse, esperar unha quenda, manter un diálogo...
- **Respecto polas demais persoas,** entendido como a intención de valorar por igual os dereitos de todxs, pese a posibles diferenzas, por calquera circunstancia ou característica, que poidan existir entre as outras persoas e un/unha/unhe mesmx.
- **Practicar a comunicación receptiva,** o que significa atender aos contidos tanto verbais como non verbais, para conseguir recibir as mensaxes coa maior precisión posible.
- **Practicar a comunicación expresiva,** ou a capacidade para iniciar e manter conversas, expresar pensamentos e sentimentos con claridade, tanto verbal como non verbalmente, demostrando comprensión ás outras persoas.
- **Compartir emocións,** pese á dificultade que representa; o que implica ser consciente de que a natureza e estrutura a das relacións veñen definidas pola sinceridade, a reciprocidade ou a simetría.
- **Comportamento prosocial e cooperación,** ou a capacidade para realizar accións en favor doutras persoas, aínda que non nolo teñan solicitado.

A prosocialidade parécese ao altruísmo, aínda que non serían procesos idénticos.

Na prosocialidade, ou cooperación, un conxunto de persoas actúa organizadamente na dirección de obxectivos comúns. Mentres que o altruísmo consiste na axuda desinteresada, sen que se produza beneficio para quen a ofrece, -máis aló da propia satisfacción-, dunha persoa cara a outra ou outras.

- **Asertividade**, o que significa manter un comportamento e un estilo comunicativo equilibrados entre a agresividade e a pasividade.

Isto implica a capacidade para expresarse e defenderse con respecto cara a un/unha/unhe mesmxx e cara ás demais persoas, dicir "non" con claridade, facer fronte á presión grupal, evitar a coacción e demorar a toma de decisións ata que un/unha/unhe se sinte preparadx.

- **Prevención e resolución de conflitos**, que é a capacidade para identificar, anticiparse ou afrontar con eficacia tanto problemas intrapersoais como conflitos interpersoais. Implica a habilidade para detectar situacións que requiren dunha decisión ou solución, avaliar riscos, recursos, carencias, dificultades...

Pero tamén, nos momentos nos que xa se ten producido o conflito, esta competencia apela á capacidade de afrontalo de forma optimista e positiva, aportando solucións construtivas e pacíficas, negociando e mediando, tendo en consideración a perspectiva propia pero tamén a allea.

- **Capacidade para xestionar situacións emocionais**, entendida como a habilidade de activar estratexias de regulación emocional colectiva; que tamén se relaciona coa capacidade para inducir ou regular emocións alleas.

5. **Competencias para a vida e o benestar**: "capacidade para adoptar comportamentos apropiados e responsables para afrontar satisfactoriamente os desafíos diarios da vida, xa sexan persoais, profesionais, familiares, sociais, de tempo libre, etc." (Bisquerra, 2009, p. 151).

Estas competencias permiten organizar a vida de forma equilibrada e saudable, facilitando experiencias de benestar e satisfacción. Inclúen as seguintes microcompetencias:

- **Fixar obxectivos adaptativos**; obxectivos, propósitos ou metas realistas e positivxs a curto, medio ou longo prazo.
- **Toma de decisións**. Supón asumir a responsabilidade da necesidade de tomar decisións, coas súas consecuencias, en todos os ámbitos da vida, -persoal, comunitaria, escolar ou profesional-, tomando en consideración os aspectos éticos, sociais e de seguridade que se consideren.
- **Buscar axuda e recursos**, entendida como a capacidade para identificar a necesidade de apoio e asistencia, sabendo acceder aos recursos pertinentes dispoñibles.
- **Cidadanía activa, participativa, crítica, responsable e comprometida**. O que implica recoñecer os propios dereitos pero, tamén, os deberes; desenvolver o sentido de pertenza, -a un grupo social, a un territorio, etc.-, participar de forma

efectiva no sistema democrático, solidarizarse, comprometerse, actuar con civismo, respectar a multiculturalidade e a diversidade.

- **Benestar emocional**, ou a capacidade para gozar, conscientemente, de benestar, -persoal, subxectivo, emocional...-, e procurar transmitilo ás persoas coas que se interactúa.

Supón adoptar unha actitude favorable á plenitude, aceptando o dereito e deber de buscar o propio benestar, co que se pode contribuír ao benestar comunitario, -nos eidos: profesional, escolar, familiar, amizades...-.

- **Fluír**, entendido como "a capacidade para xerar experiencias óptimas na vida escolar, profesional, persoal e social" (Bisquerra, 2009, p. 152).

Estas son as competencias que propón o *modelo pentagonal de competencias emocionais* de Bisquerra e Pérez Escoda (2007).

É importante sinalar que, no caso da educación das emocións, tamén se tomarán estas competencias como referentes para a práctica, incluso seguindo a organización que presentan Bisquerra e Pérez Escoda (2007). Porén, farase aplicando a perspectiva de xéneros. Isto significa ter presentes os nesgos que afectan tanto ao contido como á expresión emocional, en función da identidade de xénero que se performe ou, incluso, a partir da orientación sexo-afectiva que se manifeste publicamente.

Retomando a idea exposta no primeiro capítulo, sobre "a existencia" na nosa sociocultura dunha serie de emocións "socialmente permitidas" para o feminino e o masculino respectivamente, -cando menos no que á súa expresión pública se refire-, destacar que a educación das emocións toma en consideración este presuposto á hora de deseñar as actividades pero, tamén, no proceso de intervención en aula, na construción dos discursos pedagóxicos.

A perspectiva de xéneros, como categoría analítica, permite estudar as construcións socioculturais, propias para varóns e para mulleres, identificando os roles emocionais feminino e masculino, tradicionalmente configurados en clave de actitudes, valores e normas concretas. Esta perspectiva, na educación das emocións, emprégase para destapar as desigualdades que se aplican a todos os elementos do humano no que ten que ver coa experiencia de sentir: a valoración dos estímulos, o procesamento das experiencias, a atribución de sentido, a expresión social, etc.

Afondando na conceptualización da educación das emocións parece interesante explicar que, para lograr a adquisición e o adestramento destas competencias, esta educación das emocións estrutúrase a partir dunha serie de fases: reflexión dialóxica, conciencia, responsabilidade, aprendizaxe e ensino (Permuy e Cortés, 2017).

Estas fases sucédense consecutivamente, seguindo un movemento en espiral, oscilando desde o inter ao intrapersoal, nun tránsito constante adiante-atrás, tal e como se mostra na figura que segue a continuación:

Figura 7. Fases da educación das emocións



Fonte: elaboración propia

O inicio do proceso comeza na **reflexión dialóxica** entre a persoa, -alumnx, no caso deste traballo-, o grupo, os contidos e a persoa que acompaña dito proceso no escenario educativo.

Nesta fase prodúcese a toma de contacto coa temática, a partir dunha mirada introspectiva sobre o significado de sentir e sentirse na propia vida.

Esta reflexión será a que dea paso ao seguinte momento do proceso, a toma de **conciencia**. A persoa recoñécese, no aquí e no agora, como suxeito de emoción, construída a partir de valores, crenzas e estereotipos, nesgada polo marco sociocultural no que se atopa inserida.

Neste punto xoga un papel fundamental a perspectiva de xéneros, facendo posible unha conciencia moito máis auténtica e realista sobre a emocionalidade e a identidade. Seguindo a Permuy e Méndez-Lois (2016), o sistema patriarcal inflúe nos modelos de pensamento e comportamento dos distintos xéneros, "establecendo" diferentes arquetipos, -intelectuais, profesionais, afectivos, emocionais e comportamentais-, socialmente aceptables. Así, existen pensamentos, pero tamén condutas e "formas de ser", eminentemente masculinas ou femininas. Esta fase do proceso da educación das emocións permite desenvolver unha conciencia emocional que cuestiona explicitamente estes "estándares" ou encargos da sociocultura cisheteropatriarcal, facilitando a "entrada" na seguinte fase, -relativa á responsabilidade-, dun xeito máis "libre".

A **responsabilidade** ven dada pola comprensión do <<ser>> que se produce a partir do autoconecemento e a reflexión sobre un/unha/unhe mesmx en relación co mundo no que se vive. O que se pretende neste momento, no proceso de incidencia na responsabilidade, é motivar un posicionamento, o máis libre posible, fronte a propia vida e a adopción dunha actitude de presenza e poder conscientes.

Aquí serán a autonomía e a regulación emocional as competencias que se desenvolverán, pois permiten chegar a ese estado de responsabilidade e vontade sobre o que se sinte; mais tamén, sobre como ese sentir se traduce en acción.

A responsabilidade, consecuentemente, permitirá adquirir as **aprendizaxes** relativas ao que un/unha/unhe é, ao que sinte e desexa para si e para as outras persoas; pero, ademais, fará posible chegar a un punto no que se teñan adquirido esas competencias, -conciencia, regulación e autonomía emocional-, que farán posible unha mellor relación cun/cunha/cunhe mesm x e tamén co mundo.

Estas aprendizaxes darán paso á fase de **ensino**, que chega cando se poñen en interacción as propias aprendizaxes coas das demais persoas, no proceso de compartir e compartirse.

Un ensino que so será posible a partir dun comportamento asertivo, respectuoso, coherente, positivo e saudable, no que se empreguen unhas habilidades sociais axeitadas. Así, contribuírase á construción colectiva do coñecemento mais, tamén, ao desenvolvemento do benestar subxectivo e comunitario.

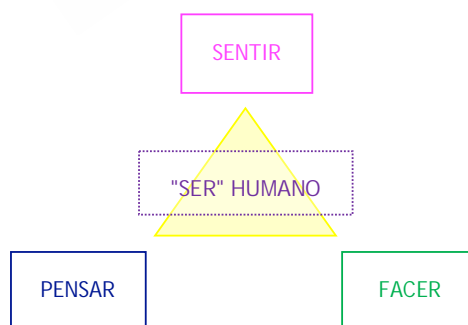
As competencias que se desenvolverán nestas fases, por tanto, son a competencia social e as habilidades para a vida e o benestar.

É importante indicar que o procedemento da educación das emocións non é lineal, nin unidireccional, senón que se integra na persoa e no grupo adaptándose á súa vivencia durante todos os momentos nos que se aplica.

Como se pode deducir, a educación das emocións está relacionada de forma interdependente coas estruturas morais do pensamento e do comportamento, cos valores e coas crenzas individuais e culturais. Consiste nunha experiencia que estimula a autoobservación consciente do <<ser>> individual, construído en interacción coa sociocultura.

A educación das emocións é unha práctica que se aplica sobre todas as dimensións dese <<ser>>: sobre o pensar, -ámbito cognitivo-, sobre o facer, -conductual-, e sobre o sentir -ámbito emocional-, tal e como se pode ver na figura que segue a continuación:

Figura 8. Dimensións do "ser" sobre as que actúa a educación das emocións



Fonte: elaboración propia, a partir de Núñez Cubero e Romero Pérez (2009)

Estas dimensións transfórmanse en funcións humanas integradas e holísticas. "Cando sentimos, pensamos e actuamos; cando actuamos, sentimos e pensamos; e cando pensamos, sentimos e actuamos. Por que? Porque os humanos raramente so sentimos, so pensamos ou so actuamos" (Ellis e Maclaren, 2004, p. 11).

Así, a educación das emocións, polas súas características como concepto e como proceso, contribúe, desde o sentir, a crear oportunidades de aprendizaxe compartida, a través de vivencias e experiencias motivadoras, emocionalmente significativas; implicando ás persoas, dun xeito explícito, no seu propio proceso de desenvolvemento tanto persoal como grupal.

Pero, ademais, é o produto dun ser en busca do sentido; un resultado do corazón inqueda que no proceso de preguntarse atopa as respostas nos outros corazóns. E como afirmaba Gracián (2015, p. 135):

*Crer ao corazón; e máis cando é moi firme. Nunca se lle debe contradicir, pois soe ser un prognóstico do máis importante: é un oráculo persoal.*

*Moitxs pereceron do que máis se temían, pero de que serviu temelo e non remedialo? Algúns/algunhas/algunhes teñen un corazón moi leal, o que é unha vantaxe da natureza superior, e sempre xs prevén e avisa do fracaso para evitalo. Non é prudente saír a buscar males, pero si saírilles ao encontro para vencelos”.*

En resumo, pódese afirmar que a educación das emocións, dentro das ciencias da afectividade, quedaría acoutada como un corpo teórico-práctico nacido da combinación entre a educación emocional e a perspectiva de xéneros, tal e como se afirma, en Berastegui e Permuy (2017).

Refírese a un proceso, continuado e permanente, que serve para acadar un desenvolvemento humano integral, equilibrado e libre; ou o que é o mesmo, un desenvolvemento humano equilibre (termo que se agradece a Rosa Sanchís, xurdido no contexto dunha conversa sobre as emocións no ano 2016).

A educación das emocións cobra todo o seu sentido no marco sociocultural contemporáneo porque se presenta como unha práctica coeducativa andróxina que permite ás persoas desenvolverse, nos seus ámbitos emocional e social, liberadas dos encargos (cognitivos, emocionais e comportamentais) herdados do sistema patriarcal e impostos a través dos estereotipos e roles de xéneros; encargos que, claramente, condicionan tanto a vida como as relacións e a convivencia (Permuy e Cortés, 2017, p. 95).

A fin de continuar afondando neste constructo, no seguinte apartado presentaranse os seus antecedentes.

## 2.2 ANTECEDENTES DA EDUCACIÓN DAS EMOCIÓNS

A educación das emocións enmárcase dentro das Ciencias da Afectividade, un novo campo de investigación interdisciplinario para o estudo das emocións. Segundo Núñez Cubero e Romero Pérez (2009, p.93):

As Ciencias da Afectividade emerxeron como un novo campo de estudo multidisciplinario centrado no estudo dos fenómenos emocionais. Boa proba deste interese é o pioneiro Swiss Centre for Affective Sciences ([www.affective-sciences.org](http://www.affective-sciences.org)), primeiro centro de investigación especializado no estudo interdisciplinario das emocións e dos seus efectos sobre o comportamento humano e social que agrupa a máis de cen investigadorxs de numerosas ramas científicas (...) A difusión do coñecemento sobre emocións é moi ampla e está moi diversificada.

Así, a educación forma parte dese conxunto de ramas científicas interesadas polas emocións. De feito, segundo de la Caba (2000), desde finais dos anos setenta, sobre todo a partir da década dos oitenta, se ven procurando a construción de teorías psicopedagóxicas integradoras, capaces de recoller diferentes achegas, que axuden a comprender e actuar sobre o desenvolvemento sociopersoal e afectivo; polo tanto, incorporando todo o que ten que ver co emocional e sentimental ás prácticas educativas.

A situación das sociedades emerxentes apunta a un futuro no que se requirirá, en maior medida, habilidades e valores novos. Neste sentido, destácase a importancia de prepararse cunha formación persoal axeitada para unha sociedade que require saber afrontar un futuro incerto, de cambios acelerados (de la Caba, 2000, p. 49).

A finais dos anos oitenta, iníciase un período de importantes cambios na intervención educativa, en relación a este desenvolvemento socioafectivo, definido, en palabras da propia de la Caba (2000, p. 49), a partir de dous “enfoques ou tradicións fundamentais que xurdiron en Educación Afectiva”.

A tradición europea deu lugar a propostas de Educación Sociopersoal, recentemente reconceptualizada como Educación Afectiva. Mentres tanto, desde América, popularizáronse as propostas de Educación Emocional que, se ben teñen moitos puntos de encontro, teñen as súas propias características.

Certamente diferentes concepcións ou mentalidades xeran un contido diferente para o discurso e a intervención pedagóxica. Precisamente, iso é o que sucedeu nas dúas últimas décadas, na medida en que se foron xerando estas novas disciplinas.

Sen embargo, existen moitos puntos de encontro á hora de seleccionar e concretar o currículo de habilidades e valores sociopersoais a traballar. É dicir, que o nivel de coincidencia en canto a que habilidades e valores adestrar é certamente elevado (de la Caba, 2000, p. 50-51).

A educación das emocións propónse a partir destas dúas correntes, a educación sociopersoal, -ou afectiva-, e a educación emocional, -sobre todo desta última-, entendidas como disciplinas para o desenvolvemento das potencialidades humanas; aínda que, como ben pon de manifesto de la Caba (2000, p. 51) “hai pouca reflexión sistemática sobre as habilidades/valores que deberían ser estimulads e o que se considera defendible como desenvolvemento”.

Con todo e iso, “as diferentes propostas de Educación Afectiva ou Emocional inclínanse por non limitarse ás habilidades a curto prazo e, a pesar dos matices, existen dous claros puntos de encontro” (de la Caba, 2000, p. 52); dáselle unha importancia vital a:

- Ás habilidades e competencias persoais: autoconñecemento, autoestima e autorregulación.
- Ás habilidades e valores interpersoais: comunicación, resolución de conflitos, traballo en equipo...

Incluso, segundo de la Caba (2000), existe unanimidade en relación á súa definición como unha educación para todos os ciclos vitais na que as institucións educativas teñen un rol fundamental, -aínda que non sexan os únicos axentes-. E para levala á práctica requirirá de importantes esforzos e apoios sociais e políticos que se traduzan, sobre todo, na asignación de recursos.

A educación das emocións fundaméntase na pedagogía, na filosofía e na psicoloxía. As achegas da filosofía concéntranse nos presupostos do feminismo filosófico e o existencialismo; mentres que da psicoloxía, a educación das emocións bebe das teorías das emocións, da psicoloxía evolutiva e a psicoloxía social, algo da psicoterapia e, por suposto, da intelixencia emocional.

A intelixencia emocional merece unha alusión máis detallada por constituír un dos constructos máis interconectados coa educación emocional, -disciplina da que deriva directamente a educación das emocións, como se ten explicado-.

É moi frecuente atoparse con accións formativas que confunden a intelixencia emocional e a educación emocional e, consecuentemente, no imaxinario social non se remata de aclarar a que se fai referencia cando se fala de cada un destes termos. De aí a importancia desta breve mención á orixe e historia do constructo intelixencia emocional.

A intelixencia e a emoción únense como campo de investigación nos anos oitenta da man de Peter Salovey e John Mayer. Estes autores publican a finais desta década, concretamente no ano 1990, o artigo titulado *Intelixencia Emocional*, no que presentan o concepto de intelixencia emocional (IE) como “a habilidade para regular os sentimentos e as emocións propios dun/dunha/dunhe ou doutrxs, discriminar entre eles e empregar esta información para guiar o pensamento e a acción dun/dunha/dunhe” (op. cit., p. 189).



Neste artigo preséntase a IE como parte da intelixencia social á que Gardner (1995) se referirá como *intelixencia persoal*, na súa teoría das *intelixencias múltiples*, “unha visión pluralista da mente” (op. cit.. 1995, p.24).

No caso de Salovey e Mayer, o seu obxectivo era o de crear un novo constructo, o de IE, distinguíndoa dos trazos de personalidade ou dos talentos; aínda que é de dereito afirmar que non foron os pioneiros.

Segundo recolle Iglesias González (2010), Bárbara Leuner, no 1966, xa fixo referencia ao termo IE, aínda que sen especificar ben a que se refería (Mestre, Comunian e Comunian, 2007, cit. en Iglesias González, 2010). Tempo despois, no ano 1986, nunha disertación que non chegou a publicarse, Wayne Leon Payne fará unha reflexión respecto da supresión masiva da emoción na sociedade occidental, propoñendo o termo IE como centro para o desenvolvemento de estruturas teóricas e filosóficas que explorasen esta cuestión, coa finalidade de devolver á emoción un papel de maior relevancia no ámbito do coñecemento (Mestre e Guil, 2003, cit. en Iglesias González, 2010). Tamén Greenspan, en 1989, fará referencia á IE para defender as influencias do afecto na evolución da intelixencia. Porén, e pese a estas incursións, son Salovey e Mayer os considerados “pais” do constructo, formalmente falando.

Posteriormente ao seu artigo, no ano 1994, fúndase o *Consortio para o Avance da Aprendizaxe Social e Emocional* (CASEL, nas súas siglas en inglés), co obxectivo de promover a educación social e emocional por todo o mundo; a súa máxima finalidade era a difusión e expansión da *Aprendizaxe Social e Emocional* (SEL, nas súas siglas en inglés).

Paralelamente á creación desta institución, en 1994, Richard Hernstein e Charles Murray publican a súa polémica obra *A Curva da Campá. Intelixencia e Estrutura de Clases na Vida Americana* (1996); centrada en xustificar, estatisticamente, cunha amplísima mostra de poboación dos Estados Unidos, como a intelixencia, asociada exclusivamente á idea de Cociente Intelectual (CI), se organiza, igual que outros fenómenos sociais, en base á Lei Normal.

Hernstein e Murray, nese libro, defenderon a tese de que as persoas máis intelixentes eran aquelas que conseguían mellores empregos, especialmente tendo en conta que vivimos nunha sociedade cada día máis tecnolóxica. En base á inmensa cantidade de datos estatísticos recompilados respecto do CI e a clase social dos individuos parte do estudo, os autores defenderon a relación entre a pobreza e unha “baixa” intelixencia, asociando, ademais, estas categorías ao desemprego; a un tempo, nos casos de “alta” intelixencia, estableceron a asociación entre esta, os empregos mellor remunerados e unha clase social media-alta.

En resumidas contas, segundo Hernstein e Murray (op. cit.), aquelas persoas con maior CI, de clase media-alta, terían mellores e maiores posibilidades de atopar empregos de alta cualificación, “ben” remunerados e relacionaríanse con persoas do seu mesmo status socioeconómico; mentres que persoas de baixo CI so terían a opción de conseguir un emprego de menor remuneración, permanecendo nas esferas máis baixas do tecido socioeconómico, onde se relacionarían con outros suxeitos da súa mesma “clase”, reproducíndose así este patrón unha e outra vez, xeración tras xeración, condenando ás persoas de baixo CI a non poder “escalar” xamais na estrutura social.

Esta obra resultou tremendamente polémica na sociedade norteamericana, pola evidente controversia que provocaron as contundentes afirmacións destes autores. Porque incluso chegaron a formular relacións directas entre a raza e a intelixencia, apoiándose nesa grande cantidade de datos estatísticos recompilados. O escándalo provocou múltiples reaccións e posturas diametralmente contrarias ás de Hernstein e Murray. Entre estas, é relevante destacar, polo sentido que lle deu á IE no imaxinario social, o coñecido best-seller *Intelixencia Emocional* (1995) de Daniel Goleman.

Aquel primeiro artigo de Salovey e Mayer (1990) pasara case desapercibido para a comunidade científica e, sobre todo, fora desta; ata que, en 1995, Goleman publica a súa obra. Así, en oposición absoluta ás formulacións de *A Curva da Campá*, baseándose nos presupostos do traballo de Salovey e Mayer, Goleman inicia a divulgación da IE por todo o mundo; incorporando este concepto ao *mainstream* e iniciando a e emersión dun grande número de publicacións sobre o termo e a súa definición.

Así, a partir da aparición da publicación de Goleman xorden diferentes modelos de IE que, separados da conceptualización de Salovey e Mayer (1990), foron organizados por estes autores, coa colaboración de Caruso (2000b, cit. en Iglesias González, 2010, p.25) en “modelos mixtos, ou de trazo e modelos de habilidade”, en función do desenvolvemento teórico que presentaban da IE.

Definíronse como mixtos, -ou de trazo-, aqueles modelos que incluían variables relativas á personalidade, como son o de Goleman (1996), o de Bar-On (2006) e o de Petrides e Furnham (2000); e como modelo de habilidade, o de Salovey e Mayer (1990), relativo a unha definición cognitiva da IE.

Estes asúmense como os principais modelos de IE existentes, fundamentadores, en grande parte, da educación emocional e, consecuentemente, da educación das emocións.

Para falar de educación das emocións é importante aclarar que a IE, á marxe destes diferentes enfoques, podería definirse como a “habilidade para tomar conciencia das propias emocións, e das emocións das demais persoas, e a capacidade para regulalas” (Bisquerra, 2012, p.18).

Pero para evitar conflitos respecto de que modelo é o máis ou menos oportuno para fundamentar a educación das emocións, -entendendo, ademais, que este asunto debe quedar para discusións conceptuais dentro da psicoloxía-, desde unha ollada educativa falarase con máis precisión de competencias emocionais.

Todos os modelos de IE comparten un acordo respecto da existencia destas competencias emocionais; competencias que todas as persoas deberían posuír. Así, asociada á educación das emocións falarase, igual que en educación afectiva e en educación emocional, de competencias emocionais, tal e como se explicou na súa conceptualización, no apartado anterior.

Seguindo a Bisquerra (2009, p. 146), estas competencias defínense como “o conxunto de coñecementos, capacidades, habilidades e actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar e regular de forma axeitada os fenómenos emocionais”.

Mais, volvendo aos elementos que fundamentan a educación das emocións, facer unha breve referencia ás influencias da filosofía, concretamente, a través do existencialismo e do feminismo filosófico. Aínda que se tratará con máis detemento en apartados posteriores, parece interesante sinalar dúas ideas chave.

Por unha banda, as repercusións do existencialismo, como antecedente á educación das emocións, teñen que ver coa preocupación desta corrente de pensamento pola busca do sentido da vida. Se ben é certo que a filosofía, en xeral, ocupouse de abordar todo o relativo ao ser humano no mundo e, consecuentemente, ao sentido da súa vida, no marco deste traballo é salientable a influencia do pensamento de figuras como Jean Paul Sartre (1905-1980), -polas súas achegas sobre a inevitabilidade de responsabilizarse da existencia-, ou, moi especialmente, de Simone de Beauvoir (1908-1986). Desta segunda, tómanse as ideas centrais da súa vida e obra para fundamentar o sentido da educación das emocións: levar ata o extremo o que se prometeu cada quen a si mesmox; desenvolvendo un proxecto baseado na verdade, na autenticidade e na liberdade; asunto que obriga a estar en alerta constante. Construindo unha vida, consciente das dificultades, ao modo das grandes utopías e cuxa realización debe ser comprobada cada día:

Obedecín á miña vontade descoñecida (...). Canto tempo vivirei, eu que escollo posturas insostibles? (De Beauvoir, 1927 cit. en Sallenave, 2010, p. 183).

En canto ao feminismo filosófico de Celia Amorós (1985), indicar que a educación das emocións comparte con este a clara pretensión de asumir un posicionamento crítico con respecto ao coñecemento, -neste caso, do mundo do sentir-, mais tamén cara á sociocultura, na busca dunha transformación individual e social.

De feito, hoxe por hoxe parece imposible pensar no cambio social sen atender, directamente, ás problemáticas, -sobre todo ás violencias-, derivadas da sociocultura cisheteropatriarcal e capitalista.

O feminismo filosófico pon o foco na necesidade de pensar no coñecemento, e máis na historia das nosas comunidades, tendo verdadeiramente presentes os discursos silenciados dun pensamento crítico-feminista que tamén existiu. Neste senso, fai posible unha reflexión máis auténtica sobre a realidade, porque conecta o feminismo coa igualdade e a crítica Ilustrada.

Revisando “esa outra época Ilustrada” da que fala Amorós (1985) e na que emerxe o feminismo, alá polo século XVIII, da man de figuras como Pollain de la Barre (1647-1752), Emilie du Châtelet (1706-1749), Olympe de Gouges (1748-1793) ou Mary Wollstonecraft (1759-1797), atópanse discursos que recoñecen e visibilizan as experiencias, os pensamentos e os sentires desa outra metade da humanidade que quedara fora das proclamas *liberdade, igualdade e fraternidade* da propia Ilustración.

Neste senso, semella significativo recordar a figura de Olympe de Gouges como símbolo do “espertar” feminista. Ela, no ano 1791, dous anos despois da revolución francesa, publicou unha

declaración sobre os dereitos da muller. “Xa que a declaración sobre os <<dereitos dos cidadáns>> non contiña ningún artigo sobre os <<dereitos naturais>> das mulleres” (Gaarder, 2016, p. 357). Olympe esixiu os mesmos dereitos para as mulleres que os que rexían aos homes; mais, no 1793 foi executada por defender a Luis XVI e atacar a Robespierre. A partir da súa execución quedou prohibida calquera clase de actividade política para as mulleres (Gaarder, 2016).

Paralelamente, en 1792, Mary Wollstonecraft publicaba a súa famosísima obra *Vindicación dos dereitos da muller*, argumentando que as mulleres non son inferiores aos varóns por un feito natural, senón que semellan selo por no recibir a mesma educación. Así, para ela, un orde social baseado na razón debía tratar tanto a o homes como a mulleres dun mesmo xeito, como seres igualmente racionais.

Nos argumentos que xustifican a inclusión da perspectiva de xéneros na educación das emocións tamén estaría o pensamento de Sor Juana Inés de la Cruz (1481-1534). Unha muller exemplar do século XVI que buscou, cos seus escritos e coa súa actividade relixiosa, independizarse dos homes que, supostamente, estaban encargados de tutelala e controlar o seu poder (Luengo, 2016).

Sor Juana escolleu a vida relixiosa co único obxectivo de vivir soa, concentrada no estudo, na reflexión e na escritura. Así, tanto a súa vida como, consecuentemente, a súa obra, son paradigma dos “sacrificios” precisos para que unha muller conseguise rachar cos encargos tradicionais da sociocultura patriarcal daquela época.

Nunca foi unha mística, ao estilo de Santa Teresa de Jesús (1515-1582), senón unha poeta, amante da vida, do amor e do desamor; ata tal punto que foi sinalada polo bispado da Cidade de Puebla, no 1690, polo “mundano” das súas creacións. De feito, chegou a redactar un manifesto, *-A resposta a sor Filotea de la Cruz-* (de la Cruz, 2006), defendendo o dereito das mulleres á educación. Sen embargo, a crítica afectouna tanto que rematou desfacéndose da súa biblioteca para consagrarse por completo á vida relixiosa.

Algúns dos seus poemas interpelan directamente á necesidade de atender ao sentir desde a súa construción polarizada entre o feminino e o masculino; entendéndose os perfís emocionais duns e doutras como diferentes e diferenciados, dentro dunha realidade na que se supuxo, e se supón, un binarismo de xéneros enfrontados.

Nun destes poemas Sor Juana reflexionaba (De la Cruz, 1997, p. 109):

Argüe de inconsecuentes o gusto  
e a censura dos homes que en  
as mulleres acusan o que causan

Homes necios que acusades  
á muller sen razón,  
sen ver que sodes a ocasión  
do mesmo que culpades:

se con ansia sen igual  
solicitudes o seu desdén,  
por que queredes que obren ben  
se as incitades ao mal?

(...)

Co favor e o desdén  
tendes condición igual,  
queixándoos, se vos tratan mal,  
burlándoos, se vos queren ben.

Opinión ningunha gana,  
pois a que máis se recata,  
se non vos admite, é ingrata  
e se vos admite, é liviá.

Sempre tan necios andades  
que con desigual nivel  
a unha culpades por cruel  
e a outra por fácil culpades.

(...)

Pois para que vos espantades

da culpa que tedes?

Querédeas cal as facedes

o facédeas cal as buscades.

Ben con moitas armas fundo

que lidia a vosa arrogancia,

pois en promesa e instancia

xuntades demo, carne e mundo.

A visión do feminismo filosófico, que guía a viaxe da razón cara á súa propia autocrítica, en tanto que razón patriarcal, fai posible esta mesma autocrítica sobre o sentir, en tanto que sentir cisheteropatriarcal. Así, a teoría feminista e as súas derivas, como a perspectiva de xéneros, por exemplo, afectan directamente á educación das emocións no que ten que ver coa súa conceptualización, mais tamén coa súa práctica, como actividade emancipadora do sentir, contra todo prexuízo, onde nada do humano lle é alleo.

No que ten que ver co existencialismo, a educación das emocións, fundamentalmente, bebe do pensamento de Sartre (1905-1980) e de De Beauvoir (1908-1986), outorgando un valor fundamental ao concepto de <<proxecto>>; moi relacionado co de <<liberdade>> e <<autonomía>>, tal e como pode observarse na obra da propia De Beauvoir (Sallenave, 2010); quen, ademais, seguía a liña emancipadora “da outra Ilustración”, defendendo a igualdade, sen condicións, de todos os seres humanos á marxe dos seus xéneros.

Nun compromiso co humano o seu existencialismo abócana á responsabilidade de tomar en serio as accións propias e saber, en definitiva, que a autonomía, a auténtica, reside nun exercicio, consciente e comprometido, da liberdade persoal.

Así, a moral será un asunto do ser humano chamado a intervir na realidade que, como suxeito de acción, se construíra a partir dos feitos singulares e particulares da súa vida. O ser humano faise e, mediante as súas accións, convértese irremediabilmente en ser social.

Sartre (2000) explicaba que o existencialismo consiste en tomar conciencia da responsabilidade das propias accións; transformando en posibilidades, a través da reflexión, aquilo que no mundo nos parece inamovible. Así, a liberdade virá dada do proceso de afrontar a angustia da nosa capacidade de facer, de todo, posibilidade.

O ser humano escolle e escóllese, exercendo así á súa liberdade, construíndo, desde o seu movemento individual o seu propio “destino” en posibilidade aberta, con compromiso consigo

mesmo e coas outras persoas; xa que, ao actuar dun xeito determinado, e non de calquera outro, escolle tamén, e dalgún xeito, a humanidade que quere crear e desenvolver.

Noutro sentido, en canto ás principais achegas da Pedagogía que fundamentan a educación das emocións, igual que recolle Berastegui (2016), -ao referirse á educación emocional-, estarían: os movementos de renovación pedagóxica, a nova escola, a escola afectiva e activa, a educación progresista e a educación para a vida; todas enfocadas cara ao desenvolvemento integral do alumnado. Neste senso, autorías como Montessori (1870-1952), Pestalozzi (1746-1827), Piaget (1896-1980), Tolstoi (1828-1910), Freinet (1896-1966)..., defendían a importancia da dimensión afectiva na educación.

A educación para a saúde, o desenvolvemento de habilidades sociais, a orientación para a prevención e o desenvolvemento humano, entre outras, son movementos máis contemporáneos que tamén teñen unha forte influencia, desde este punto de vista pedagóxico, na educación das emocións, igual que, segundo recolle Bisquerra (2009), o teñen para a educación emocional.

A educación das emocións tamén se constrúe en consonancia cos presupostos de Delors (1996), recollidos no seu famoso informe *A Educación agocha un tesouro*, pois constitúe un instrumento indispensable para que a humanidade poida progresar cara aos ideais de paz, liberdade e xustiza social.

Segundo este autor o alumnado debe educarse, por igual, sobre os catro piares básicos que se presentan no citado informe: o aprender a coñecer e o aprender a facer, -que fundamentalmente é o que conseguen a través das materias instrumentais-; pero, ademais, necesitan o aprender a convivir e, por suposto, o aprender a ser; de aí a emerxencia da educación das emocións. Esta acción será unha vía ao servizo dese aprender a convivir e aprender a ser, o camiño para acadar un desenvolvemento humano máis harmonioso, máis xenuíno e para facer retroceder a exclusión, a violencia, as incompreensións ou as opresións.

No relativo á metodoloxía, a educación das emocións verase influída por todas as prácticas que se aplican nas actuacións de educación emocional, sobre todo pola dinámica de grupos e o modelo de intervención por programas; aínda que tamén pola orientación preventiva, o construtivismo, a teoría da aprendizaxe social, a andamiaxe cognitiva, a programación neurolingüística e a reflexión dialóxica. Así, refírese a unha actividade eminentemente activa e interactiva, dinámica, *ad hoc*, centrada na persoa e no grupo, -como protagonista absoluta, creadora de coñecemento e suxeito de acción-.

Tamén se notará a influencia da psicoloxía positiva e as investigacións sobre o benestar subxectivo na educación das emocións. “Strack (1991), Argyle (1987), Veenhoven (1984), etc., introduciron un constructo de grande incidencia social que ten relación coas emocións positivas”, tal e como recolle Berastegui cando fala de educación emocional (2016, p. 102). Conceptos como o *flow* (fluír) (Csikszentmihalyi, 1996), ou experiencia óptima, refírense a vivencias emocionais agradables relacionadas coas *experiencias* cumes, -*peak experiences*-, concepto creado por Maslow (2013), relacionado co seu modelo xerárquico das necesidades humanas e as súas ideas sobre a psicoloxía do ser.

Para rematar, facer referencia ás achegas da neurociencia e da neuroeducación como antecedentes á educación das emocións.

Hoxe sábese que determinados tipos de educación, especialmente cando é motivadora e estimulante, producen cambios profundos no cerebro que axudan a mellorar os procesos de aprendizaxe e, consecuentemente, o desenvolvemento cognitivo e intelectual.

A moderna Neurociencia ten aportado evidencias que poñen de manifesto que o que pensamos, sentimos, dicimos e facemos representa conexións neuronais que están reestruturando continuamente a estrutura neuronal no cerebro (Bisquerra, 2013, cit. en Ibarrola, 2016, p. 7).

Así, a neurociencia representa un marco que, empregando os coñecementos do cerebro, sabendo sobre as súas formas de interactuar co medio, deriva na neuroeducación cando se aplica aos procesos de aprendizaxe-ensino. A neuroeducación resulta nun novo enfoque pedagóxico, que se basea no cerebro e no seu funcionamento, co obxectivo de impulsar os procesos que afectan á organización do ensino e a potenciar a memoria, por exemplo.

Isto ten uns efectos prácticos no sentido de que o que unha persoa está facendo, vaille favorecer ou dificultar aprendizaxes posteriores. Unha persoa que desenvolve habilidades matemáticas, canto máis sabe, mellor preparada está para aprendizaxes posteriores.

Pero o máis novidoso é que isto se pode aplicar á experiencia emocional. Unha persoa que experimenta frecuentemente e de forma intensa emocións negativas, está cada vez máis preparada para reconstruír este tipo de emocións. De forma análoga, unha persoa que vai construíndo experiencias e emocións positivas, está cada vez máis preparada e predisposta para desenvolver este tipo de emocións. Isto é un proxecto de futuro que nos debe levar a propostas pedagóxicas que favorezan a predisposición á construción do propio benestar emocional, compartindo experiencias e emocións positivas con outras persoas (Ibarrola, 2016, p. 7).

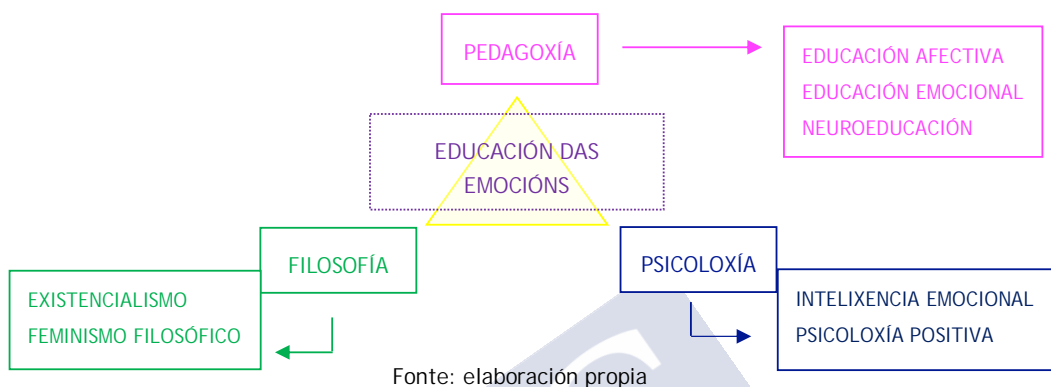
Dicir que a educación serve para transformar a mente parece unha afirmación obvia. Pero se ademais se fai referencia ao poder das aprendizaxes na configuración do cerebro, -a nivel neurofisiolóxico-, tal e como recoñecen a neurociencia e a neuroeducación, outórgaselles un valor "extra" aos procesos educativos, adquirindo así un significado moito máis fondo do "tradicional". Consecuentemente, o proceso de aprendizaxe-ensino terá que ver non so coa transmisión e adquisición de coñecementos ou saberes de carácter cultural ou instrumental, senón ademais coa configuración da propia natureza humana.

Desde unha mirada global, o desenvolvemento humano dependerá da construción da persoa integralmente: orgánica, cultural, instrumental, comportamental e emocional. Nesta construción holística do ser, a educación das emocións xoga un papel fundamental: en primeiro lugar porque "emocionarse" implica unha serie de procesos psicobiolóxicos moi concretos, que poden facilitar, ou non, as aprendizaxes e ese desenvolvemento; pero, ademais, en segundo lugar, porque identificar, nomear e entender as emocións, propias e alleas, inflúe directamente sobre a saúde e o benestar individual e colectivo.



Os antecedentes da educación das emocións condensaríanse nese triángulo formado pola pedagogía, a filosofía e a psicoloxía, tal e como se pode observar na figura que se presenta a continuación:

Figura 9. Corpos teórico-prácticos que anteceden a educación das emocións



Deste apartado pode concluírse que a educación das emocións resulta un corpo teórico-práctico multidimensional, -igual que o propio sentir-, e interdisciplinario, en tanto que recolle de moi diversas disciplinas elementos significativos na súa investigación-acción.

Podería resumirse, moi sintéticamente, como esa actividade sociopedagóxica, -continua e permanente-, susceptible de aplicarse ao longo de todo o ciclo vital, que procura o desenvolvemento integral das persoas; entendendo a cada <<ser>> como un mundo de posibilidades dependentes da súa vontade e responsabilidade; consciente das cargas dunha sociocultura que desiguala a uns fronte a outras na experiencia de sentirse e sentir a vida.

Neste senso, o obxectivo dese desenvolvemento integral pasará por potenciar a ruptura con todos eses elementos apersoais que limitan a libre existencia.

En relación con este grande obxectivo, a continuación, preséntase máis a fondo a pertinencia da educación das emocións.

### 2.3. PERTINENCIA DA EDUCACIÓN DAS EMOCIÓNS

A educación das emocións xorde como complemento imprescindible ás ensinanzas desenvoltas nos sistemas de educación formal. A súa aparición xustifícase a partir das necesidades sociais que non se atopan atendidas dun xeito máis explícito nas aulas. Incluso pode sosterse na necesidade da propia educación emocional que, como afirman Salom, Moreno e Blázquez (2012, p. 31.) “ten sido amplamente abordada por numerosas autorías (Bisquerra, 1999, 2000; Campos, 2003; Goleman, 1995; Vallés e Vallés, 2000; etc.)”.

Tal e como afirman Permuy e Cortés (2017), tomando como referencia os datos do Centro de Investigacións Sociolóxicas (CIS) (2016), os principais problemas que preocupan á sociedade española, por orde de prioridade, son: o paro, a corrupción e o fraude, máis os problemas de índole económica. Estes tres asuntos indican, claramente, a marca que a fortísima crise socioeconómica ten deixado no imaxinario da cidadanía, condensando as maiores porcentaxes de opinión.

Pero, ademais, entre estes problemas que se destacan, aínda que con porcentaxes menos elevadas, tamén aparecen como focos de preocupación: a sanidade, os problemas sociais, a educación, a inseguridade cidadá, a violencia contra as mulleres, as drogas...

Estes fenómenos teñen unha clara compoñente emocional; esa á que non se está conseguindo atender desde os contextos educativos formais.

Así, a educación das emocións, entendida como unha educación para a vida, emerxe co obxectivo de atender a estas necesidades vinculadas ao desenvolvemento persoal integral, saudable e equilibrado.

Na actualidade, como reflexiona Lladó Moreno (2012), vivimos tempos nos que se están a producir fortes diferencias culturais, distintos tipos de familias e modelos de comportamento social moi variados. A influencia da publicidade e dos medios de comunicación de masas é esaxerada; igual que a tendencia a un individualismo radical que, acompañado de habituais cambios de residencia, favorecen o illamento das persoas, deixándoas á marxe de posible redes sociais de apoio. Esta ideoloxía refórzase cos presupostos capitalistas que insisten en incorporar a crenza de que, cada quen, por si mesmex, con recursos económicos, pode acceder a calquera cousa “auto-instalable”. A máxima “eu guísoo eu cómo” está incorporada á mentalidade da maior parte de persoas do noso contexto, -galego, neste caso-.

Por outra banda, o acceso á internet, fai que vivamos tempos hiperinformados. Os discursos sobre a infancia e a xuventude, e todo o que lles afecta, proliferan, así como a literatura sobre as estratexias para o afrontamento das dificultades que comportan estas etapas evolutivas; o que non implica que exista unha información máis rigorosa ou de utilidade. Poderíase dicir que hai moitos e diferentes discursos pero pouco coñecemento.

Do mesmo xeito, sufrimos a desigualdade cada vez máis intensamente; o paradigma dunha equidade na educación está lonxe de ser unha realidade.

Nestas circunstancias, a educación das emocións, entendida como ese corpo teórico-práctico enfocado cara á liberación e o desenvolvemento do máximo potencia emocional e social das persoas, emerxe como unha alternativa metodolóxica e de contidos, tremendamente interesante, para dar resposta, de forma eficaz, a estas esixencias da vida contemporánea.

Seguindo a Berastegui (2016), nos contextos de educación formal a educación emocional xorde como unha medida innovadora enfocada, igual que a educación das emocións, a:

- Promover a saúde emocional e mellorar as relacións sociais.
- Resolver conflitos e contradicións intrapersoais, potenciando o autoconñecemento e o recoñecemento.

- Contribuír ao desenvolvemento de competencias emocionais, atendendo ao desenvolvemento da personalidade integral das persoas, -sobre todo, na infancia e na xuventude-.
- Mellorar o clima de convivencia da aula e do centro, diminuindo a conflitividade.
- Orientar á infancia e á xuventude no tránsito á vida profesional e adulta, reducindo as situacións de fracaso escolar e/ou risco de exclusión.
- Afianzar o apoio emocional no profesorado, promovendo emocións agradables e favorables aos procesos de aprendizaxe.

A educación das emocións actúa, como se ten explicado, como unha ferramenta de prevención primaria, aplicándose a toda a infancia e xuventude, sen ter en conta os diferentes niveis de risco. Consiste nun tipo de prevención que pretende minimizar, dentro do posible, a aparición de factores ameazantes, -entendidos como circunstancias ou situacións que aumentan as probabilidades de que se produza unha dificultade ou problemática na vida dunha persoa-.

Ademais, ao falar de educación das emocións como prevención primaria, faise referencia a unha acción que ten por obxectivo preparar aos individuos para reaccionar, de forma eficaz e saudable, ante situacións de perigo para o seu equilibrio e benestar. Fálase pois dunha intervención dirixida á promoción da saúde e dese benestar integral, persoal e comunitario.

Este é o enfoque habitual para a xustificación da educación das emocións, entendida como resposta ante as necesidades sociais desatendidas desde a escola. Pero, desde a perspectiva deste traballo, parece interesante abrir a ollada analítica, especialmente cando se pensa nesta intervención na Educación Secundaria Obrigatoria.

Recorrendo novamente á filosofía atópanse interesantes reflexións, relacionadas co sentido da vida e a busca da plenitude, que parece pertinente incorporar, aínda que sexa dun xeito superficial, como outro dos elementos fundamentais que argumentan a pertinencia da educación das emocións nas aulas de Secundaria.

A filosofía destaca á persoa, ao ser humano, como creadora do significado da súa propia vida. Como recolle Astrada (1950, p. 350) “a filosofía debe ter por obxecto a existencia do ser humano, tomado integralmente”. Dentro desta ciencia, a corrente existencialista, desenvolta entre os séculos XIX e XX, defende que cada persoa compón unha integridade libre por si mesma; o pensamento fai que a persoa sexa libre e sen liberdade non hai existencia.

Así, preséntase unha clara busca do sentido da vida e da existencia a partir da individualidade feita emoción, acción, decisión e responsabilidade. A existencia concreta no mundo, nun momento e nun espazo específicos e determinados, son os elementos que constitúen o ser.

E aínda que esta existencia é arbitraria, un capricho, como diría Sartre (2000), estamos na obriga de experimentar e manexar emocións e sentimentos agradables e desagradable. Isto é parte da condición humana, vivir “condenadx” a existir, decidindo como, aínda sen saber que facer, que pensar ou cara a onde ir en moitas ocasións. A vida terá sentido na medida en que cada persoa decida atribuírlo.

Cada individuo é quen debe atopar o <<para que>> da súa propia existencia, reflexionaba Kierkegaard (1813-1855) pai do existencialismo; pois a maior responsabilidade do ser humano

radica en vivir a súa propia vida, con paixón e honestidade, porén das adversidades que poidan presentarse.

En consonancia con estes presupostos, Madame du Châtelet, xa no século XVIII, recolle no seu *Discurso sobre a felicidade*, elementos que permiten xustificar a educación das emocións, como unha ferramenta para moito máis que responder ás necesidades sociais da adolescencia.

A educación das emocións serve, ademais de para previr, para contribuír á toma de conciencia dese poder individual sobre o sentido da vida; axudando a enfocarse na busca da plenitude, -ou da felicidade, como ela diría-, a través da construción, día a día, do benestar subxectivo. Nas súas propias palabras (1996, p. 95, 96, 97, 110 e 118):

É crenza común que é difícil ser feliz, e demasiado certo é, pero sería máis doado chegar a selo se entre os homes as reflexións e os plans de conduta precederan ás accións. Vémonos arrastrados polas circunstancias e entregámonos ás ilusións que nunca nos deparan máis que a metade do que delas esperamos; en fin, non percibimos claramente os medios de ser felices ata tropezar cos obstáculos nados da idade e das trabas que nos impoñemos a nos mesmos.

Anticipemos unhas reflexións que se fan cando xa é demasiado tarde; aqueles que as lean atoparán nelas o que a idade e as circunstancias da súa vida lles ofrecerían con demasiada lentitude. Impidamos que perdan unha parte do tempo precioso e escaso do que dispoñen para sentir e pensar, e que deban empregar en calafatear o barco momentos que lles servirían para procurarse os praceres que lles pode deparar a navegación.

Para ser felices, debemos desfacernos dos nosos prexuizos, ser virtuosos, gozar de boa saúde, ter inclinacións e paixóns, ser propensos á ilusión, e aí dos que a perdan! En lugar de tratar de facela desaparecer mercé ao facho da razón, tratemos de engrosar o verniz que deposita sobre a maior parte dos obxectos; é aínda máis necesario do que o son para os nosos corpos os coidados e o ornato.

Comecemos dicíndonos para o noso foro interno, e convencéndonos ben, que non temos nada que facer neste mundo, senón procurarnos sensacións e sentimentos agradables. Os moralistas que din aos homes: reprimide as vosas paixóns e dominade os vosos desexos se queredes ser felices, non coñecen o camiño á felicidade. So somos felices grazas ás inclinacións e ás paixóns satisfeitas; digo inclinacións porque non sempre somos o bastante felices como para ter paixóns, e a falta de paixóns, ben está contentarse coas inclinacións.

(...) A boa filosofía, é dicir, o firme convencemento de que non temos outra cousa que facer neste mundo que ser felices.

(...) Tratemos pois de conservar a saúde, de non ter prexuizos, de ter paixóns, de facer que contribúan á nosa felicidade, de substituír as nosas paixóns por inclinacións, de conservar celosamente as nosas ilusións, de ser virtuosos, de non arrepentirmos xamais, de afastar de nos as ideas tristes e de non permitir nunca ao noso corazón que conserve unha chispa de inclinación por alguén cuxa inclinación diminúe e que nos deixa de amar.

(...) Preservémonos da ambición e, sobre todo, saibamos ben o que queremos ser; decidamos o camiño que queremos tomar para pasar a nosa vida e tratemos de sementalo de flores.

Esta reflexión pon de manifesto a relación entre o sentido da vida, -consciente e libre-, coa busca da felicidade.

Durante a Secundaria, en plena adolescencia, a xuventude atópase nun momento vital crucial para a construción da identidade persoal. Como se abordará máis polo miúdo en apartados posteriores, insistir na relevancia da educación das emocións nesta etapa educativa, ademais de pola necesidade de previr posibles desordes ou comportamentos de risco, é imprescindible polo funcional da súa acción para a cimentación da personalidade; ao servir á promoción de escollas libres e conscientes na configuración do proxecto vital.

Ademais, tal e como afirman Permuy e Cortés (2017), a educación das emocións contribúe ao desenvolvemento de competencias emocionais e sociais, -como a conciencia, a regulación emocional, a autonomía e a competencia social-, favorables á creación de contextos de convivencia positiva. Neste senso, a súa pertinencia queda demostrada tamén ao servir como unha estratexia chave á promoción da convivencia positiva e da educación para a paz.

Cando unha persoa se sente en benestar consigo mesma, porque sabe identificar e regular as súas emocións, se coñece, se acepta, vive con responsabilidade as súas decisións, trata con respecto e afecto ás demais persoas, comunícase e negocia con empatía e asertividade, etc., o contexto no que se atope inserida, sen dúbida, será moito máis pacífico, positivo e saudable que se a situación fose a contraria. Así, que as persoas cheguen a desenvolver e mellorar as súas competencias emocionais, sen dúbida, afectará positivamente ao clima dos grupos nos que se relacionen.

A mellora das relacións, tanto intra como interpersoais, é posible grazas ao desenvolvemento das competencias emocionais; unha mellora con posibilidades de afección tanto nos grupos como nos seus centros educativos.

Esta consecuencia da educación das emocións permite valorar moi positivamente a pertinencia e necesidade de iniciativas deste tipo nos contextos escolares. Xa que a educación das emocións ten demostrada moitísima capacidade para incidir no desenvolvemento integral, real da xuventude, presentando efectos e impactos moi significativos, para as persoas individualmente e para os grupos, tal e como se poderá observar nos resultados da parte experimental deste estudo.

Neste senso, unha das conclusións fundamentais sobre a pertinencia da educación das emocións pasa por afirmar que resulta imprescindible incluír esta nova corrente metodolóxica e de contidos, de maneira explícita, nas aulas; aínda que a lexislación educativa siga priorizando os contidos científico-técnicos sobre o socioemocional.

Sobre todo, no momento que estamos a vivir, baixo unha sensación socialmente predominante de ruptura na convivencia, crise, inxustiza e desigualdade, parece que ten chegado a hora de deixar de ter que elixir, nos escenarios educativos da infancia e a adolescencia, entre o <<saber>> e o <<sentir>>.

A educación das emocións fai posible a prevención da violencia, -de calquera tipo-, enfocándose desde unha perspectiva positiva e optimista, promovendo estratexias relacionais e convivenciais máis pacíficas e saudables; actuando ante os comportamentos desadaptativos e

fronte a unha ampla diversidade de situacións vitais do alumnado, activando todos os mecanismos posibles para axudar a que as persoas afronten a súa vida con poder e responsabilidade.

A educación das emocións trabállase como unha ferramenta ao servizo do coñecerse, recoñecerse e relacionarse. Contribúe á toma de conciencia do que un/unha/unhe é, do que desexa ser e como quere vivir e convivir.

Por tanto, o benestar será elemento que conduza toda a toma de decisións; xa que, *a priori*, parece que a tendencia maioritaria será que se escolla aquilo que proporcione emocións ou sentires máis agradables. Neste senso, a adquisición de competencias que posibilita a educación das emocións axuda a ese desenvolvemento persoal e social integral que facilita un estado de benestar.

Para rematar, a educación das emocións que, por suposto, contribúe a maximizar as oportunidades de adaptación social, dun xeito innegable, tamén fai posible que cada persoa asuma, se así o desexa e o decide, a responsabilidade sobre a súa propia existencia.

Despois de argumentar o sentido ou pertinencia da educación das emocións, especialmente na adolescencia, no seguinte apartado realizarase unha revisión dalgunhas das experiencias de educación das emocións documentadas.

#### **2.4. REVISIÓN DE EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN DAS EMOCIÓN**

Os programas de educación das emocións, igual que no caso dos programas de educación emocional, considéranse, tal e como recolle Berastegui (2016, p. 111) "programas de orientación", que se enmarcan nos ámbitos da prevención, da promoción da saúde e o desenvolvemento humano.

A educación das emocións preséntase neste traballo como un "novo" corpo teórico-práctico, resultado dunha evolución das educacións afectiva e emocional nesgadas pola perspectiva de xéneros, nos obxectivos, nos contidos e na metodoloxía. Por tanto, tendo presente a novidade deste concepto, será complexo facer referencia a un grande número de programas que traballen desde esta concepción da intervención educativa sobre e coas emocións. Con todo e iso farase referencia a "SINTO-nizando", un programa integral de educación emocional e social con perspectiva de xénero (EXDEHU e IES Xulián Magariños, 2015), porque, aínda que non estea así indicado no nome da acción, é unha experiencia que claramente se enmarca no que se presenta como educación das emocións.

É importante sinalar que, tal e como reflexiona Berastegui (2016, p. 111) "son cada vez máis numerosas as experiencias de aprendizaxe socioemocional tanto a nivel nacional como internacional", o que consecuentemente se traduce nun incremento dos programas documentados dirixidos a esa aprendizaxe social e emocional.

A nivel internacional, revisando os informes Botín, dos anos 2008, 2011, 2013 e 2015 (Fundación Botín, 2008, 2011, 2013 e 2015), sobre a *educación emocional e social no mundo*,

atópanse iniciativas de educación emocional en países como Arxentina, Noruega, Nova Zelandia, Dinamarca, Holanda...

Pero non cabe esquecer as influencias do mundo anglofalante, especialmente as dos Estados Unidos, pola forza e antigüidade das súas accións. Como exemplo paradigmático referenciar novamente o CASEL, fundado, como xa se comentou, en 1994. Esta asociación, baixo a coordinación dos departamentos de psicoloxía da Universidade de Illinois e Chicago, acolle a 21 universidades de norte América nas que se desenvolven programas de SEL (siglas en inglés), -aprendizaxe social e emocional-, para a promoción e o adestramento das habilidades socioemocionais.

Por outra banda, no Reino Unido, tamén se teñen desenvolto programas similares. Un dos máis coñecidos é o *Aspectos Sociais e Emocionais da Aprendizaxe* (SEAL, nas súas siglas en inglés). Os obxectivos deste programa pasan por mellorar o clima de convivencia nos centros educativos mediante o desenvolvemento das habilidades socioemocionais do seu alumnado. Neste contexto a aprendizaxe social e emocional está, incluso, incorporada ás liñas de traballo obrigatorias no plan de estudos nacional, concretamente, tal e como recolle Berastegui (2016, p. 114) a través da "formación persoal, social e sanitaria (coñecida como PSHE) e a Educación para a Cidadanía".

En España, a partir dos anos 90, iniciouse a aplicación progresiva de programas de educación emocional.

Aproveitar este momento para recoñecer a todo ese profesorado que, no anonimato e fora dos espazos de divulgación científica, desenvolveron, ou están a desenvolver, actuacións a favor da educación emocional e/ou de educación das emocións.

Entón, tendo en conta a novidade do constructo, a modo de exemplos de actividades pedagóxicas no eido emocional, parece relevante destacar algunhas das actuacións documentadas, referentes no marco dos programas de educación emocional neste país.

Así, segundo a revisión realizada por Berastegui (2016), os programas de educación emocional máis salientables son:

- O programa PIELLE (Hernández e García, 1992), enfocado ao desenvolvemento da dimensión socioafectiva, nos aspectos persoal, social e escolar.
- O programa de Educación Social e Afectiva (Trianes, Muñoz e Jiménez, 1996), orientado á promoción de estratexias para a resolución de problemas cognitivos, persoais e interpersoais, no alumnado de 9 a 14 anos de educación compensatoria.
- O programa de Desenvolvemento Afectivo (DSA) (de la Cruz e Mazaira, 1997), cuxo obxectivo é o desenvolvemento socioafectivo do alumnado de 12 anos en adiante, a través de actuacións integradas nas actividades diarias da aula.
- O programa de educación emocional (Traveset, 1999); a finalidade era a promoción da educación emocional e a atención á diversidade con alumnado de ESO.
- O programa de educación emocional (Díez de Ulzurrun e Martí, 1998), deseñado para favorecer a mellora do clima relacional nas aulas e no centro a través do desenvolvemento integral do alumnado.

- O programa descoñécete a ti mesm(x) (Güell e Muñoz, 2000), de alfabetización emocional para alumnado de ESO e Bacharelato.
- Os programas de educación emocional do GROPE, da Universidade de Barcelona, dirixidos ao desenvolvemento das competencias emocionais no alumnado como, por exemplo:
  - Educación emocional. Programa para 3-6 anos (López Cassà, 2003).
  - Educación emocional. Programa para a Educación Primaria (Renom, 2003).
  - Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obrigatoria (Pascual Ferris e Cuadrado Bonilla, 2001).
  - Educación emocional. Programa para la Educación Secundaria Postobrigatoria (Güell e Muñoz, 2003).
  - Sentir e pensar. 1º Primaria (Bisquerra (Coord.) e López Cassà, 2010a).
  - Sentir e pensar. 2º Primaria (Bisquerra (Coord.) e López Cassà, 2010b).
  - Sentir e pensar. 3º Primaria (Bisquerra (Coord.), Martret, Ortín e Pérez, 2010a).
  - Sentir e pensar. 4º Primaria (Bisquerra (Coord.), Moreno e Rubio, 2010).
  - Sentir e pensar. 5º Primaria (Bisquerra (Coord.), Roger e Ferrer, 2010).
  - Sentir e pensar. 6º Primaria (Bisquerra (Coord.) e Cuadrado, 2010).
  - A educación emocional na escola. Actividades para a aula, dirixidas a nenxs de 6 a 7 anos (Bisquerra (Coord.), Agulló, Cabero, Pellicer, Sánchez e Vázquez, 2013).
  - A educación emocional na escola. Actividades para a aula, dirixidas a nenxs de 8 a 9 anos (Bisquerra (Coord.) e Roger, 2013).
- O programa de intelixencia emocional (González e Berastegui, 2008), desenvolto polo Departamento de Innovación e a Sociedade do Coñecemento da Deputación Foral de Guipuzkoa, para o desenvolvemento das competencias emocionais do alumnado de todas as etapas educativas, -infantil, primaria, secundaria e bacharelato-.
- O programa para o desenvolvemento e a mellora da intelixencia emocional (Espejo, García-Salmones e Vicente, 2000), enfocado ao desenvolvemento das habilidades sociais e emocionais en alumnado de ESO.
- Os programas de reforzamento nas habilidades sociais, autoestima e solución de problemas (Vallés, 1994), enfocado cara á mellora da convivencia do alumnado de 8 a 16 anos a través do desenvolvemento de diferentes competencias emocionais: conciencia emocional, asertividade, habilidades sociais...
- O programa Sendo Intelixente Coas Emocións (SICLE) (Vallés, 1999), dirixido a alumnado de Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria, enfocado cara á aprendizaxe das habilidades emocionais que contribúan ao afrontamento das dificultades da vida cotiá, tanto no centro escolar como familiar ou comunitario.
- Sentir e Pensar, programa de intelixencia emocional para nenos e nenas de 3 a 5 anos (Ibarrola e Delfo, 2003); cuxa finalidade radica en axudar a que nenos e nenas teñan saúde emocional: optimismo, autorregulación, expresión de emocións, afrontamento de conflitos...
- O programa de educación socio-emocional na etapa de primaria (Carpena, 2003). Ten por obxectivo potenciar a reflexión docente para o traballo a favor de desenvolvemento persoal do alumnado e, consecuentemente, proxectar no alumnado accións educativas dirixidas ao desenvolvemento das competencias emocionais.



- Guía para mellorar a intelixencia emocional dxs adolescentes (Ruíz Aranda, Cabello, Noguera, Palomera, Extremera e Fernández-Berrocal, 2013); dirixida ao adestramento das catro ramas que, segundo o modelo teórico do que parte, ten a Intelixencia Emocional: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional e regulación emocional (Mayer e Salovey, 1997).
- O programa de educación responsable, materializado no proxecto Vida e Valores na Educación (VyVE) (Argos, Ezquerro, Osoro e Salvador, 2008), desenvolto pola Fundación Marcelino Botín, en colaboración coa Consellería de Educación, Cultura e Deporte do Goberno de Cantabria e a Universidade de Cantabria. Un traballo que favorece o crecemento físico, emocional, intelectual e social das persoas, promove a comunicación e mellora a convivencia nos centros escolares a partir do traballo con docentes, alumnado e familias.
- SINTO-nizando, programa integral de educación emocional e social con perspectiva de xénero en Educación Secundaria Obrigatoria (2015), deseñado para o IES "Xulián Magariños" de Negreira entre o equipo docente do propio centro e o Seminario de Emocionalidade Xéneros e Desenvolvemento Humano (EXDEHU) do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

SINTO-nizando, foi un Programa seleccionado na IV convocatoria de Proxectos Escolares da sección EducaBarrié da Fundación Barrié de la Maza, na modalidade de "proxecto colaborativo", pensado para alumnado que, no curso académico 2015/2016, estaban en 2º da ESO.

Este programa concentrouse, por unha banda, no traballo cun grupo de alumnado que, polas súas características e particularidades persoais, académicas e familiares, necesitaban dunha intervención específica e concreta que contribuíse a posibilitar ao máximo o seu desenvolvemento académico e persoal; xunto coas súas familias e o seu profesorado. Mais tamén se aplicaba co resto do alumnado "ordinario" de 2º da ESO, vertebrándose a partir de tres liñas de intervención:

- A Educación Emocional e Social na acción tutorial, co alumnado de todos os grupos de 2º da ESO.
- A formación e acompañamento dunha parte do profesorado, para a inclusión dos temas do Programa como temas transversais nas distintas materias curriculares, co alumnado de agrupamento<sup>38</sup>.
- O acompañamento ás familias do alumnado do agrupamento - a Educación Familiar e Social.

Indicar que o agrupamento estaba formado por alumnado en alto risco de abandono e/ou fracaso escolar, polo que resultaba máis que imprescindible desenvolver unha actuación moito máis minuciosa e adaptada, non so desde a acción tutorial, senón tamén transversalmente nas materias. O obxectivo fundamental era desenvolver e/ou

---

<sup>38</sup> O agrupamento estaba formado por dez alumnos e alumnas en alto risco de abandono e/ou fracaso escolar; un alumnado que, polas súas características e particularidades, precisaba dunha intervención adaptada, -unha medida de atención á súa diversidade-, non so desde a acción tutorial, senón tamén transversalmente nas materias curriculares.

O obxectivo fundamental era desenvolver e/ou enriquecer a autoestima desta rapazada, a automotivación, a asunción da responsabilidade sobre os seus procesos de aprendizaxe e, consecuentemente, sobre a súa propia vida, tendo moi presentes as dificultades, -económicas, relacionais, afectivas, etc., derivadas dos seus contextos vitais.

enriquecer a autoestima positiva, a automotivación, a asunción da responsabilidade sobre os seus procesos de aprendizaxe e, consecuentemente, sobre a súa propia vida, tendo moi presente o contexto familiar ou social de dificultades, -económicas, relacionais, afectivas, sociais, etc.-, que podían estar a vivir xs alumnxs participantes.

O Programa, para todos os grupos de 2º da ESO, dentro da acción tutorial, desenvolveuse en 9 sesións, -unha por mes-, de 50 minutos de duración cada unha, no horario de tutoría do grupo. Traballouse a través dunha metodoloxía de carácter grupal, dinámica, activa e participativa, baseada nas ferramentas e principios da educación emocional, -escoita activa, introspección, maiéutica...-.

Ademais da intervención directa co alumnado, -dentro da acción tutorial-, o Programa adoptou un carácter integral incorporando o traballo de asesoramento ao profesorado voluntario, a fin de incluír a educación emocional nas materias curriculares para o alumnado do agrupamento.

Este traballo co profesorado traducíuse en formación metodolóxica, que se levou a cabo nunha serie de xuntanzas-formativas, onde se expuxeron posibles estratexias e ferramentas didácticas, ademais de novos modelos comunicativos e afectivos, para a práctica da educación emocional nas súas materias. Estas sesións tamén serviron como espazos e tempos para o acompañamento, sostén e motivación do profesorado participante durante a implementación do Programa.

Este acompañamento ao profesorado pretendía incentivar a inclusión de tres contidos transversais, claves neste Programa, e asumidos como fundamentais para mellorar as condicións e o ambiente de aprendizaxe no Centro, tanto para o alumnado como para o profesorado:

- Unha emocionalidade saudable.
- As habilidades para a interacción social.
- A perspectiva de xéneros.

Por último, de forma paralela, en liña coa pretensión de dar carácter integral ao Programa, leváronse a cabo unha serie de actividades coas familias do alumnado do agrupamento, puntuais pero continuas ao longo do curso en forma de encontros-coloquio.

O obxectivo destas sesións era, sobre todo, mellorar as relacións entre a familia e o centro pero, tamén, pretenderon dotar ás propias familias de ferramentas e estratexias educativas eficaces e saudables para a crianza dxs fillxs.

Como conclusión a este apartado, indicar a dificultade de atopar experiencias referidas á educación das emocións, tal e como se ten conceptualizada neste capítulo. Se ben é certo que, en moitas ocasións, tense escoitado falar da educación das emocións como actividade idéntica á educación emocional, empregándose estas dúas denominacións como sinónimas dunha mesma práctica, na reflexión deste traballo a propia educación das emocións emerxe como unha ferramenta diferente; si que se manifesta similar en moitos aspectos, -na presentación das competencias ou a metodoloxía, por exemplo-, mais está marcada por ese elemento característico que é a perspectiva de xéneros.

EmocionadXs (Permuy, 2013), por exemplo, como se explicará máis adiante, nace como unha actividade de educación emocional tradicional que segue a escola do GROU, na súa fase piloto. Pero, co devir dos acontecementos e a consecuencia do propio proceso de investigación-acción, vaise transformando, primeiro, nunha experiencia de educación das emocións, actuando como catalizadora da reflexión sobre este “novo” corpo teórico-práctico relativo ao sentir. Unha disciplina que, co paso do tempo, se reconceptualiza para converterse na coeducación das emocións e dos sentimentos que se presentará no capítulo cuarto, tras facer unha revisión do que se entende como educación dos xéneros.

Pero volvendo á propia experiencia EmocionadXs (Permuy, 2013), como feito paradigmático para a emerxencia da educación das emocións, tal e como se explica no artigo titulado *A coeducación das emocións como estratexia chave para a promoción da convivencia positiva: a experiencia “EmocionadXs” do IES “Xulián Magariños” (Negreira)*, de Permuy e Cortés (2017), aclarar que, no proceso de evolución do propio traballo, incluso se chegou a pasar por unha fase na que a propia educación das emocións se solapaba, conceptualmente, coa coeducación das emocións, ata que, nun momento determinado, esta última incorporou ese engadido *coeducativo* ao seu enunciado, máis tamén o elemento <<sentimento>>, entendéndoo como imprescindible para a comprensión da práctica e máis da teoría.

En canto aos programas de educación emocional abordados neste apartado, sinálanse como exemplos manifestos da necesidade, utilidade e interese de levar ás aulas o traballo explícito sobre o sentir; xa non só porque contribúe ao desenvolvemento das competencias emocionais e sociais, senón porque serven á promoción académica do alumnado.

Remátase este capítulo insistindo na necesidade de presentar a educación das emocións como unha innovación pedagóxica que xorde a partir da educación emocional, en combinación coa perspectiva de xéneros. Unha práctica que, por estar en constante transformación, no devir deste traballo, chegará a acadar outra forma, -a coeducación das emocións e dos sentimentos-.

Esta evolución será a consecuencia natural das reflexións teóricas que nacen do proceso de afondar no coñecemento dun fenómeno multidimensional tan complexo como é o sentir, mais tamén, pola afección da propia práctica na aula. O traballo diario e o cuestionamiento do constructo en relación coas persoas, as súas vidas, a sociedade, os cambios do mundo, etc., enriquece e transforma, a propia disciplina desde a experiencia, no que ten que ver cos obxectivos, cos contidos e, incluso, co propio método pedagóxico.

De feito, a súa conceptualización semella un proceso creativo sen fin que, a medida que se aplica, vai cambiando e suscitando máis e máis preguntas que afectan á entidade do propio constructo.

Resulta salientable insistir nese “elemento” que provoca a diverxencia da educación das emocións con respecto á educación emocional tradicional, ou da escola do GROU: a perspectiva de xéneros. Se ben é certo que ambas, -a educación emocional e a educación das emocións-, comparten moitas das súas características centrais, nos contidos que traballan ou nas competencias que pretenden desenvolver, por exemplo, a educación das emocións presenta un

esquema-formato de intervención moi específico e, ademais, estúdase e aplícase desde esa perspectiva derivada das teorías feministas.

A educación das emocións, desde a súa parte existencialista, apela directamente á necesidade de aprenderse como suxeitos de acción con emocións, necesitados de estratexias, destrezas e ferramentas para afrontar as contradicións da propia vida e as esixencias dunha sociocultura tremendamente cambiante, á par que inxusta e opresora para as máis das persoas.

Montaigne dio ben: <<Temos que aprender a soportar aquilo que non podemos evitar>>. Soportalo non é insensibilizarnos fronte a el, senón saber manexalo e adecualo aos nosos fins e aos fins colectivos (Camps, 2011, p. 265)

A educación das emocións fai posible coñecerse a un/unha/unhe mesmx, analizar o sentir e o pensamento, aprendendo a reconstruír as emocións como formas de coñecemento e valoración da realidade. Resulta, entón, unha práctica pedagóxica que aborda a psique ao mesmo tempo que a moral ou o corpo.

E aínda que non existe un método para “aprender a vivir” segundo Montaigne (Camps, 2011, p. 270), si que é posible educarse, e educar o sentir, no que resulta útil, agradable, saudable e construtivo, para o individuo e a súa convivencia coas demais persoas.

Aínda que as emocións pertencen á traseira da vida individual, a un reduto íntimo no que parece que nin se pode nin se debe entrar, ao ser a espora que move a actuar, teñen consecuencias para o conxunto da sociedade. As circunstancias que levan ás persoas a sentir vergoña, a compadecerse ou a indignarse teñen que ver co tipo de sociedade na que un/unha/unhe vive, coas costumes reais que, por un efecto de osmose, todo individuo interioriza e aprende. Non é unha causalidade que a vergoña tendan a sentila sobre todo as mulleres e que se concentre no pudor polo propio corpo, nin que a indignación sexa patrimonio de quen ten poder para impoñer o seu dominio ao resto da poboación. Canalizar as emocións é darlles un sentido, o sentido máis idóneo para que a humanidade progrese e a convivencia entre as persoas non se deteriore (Camps, 2011, p. 273)

Afirma Darder (2003, cit. en Carpena, 2003, p. 13) que o papel das emocións na vida das persoas e na educación é unha cuestión cada vez máis relevante.

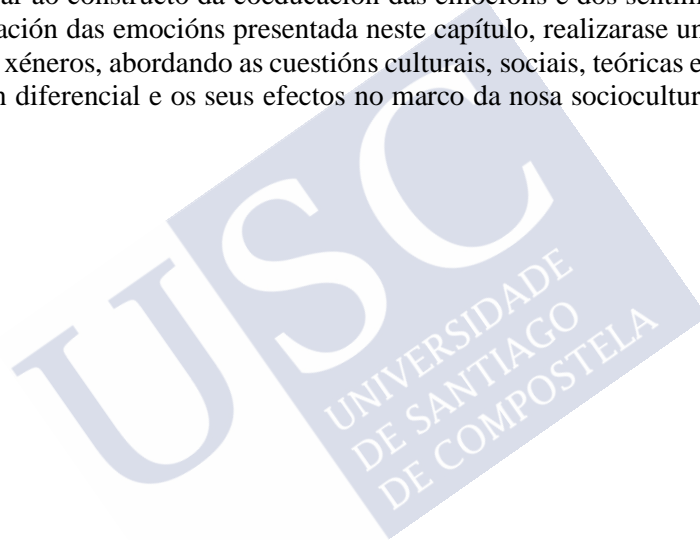
As emocións están vencelladas ao pensamento e, consecuentemente a toda actividade humana. Isto provoca a necesidade de desbotar a crenza desa suposta separación entre a razón e o sentir. De feito, a neurociencia ten demostrado que, no cerebro, estas funcións están estreita e profundamente conectadas.

Neste senso, educar integralmente, obriga a unha concepción holística do <<ser>> que esixe, xunto á formación intelectual, a posta en marcha de experiencias que tamén se ocupen de educar a parte emocional, axudando aos individuos a responsabilizarse da súas propias vidas, no presente e no futuro, actuando con conciencia.

Os centros educativos son escenarios de convivencia diaria nos que a rapazada ocupa unha importante cantidade de tempo; tempo no que se produce unha grande parte do seu desenvolvemento emocional.

Así, nestes espazos de crecemento persoal e convivencia comunitaria, a educación das emocións aspira a potenciar a *eutimia*<sup>39</sup> a través de programas, proxectos e accións específicas que repercutan positivamente no benestar das persoas participantes, tanto individual como colectivamente.

Antes de chegar ao constructo da coeducación das emocións e dos sentimentos, que emerxe a partir da educación das emocións presentada neste capítulo, realizarase unha reflexión sobre a educación dos xéneros, abordando as cuestións culturais, sociais, teóricas e educativas relativas á socialización diferencial e os seus efectos no marco da nosa sociocultura cisheteropatriarcal binaria.



---

<sup>39</sup> Termo composto polo prefixo grego *eu*, que se refire ao “bo”, correcto, verdadeiro; máis o sufixo *timos*, referido a emoción ou estado de ánimo.

Eutimia significa así, bo estado de ánimo ou boas emocións. Representa estados de sosego, paz, humor ou equilibrio emocional (Bisquerra, 2008).



### 3. A EDUCACIÓN DOS XÉNEROS

Falar da educación dos xéneros sitúanos, indiscutiblemente, na necesidade de afrontar, intelectual e sentimentalmente, a inevitabilidade do cisheteropatriarcado. E igual que o fixo Goldberg (1974), cando se menciona esta <<inevitabilidade>>, faise no sentido corrente do concepto; así, por exemplo, aplicando esta idea ás matemáticas, poderíase asumir como inevitabilidade que  $1 + 1$  sempre sumen 2.

Para entender a ecuación formada polos termos cisheteropatriarcado e inevitabilidade, que tan ben definen a nosa estrutura e funcionamento como grupo humano, ao longo do capítulo abordaranse diferentes cuestións que permitan presentar os efectos da socialización diferencial dos xéneros na construción da identidade persoal e grupal. Ademais, e en relación directa co tema central do propio capítulo, -a educación dos xéneros-, defenderase unha alternativa socioeducativa igualitaria, nacida dos feminismos, enfocada á transformación individual e colectiva: a coeducación.

A coeducación representa unha das máis grandes revolucións educativas, pois ten a capacidade de poñelo todo “patas arriba”. Destapa todas esas inxustizas que se agochan baixo o espellismo da igualdade: sexismos no reparto do traballo doméstico, na asunción de responsabilidades nos cuidados e atención á familia, no reparto dos tempos e dos espazos públicos, nas posibilidades de promoción profesional e, incluso, na construción das relacións amorosas, -románticas e de todo tipo-.

Pódese dicir, entón, que serve para desaprender a vida. Para liberarse desas teas de araña nas que, a medida que medramos, nos imos atrapando máis e máis; teas feitas de actitudes, valores, normas, expectativas, obrigas, dereitos..., que limitan e condicionan o libre desenvolvemento de todo o noso potencial humano.

En palabras de Simón (2008, p. 8):

As antigas formas sexistas e machistas de relación e de organización social xa non son válidas, pero permanecen na sombra ou á luz do día e impiden avances cara á equidade, producen desencontros e apartan ás mulleres e aos homes de vidas máis saudables. Os bos principios de igualdade e equidade non se corresponden coas malas prácticas de inxustiza e desigualdade de trato e de condicións.

A coeducación emerxe contra estas inxustizas, desde o marco das teorías críticas pedagóxicas e das teorías críticas feministas, como unha práctica dirixida cara á promoción dunha igualdade auténtica, sostida nos ideais de paz e de saúde para todxs.

Ao longo do capítulo farase un percorrido polo que representan e significan os xéneros no sistema cisheteropatriarcal; cal papel ten xogado, e xoga, o feminismo, como instrumento ou ferramenta para o desmantelamento dos encargos desta sociocultura; e, ademais, exporase como se aplica a ollada feminista á educación chegando a unha proposta de intervención que se pode definir como igualitaria, -a coeducación dos xéneros-.

“Que baixo temos caído!, caído por regras inxustas, necias por Educación máis que por Natureza; privadas de todos os progresos da mente; espérase que carezamos de interese, a iso se nos destina”.  
Virginia Woolf (*Unha habitación propia*, 2017)

### **3.1. OS XÉNEROS COMO CONSTRUCCIÓN E PRODUTO DA SOCIOCULTURA CISHETEROPATRIARCAL**

Como seres humanos presentamos unha serie de características que, claramente, nos diferencian doutros seres vivos. De feito, todos os seres vivos teñen as súas singularidades, dependentes da súa fisionomía e fisioloxía. Mais, en palabras de Damasio (2010, p. 109), no caso humano e con respecto ao cerebro, o trazo distintivo do noso órgano fronte ao doutras especies animais “é a súa asombrosa habilidade para crear mapas. Cando o cerebro xera mapas, infórmase a si mesmo”; e, ao crear estes mapas, tamén está creando imaxes, a -principal divisa da mente humana-. A conciencia, parte desa mente, permítenos percibir mapas como imaxes, manipúlalas e, incluso, aplicarlles razoamento.

Desde a complexidade desta mente contida no cerebro humano, e quizais polo carácter de seres pensantes que nos atribúe, incidimos nas diferencias entre o propio organismo fronte ao dos outros seres vivos, -especialmente no que ten que ver co cerebral/cognitivo-, para, dalgún xeito, situarnos no que entendemos e definimos como realidade. Así, establecemos unha especie de “orde” dentro do mundo natural, amparándonos nesta circunstancia das diferencias biolóxicas, en xeral, e neuroanatomofisiolóxicas en particular.

O afán por organizar e organizarnos ten derivado nunha serie de crenzas, socialmente estendidas e aceptadas como, por exemplo, que existe unha suposta “xerarquía” no reino animal e na que os humanos ocupamos a cúspide. Esta percepción, case incuestionable, fainos sentir lexitimados, entre outros asuntos, para facer e desfacer no medio natural adaptándoo ás nosas necesidades e desexos. Así, por exemplo, apoiados na emerxencia prehistórica da depredación, temos chegado á superproducción de carne animal para o noso consumo; incluso cometemos actividades constantes de deforestación, a fin de comerciar cos recursos e/ou ocupar os espazos coas nosas construcións.

Desde este sentir “superior”, coa forza que nos proporciona a nosa intelixencia, alteramos o medio ambiente e empregamos a outros seres vivos, inconsciente e irresponsablemente, para o noso beneficio; e todo isto sen cuestionarnos, nin moralmente, nin de ningún outro xeito.



Entendernos como “o centro”, como o elemento máis poderoso do medio natural próximo, simplemente por posuír unha intelixencia diferente á dos outros seres vivos, ten feito que abusemos sen pudor de todo o que nos rodea, ata o punto de poñer en perigo os nosos ecosistemas, tal e como se pode comprobar se pensamos, por exemplo, no fenómeno do cambio climático, -hoxe crise climática-.

Como especie, desde o comezo da nosa existencia, sobrevivimos grazas á nosa capacidade cognitiva que, fronte á forza física doutros animais, permitiunos chegar ata onde estamos, superando calquera obstáculo, ben fose ambiental ou doutro tipo. No mundo dos animais foi/é a forza física, sobre todo, a característica que fixo/fai posible a superioridade duns sobre doutros, especialmente en cuestións de depredación e subsistencia; aínda que en combinación coa capacidade de adaptación ao medio. Mais, excepcionalmente, no caso humano o cerebro foi a chave que nos permitiu ir acadando puntos cada vez máis elevados na nosa evolución; incluso possibilitounos desenvolver as competencias precisas para adaptar o medio natural ás nosas necesidades, situándonos, consecuentemente pero supostamente, “por diante” ou “por enriba” dos outros seres vivos.

Segundo Fromm (2007b, p. 135), a partir da natureza individualista do sistema económico, “o humano, na sociedade moderna, ten chegado a ser o centro e o fin de toda a actividade: todo o que fai, o que fai para si mesmo; o principio do autointerese e do egoísmo constitúen as motivacións todopoderosas da actividade humana”. E, aínda que moito do que lle parecía ser de si, do seu propósito, non lle pertencía, -ni lle pertence-, verdadeiramente, -porque corresponde aos intereses industriais, por exemplo-, o ser humano continúa participando activamente da maquinaria do capital, servindo a propósitos alleos (Fromm, 2007b); sentíndose, máis ou menos conscientemente, o elemento significativo por excelencia da existencia do Universo; o ser “supremo”, nalgúns casos, só “por debaixo” da divindade que se considere.

En consecuencia, no seu/noso afán por manter esa hipotética “superioridade”, desenvolvemos un carácter de ser dominador e abusivo que, por extensión, pode chegar a ser destrutivo co fin de superar aos outros seres vivos. Un carácter que, hoxe en día, presentamos en termos de maiorías estatísticas, que incluso o manifestamos na nosa forma presente de existir e témolo trasladado ata as nosas relacións entre iguais.

Mais, como actúa este sentir dominador? Que se agocha baixo ese desexo? Que necesidade hai de situarse nese punto fronte aos outros seres vivos, cando a nosa supervivencia xa non está en xogo? Que continúa a favorecer este comportamento? Como nos beneficia? Que nos leva a trasladalo ás nosas relacións interpersoais?

En primeiro lugar, parece importante indicar que a dominación representa unha relación asimétrica entre un/s ser/es autopercibido/s como superior/es que nega/n e oprime a outro/s ser/es por percibilo/s como inferior/es. Esta definición explica, claramente, a relación que, en xeral, establece o ser humano cos outros animais e seres vivos. E, por que? Pois, como se ten explicado, porque as persoas nos pensamos en e o máis elevado da natureza, -véxase o exemplo da pirámide alimentaria-, pero tamén, porque entendemos que representamos o feito natural máis extraordinario, case exclusivamente por posuír unha capacidade cognitiva particular, en comparación coa dos outros seres vivos.

Así, desde estas crenzas, no imaxinario social quedaría “argumentada” unha visión de supremacía fronte a outras especies. Neste sentido, a “lexítima” dominación quedaría “xustificada” e, por tanto, todos os comportamentos de abuso que se produzan en consecuencia.

Porén, contra estas ideas poderíase presentar un amplo abano de argumentos que tirarían por terra ese suposto dereito ao dominio do humano sobre os outros animais e seres vivos, pero non é o tema que nos ocupa. O que se pretende é asimilar esta idea da dominación entre especies, para trasladala ás relacións entre os propios seres humanos.

Os abusos atenden a algún interese; ao interese de quen abusa sobre quen é abusadx. E, entre humanos, fundamentalmente, o abuso prodúce para “garantir” e preservar aquel sistema de privilexios que “favorece” ao ente que abusa, aínda contra os dereitos da parte abusada. Neste senso, contamos cun importante histórico de acontecementos que exemplifican as tan diversas formas que tivemos, -e temos-, as persoas de tecer as nosas relacións en base á dominación, a fin de acadar e conservar unha posición de superioridade-poder dentro do grupo.

En primeiro lugar, cabe preguntarse como funciona este proceso. Basicamente, para sentirnos lextimadxs á hora de exercer a dominación apelamos ás diferencias, ás de calquera tipo. Así, por exemplo, recorremos a particularidades como a cor de pel, para “xustificar” os abusos históricos das persoas brancas sobre as persoas negras; ás diferencias na idade, para “xustificar” os abusos das persoas adultas á infancia e á xuventude, -ou, tamén, ás persoas máis maiores-; ás distintas situacións relativas ao poder adquisitivo, para “xustificar” os abusos das persoas enriquecidas sobre as persoas empobrecidas; as capacidades físico-cognitivas, para “xustificar” as exclusións das persoas funcionalmente diversas e, así, poderíase citar un longo etcétera que nos leva, incluso, ao fenómeno da dominación exercida, historicamente, polos varóns sobre as mulleres, amparados nas diferencias biolóxicas por razón de sexo e, consecuentemente, nas diferencias culturais atribuídas á categoría xénero.

O dominio masculino delimita, a grandes trazos, o significado e ideario do concepto de patriarcado que, por engadido, neste texto, se define como *cis-* e máis como *hetero-*.

Por patriarcado entendemos toda organización política, económica, relixiosa ou social, que relaciona a idea de autoridade e a de liderado principalmente co varón, e na que o varón desempeña a grande maioría dos postos de autoridade e dirección (Goldberg, 1974, p. 31).

O prefixo *cis-* refírese á identificación dunha persoa co sexo e xénero que lle foron asignados no nacemento; mentres que o *hetero-* deriva da idea de heteronormatividade, que establece como “norma” e “normal” a heterosexualidade. Estes elementos, sumados ao concepto de patriarcado, inciden na opresión e discriminación que deriva da “superioridade” social dos varóns *cis-* e *heterosexuais* sobre calquera outra persoa que non encaixe á perfección neste perfil ou modelo.

Neste senso, seguindo a Butler (2007), o cisheteropatriarcado promove a idea do xénero como unidade de experiencia de sexo, xénero e desexo; sempre e cando sexa posible interpretar que o sexo precisa do xénero dalgún xeito, -cando o xénero representa unha designación psíquica e

cultural do eu-, e o desexo, -cando é heterosexual e, polo tanto, se diferencia mediante unha relación de oposición respecto do xénero contrario ao que desexa-.

Esa heterosexualidade institucional esixe e crea a univocidade de cada un dos termos de xénero dentro dun sistema de xéneros binario e oposto. Esta concepción do xénero non só presupón unha relación causal entre sexo, xénero e desexo: senón tamén sinala que o desexo reflicte ou expresa ao xénero e que o xénero reflicte ou expresa ao desexo (Butler, 2007, p. 80).

Facendo un inciso, antes de continuar analizando as relacións entre o cisheteropatriarcado e os conceptos sexo-xéneros, cabe sinalar que existen outros factores que afectan a esa superioridade suposta dunhas persoas sobre outras. Así, por exemplo, elementos anteriormente referenciados como a etnia, o poder adquisitivo, a tendencia espiritual, as capacidades, etc., “lexitiman” outros sistemas de opresión e discriminación que se suman, ou se engaden, a este grande estandarte do cisheteropatriarcado.

Mais, con respecto a outros sistemas de dominación, o cisheteropatriarcado ten a particularidade do seu carácter universal, xa que “a pesar da grande variedade de sistemas políticos, económicos, relixiosos e sociais que se teñen desenvolvido nos diferentes países, nunca existiu unha sociedade na que o liderado non tivese recaído no home nestes sectores” (Goldberg, 1974, p. 31). De feito, nunca se ten coñecido ningunha sociedade na que os homes non tiveran o poder sobre todo o colectivo das mulleres e, incluso, sobre todo o que é importante e valioso para o grupo humano na súa totalidade, -tanto no que ten que ver cos bens materiais como cos inmateriais-.

Neste senso, parece importante sinalar, tal e como explica Goldberg (1994), que o cisheteropatriarcado non se limita exclusivamente ás organizacións suprafamiliares, senón que afecta tamén ás relacións entre pares, tanto nos contextos da parella como da familia.

Como sistema de dominación e opresión, como sistema xerárquico, o cisheteropatriarcado reparte status, papeis e funcións segundo sexas varón ou muller. Así, pode definirse como unha estrutura de dominio absolutista, aparentemente invisible, -ao atoparse solapada polo que “comprendemos” como natural e normal-, na que, tal e como reflexiona De Miguel (2014), “os varóns definen como os auténticos seres humanos e as mulleres como seres humanos de segunda”; ou como diría De Beauvoir (2011), o *segundo sexo*.

“O patriarcado é unha orde de poder, un modo de dominación dos homes e do masculino. E está baseado na supremacía dos homes e do masculino sobre a inferiorización das mulleres e do feminino. É así mesmo unha orde de dominio duns homes sobre outros e de alleamento entre as mulleres” (Lagarde, 1994, cit. en Barragán, 2006, p. 25).

Por isto, como continúa explicando Lagarde (1994, cit. en Barragán, 2006, p. 25), “o mundo resultante é asimétrico, desigual e alleado, de carácter androcéntrico, misóxino e homófobo”.

A idea do dominio masculino:

Refírese á *sensación* emocional experimentada, tanto polo home como pola muller, de que a vontade desta está algo subordinada á daquel, e que a autoridade xeral nas relacións duais e familiares, calquera que sexan os termos nos que unha determinada sociedade defina a autoridade, residen, en último termo, no varón (Goldberg, 1974, p. 32).

De feito, “todas as sociedades aceptan a existencia de semellantes sentimentos, e adáptanse a eles mentalizando ás crianzas neste sentido, porque non lles queda máis remedio que facelo” (Ibídem, 1974, p. 33).

Dentro das estruturas de dominación cisheteropatriarcal a humanidade asúmese fragmentada en dúas grandes categorías: varón vs. muller. E a partir desta ollada binaria sobre o ser humano, -delimitada polo sistema sexo-xéneros-, defínense e constrúense as identidades individuais, mais tamén as relacións entre as persoas.

Este binarismo convirte as diferencias sexuais, os trazos físicos e fisiolóxicos da bioloxía do feminino e do masculino, en elementos definitivos para o reparto e obtención do poder, delimitando, consecuentemente, a categoría xénero. Neste senso, o concepto de sexo quedaría apegado á idea da bioloxía como destino, mentres que o de xénero referiríase á construción cultural dos significados que acepta o corpo sexuado. Dalgún xeito, sexo e xénero son conceptos relacionados, cando menos dentro da política do cisheteropatriarcado; porque, como se ten comentado, o sistema asigna sexo e xénero en correlación directa, a fin de preservar a súa orde. Porén, en palabras de Butler (2007, p. 54):

“(…) non pode afirmarse que un xénero unicamente sexa produto dun sexo. Levada ata o seu límite lóxico, a distinción sexo/xénero mostra unha discontinuidade radical entre corpos sexuados e xéneros culturalmente construídos.

Se polo momento presupoñemos a estabilidade do sexo binario, non está claro que a construción de <<homes>> dará como resultado unicamente corpos masculinos ou que as <<mulleres>> interpreten só corpos femininos. Ademais, aínda que os sexos parezan ser claramente binarios na súa morfoloxía e constitución (o que terá que poñerse en dúbida), non hai ningún motivo para crer que tamén os xéneros seguirán sendo só dous”.

Neste sentido, pensar nun sistema de xéneros binario indicaría, implicitamente, unha “relación mimética” (Butler, 2007, p. 54) entre sexo e xénero. Así, o xénero quedaría limitado polo sexo. Pola contra, ao entender o xénero como unha categoría independente ao sexo, este primeiro

denotaría unha certa ambigüidade que poderá ter como resultado que os elementos *home*, *masculino*, *muller* e *feminino* poidan significarse tanto no corpo sexuado dunha muller como no dun home (Butler, 2007) ou, incluso, no dunha persoa intersexual<sup>40</sup>.

Butler (2007) fala así dun corpo construído socialmente por enteiro. Un corpo no que as atribucións xenéricas, as características primarias, non pasan de ser tamén un constructo social previo á construción identitaria da persoa.

Na súa orixe, o concepto de xénero definiuse en contraposición ao de sexo, no marco dunha perspectiva binaria -sexo e xénero-. Para delimitar o xénero empregáronse os elementos psicolóxicos, sociais, sentimentais e culturais encargados aos varóns e ás mulleres, dun xeito diferencial, no medio social. Complementariamente, o sexo quedaría restrinxido ás características anatómicas, morfolóxicas e fisiolóxicas que diferenciaban ao macho e á femia da especie humana.

Así, o xénero, como termo, xorde en Estados Unidos vencellado ao contexto médico-psiquiátrico, a mediados do século vinte e da man de John Money, nos seus primeiros traballos con persoas intersexuais. Este investigador acuña, no ano 1955, o sintagma <<rol de xénero>> para describir o conxunto de actitudes, valores e normas atribuídas socialmente ás mulleres e aos varóns que actúan como estímulo na definición da identidade humana, tanto no período prenatal como na primeira infancia (Money, 1955).

Posteriormente, en 1968, Robert Stoller, na súa obra *Sex and Gender*, inicia o debate conceptual e filosófico diferenciando sexo e xénero do seguinte modo (Stoller, 1995, cit. en Millet, 1995, p. 77):

Os dicionarios subliñan principalmente a connotación biolóxica da palabra *sexo*, manifestada por expresións tales como *relacións sexuais* ou *o sexo masculino*. De acordo con este sentido, a palabra *sexo* referirase nesta obra ao sexo masculino ou feminino e ás compoñentes biolóxicas que distinguen ao macho da femia; o adxectivo *sexual* relacionarase, pois, coa anatomía e a fisioloxía. Agora ben, esta definición non abarca certos aspectos esenciais da conducta o saber, os afectos, os pensamentos e as fantasías-que, aínda achándose ligadas ao sexo, non dependen de factores biolóxicos. Empregaremos o termo xénero para designar algúns de tales fenómenos psicolóxicos: así como cabe falar de sexo masculino ou feminino, tamén se pode aludir á masculinidade e á feminidade sen

<sup>40</sup> A intersexualidade representa unha variación corporal natural nos seres humanos; concretamente, unha variación nas características sexuais estándar dos homes e mulleres endosex/diádicxs, -non intersexuais-.

As variacións intersexuais poden involucrar aos cromosomas, ás hormonas, aos xenitais e aos sistemas reprodutivos dos seres humanos. Algunhas autorías mencionan que existen máis de corenta tipos de variacións corporais naturais, sendo as máis comúns: o Síndrome de Insensibilidade aos Andróxenos (SIA, SIA parcial, SIA completo), a Hiperplasia Suprarrenal Conxénita (HSC), o Síndrome de Klinefelter e o Síndrome de Turner. Así, existen moitas formas nas que un humano pode nacer intersexual; a medicina aínda non ten podido identificar todas as variacións posibles. Porén, sábese que máis do 1,7% da poboación no mundo nace con variacións intersexuais (Ray, 2017).

facen referencia algunha á anatomía ou á fisioloxía. Así pois, se ben o *sexo* e o *xénero* se atopan vencellados entre si de modo inextricable na mente popular, este estudo propón, entre outros fins, confirmar que non existe unha dependencia biunívoca e inevitable entre ambas dimensións (o *sexo* e o *xénero*) e que, pola contra, o seu desenvolvemento pode tomar vías independentes.

Neste senso, a propia Millet (1995, p. 79) afirma que “inmediatamente despois do nacemento non se pode observar ningunha diferenza psicosexual” entre o ser con sexo masculino e o ser con sexo feminino; e poderíamos inferir que tampouco no caso da persoa intersexual. “A personalidade psicosexual é, polo tanto, un conxunto de trazos adquiridos en virtude dunha aprendizaxe” (Ibídem, 1995, p. 79). De feito, en acordo co propio Money, -a quen tamén cita Stoller-, Millet afirma que “o xénero establécese coa adquisición da linguaxe”, á idade aproximada de 18 meses (Ibídem, 1995, p. 79).

Segundo Millet (1995, 78):

... a identidade xenérica (son unha rapaza, son un rapaz) constitúe a identidade primaria do ser humano: é dicir, non só a primeira que adquire, senón tamén a de maior alcance e duración.

Entón, en función das circunstancias sociais nas que nos atopamos, o masculino e o feminino representan, indiscutiblemente, “dúas culturas e dous tipos de vivencias radicalmente distintxs” (Millet, 1997, p. 80). Así, a identidade xenérica e o seu desenvolvemento depende da suma de todo o que o sistema no que estamos inseridxs entende e acepta como propio de cada xénero. Tal e como se ten dito, e como afirma a propia Millet (1997), no que ten que ver cos intereses, a posición, os méritos pero, tamén, en relación ao mundo do sentir, o temperamento, o carácter, os comportamentos, as expresións, etc. Así, “cada momento da vida dx nenx implica unha serie de pautas acerca de como ten que pensar ou comportarse para satisfacer as esixencias inherentes ao xénero” (Ibídem, 1997, p. 80).

Esta idea, irremediabilmente, trasládase ao ámbito emocio-sentimental do ser, tanto no que ten que ver coa experiencia de sentir como, tamén, no relativo ás posibilidades de manifestación dispostas de xeitos diferentes para uns e para outras. Isto devén en permisos moi concretos que repercuten nas “obrigas” a cumprir para adaptarse ao grupo e, consecuentemente, nos procesos de construción da identidade e do benestar individual.

Así prodúcese o denominado proceso de socialización diferencial, -tamén no emocio-sentimental-, amparándose nos “fundamentos biolóxicos” que defende o cisheteropatriarcado e guiándose polo sistema de valores e expectativas da sociocultura capitalista e neoliberal occidental:

... o neno séntese inducido a desenvolver impulsos agresivos, mentres que a nena tende a coartalos ou proxectalos sobre si mesma. Como resultado, queda reforzada a agresividade do varón, que acada en certos casos extremos antisociais. A cultura fomenta así a crenza de que os indicadores do sexo masculino, é dicir, os testículos, o pene e o escroto son a base dos impulsos agresivos, como poñen de manifesto certos eloxios como <<este rapaz ten collóns>>. Sinalemos que a virtude propiamente <<feminina>> da pasividade se constitúe tamén mediante o proceso de reforzo. (Millet, 1997, p. 80 e 81).

Desta reflexión emerxen conceptos como o de falocentrismo, que se refire ao lugar central que ocupa <<o falo>> nas explicacións sobre a construción psicoafectiva dos varóns. Mais tamén remarca esa tan manida “xustificación” do seu ser e proceder en base ao “poder do pene” como ente independente das vontades do portador.

Por outra banda, a proposta de Millet (1997) tamén axuda a comprender a existencia desas mensaxes sociais que, coa escusa do tópico, se acostuman empregar para delimitar o comportamento desexable do feminino, -discreto, tranquilo e pasivo-,: <<compórtate como unha princesa>>, <<as señoritas non berran>>, <<non te preocupes se te tratan mal, xa pasará>>, <<deixa de queixarte>>, <<as nenas sempre son máis educadas, tan caladiñas...>>, <<ten coidado sempre>>, etc.

A división fundamental entre os perfís emocio-sentimentais dos xéneros masculino-agresivo vs. feminino-pasivo queda “establecida” deste xeito; a agresividade entra a formar parte das características da clase dominante, -masculina-, fronte a cal resulta imprescindible, no grupo sometido e oprimido, -feminino-, o trazo complementario da docilidade (Millet, 1997).

Como se pode deducir, o cisheteropatriarcado e as súas normas exercen un control completo dos grupos humanos, xerando unha brusca influencia sobre as actitudes, valores e normas pero, tamén, sobre as identidades e as súas posibilidades de acción no mundo. Neste senso, por exemplo, esta ideoloxía da dominación ten chegado incluso á faceta denominada <<conducta sexual>> (Millet, 1997):

... froito da aprendizaxe que comeza coa socialización <<temperá>> do individuo e queda reforzada polas experiencias dx adultx. Tanto é así que incluso o acto do coito depende dunha larga serie de respostas adquiridas -respostas ás actitudes e aos modelos de conducta, así como ao obxecto da elección sexual- que nos veñen ditadas polo noso medio social (Ibídem, 1997, p. 82).

Se a forza do cisheteropatriarcado é tal que ata ten capacidade para afectar á nosa construción do desexo, como evitar pensar, entón, que non inunda todo o noso mundo do sentir cos seus encargos? E, neste senso, como non reparar, -cando se pretende educar conscientemente-, na necesidade de atender a estes mandatos diferenciais para abordar ese mundo do sentir?

Imaxinemos un partido de fútbol once masculino, que é o máis visto; unha final dunha proba “significativa” como pode ser o campionato mundial. Unha canle de televisión privada, pero que se pode sintonizar a través da televisión dixital terrestre (tdt), emíteo acadando un 35% de *share* ou audiencia.

Eu son unha das persoas que o ve desde a súa casa. Obviamente, nin estou aí xogando, nin coñezo a ninguén que xogue en ningún dos equipos; incluso non me sinto representada en absoluto por esEs deportistas, ni polOs árbitrOs, adestradorEs, ou pola meirande parte dOs espectadorEs. Pero dame igual; de feito, encántame velo.

Isto é o cisheteropatriarcado; todo un sistema inconsciente, elaboradísimo, de control social “consentido” que nos fai espectadorxs pasivxs, -ou servidoras, no caso das mulleres-, da “vida dos homes importantes”. Un sistema que nos quere e nos ten conformes, e incluso satisfeitxs, porque todo o que promulga, ofrece e reproduce é o normal. E así, nos máis dos casos, déixanos “adurmiñadxs” ante calquera outro relato diverxente ou alternativo ao do home branco hetero, -figura que, levada ao máximo do absurdo esperpento, ata conta cunha personaxe nun famoso portal da internet, desde onde “denuncia” o drama da súa suposta perda de privilexios a causa dos avances en prol da igualdade-.

Porén, fora desta anécdota da denuncia do autodenominado home branco hetero, no mundo “real”, a verdadeira historia é que as mulleres, as persoas con identidades ou orientacións sexo-afectivas non normativas, xs negrxs, as que pertencen a minorías étnicas ou a estratos socioeconómicos desfavorecidos, acabamos vivindo -pensando e sentindo-, segundo se espera, -e desexa-, para preservar unha orde social que instala un goberno da vontade do ser masculino, branco, heterosexual e “enriquecido” sobre calquera outro ser ou cousa.

A *patria potestas* romana faise norma universal do cisheteropatriarcado afectando a todo o que constitúe a nosa humanidade: o existir, o facer, o sentir... E aínda que esta prioridade dos dereitos dos varóns parece menoscabada, -polos avances en materia de igualdade que debeñen das loitas feministas-, segue manifestándose tanto no simbólico, -por exemplo, na orde da asignación de apelidos a un/unha/unhe fillx-, como no máis práctico, -a maior cantidade de horas que dedican as mulleres ás labores domésticas no seo da familia-.

Iván Ferreiro, na súa canción *O equilibrio é imposible* do ano 2011, cantaba:

(...) Ela sabe e presinte  
que algo ten cambiado  
onde estás  
non te vexo é mellor  
xa o entendo agora  
xa no me lamento



eu sigo detrás

para que

se cada vez que ves me convéences

me abrazas e me falas dos dous

**e eu sinto que non vou**

**que o equilibrio é imposible** cando ves

e me falas de nos os dous

non che direi que non

eu sígote porque creo que no fondo hai algo.

Na nosa realidade galega así funciona o cisheteropatriarcado; no visible e público, representa un <<algo>> que “entendemos” e sabemos que está aí; un <<algo>> que, incluso, desprezamos de “portas para fora”. Pero tamén, un <<algo>> que pensamos quedou á marxe das nosas vidas contemporáneas e, segundo moitos discursos políticos actuais, ata un <<algo>> xa superado que forma parte do pasado.

Porén, *de facto*, no invisible e privado, neste 2019, este mesmo cisheteropatriarcado segue demostrando o seu poder para instalarnos un conformismo, nos máis dos casos inconsciente, con respecto a ese *statu quo* que fai do equilibrio, da equidade, un imposible. E, para comprobalo, tan só temos que ollar o número de mulleres asasinadas en España, -ou no mundo-, nos últimos meses por violencia machista.

Este cisheteropatriarcado que ven e nos abraza mentres nos fala de igualdade ante á lei, de corresponsabilidade, de equidade de dereitos; este ao que nos aferramos cal relación tóxica e codependente, tense apoderado de algo ao que denominou amor, nun acto profundamente ruín, para perpetuarse dentro das familias e, por extensión, nos grupos sociais, en forma de estereotipos e tabús. Apropriadose do coñecemento, das experiencias, dos proxectos de vida, do sentir..., e nun clarísimo exercicio de abuso dunha confianza desmerecida, convence a uns para que vaian diante e a outras para que vaian detrás, porque no “fondo” sempre hai algo “bo”.

Outórgalles a eles o dereito á non empatía, ocultos tras unha máscara de embustes “lexítimos”, e a elas, pola contra, obrígaas baixo “consentimento” a unha empatía extrema que as enferma de desgaste por compaixón, ata asfixialas coa culpa. E, ademais, a todas esas persoas que non encaixan dentro dese binarismo <<el ou ela>>, despóxaas do seu dereito á ser, obviando incluso a posibilidade da súa existencia.

Así, o cisheteropatriarcado fainos crer que ese, -e ningún outro-, é o noso lugar natural na vida, e en función do noso sexo, noso xénero ou a nosa orientación sexo-afectiva, aí deberemos permanecer, conformes e “felices”; asumindo o que nos toque sentir como se fose realmente

responsabilidade nosa e manexándoo, dentro do establecido como axeitado, na forma das conductas máis normativas posibles.

Mais a realidade é que ninguén é responsable do que sinte. A única responsabilidade recae naquilo que se fai con iso que se sente, a partir do que se pensa. E, afortunada ou desafortunadamente, sobre o que se pensa o cisheteropatriarcado ten moito sementado; especialmente, no relativo ao que unha muller ou un home <<debe ser>> en función do que se espera do seu xénero; e, como se ten dito, sen sequera contemplar esa posibilidade da existencia de máis identidades xenéricas fora deste binarismo.

... *xénero* non é un substantivo, nin tampouco é un conxunto de atributos vagos, porque temos visto que o efecto substantivo do xénero se produce performativamente e é imposto polas prácticas reguladoras da coherencia de xénero. Así, dentro do discurso legado pola metafísica da sustancia, o xénero resulta ser performativo, é dicir que conforma a identidade que se supón que é. Neste sentido, o xénero é sempre un facer, aínda que non preexistente á acción. O reto que supón reformular as categorías de xénero fora da metafísica da sustancia deberá considerar á adecuación da afirmación que fai Nietzsche na *Xenealoxía da moral* en canto a que <<non hai ningún “ser” detrás do facer, do actuar, do devir; “o axente” ten sido ficticiamente engadido ao facer, o facer é todo>>. Nunha aplicación que o mesmo Nietzsche non previra nin perdoaría, podemos engadir como corolario: non existe unha identidade de xénero detrás das expresións de xénero; esa identidade constrúese performativamente polas mesmas <<expresións>> que, ao parecer, son resultado desta (Butler, 2007, p. 84 e 85).

Butler (2007) insiste en que o <<ser>> de xénero é un “efecto”, un procedemento, un converterse, un construírse do que non se pode afirmar que teña un comezo e un fin. “... é a estilización repetida do corpo, unha sucesión de accións repetidas -dentro dun marco regulador moi estrito- que se inmoviliza co tempo para crear a aparencia de sustancia, de unha especie natural de ser” (Ibídem, 2007, p. 98).

A univocidade do sexo, a coherencia interna do xénero e o marco binario para sexo e xénero son ficcións reguladoras que reforzan e naturalizan os réximes de poder converxentes da opresión masculina e heteronormativa (Ibídem, 2007, p. 99).

Así mesmo, o corpo non representa unha superficie dispoñible á espera de significación, senón que se pode comprender como ese conxunto de límites individuais e colectivos que adquiren e perpetran significados sociopolíticos. Neste senso, o sexo perdería a súa consideración de “verdade” interior identitaria para ser, realmente, unha significación performativamente realizada (Butler, 2007).

No marco deste traballo, a coeducación das emocións e dos sentimentos, igual que Butler (2007, p. 99) coas súas reflexións, pretende “alterar e desprazar as nocións de xénero naturalizadas e reificadas que sustentan a hexemonía masculina e o poder heterosexista”.

Neste senso, recóllese como máxima a seguinte afirmación de Kierkegaard, “o que me etiqueta, négame”. De feito, o que somos non poderá ter cabida na simplificación que representan as etiquetas. Así, o máis importante para <<ser>> será atopar a verdade para si e non tanto a Verdade con esa maiúscula inicial; pois a verdade, *per sé*, é subxectiva e realmente importante cando é persoal. A existencia de cada individuo, desta forma, será esencial; cando unha persoa actúe, cando e como decida, conseguirá relacionarse coa súa propia vida (Gaarder, 2016).

Existir como home, muller, ambas ou ningunha, masculinx ou femininx, en palabras de Bacete (2017, p.26) pasa por asumir unha determinada construción cultural “que incide na nosa potencia biolóxica dunha forma nesgada, determinada polas nosas circunstancias e momentos históricos”. Así, se fose posible secuenciar o significado de cada actividade ou de cada acción que levamos a cabo, dentro dos parámetros do feminino ou do masculino, observaríamos que o humano, -sobre todo no emocio-sentimental-, é que cada individuo poida experimentalo todo, -enfadarse, mimar, berrar, coidar, escoitar, destruír...-; “polo que limitar as nosas capacidades en base a ter nacido cuns xenitais ou outros é inhumano e limitante” para calquera ser (Bacete, 2017, p. 27). Somos moito máis que a definición sociocutlural incompleta que se fai de nos, sobre todo, pensando nun marco de referencia tan inxusto e coercitivo como é o cisheteropatriarcal.

Sen cultura non hai vida, e sen bioloxía tampouco podemos ser. Como especie altricial -é dicir bioloxicamente dependente-, só poderemos existir cando a cultura e a bioloxía se dean a man (Bacete, 2017, p. 27).

O xénero é algo así como un “logro” variable da sociocultura, “unha sucesión de significados que se adoptan ou se empregan dentro dun ámbito” (Butler, 2007, p. 225). Unha especie de atributo, sempre adquirido, que serve ao sistema cisheteropatriarcal para ordenar(nos) e repartir o poder. E o sexo, -unha das tantas características biolóxicas do humano-, non reflicte ao xénero, aínda que si afecta a ese significado cultural asignado ao corpo sexuado.

Neste senso, os corpos sexuais poden chegar a ser de moitos xéneros diferentes e máis aló deses dous “tradicionais”, -masculino e feminino-, poderán emerxer distintas formas de interpretar culturalmente o corpo sexuado, non limitadas pola dualidade aparente do sexo (Butler, 2007).

A mesma Butler (2007) insiste en que o xénero é algo que non pode ser, senón que conforma unha especie de transformación ou actividade que pode entenderse como algún tipo de acción constante e repetida; unha sorte de acción cultural/corporal, non relacionada co sexo, causal nin expresivamente.

Se o corpo non é un <<ser>> senón un límite variable, unha superficie cuxa permeabilidade está politicamente regulada, unha práctica significativa dentro dun campo cultural no que hai unha xerarquía de xéneros e heterosexualidade obrigatoria, entón que linguaxe queda para entender esta realización corporal, o xénero, que establece o seu significado <<interno>> na

súa superficie? Sartre quizais tería chamado a este acto <<un estilo de ser>>, e Foucault <<unha estilística da existencia>>. E, na miña interpretación anterior de Beauvoir, afirmo que os corpos con xénero son outros tantos <<estilos da carne>>. Estes estilos nunca se producen completamente por si sos porque teñen unha historia, e esas historias determinan e restrinxen as opcións. Hai que ter en consideración que o xénero, por exemplo, é *un estilo corporal*, un <<acto>>, por así dicilo, que é ao mesmo tempo intencional e performativo (onde *performativo* indica unha construción contixente e dramática do significado) (Butler, 2007, p. 271).

Pódese concluír que o cisheteropatriarcado representa un sistema opresor, aínda que normalizado, que asigna papeis con poderes desiguais na orde social, preservando o dominio do masculino, branco, heterosexual e “enriquecido” sobre calquera outra identidade, -xenérica ou sexo-afectiva-; constituíndo, consecuentemente, un marco sociocultural concreto que encarga actitudes, valores e normas diferentes que perpetran as desigualdades entre as persoas.

Segundo a Primeira lei de Newton (1643-1727), para que un corpo altere o seu movemento é necesario que exista <<algo>> que provoque dito cambio. Ese <<algo>> é o que en física se coñece como forza, -o resultado da acción duns corpos sobre outros-.

O feminismo, tal e como se explicará no seguinte apartado, emerxe como esa forza que pretende actuar contra o cisheteropatriarcado, alterando o seu movemento. Unha forza que nace dunha profunda convicción de xustiza, aplicada para provocar ese tan necesario cambio que consiga evitar a permanencia indefinida dun cisheteropatriarcado que avanza en liña recta e con velocidade constante, reproducindo e perpetuando as súas violencias.

### **3.2. NA BUSCA DA IGUALDADE: O FEMINISMO COMO INSTRUMENTO PARA O DESMANTELAMENTO DO CISHETEROPATRIARCADO**

A desigualdade xurídica no sistema social do Antigo Réxime limitaba o poder, exclusivamente, a aqueles individuos que formaban parte dos estamentos da nobreza e a Igrexa; así, a maior parte da poboación carecía de dereitos políticos como o voto, por exemplo, mais tamén de liberdades, -de xuntanza, de expresión, de credo...-.

No caso particular das mulleres, a todas estas restricións haberíanse de engadir as funcións sociais circunscritas ao doméstico e familiar, “encomendadas” como obrigas: vivir subordinadas aos pais, casar e vivir subordinadas aos esposos, coidar deles, procrear, coidar das crianzas e coidar do fogar.

A Revolución Francesa de 1789 sucede, en consecuencia, fronte ás disposicións deste Réxime; co obxectivo de conseguir a liberdade, na forma de dereitos suficientes para garantir unha igualdade xurídica entre todas as persoas, á marxe do estrato social ao que pertencesen. Un obxectivo sen dúbida ambicioso pero que foi acadado, aínda que deixando ás mulleres á marxe.

As grandes conquistas das revolucións liberais non lles afectaron a estas, asunto do que da proba a *Declaración dos Dereitos do Home e do Cidadán*, desenvolta no mesmo ano da

Revolución, o 1789. De feito, tal e como se ten explicado, Olympe de Gouges, na súa *Declaración dos Dereitos da Muller e da Cidadá* de 1791 (De Gouges, 1789), denunciou ese primeiro texto por referirse exclusivamente aos varóns, como suxeitos de dereitos, e non ao conxunto de todas as persoas que participaron activamente da loita revolucionaria.

A partir deste momento, no século XVIII, tanto na Europa occidental como en Norte América, iniciáronse unha serie de movementos, -denominados feminismo-, que loitaban pola liberación das mulleres, quen buscaban ser incluídas no concepto de ser humano en toda a súa extensión, especialmente, no relativo aos dereitos e liberdades na vida persoal e social.

Tras a emerxencia de figuras como a propia Olympe de Gouges ou Mary Wollstonecraft ábrese paso o coñecido <<movemento sufraxista>>, cuxo principal obxectivo era a consecución do dereito ao voto para as mulleres. Así, iníciase a denominada liberación feminina, focalizándose a loita na procura dunha identidade legal. Porén, cabe destacar que, verdadeiramente, as mulleres querían moito máis que conseguir o voto; buscaban desfrutar en igualdade de condicións de todo o que estaba ao alcance dos varóns.

A modo de inciso, sinalar que ao longo da historia, tanto antes como despois da Revolución Francesa, teñen existido figuras femininas que viviron vidas relativamente autónomas e independentes, á marxe da existencia ou non dun movemento para a liberación das mulleres propiamente dito, -Safo de Lesbos, Xoana de Arco, Emilia Pardo Bazán...-. Sen embargo, trátanse de casos completamente excepcionais.

Entón, o que toca preguntarse é que sucedeu coa humanidade para que as máis delas chegaran a ter que esixir os dereitos dos que outros xa disfrutaban? Na busca desta resposta parece interesante apuntar unha idea de De Miguel (2011), que “explica” ese sentir masculino que llexitimou a exclusión feminina nos “primeiros momentos” da nosa historia, a partir da idade antiga:

A Ilustración sofística produciu o pensamento da igualdade entre os sexos, aínda que, como sinala Valcárcel, ten sobrevivido moito mellor a reacción patriarcal que xerou: "as chanzas bifrontes de Aristófanes, a Política de Aristóteles, a recollida de Platón". Con tan ilustres precedentes, a historia occidental foi tecendo minuciosamente -desde a relixión, a lei e a ciencia- o discurso e a práctica que afirmaba a inferioridade da muller respecto ao varón. Discurso que parecía dividir en dúas á especie humana: dous corpos, dúas razóns, dúas morais, dúas leis (Ibídem, 2011, p. 5).

De feito, tal e como afirma Gaarder (2016), a opinión de Aristóteles sobre as mulleres era non moi positiva, xa que defendía esa suposta inferioridade explicando que á muller lle faltaba <<algo>>. Explicaba que se parecía a un home incompleto; unha especie de terra que non facía máis que recibir e xestar a semente do varón, -que era quen tiña o poder de enxendrar xs fillxs e transmitir as súas calidades-.

Este presuposto aristotélico, que definía ao ser feminino como unha <<vasilla baleira>>, resultou especialmente catastrófico para as mulleres occidentais, pois serviu como “caldo de

cultivo” do ideario da Igrexa cristiá da Idade Media; precursora dunha imaxe que pouco ou nada tiña que ver coa visión presentada na Biblia. Así, a Igrexa explicou á muller, -exceptuando á Virxe María, nai de Cristo-, como unha criatura totalmente perniciosa, asociándoa ao pecado ou á bruxería.

Por entendelas como inferiores ou maléficas, a negación dos dereitos ás mulleres e a opresión e represión daquelas que vindicaban a igualdade, quedou manifesta ao longo de case todos os momentos da historia da humanidade. Volvendo ao acontecido durante a Revolución Francesa, por exemplo, semella imprescindible recordar esa primeira grande derrota do feminismo, tal e como fai De Miguel (2011, p. 12) ao referirse a todas esas mulleres que foron condenadas ao exilio, ou ben á guillotina, e sobre das que na prensa revolucionaria se escribían cousas como que “tiñan transgredido as leis da natureza abxurando o seu destino de nais e esposas, querendo ser <<homes de estado>>”.

Chegar a incorporar ao imaxinario colectivo a idea da existencia dunha “lei natural” pola que se distribuían os papeis dunhas e doutros, sen dúbida, serviu para reforzar, expandir e preservar o ideario cisheteropatriarcal. Consecuentemente, isto dificultou e, incluso, imposibilitou en moitos contextos e momentos a liberación feminina. De feito, a transmisión desta crenza acadou tanta intensidade e forza que ten chegado ata os nosos días, para moitxs, como unha verdade pouco discutible.

Traendo esta idea ata a época contemporánea parece interesante apuntar a reflexión de Arias (1973, p. 9):

A muller ten sido sempre marxinada socialmente ao longo da historia, ten sido driscriminada e considerada unha “menor de idade” como persoa, con actitude similar á do colonizador ante xs habitantes dos seus dominios. A loita pola emancipación e liberación feminina nace sempre da conciencia desta situación de inferioridade e aspira a derrubar as barreiras que fan da muller un ser social e persoalmente inferior ao home. Se antes a muller loitou, por exemplo, polo recoñecemento do dereito de voto (reservado ata entón ao home) ou pola posibilidade de estudar e traballar sen discriminacións, hoxe únense a estes obxectivos, outros que teñen ido xurdindo tras constatar que o recoñecemento xurídico de certos dereitos non equivalía a unha verdadeira igualdade social práctica entre o home e a muller.

De feito, o *status* da muller na sociedade comezou a cambiar co nacemento do capitalismo, unha vez caeu o feudalismo. En Inglaterra, por exemplo, elas comezaron a participar no comercio nos séculos XVI e XVII; e aínda que <<a cuestión das mulleres>> xa se discutía en determinados círculos, non foi ata o ano 1792, tras a aparición da *Vindicación dos Dereitos da Muller* de Mary Wollstonecraft, cando se iniciou un movemento organizado en prol da súa loita (Arias, 1973).

A finais do século XIX, nos Estados Unidos, as mulleres comezaron a militar en favor das persoas escravizadas, uníndose ao levantamento abolicionista e iniciando, simultaneamente, a loita polos seus propios dereitos. Así, da man dos grupos antiescravistas, comezaron reivindicando participar do voto.

Elisabeth Cady Stanton e Lucretia Mott organizaron a *Convención sobre os Dereitos da Muller* no ano 1848, un recoñecido fito feminista no que, xunto con outrxs compañeirxs, xestaron a *Declaración de Sentimentos*. Esta Declaración, que foi adoptada polas sesenta e oito mulleres e os trinta e dous homes asistentes, demandaba, por exemplo: igualdade salarial, de propiedade, de custodia sobre xs fillxs, a posibilidade de facer contratos, de prestar testemuña na corte ou, como xa se indicou, de votar (Arias, 1973).

Curiosamente, en Estados Unidos o voto foi concedido antes ás persoas negras, -mellor dito, aos homes negros-, que as mulleres; elas foron consideradas a partir do momento no que acadaron unha certa independencia económica, gañando este dereito no ano 1920.

Porén, neste contexto, non foi ata a denuncia de Betty Friedan, en 1963, a través da súa obra *A mística da feminidade*, que as mulleres estadounidenses tomaron conciencia de que a obtención ao dereito de voto non cambiara esencialmente a súa situación, xa que continuaban relegadas, case exclusivamente, ao ámbito privado e doméstico. Esa tesitura vital tivo serias e importantes consecuencias emocio-sentimentais, ademais de psicofísicas, para todas as mulleres que quedaban “atrapadas” na fantasía do matrimonio; e así “o problema de non axustarse ao <<papel da feminidade>>, ao <<papel de nai e esposa>>, era o <<problema sen nome>>” (Arias, 1973, p. 67).

Por outra banda, vinte anos antes ante da denuncia de Friedan, en Europa, Simone de Beauvoir xa se cuestionaba que significaba verdadeiramente <<ser muller>>, relatando, ao longo das case 1000 páxinas que conforman *O segundo sexo*, que as mulleres constitúen a categoría da *Outra* fronte aos homes:

No momento no que as mulleres comezan a participar na elaboración do mundo, segue sendo un mundo que pertence aos homes: a eles non lles cabe ningunha dúbida, e a elas apenas. Negarse a ser Alteridade, rexeitar a complicidade co home sería para elas renunciar a todas as vantaxes que lles pode procurar a alianza coa casta superior. O home soberano protexerá materialmente á muller súbdita e encargarse de xustificar a súa existencia: ademais do risco económico evita o risco metafísico dunha liberdade que debe inventar os seus propios fins sen axuda. Xunto á pretensión de todo individuo de afirmarse como suxeito, que é unha pretensión ética, tamén está a tentación de fuxir da súa liberdade e converterse en cousa; trátase dun camiño nefasto, porque pasivo, alienado e perdido, é presa de vontades alleas, queda mutilado na súa transcendencia, frustrado de todo valor. Sen embargo, é un camiño fácil: evítase así a angustia e a tensión da existencia autenticamente asumida. O home que considera á muller como unha *Alteridade* atopará nela profundas capacidades. Desta forma, a muller non se reivindicou como suxeito, porque carece de medios concretos para facelo, porque vive o vínculo necesario que a ata ao home sen pensar unha reciprocidade, e porque a miúdo se comprace na súa alteridade (De Beauvoir, 2011, p. 55).

Por iso “este mundo sempre pertenceu aos varóns”, aínda que ningunha das razóns que se teñen adiantado para explicalo parezan suficientes (Ibídem, 2011, p. 125).

Desta forma, o triunfo do patriarcado non foi casual, nin o resultado dunha revolución violenta. Desde a orixe da humanidade, o seu privilexio biolóxico permitiu aos varóns afirmarse sos como suxeitos soberanos; nunca renunciaron a este privilexio; alienaron en parte a súa existencia na Natureza e na Muller, pero despois reconquistaóna; condenada a desempeñar o papel de Alteridade, a muller tamén estaba condenada a posuír só un poder precario: escrava ou ídolo, nunca escolle o seu destino. <<Os homes fan aos deuses, as mulleres, adóranos>>, dixo Frazer; eles deciden se as súas divinidades supremas serán masculinas ou femininas; o lugar da muller na sociedade sempre é o que eles lle asignen; en ningunha época impuxo a súa propia lei (De Beauvoir, 2011, p. 141).

Como se pode observar, a obra de De Beauvoir (2011) é unha clara denuncia ao sistema cisheteropatriarcal, por tirano e xerador de desigualdade. De feito, como se ven relatando, a opresión masculina, en forma de limitacións e desvantaxes para as mulleres, foi motivo de denuncia e resistencia para moitas pensadoras en diferentes momentos. Por exemplo Astell, (2013, p. 85, 86 e 87), na súa *Proposición formal para as damas*, escrita en 1697, xa insistía:

... deberíamos deducir que Quen dispón todo con tanta sabedoría, anticipando canto inxustamente se lles denegarian ás mulleres as oportunidades de mellorar desde *fora*, en compensación tenlles outorgado *interiormemente* unha maior inclinación á virtude e unha innata bondade de carácter, que de ser dirixido de maneira axeitada, elevaría ás mulleres ao máis eminente grao de heroica virtude. A isto, señoras, desexaría que aspirádeses, pois é unha nobre e xusta ambición, e é o propósito deste escrito eliminar os obstáculos que se interpoñen no voso camiño para logralo. Examinarmos pois que é o que detén o voso voo, o que vos mantén aquí humilladas, como a Domiciano, cazando moscas cando deberíades estar ocupadas conquistando imperios.

Aínda que teñen dito homes máis enxeñosos que sabios ou quizais máis perversos, que as mulleres por natureza son incapaces de actuar con sensatez ou que están inclinadas forzosamente á necidade, de ningunha maneira penso consentilo; dita hipótese convertería as miñas pretensións en impertinentes, pois en tal caso sería en vano aconsellar a favor da primeira ou animar á reforma da segunda. Ademais, todas as épocas nos ofrecen exemplos que refutan con suficiente peso a ignorancia e a malicia deste aserto.

A incapacidade, se a houbese, é adquirida, non natural; e tampouco é inevitable esa estupidez, senón que podería evitarse se así o desexades. En efecto, as mulleres sofren unha serie de desvantaxes (...). Mais as mulleres non teñen por que dedicarse a ocupacións triviais, posto que (se non teñen falta algunha) son capaces dos maiores logros. Nin Deus nin a natureza lles ten negado a capacidade de ser o adorno da súa familia e útiles á súa xeración. En consecuencia, non hai razón para que se conformen con ser unha nulidade, incompetentes no mellor dos casos, e ao cabo tornándose nunha carga e un estorbo para todxs cantxs as rodean. E é unha verdadeira mágoa que quen se sobreestiman en cuestión de pouca importancia non sexan conscientes da súa propia valía e non insistan nos seus méritos en aquilo que máis lles convén.

Por tanto, a causa dos nosos defectos é, senón por completo, si ao menos en primeiro lugar, atribuírle aos erros da nosa educación, a cal propaga a súa perniciosa influencia ao longo de toda a nosa vida como sucede cando algo se trastorna na primeira fase da dixestión.



O chan é fértil e se se cultivase ben, produciría unha boa colleita, mais se logo os encargados desa terra, pola súa ineptitude, non só permiten que crezan as malas herbas, senón que as abonan; e sen embargo, aínda que padezamos o seu descoído, ao colleitar o froito da súa propia estupidez non debería en xustiza culparnos a nos, senón a eles mesmos. Desde a infancia ás mulleres quédanlles vetadas esas vantaxes, cuxa carencia logo se reprochaselles e aliméntaselees cos vicios polos que logo serán increpadas. Os homes mostran grande parcialidade cando esperan ladrillos sen ter proporcionado a palla; e móstranse sumamente considerados ao ocuparse de que nos fagamos dignas valedoras do epíteto ignorantes que tan cortés e educadamente nos dispensan!

Ao longo da historia, nun mundo masculino, todas as protestas que reivindicaron os dereitos das mulleres representan, dalgún xeito, actos case heroicos (Arias, 1973). A imaxe das mulleres nunca foi asociada á produción intelectual, política ou cultural, senón que foi comparada coa das virxes ou, incluso, asimilada á dos obxectos de conquista ou posesión.

De aí que Simone de Beauvoir (2011), nesa súa grande obra sobre a condición feminina, falase dunha muller verdadeiramente emancipada na medida en que fora capaz de aceptar os valores masculinos para encher as súas ansias de liberdade e así, chegar a transcender. Mais, para facer posible esa emancipación sería necesaria unha transformación económica, ademais dunha transformación sociocultural, tanto nas mulleres como nos propios homes (Ibídem, 2011). Así, crearíase unha especie de irmandade humana, nun mundo andróxino ideal, no que as diferencias entre os homes e as mulleres non estarían determinadas por ningún aspecto fisionómico ou fisiolóxico, nin pola maneira en que o seu corpo se relaciona co mundo exterior a partir dos encargos da sociocultura en forma de actitudes, valores e normas.

Neste senso, a acción de quen educa, consciente ou inconscientemente, para a reprodución do sistema cisheteropatriarcal participa da creación dun estado que discrimina e oprime, escurecendo os proxectos de vida individuais e de grupo. Pola contra, unha educación no feminismo, e feminista, pretende a transformación da sociedade cara a un modelo antagónico a ese cisheteropatriarcal e, desde a súa propia perspectiva, a coeducación das emocións e dos sentimentos enténdese como esa ferramenta ao servizo do derrubamento de todos os encargos sociopolíticos que afectan ao libre desenvolvemento da parte emocio-sentimental dos seres.

Mais, volvendo á ontoxenia do feminismo, como recolle De Miguel (2011), o proceso de recuperación da memoria histórica feminista está comezando. Día a día vanse engadindo máis e máis nomes á súa xenealoxía, ao atoparse novos datos relativos á intensa loita pola igualdade sexual. Porén, podería afirmarse que os períodos da Ilustración, igual que os momentos de transición sociopolítica cara a modelos máis xustos e libertadores, serviron á emerxencia da polémica feminista coa súa máxima potencia.

Do repaso polos feminismos a través da historia que fai a propia De Miguel (2011), polo contexto deste traballo, resulta interesante destacar aqueles sucesos e momentos máis significativos para a comprensión do fenómeno cisheteropatriarcal e máis do propio feminismo, como instrumento de desmantelamento dese sistema, sobre todo, desde a acción socioeducativa.

Por exemplo, recordar como no Renacemento se iniciou un novo paradigma, -o da autonomía-, que non se estendeu ás mulleres, serve para entender a importancia da educación, incluso nos

debates desa época. Daquela, a emerxencia de numerosos tratados pedagóxicos iniciou a controversia sobre a natureza e deberes das persoas, en función do seu sexo; e a obra de Christine de Pizan (1364-1430), *A cidade das damas*, escrita no ano 1405, destaca por denunciar o discurso da inferioridade feminina.

Porén, non foi ata o século XVII cando se chega a unha formulación do discurso igualitario propiamente dito. Nese momento, en Francia, aparece o *preciosismo*, un movemento socioliterario que impulsou, entre outros asuntos, novos estilos amorosos; un tema no que as mulleres pouco ou nada tiñan dito (De Miguel, 2011). E, en pleno auxe do movemento de preciosas, Poulain de la Barre (1647-1723), no ano 1673, publica a primeira obra feminista que se centra en fundamentar a necesidade da igualdade sexual, *-Sobre a igualdade de sexos-*. Este traballo forma parte “dun continuo feminista que se caracteriza por radicalizar ou universalizar a lóxica da razón, racionalista primeiro e ilustrada despois” (De Miguel, 2011, p. 9).

Asimesmo, mantén que o feminismo como corpo coherente de vindicacións e como proxecto político capaz de constituír un suxeito revolucionario colectivo, so pode articularse teoricamente a partir de premisas ilustradas: premisas que afirman que todas as persoas nacen libres e iguais e, por tanto, cos mesmos dereitos. Aínda cando as mulleres queden inicialmente fora do proxecto igualitario -tal e como sucedeu na susodita Francia revolucionaria e en todas as democracias do século XIX e boa parte do XX-, a demanda de universalidade que caracteriza á razón ilustrada pode ser utilizada para irracionalizar os seus usos interesados e ilexítimos, neste caso patriarcais. Neste sentido, afirma que o feminismo supón a efectiva radicalización do proxecto igualitario ilustrado” (Ibídem, 2011, p. 9).

De feito, despois da toma da Bastilla, e pese á importante actividade de diferentes mulleres no exército revolucionario, desestimouse a petición do marqués de Condorcet (1743-1793) de que a nova República educase igualmente ás mulleres e aos varóns (De Miguel, 2011). E os intereses cisheteropatriarcais continuaron primando sobre os de calquera outra proposta sociopolítica.

Posteriormente, xa no século XIX, comezan os grandes movementos sociais emancipatorios, entre os que destaca o feminismo como tal, con identidade teórica, organizativa e, ademais, carácter internacional; ocupando un lugar de importancia no seo doutros grandes movementos sociais, como nos socialismos ou no anarquismo (Ibídem, 2011).

Estes movementos, -incluído o feminismo-, herdaron as demandas igualitarias da Ilustración, buscando dar resposta aos problemas derivados da revolución industrial e o capitalismo. Non obstante, os dereitos das mulleres continuaban sendo politicamente negados, tanto no privado como no público, quedando significativamente limitadas as posibilidades destas para acadar a autonomía.

As contradicións entre a riqueza producida pola industria e a situación de degradación e miseria das mulleres proletarias serviron como catalizador das teorías emancipatorias e dos movementos sociais posteriores, como o sufraxista (De Miguel, 2011). Por isto se afirma que o capitalismo alterou as relacións entre homes e mulleres. No caso das proletarias, estas foron

incorporadas ao traballo industrial como man de obra máis barata e submisa. En cambio, as burguesas quedaron relegadas ao ámbito doméstico, en situación de propiedade legal dos seus maridos, marxinadas da educación e das profesións liberais. Nestas condicións e neste contexto as mulleres comezaron a organizarse para demandar o dereito ao voto (Ibídem, 2011). Pero no caso de Inglaterra, por exemplo, a posibilidade de votar en igualdade de condicións non chegou ata o ano 1928.

A obtención do voto, e todas as consecuentes reformas de carácter legal que acompañaron a ganancia deste dereito, xearon unha especie de aparente satisfacción feminina respecto do seu *status*, cando menos, ata que apareceron as obras de determinadas figuras como Simone de Beauvoir, Betty Friedan ou Kate Millet, nos anos sesenta e setenta. Así, segundo afirma De Miguel (2011, p. 27), “armadas das ferramentas teóricas do marxismo, a psicoanálise e o anticolonialismo, estas obras acuñaron conceptos fundamentais para a análise feminista como o de patriarcado, xénero e casta sexual”.

O patriarcado defínese como un sistema de dominación sexual que se concibe, ademais, como o sistema básico de dominación sobre o que se levantan o resto das dominacións, como a de clase e raza. O xénero expresa a construción social da feminidade e a casta sexual alude á común experiencia de opresión vivida por todas as mulleres” (Ibídem, 2011, p. 27).

Nesta época, entre os anos sesenta e setenta, acúñase o slogan <<o persoal é político>>, ao analizar as relacións de poder que estruturan a familia e a sexualidade; considerando que todos os varóns son parte dunha elite que recibe beneficios psicolóxicos, sexuais e económicos do sistema cisheteropatriarcal (De Miguel, 2011).

Mais tamén, entre estas décadas, o feminismo comeza a fragmentarse emerxendo desde unha ampla variedade de diversidades, cualificadas en función da súa crenza central sobre dos xéneros e as súas demandas máis fundamentais. Neste senso, aparecen diferentes correntes como o feminismo radical, o feminismo socialista, o feminismo cultural, o feminismo das diferenzas... (De Miguel, 2011). E aínda que nos anos oitenta sucede unha especie de “parón” do movemento, pasando á historia como unha época especialmente conservadora,

“a morte, ao menos aparente, do feminismo como movemento social organizado non implicaba nin a desaparición das feministas como axentes políticos, nin a do feminismo como un conxunto de prácticas discursivas contestadas, pero sempre en desenvolvemento” (De Miguel, 2011, p. 35).

Achegándonos á actualidade, podemos observar como nos últimos corenta anos o feminismo ten experimentado profundas transformacións que, evidentemente, afectaron á consecución dos seus obxectivos. E aínda que moitos progresos quedan constatados ollando as conquistas do movemento, -mais non en todos os contextos, nin ao mesmo tempo-: o dereito ao voto, ao

divorcio, ao aborto, á igualdade salarial..., non se debe supoñer unha verdadeira emancipación, nin para as mulleres nin para as persoas que se performan desde orientacións sexo-afectivas diversas ás heteronormativas ou, incluso, para esas persoas que se organizan en estruturas diferentes á familia nuclear tradicional. A loita está máis viva que nunca.

Pensando na situación “actual”, resultado das evolucións do movemento, seguindo a obra de Fraser (2015), *-Fortunas do feminismo-*, parece interesante atender á seguinte reflexión:

Poderían as feministas reorientar hoxe as súas loitas cara a outra interpretación da igualdade non identificada co individualismo do mercado, senón coa paridade participativa? Isto esixiría unha dobre loita, liberada en dúas fronteas ao mesmo tempo. Teríamos que loitar, primeiro, para desmantelar as xerarquías de *status* tradicionais, que impregnan a protección social de dominación e impiden a plena participación das mulleres na vida social. Ao mesmo tempo, teríamos que batallar contra novos modos de subordinación impostos polo mercado, que intensifican a explotación laboral, diminúen a protección social e apretan a reprodución social ata unha situación límite. Ao loitar simultaneamente en dúas fronteas, modificaríamos de feito as actuais liñas de fractura políticas. En lugar de aliarnos coa mercantilización en contra da protección social, poderíamos aliñar as forzas da igualdade coas dunha protección social transformada na batalla fundamental para afirmar o control democrático sobre uns procesos de mercantilización destrutivos e desbocados. Se escolléramos este curso de acción, os movementos feministas non só avanzaríamos na loita pola igualdade no eixo do xénero. Ofreceríamos asimesmo a todos os movementos sociais progresistas un modelo para resolver mellor a ambivalencia da igualdade (Ibídem, 2015, p. 14-15).

Pódese asumir, entón, que o feminismo é un movemento en favor da xustiza social. Pero tamén, e quizais por iso, resulta un fenómeno teórico-práctico moi complexo; por toparse repleto de olladas diversas sobre a súa interpretación, os seus obxectivos máis concretos ou procedementos. Mais, en xeral, parece claro e constatado que, desde unha actividade de intensísima loita, é un movemento que se foi e se vai transformando para atopar esa senda que lle permita acadar a grande finalidade que o define: a igualdade real e práctica entre as persoas.

Nun último repaso por algúns dos seus diferentes momentos, cabe destacar a época Ilustrada, en primeiro lugar, por representar o inicio, cando menos teórico, do movemento en favor da loita polos dereitos das mulleres. Pero, ademais, resulta interesante apuntar algúns feitos que exemplifican a tan intensa evolución do feminismo como actividade sociopolítica.

As sufraxistas, herdeiras das pioneiras revolucionarias, tomaron o relevo esixindo unha identidade legal que lles permitise participar activamente da súa cidadanía e, en España, por exemplo, lograron este dereito, grazas á loita dunha Clara Campoamor que, nas cortes da Segunda República, o día 1 de outubro de 1931, presentou un brillantísimo discurso en prol do sufraxio feminino, baixo prezo dunha profunda soidade, burlas e dúbidas sobre a súa saúde mental que a condenaron, primeiro ao exilio e, máis tarde, ao esquecemento (Simón, 2008).

Tempo despois, a finais dos anos sesenta, emerxía un feminismo que cuestionaba, particularmente, o androcentrismo das socioculturas capitalistas da época da posguerra. Este

feminismo, comprometido co impulso do benestar, enfrontouse ás exclusións de xéneros xeradas polo capitalismo dominante; aspirando a transformar o mundo desarmando as estruturas machistas opresoras e revertendo as xerarquías de xéneros.

Desde a súa perspectiva, fixo preciso desenvolver un novo paradigma que apuntase a unha mellor interpretación das necesidades, que na sociedade se constrúen mediante procesos comunicativos, de maneira discursiva, colocando no contexto da batalla feminista os límites do político, o económico e o doméstico.

Co paso dos anos, a consecuencia do devir teórico-práctico do fenómeno, sucede un cambio cara ás políticas de identidade de xéneros. Aí comézase a falar do <<recoñecemento da identidade>>. Entre os dilemas da xustiza, vencellados coa redistribución e o recoñecemento, emerxe unha concepción que require enfocar o xénero a través de dúas lentes diferentes: en relación coa clase e en relación coa posición, ou status. Cada unha destas perspectivas pon de manifesto un elemento importante relativo á subordinación feminina e serven para a comprensión completa da situación das mulleres cando se superpoñen.

Na actualidade, o xénero establécese así, como unha categoría afectada e afectiva sobre dúas dimensións da orde social: a <<distribución>>, relativa ás estruturas socioeconómicas, organizando a división sexual do traballo, -produtivo e remunerado vs. reprodutivo, doméstico e non remunerado-; e o <<recoñecemento>>, que establece os códigos e os patróns culturais que serven á orde, interpretación e avaliación social. Os modelos socioculturais androcéntricos sábense institucionalizados, devaluando o feminino, -non exclusivamente nas mulleres-, e privilexiando as características masculinas.

Fraser (2015) explica que para superar a opresión e subordinación feminina se require de políticas que atendan á redistribución dos recursos, seguindo fórmulas máis igualitarias e, ademais, á necesaria transformación da sociocultura androcéntrica.

Neste sentido, propón a <<paridade de participación>>, a través dunha redistribución dos recursos materiais que asegure a igualdade de condicións no acceso á educación, á saúde, a un salario, ou aos usos dos tempos de lecer, por exemplo. Mais, tamén, a paridade require da transformación dos valores socioculturais que discriminan a determinadas persoas polas súas características e calidades, limitando os *status* entre pares, afectando ás interaccións sociais e “definindo” as xerarquías na orde social.

A paridade de participación serve para identificar esas inxustizas que afectan aos diferentes xéneros no relativo ao acceso aos recursos máis, tamén, a determinados *status*; abrindo a senda cara a outros eixos de subordinación social, como poden ser a etnia, a orientación sexo-afectiva, a espiritualidade, etc., asuntos que <<interseccionan<sup>41</sup>>> aos xéneros imposibilitando unha verdadeira xustiza social (Ibídem, 2015).

---

<sup>41</sup> Esta corrente deu en denominarse <<feminismo interseccional>>.

O concepto de interseccionalidade acuñouno Kimberlé Williams Crenshaw, unha académica norteamericana especializada en teoría crítica da raza, no ano 1989.

Pero esta paridade, seguindo coa análise de Fraser (2015), non só terá que ver cunha representación numérica equitativa de mulleres e homes en determinados estamentos públicos e profesionais senón que, ademais, deberá atender a unha condición cualitativa de ser par, de estar todxs nunha mesma realidade, interactuando en auténtica igualdade a partir dun reparto xusto dos tempos, das funcións e das tarefas.

A modo de resumo, parece interesante recordar como sucedeu a evolución do feminismo, a través das súas denominadas ondas, seguindo a recensión desenvolta por Álamo (2008) da obra *Teoría feminista: da ilustración á globalización*, coordinada por Amorós e De Miguel no ano 2005.

Segundo esta, a primeira onda do feminismo refírese ao momento no que se xorden as denuncias das pioneiras da Ilustración, no século XVIII; a partir dos reclamos e das vindicacións feitas por Olympe de Gouges, en Francia, ou Mary Wollstonecraft en Inglaterra.

Esta primeira onda fixo visible a falsa universalidade dos dereitos para todas persoas, por seren exclusivamente “dereitos dos homes”. E, ademais, reclamaba unha educación igualitaria para todxs, a efecto de poder exercer unha cidadanía plena.

Así, na Ilustración, o movemento en prol das mulleres, estableceuse como feminismo *per sé*, artellando as loitas das futuras ondas, desde a denuncia desa suposta inferioridade natural das mulleres que, de feito, tiña unha orixe exclusivamente social.

A segunda onda, que tivo lugar no século XIX, iniciouse da man do movemento sufraxista. As mulleres, apegadas aos grupos abolicionistas en Estados Unidos e mobilizadas desde os socialismos en Inglaterra e o resto de Europa, esixiron unha identidade legal, centrando a súa demanda no dereito ao voto, aínda que non só. Buscaban a posibilidade de participar politicamente coa idea de que, unha vez puidesen gobernar, terían oportunidades de modificar as leis e, por tanto, de reverter a súa situación de desigualdade.

A partir da *Declaración dos Dereitos Humanos* de 1948, aprobada polo Consello Xeral da Organización das Nacións Unidas, recoñeceuse ao fin que homes e mulleres somos suxeitos iguais de dereitos fundamentais.

A terceira onda, en Europa, -aínda segunda para o feminismo anglosaxón-, arrinca co *Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir e coa *Mística da feminidade* de Betty Friedan, e máis da man de moitas mulleres procedentes dos movementos a favor dos dereitos civís. Kate Millet, por exemplo, é outra das figuras que destacan desta época, denunciando as relacións de poder existentes entre homes e mulleres como chave das desigualdades entre as persoas; sinalando

---

Esta definía a interseccionalidade como ese fenómeno polo que cada individuo sofre opresión, ou mostra privilexio, en base á súa pertenza a diferentes categorías sociais relativas á súa identidade: xénero, etnia, capacidades, orientación sexo-afectiva, espiritualidade, “clase” social, idade, nacionalidade...

Visto a través dun exemplo, a experiencia en España de dúas mulleres de orixe ecuatoriana será completamente diferente, pese a compartir nacionalidade, cor de pel e identidade xenérica no seguinte caso: se unha delas procede dunha familia con recursos económicos que lle permiten viaxar legalmente, mentres que a outra ten que chegar ilegalmente, procedente dunha familia de poucos recursos, a súa acollida será completamente distinta. E, incluso, se a primeira conta con formación, terá máis posibilidades de conseguir un traballo “dignamente” remunerado que a segunda, xa que, como “ilegal” e sen formación, atopará importantes dificultades á hora de inserirse laboralmente.

directamente ao cisheteropatriarcado como a estrutura de dominación e subordinación máis antiga da historia da humanidade.

Hoxe en día comeza a falarse de que nestes últimos anos podería terse iniciado a cuarta onda, aínda que, polo pronto, existe moito desacordo en canto a este asunto. Porén, o que de feito si se pode afirmar é que o movemento feminista, en todo o mundo, continúa coas reivindicacións e discusións da terceira onda. E, pese a que nos atopamos nun momento no que o neoliberalismo está máis que consolidado e o cisheteropatriarcado reacciona con profunda resistencia e violencia contra as conquistas, ademais de contra as novas loitas feministas, a actividade intelectual, cultural e política de moitas, -e cada vez máis tantos-, está dando un forte impulso ao movemento.

Por exemplo, tamén nos últimos anos a internet ten transformado o feminismo dunha forma indiscutible, aportando ferramentas de comunicación e transmisión de información, coas que acceder e conectarse ás demandas e denuncias feministas de todo o mundo. Así, o movemento está tornando nunha realidade global, con actividade teórica e práctica constante, feito do que dan fe non só a cantidade de libros, documentos, artigos, etc. que se están a producir senón, tamén, todas e cada unha das mobilizacións que, arredor do Planeta, se organizan e celebran para esixir a igualdade legal e práctica das mulleres e das persoas con identidades e orientacións sexo-afectivas non normativas ou, incluso, con estilos de organización e vida diverxentes do estatisticamente maioritario.

Na actualidade, o feminismo interseccional ou o transfeminismo, -derivado da *teoría queer* de Judith Butler-, están poñendo de manifesto todas e cada unha das categorías que, en asociación aos xéneros, atendendo aos encargos cisheteropatriarcais, se combinan para reproducir e perpetuar as opresións do home branco, heterosexual e enriquecido sobre calquera outra persoa, ben sexa muller, varón non heterosexual, persoa interxénero, transexual, asexual, muller homosexual e, incluso, sobre outros animais.

Mais, centrándonos no humano, nestes últimos anos do século XXI a violencia contra as mulleres e contra as persoas non cisheteronormativas está representando a resposta cisheteropatriarcal máis crúa, aguda e complexa de resolver. Fenómenos como os feminicidios en masa, a tata de persoas, a violencia contra as mulleres migrantes ou refuxiadas, contra as súas crianzas, os ataques homófobos, os abusos sobre as mulleres nas guerras, a maternidade surrogada, a prostitución, etc., representan as máis claras manifestacións contemporáneas deste cisheteropatriarcado furioso que non quere renunciar ao seu poder dominador.

Pero o movemento feminista é imparabile. As esixencias relativas ña igualdade, -a erradicación da brecha salarial, a corresponsabilidade ou a loita contra a feminización da pobreza, ou contra á cosificación das mulleres, por exemplo-, continúan vixentes como debates e reivindicacións fronte á contrarreacción cisheteropatriarcal que se está a desatar.

Neste senso, poderíase afirmar que o feminismo representa unha forza consolidada, cun fortísimo e resiliente corpo teórico-práctico, que aínda tamén sendo flexible e transmutable, actúa firme na resistencia e na loita para o desmantelamento de todos os encargos, mandatos, inxustizas e opresións do sistema.

A continuación, no seguinte apartado, exporase unha das ferramentas chave que pode empregar o feminismo para acadar tan ambicioso obxectivo, a educación, que no caso que nos ocupa, desde a ollada feminista, debe enunciarse, definirse e aplicarse desde os principios e métodos da coeducación dos xéneros.

### **3.3. A OLLADA FEMINISTA NA EDUCACIÓN: DA LOITA POLA ESCOLARIZACIÓN Á COEDUCACIÓN DOS XÉNEROS**

Como se ten explicado, o feminismo emerxe no século XVIII como resposta ante as profundas desigualdades que, aínda tras a Revolución Francesa, continuaban prexudicando ás mulleres no acceso aos dereitos fundamentais dos que xa disfrutaban os varóns. Entre as súas esixencias estaba, obviamente, o reclamo pola igualdade educativa, denunciando todas esas restricións que afectaban ás diferentes posibilidades e oportunidades, para elas, de acceso aos sistemas de formación.

Así, o proceso polo que as mulleres conseguiron incorporarse a todos os niveis do sistema educativo representa, segundo Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 9), un asunto complexo de análise; posto que implica un período tremendamente longo no que a teoría, a lei e a práctica fóronse sucedendo a ritmos moi distintos. De feito, a consideración das mulleres como suxeitos susceptibles de aprendizaxe e, por tanto, de ser escolarizados é “relativamente recente”.

Falando de educación, en termos xerais e no caso específico de España que, polo contexto deste traballo será o que nos ocupe, a orixe do sistema educativo como tal ten que ver coa promulgación da Constitución do ano 1812; pese a que lei que deseñou o sistema educativo no seu conxunto, -a Lei Moyano-, date do 1857 (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 9).

Con estas dúas datas presentes, ao longo deste apartado farase un repaso breve a través dos algo máis de 200 anos da historia da nosa educación, relatando como se foron sucedendo as incursións das mulleres na mesma, a partir das demandas e reivindicacións da loita feminista.

Segundo á propia Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 9), falarase dunha historia en construción, en tanto en canto non se topa “acabada”. Pois, pese a que hoxe en día pode asumirse que as mulleres se teñen incorporado ao sistema educativo, cuantitativamente e de forma significativa respecto aos varóns, no relativo á súa situación dentro do mesmo aínda non se poderá falar de igualdade, tanto no ámbito da educación formal como no da non formal ou da informal.

Neste sentido, Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 10) refírese á educación das mulleres como “a historia dun si, pero...”; <<peros>> que xa eran visibles douscentos anos atrás e que seguen vixentes na época contemporánea, aínda que teñan cambiado no que aos seus contidos se refire.

De feito, nun primeiro momento, despois de moitísima presión feminista, chegouse a aceptar que tamén había que educar ás nenas, pero empregando un currículo diferente ao dos nenos e,



ademais, en aulas distintas<sup>42</sup>. Despois, defendeuse que as mulleres poderían seguir estudando tras a primaria, pero só en determinadas circunstancias ou centros; tamén, que as mulleres poderían acceder á universidade, pero non exercer a profesión para a que se formasen; e logo, que podían traballar, pero só ata que casaran ou criasen. Así se foi configurando este longo etcétera de excepcións que, a fin de contas, continuaron limitando o acceso igualitario das mulleres á educación e, consecuentemente, á práctica da súa cidadanía.

Traendo esta historia dos <<peros>> ata a actualidade pode observarse, por exemplo, que hoxe en día as mulleres son maioría nos contextos universitarios, pero non en todas as titulacións. E aínda que, en xeral, obteñen mellores cualificacións, tamén aparece un pero ao ollar o proceso da súa inserción laboral, xa que soen acceder a empregos de menor remuneración que os seus compañeiros varóns (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 10); teñen máis dificultades para acadar postos de responsabilidade e liderado nas organizacións, tanto públicas como privadas e, por riba, padecen máis dificultades para a consecución de verdadeiras oportunidades de promoción profesional, ao custo de moitísimos sacrificios que a eles non se lles esixen, -como por exemplo, a renuncia á crianza-.

Ao observar o devir histórico quedaría claro que, nun primeiro momento, a escola apartou ás mulleres por considerar que a súa educación non era algo necesario, xa que todo o seu desenvolvemento se produciría no contexto doméstico, na familia e no fogar, -e para iso non precisaban de ningún tipo de formación-. Mais, co paso dos anos e grazas a fortísimas e insistentes demandas feministas, moi pouco a pouco, foise considerando a súa incorporación á educación formal pero, apartadas dos varóns, en primeira instancia e, como se ten explicado, empregando un currículo distinto. A eles preparábaselles para a vida pública e produtiva, mentres que a elas formábaseas para o traballo do ámbito privado -reprodutivo e vencellado aos coidados-.

Pero nun exercicio potentísimo de resistencia, o feminismo, constantemente, insistiu na necesidade de ofertar ás mulleres unha educación igualitaria e de calidade que lles permitise exercer a cidadanía “á par” que os seus compañeiros varóns. E así fóronse conseguindo eses pequenos grandes logros que van desde a incorporación das nenas á escola segregada ata o que hoxe se teoriza e aplica baixo a denominación de coeducación.

Porén, antes de abordar a coeducación na actualidade, resulta pertinente continuar con ese repaso que axude a comprender o percorrido da educación feminina en España. Segundo Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 10), no século XIX producíronse os primeiros verdadeiros cambios no que ten que ver coa educación das mulleres; aínda que o século XX foi o verdadeiramente decisivo.

Porén, escolarización das nenas sucede nese século XIX; da comprensión da súa educación como un asunto doméstico pasouse a pensar que representaba un feito suficientemente significativo como para crear unha institución *ad hoc*, a escola primaria (op. cit., p. 10).

Durante a Revolución Francesa, como se ten comentado, algunhas persoas revolucionarias xa entenderon que había que contar coas mulleres nesa “nova orde social” e, por tanto,

---

<sup>42</sup> Fenómeno que se denomina <<escola segregada>>.

incorporalas á escola. Neste senso, cabe salientar a denuncia de D'Alembert sobre a suposta inferioridade feminina e a necesidade de educar en igualdade:

Con relación ás obras de xenio ou sagacidade, mil exemplos proban que a debilidade do corpo non é un obstáculo para os homes; por que, pois, unha educación máis sólida non faría que as mulleres tiveran éxito nestas actividades? (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 10).

A propia Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 10) explica que durante a Ilustración se formularon algúns argumentos en favor da igualdade de educación para todas as persoas pero, tamén, que emerxeron moitas reaccións e posicións contraditorias. Así, no *Informe á Asemblea Nacional* de 1791, recoñeceuse o dereito das nenas á educación elemental, aínda que tan só ate os 8 anos, idade á que debían continuar cunha formación doméstica.

Pero volvendo á Revolución Francesa, ao que sucedeu tras esta, a participación das mulleres na vida sociopolítica resultaba un tema preocupante; tanto como para que as estas quedasen relegadas á vida nas súas casas, dentro do fogar e baixo pena de arresto se pretendían calquera outra función. Nese momento e contexto foi cando Olympe de Gouges afirmou, por exemplo, que “se a muller ten o dereito de subir ao cadalso, debe ter tamén, igualmente, o de subir á Tribuna” (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 11). Mais, con todo e iso, os ideais libertadores e propagadores da igualdade da Revolución non chegaron a aplicárselles a elas. De feito, como tamén se ten relatado, a propia Olympe foi asasinada na guillotina.

Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 11) explica que as reformas ilustradas en España sucederon paralelamente ás doutros países. Porén, a fortísima influencia da Igrexa, a inestabilidade política, o baixo orzamento permanente e un significativo subdesenvolvemento económico, caracterizaron ao contexto español dese momento. E, neses “lodos”, a construción dun sistema educativo partiu, nun primeiro momento, dxs liberais das Cortes de Cádiz, seguindo as propostas do Marqués de Condorcet, pero ate a morte de Fernando VII, no ano 1833, a lexislación non foi avanzando neste sentido.

Poñendo o foco nesa lexislación, na obra de Flecha (1997) recóllese o difícil percorrido no noso contexto da muller na ensinanza, durante a última década do século XIX. De feito, ollando a nosa historia recente, pode apreciarse como tocou agardar á emerxencia de voces como a de Concepción Arenal ou Emilia Pardo Bazán para que se cuestionase a necesidade de considerar ás mulleres por si mesmas, á marxe dos papeis asignados pola sociocultura cisheteropatriarcal.

Mais, volvendo a esa obra de Flecha (1997), esta da fe dunha historia repleta de obstáculos e inconvenientes para as mulleres pero, a un tempo, ofrece unha visión esperanzadora en tanto que contribúe a visibilizar os avances que, paso a paso e pouco a pouco, se foron e se van dando para acadar unha auténtica igualdade no eido educativo.

Achegarnos ao acceso da poboación feminina á educación escolarizada require ter en conta todo ese conxunto de factores cos que a sociedade e cada grupo humano, marca, máis ou menos intencionadamente, os itinerarios biográficos de calquera dos individuos que foran parte deles.

As crenzas e as necesidades, os intereses e as expectativas, a vontade ou a resignación, teñen contribuído a establecer nas diferentes etapas históricas, uns referentes mentais e legais que actuaban como guía do discurrir das prácticas educativas aplicadas en cada circunstancia, e que son as que hoxe nos permiten chegar a recoñecer culturas tan diversas, períodos tan diferentes e xeografías tan marcadas.

De que xeito se podía ocupar o tempo de lecer, como prepararse para unha profesión, que camiños levaban a descubrir e interpretar os segredos da ciencia ou do misterio, como administrar os intereses do Estado e da Igrexa, que destrezas había que desenvolver para unha mellor produción e un maior progreso, etc., foron requirindo a sistematización duns procesos educativos capaces de acoller e de iniciar a quen se supoñía destinatarixs das decisións e responsabilidades que tales funcións esixían.

Outras moitas actividades da vida social e da doméstica, a maior parte das que se realizaban nas sociedades anteriores ao século XVIII, non esixían pasar por uns itinerarios formativos sistemáticos e regulados; entre todas as tarefas que a poboación feminina tiña asignadas. Era o froito dunha arraigada convicción e dunha práctica cotiá que historicamente xustifican, aínda que non lexitiman, a menor atención que se dedicou ás mulleres cando comezaron a deseñarse diferentes modelos educativos imaxinados con certa vontade de xeneralización pero que, desde o principio, se pensaron unicamente para aquelas funcións e quefaceres que tiveran unha clara incidencia pública-política; un estatuto que non se recoñecía ás realizadas nos ámbitos domésticos. E isto a pesar de que a partir da Ilustración, e relacionado coa produtividade que requiría entón o tan prometedor progreso socioeconómico, se tiña empezado a considerar á poboación feminina dentro dos obxectivos destinados a facer posible toda a serie de transformacións sociais que as estratexias preparadas implicarían; pero a súa inclusión, onde esta chegou a producirse, fíxoo cunhas peculiaridades diferenciadoras que contribuíron a xustificar unha vez máis a desigualdade a través da non nova dicotomía na asignación de tarefas a homes e mulleres (Flecha, 1997, p. 13).

A Lei Moyano, que establecía a organización do sistema educativo en España, segundo Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 11), afirmaba no seu artigo 100 que “en todo pobo de 500 almas haberá necesariamente unha escola pública elemental de nenos, e outra, aínda que sexa incompleta, de nenas”. Nesta sentenza, claramente, pódese observar a percepción sobre a menor importancia que tiña a escolarización das nenas fronte a dos nenos, pese a ser obrigatoria para todxs. Ademais, resulta significativo destacar que esas escolas “incompletas” quedarían a cargo de “adxuntos ou pasantes, baixo a dirección e vixilancia do Mestre da Escola completa máis próxima” (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 11), -persoas que nin precisaban de ter o título de maxisterio-.

O currículo, como se ten dito, tamén foi pensado dun xeito diferente; para as nenas omitíanse os estudos que tratasen sobre agricultura, industria e comercio nalgunhas localidades, ademais dos que abordaban principios de xeometría, debuxo lineal e de agrimensura, ou nocións xerais de física e de historia natural acomodadas ás necesidades máis comúns da vida. Estas materias foron substituídas por: labores propias do sexo, elementos de debuxo aplicados ás mesmas labores e lixeiras nocións de hixiene doméstica.

Por outra banda, mentres en cada provincia se creaba, como “obriga”, unha Escola Normal para mestrEs, só se recomendaba o establecemento de mestras, polo que elas apareceron nas provincias tempo despois que eles. Como engadido, semella importante sinalar que elas percibían un salario un terzo menor ao dos seus compañeiros, aínda tendo que traballar exactamente nas mesmas condicións, -situación que se mantivo ata o ano 1883-, (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 11).

Con todo isto en conta, pode deducirse que a educación se entendía, -e se entende-, como un asunto importante para o Estado. Así, tal e como afirma Simón (2008, p. 53), “ninguén dubida de que a educación e o acceso a coñecementos, artes, ciencias, habilidades e destrezas de todo tipo mellora o nivel de benestar de cada persoa e das comunidades e poboacións onde estas nacen e viven”. Un dos indicadores de desenvolvemento humano é, de feito, o acceso das nenas aos sistemas de educación. Pero “a consecución e posterior extensión universal (a todas as mulleres así como a todos os homes) do dereito á educación ten unha longuíssima historia de vindicación e de oposición resistente” (Ibídem, 2008, p. 53).

Valcárcel (cit. en Simón, 2008, p. 53) fala do dereito das mulleres á educación como dun dereito <<apropiado>>; ese que ten permitido e permite, co paso do tempo, a posibilidade de tomar decisións sobre como configurar o proxecto vital, accedendo a unha vida social con moitas menos restricións das que padeceron as nosas antecesoras, -por exemplo, as mulleres da posguerra franquista; pois non é preciso irse aos tempos da Ilustración para apreciar as evolucións no disfrute da “liberdade” que fixo e fai posible o acceso a educación no noso contexto-.

Porén, regresando a ollada ata o ano 1885, pódese observar como, en España, estaba escolarizado só o 49,76% das nenas fronte ao 58,65% dos nenos (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 12). Estes datos mostran a parte cuantitativa da realidade pero non deixa á marxe á necesidade de analizar a parte cualitativa: para que ían as nenas a escola? A aprender que e para que?

Neste senso, Sanchidrán (op. cit., p. 12) afirma que ao longo da meirande parte do século XIX predominou unha visión da educación feminina dirixida ao exercicio da maternidade e ao cumprimento do rol marital. Ou o que o mesmo, entendíase a educación das nenas como unha práctica destinada á formación de traballadoras do ámbito privado e doméstico. Era tal esta pretensión que incluso se mantiñan importantes reticencias de que as nenas aprendesen a ler.

Non obstante, no último terzo do século XIX comeza a defenderse unha “mellor” educación para elas, atendendo, sobre todo, á súa forte influencia como axentes socializadores e, por tanto, educativos, na crianza dxs fillxs (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 13).

Nese momento e contexto os grupos liberais pretendían unha instrución feminina que as afastase da Igrexa, mentres que os grupos católicos avogaban por unha formación que mantivese a relixiosidade na familia. A muller pasa a converterse así nun instrumento “ao servizo” de diferentes movementos e por iso, nas décadas finais do século XIX, emerxen distintas figuras que intentaron concienciar da importancia da educación das mulleres (Ibídem, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila, e Sierra, 2015, p. 13).

As máis das nenas e dos nenos escolarizadxs desta época asistían ás escolas públicas, - institucións situadas nas contornas rurais e destinadas ás crianzas das clases populares-. Mentres que as nenas e mozas das clases máis acomodadas recibían educación en colexios femininos, os máis deles relixiosos, ou ben, a cargo de perceptorEs. Eses centros privados anunciábanse como “colexios de señoritas”; espazos nos que se lles aprendía, superficialmente: xeografía, historia, música, francés, debuxo...; unha formación á que se denominaba “educación de adorno” e que lles permitía destacar no seu círculo social (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 13).

Entre medias dunhas, as nenas das escolas públicas rurais, e doutras, as rapazas das escolas de señoritas, topábanse as nenas e rapazas da clase media, ou media-baixa, que intentaban recibir esta “educación de adorno”, en algunhas escolas privadas situadas nas capitais de provincia. Entre estas rapazas apareceron as primeiras que pretenderon a obtención dalgún título académico que lles permitise acceder ao mundo laboral remunerado, reducindo así a súa vida doméstica e familiar; feito que supuxo un grande paso para a inclusión das mulleres “na economía extradoméstica distinta á ofrecida na revolución industrial” (op. cit., p. 13).

Tal e como afirma Simón (2008, p. 56) “co acceso das nenas á educación ábrese o camiño fundamental de emancipación para os seres humanos: o acceso a bens de coñecemento e, por conseguinte, a oficios e profesións con cuxo exercicio poder gañarse a vida”.

Volvendo á situación en España, indicar que ao final dos anos setenta do século XX deuse por escolarizada a toda a poboación de entre 6 e 12 anos; despois, na década dos oitenta á de entre 6 e 13 anos e na década dos noventa á poboación de entre 6 e 14 anos, chegando, na entrada ao século XXI a terse escolarizado a toda a poboación de entre 6 e 15 anos (Viñao, 2009, cit. en Leiva Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 13).

Neste mesmo século XX, cando se logra a plena escolarización da poboación nos niveis obrigatorios, sucede tamén a incorporación das mulleres á escola secundaria. Cabe destacar, tal e como afirma Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 14 e 15), que a lexislación non prohibía o acceso destas nin á propia secundaria nin á universidade, porque Os lexisladorEs nin sequera contemplaran a posibilidade de que ningunha muller pretendese acceder a estes estudos, basicamente porque estaban pensados para os rapaces. De aí que non existisen diferencias entre o currículo das primeiras rapazas que decidiron matricularse nos institutos fronte ao dos seus compañeiros varóns. Porén, e aínda que por lei se permitía a súa matriculación, unha vez matriculadas non se lles deixou asistir e, posteriormente, cando si se consentiu a súa asistencia, indicóuselles que debían sentarse en clases separadas, ata que “na Real Orde de 8 de marzo de 1910 se autorizou por igual a matrícula de alumnos e alumnas na ensinanza oficial e non oficial” (Ibídem, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 15).

Segundo Sanchidrán (2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 15) as primeiras rapazas que accederon aos institutos fixérono para cursar materias soltas ou o bacharelato, excepcionalmente. De feito, no ano 1900 había, en toda España, 44 rapazas matriculadas nos institutos, -o 0,13% do alumnado total-, mentres que no curso 1920-1921, cando estalou a Guerra Civil, eran case o 10%.

O crecemento do número de rapazas que accedían ao bacharelato experimentou unha freada durante o franquismo, e pese que seguiu subindo, fíxoo a un ritmo máis lento. Non obstante, a

finais da década dos sesenta disparouse a demanda, sobre todo, do bacharelato elemental; aínda que, ao enténdelo como unha ensinanza previa á universidade, as familias apoiaban preferentemente aos fillos varóns para acceder a estes estudos. O bacharelato representaba un importante investimento económico e, pensando nas “verdadeiras” oportunidades de proxección profesional futura que terían máis eles que elas, as familias, en xeral, favorecían prioritariamente o acceso dos rapaces (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 16).

No relativo aos accesos á universidade sucedeu dun xeito similar ao caso do bacharelato. As primeiras solicitudes de mulleres que querían matricularse resultaron unha sorpresa para todo o mundo e, de novo, unha vez comprobada a posibilidade legal, decidiuse que, aínda estando matriculadas, só poderían asistir ás aulas no caso de que O profesOr correspondente o solicitara (op. cit., p. 18).

A pesares da entrada das primeiras mulleres no sistema universitario, concretamente, nas titulacións de medicina, dereito, filosofía e letras na Universidade de Barcelona, entre os anos 1875 e 1882, os ingresos das mulleres foron moi escasos e lentos a causa das trabas administrativas que lles tocaba afrontar. Porén, a partir da Real Orde de 8 de marzo de 1910, que permitía a matriculación en igualdade de condicións, sucedeu un cambio significativo que, ademais, favoreceu que ás licenciadas puideran presentarse a oposicións que lles daban a posibilidade de ser profesoras en institutos, universidades e, incluso, traballar en bibliotecas e arquivos (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015, p. 18).

De feito, no relativo ao acceso ás oposicións, Sanchidrán (op. cit., p. 19) indica outro exemplo deses <<peros>> que limitaron as oportunidades das mulleres para desenvolverse en igualdade de condicións que os seus compañeiros varóns: “permitíase ás mulleres que se presentasen ás oposicións convocadas polo Ministerio de Instrución Pública, pero poñénselles dificultades ás licenciadas en Farmacia para rexentar boticas e ás licenciadas en dereito tiñan terminantemente prohibido o exercicio da profesión (notario, xuíz, abogado)”.

Mais, con todo e iso “as rapazas, educadas nun sistema de escola universal, que pasou de segregada a mixta en poucos anos, fixeron un cambio significativo nas súas vidas, pasando de súbditas, vasallas ou servas a cidadás, de sometidas a libres, de reprodutoras a produtoras” (Simón, 2008, p. 57).

Porén, os encargos cisheteropatriarcais continuaron, -e continúan-, exercendo unha importante presión, conducindo ás mulleres a formacións e ao exercicio de determinadas profesións, socialmente connotadas como “femininas”, -véxase secretariado, maxisterio, enfermaría...-, que supoñían unha especie de prolongación do seu papel de coidadoras, nais e esposas (Sanchidrán, 2015, cit. en Leiva, Martín, Vila e Sierra, 2015., p. 17).

E aínda que co paso do tempo o “progreso” foi permitindo o acceso das mulleres a profesións “masculinizadas”, na década dos sesenta, elas comezaron a ser conscientes das consecuencias de ter que escoller entre a súa carreira profesional e o seu proxecto de vida persoal, -crianza, formar familia, etc.-; aínda que as dificultades foron, -e son-, diferentes para as distintas mulleres, en función do “estrato” social ao que pertencesen e, consecuentemente, ao poder adquisitivo do que disfrutasen.

Neste senso, os feminismos reivindicaron o acceso das mulleres a todos os ámbitos e niveis da actividade humana, en condicións de igualdade que os varóns. Reivindicacións que, no que ten que ver coa educación, traducíronse en medidas lexislativas que, desde os anos setenta, en toda Europa, “garantían” unha igualdade legal. Porén, estas normas non axudaron a transformar as crenzas no imaxinario colectivo e os estereotipos e prexuízos mantivéronse, -e mantéñense-, provocando que moitas rapazas sintan que teñen que escoller entre construír unha carreira profesional ou un proxecto familiar, por seren dificilmente compatibles sen “axudas”.

Así, o asunto da educación das mulleres non ten que ver, exclusivamente, con cuestións de “acceso” aos distintos sistemas, -desde a educación básica ata a universitaria-, que tamén. Ten que ver, ademais, con recoñecer o dereito destas a unha educación en igualdade de condicións, con obxectivos e contidos idénticos aos varóns; co dereito ao exercicio profesional remunerado equitativamente e, ademais, co fomento da corresponsabilidade, -a través de políticas funcionais e programas educativos en favor da conciliación-, aplicables ás familias. Tamén terá que ver, por suposto, coa creación e mantemento de recursos de calidade que axuden nas labores de coidados, especialmente, no caso das crianzas e das persoas dependentes e, por suposto, co deseño e desenvolvemento de proxectos (co)educativos que permitan a deconstrución dos estereotipos e roles de xéneros.

Como afirma Simón (2008, p. 57) “a educación mixta formal, sen embargo, non lle deu nin a elas nin aos rapaces, instrumentos eficaces de coñecemento para acabar cos efectos máis ocultos do patriarcado, como son a misoxinia e o androcentrismo”. De feito, a linguaxe é masculina, os valores, os contidos curriculares, os contidos publicitarios..., desequilibrando e acentuando a separación entre rapaces e rapazas, tanto nos ámbitos académicos como sociolaborais e, incluso, nos relacionais e persoais, -pese a falarse de “novos” tipos de relacións ente pares con redistribución e recoñecemento entre as partes- (Ibídem, 2008).

Así, máis aló de garantir ás oportunidades de acceso aos sistemas educativos, o Estado, a través das súas escolas, deberá afrontar un complicado reto para garantir a igualdade de oportunidades: a transformación da sociocultura.

O contexto cultural e social proporciona o conxunto de institucións, valores, normas, tecnoloxías e prácticas que fan posible que os individuos se adecúen ás súas necesidades para vivir *en* e *con* elas. É a cultura a que nos fai ser plenamente humanos. Neste ir e vir do pasado herdado ao presente vivido e ao futuro imaxinado, estes dispositivos vanse renovando e actualizando para dar resposta de maneira creativa aos retos presentados pola situación sociohistórica concreta na que se desenvolve cada comunidade cultural (Rogoff, 1993, cit. en Iturbe, 2014, p. 20).

As escolas, como institucións reguladas dentro da sociocultura, cumpren, ademais de coa función de transmisión de coñecemento, coa “misión” de promover unha serie de obxectivos culturais, sociais e morais, que permitirán a inclusión das persoas na comunidade á que pertencen. Neste senso, mediante a participación nas actividades escolares, o individuo asimila a experiencia da humanidade e, tamén, se apropia dos recursos da sociocultura que lle permitirán transformarse e transformar o mundo no que vive (Iturbe, 2014).

A escola universal e mixta para as mulleres, aínda que “garante”, como se ben explicando, eses accesos e “oportunidades” a unha promoción persoal, fora do vivirse ao servizo doutras persoas, resulta tremendamente insuficiente para acadar unha verdadeira conquista da liberdade feminina; fora dun puñado de casos extraordinarios que, efectivamente, logran altos desempeños profesionais, mais, a grandísimos custos persoais. Así, a desigualdade continúa aprendéndose, porque seguimos educando no machismo.

As escolas contemporáneas, -en España-, ás que as mulleres poden acceder en igualdade de condicións, -de forma moi xeral-, téñense convertido en elementos activos de transformación sociocultural; en institucións dinámicas, colaborativas, abertas e diversas que poden acadar, e deben pretender, un verdadeiro desenvolvemento humano.

Así, como se afirma en Méndez-Lois, Villar e Permuy (2017), a escola, como espazo para a aprendizaxe e o consecuente desenvolvemento persoal e colectivo, foi e vai mudando, pasando de ser unha institución claramente segregadora e xerárquica ata converterse nun axente, -dependendo dxs profesionais que a conformen-, ao servizo da transformación social cara a modelos máis xustos e libertadores, contrarios ao cisheteropatriarcal.

Neste senso, segundo Iturbe (2014), desde a década dos oitenta, aínda que dun xeito intermitente e flutuante, as escolas comezaron a poñer en marcha diferentes proxectos de coeducación, apoiándose na crítica sociopolítica e educativa que se impulsaron desde os movementos feministas.

En España, na actualidade, a educación é obrigatoria e gratuíta ate os 16 anos, o que, ao ollar a nosa historia recente, sen dúbida representa un avance tremendamente significativo. Mais, o obxectivo da educación debería ser contribuír a unha sociedade xusta e equibale; por tanto, ser coeducativa.

Debería “ensinar para igualar”, cando menos en canto a oportunidades, dereitos e deberes e sempre desde o respecto e a valorización das diferencias e particularidades individuais. De novo, insistimos, debería ser coeducativa, xa que con esta finalidade emerxe a propia coeducación: para desaprender eses encargos socioculturais cisheteropatriarcais e aprender, pola contra, coñecementos, estratexias e destrezas favorables á convivencia en igualdade, xustiza e liberdade.

No noso territorio, actualmente, contamos cunha importante cantidade de normativas que, dalgún xeito, “obrigan” ao traballo en prol da igualdade; tanto desde as políticas públicas como nos ámbitos máis específicos, por exemplo, no que ten que ver co contexto deste traballo, nos centros educativos. Neste senso, a coeducación, lexislativamente falando, estaría máis que xustificada. Pero de que falamos, exactamente, ao falar da coeducación como unha educación para a igualdade?

Segundo Simón (2013, p. 14 e 15) “a coeducación é un sistema de intervención intencionado que, partindo da realidade de sexos diferentes e de xéneros desiguais, pretende como obxectivo a construción dun mundo común e non confrontado”.

Para concretar esta definición, Simón (2013) engade que, ao falar dunha <<intervención intencionada>> estase referindo a descubrir na escola os trazos de sexismo, misoxinia,



androcentrismo e machismo ocultos no currículo, na linguaxe, no uso dos tempos e dos espazos, no reparto de tarefas, funcións e cargos, nas relacións...

Por outra banda, no que ten que ver coa idea dunha <<realidade de sexos diferentes e xéneros desiguais>>, Simón (2013, p. 15) explica que deberemos “aprendernos como persoas de igual categoría e natureza, aínda que de diferente sexo, introducindo elementos de aprendizaxe activo para poder neutralizar e ir eliminando os papeis e os estereotipos de xénero” que prexudican a todas as persoas.

E, por último, no relativo ao seu obxectivo, <<a construción dun mundo común e non confrontado>>, Simón (2013, p. 15) afirma que ese mundo “terá que facerse do feminino e do masculino, da obra humana no seu conxunto, traballando por eliminar a división sociosexual do traballo, a complementariedade e as eleccións de vida nesgadas polo xénero atribuído” a cada ser.

Deste xeito, remata Simón (2013), poderemos construír unha escola que eduque integralmente ás persoas, axudándoas a ser libres para escoller e definir o seu proxecto vital, á marxe das imposicións, implícitas ou explícitas, da sociocultura; creando unha verdadeira igualdade de oportunidades, de trato e de condicións para potenciar o desenvolvemento dos individuos e dos grupos.

Cuestionar a escola mixta está a permitir a consecución dunha escola coeducadora que fará posible unha transformación auténtica desta nova sociedade emerxente que incorpore, verdadeiramente, a todas as persoas, desde as súas singularidades, multiplicidades e diversidades en contextos igualitarios de convivencia positiva.

A tarefa de coeducar, segundo Subirats (2017), ten que organizarse atendendo aos cambios nos modelos dos xéneros e, consecuentemente, aos cambios nas actitudes, valores e normas que se transmiten na escola e, tamén, na sociedade, -desde a familia ate os medios de comunicación-. Coeducar supón deconstruír e redefinir todos os elementos implicados nos procesos de ensino-aprendizaxe, tanto nos ámbitos formais, como nos non formais e informais.

É, a fin de contas, educar a cada persoa segundo quen é, atendendo ás súas particularidades, esborrallando as fronteiras que os encargos da sociocultura cisheteropatriarcal establece para os distintos xéneros, expandindo, ao máximo das súas posibilidades, as oportunidades do desenvolvemento humano para todas as persoas e as súas comunidades (Blanco García, 2007).

Afortunadamente, na actualidade, a coeducación comeza a ser unha das liñas de traballo de cada vez máis escolas; aplicándose en favor da promoción dun desenvolvemento integral non sexista de nenxs e adolescentes, abordando todas as dimensións do ser e afectando á construción de proxectos vitais individuais e colectivos pacíficos, amorosos, respectuosos, solidarios e xustos, ademais de enfocados ao benestar.

Esta coeducación, nos últimos anos, abriuse paso no sistema educativo español a partir da emerxencia de experiencias que cuestionaron eses modelos educativos tradicionais que, desde a falsa crenza da escola mixta como garantía da igualdade, non estaban acadando os obxectivos desexados.

Neste sentido, esas experiencias coeducativas innovadoras activaron unha serie de procesos en prol dunha verdadeira igualdade de oportunidades para o desenvolvemento humano. Porque, tal e como apunta Muñoz Luque (2011), a coeducación, como filosofía de vida xeradora e integradora de moitas opcións éticas, serve ao desenvolvemento das competencias básicas desde uns principios igualitarios, interculturais, pacíficos, prosociais, altruístas e ecolóxicos; liberando(nos) desa opresión primixenia, fundamentada nas características sexuais como elemento diferenciador-negativo, que nos afecta desde o nacemento.

A coeducación supón un cambio de paradigma: pasar dun reparto do poder baseado nas relacións de dominación-submisión, a outro tipo de reparto que descansa no <<poder para>>, na dirección da busca dese mundo equitativo, equivalente, coidador e coidadoso para todxs (Méndez-Lois-Lois, Villar e Permuy, 2017).

Segundo a guía de coeducación, editada polo Instituto da Muller no ano 2008, a “mellor” estratexia para a posta en práctica da propia coeducación será a combinación de accións concretas, -en forma de materias específicas no currículo-, como a posta en marcha de accións transversais, -que interseccionen ás outras materias, ademais de a todos os espazos e tempos escolares-.

Para desenvolver esta estratexia dual o Instituto da Muller (2008) indica os seguintes requisitos:

- A implicación de toda a comunidade educativa do centro, -do claustro na súa totalidade, do profesorado directamente involucrado, máis doutros axentes da comunidade-; ao que parece interesante engadir tamén ás familias.
- A necesidade de posuír determinados coñecementos sobre a materia, ademais do manexo de competencias relativas á mesma. Neste senso, será fundamental contar cunha formación específica que, ademais, debería ser continua e progresiva.
- A creación dun Proxecto de Centro Educativo no que a coeducación estea planificada, coordinada e conte cos recursos necesarios para o seu desenvolvemento.

Pero non só a escola formal debería incorporar a coeducación como filosofía e práctica, senón que semella fundamental que outros sistemas, dispositivos e recursos educativos, actúen desde esta mesma perspectiva. Moitas aprendizaxes, aínda que se produzan fora do contexto escolar, teñen unha forte compoñente socializadora e formativa, en diferentes momentos da vida; manifestando suficiente capacidade de influencia sobre os valores relativos á igualdade e á construción da conciencia cidadá. De aí que a coeducación sexa necesaria tanto dentro como fora das escolas.

Porén, ao pensar na acción coeducativa desde os centros educativos formais propiamente ditos, seguindo a Castilla Pérez (2008), saber que esta debería dirixirse a: toda a comunidade educativa, -ao seu conxunto-; ao alumnado; ás familias e ao profesorado, en forma de programas, proxectos e actividades que permitan de/re-construír as identidades, as relacións interpersoais, os plans de vida e os contidos da sociocultura, desde esa perspectiva igualitaria e libertadora que ofrece.

A coeducación perfílase así, neste 2019, como a estratexia socieducativa por excelencia para confeccionar unha sociedade libre de todos eses encargos cisheteropatriarcais que limitan a configuración de proxectos, individuais e de grupo, equilibrados, autónomos e críticos.

Poderíase concluír que os xéneros, tal e como se conceptualizan desde o sistema cisheteropatriarcal, son, sen lugar a moita dúbida, un dos produtos opresores da propia sociocultura, en forma de actitudes, valores e normas, tremendamente coercitivxs para o libre desenvolvemento de cada ser e, consecuentemente, para as experiencias de vida de todas e cada unha das persoas. Entón, semella pertinente de/re-construír o que veñen significando, outorgándolles, desde a ollada feminista, a suficiente flexibilidade e apertura para que sirvan a todas as identidades, non como gaiola, senón como espectro dentro do que explorar(se), flutuar e descubrir(se).

O feminismo, como resposta sociopolítica fronte ao cisheteropatriarcado, como ferramenta de desmantelamento do mesmo, ten demostrado que ao longo da nosa historia humana fomos pasando dun cisheteropatriarcado de coacción a outro de consentimento. Pero, tanto nun como noutro, queda constatado que as mulleres habitamos os corpos e os espazos baixo a lei do agrado, enfocando as nosas forzas no traballo en prol do amor romántico, os coidados e a beleza. Ou dito doutro xeito, as mulleres somos socializadas-educadas para dirixir os nosos esforzos á compracencia e ao servizo do proxecto vital dos varóns que, pola contra, viven baixo a lei do dominio, exercendo o poder dominador a través da forza, o manexo dos recursos e a violencia, entre outros asuntos.

E aínda tendo transformado dun xeito significativo a sociocultura cisheteropatriarcal a través das denuncias, esixencias e reivindicacións feministas que se iniciaron no século XVIII, ese cisheteropatriarcado de consentimento no que nos atopamos na actualidade, a medida que foi, -e vai-, perdendo forzas no que respecta á convicción dunha suposta inferioridade natural das mulleres fronte aos homes, dedícase a definir e defender novas formas de opresión. Por exemplo, apoiándose nos ideais do capitalismo neoliberal, ten chegado a “vendernos” o mito da libre elección, conseguindo apropiarse da liberdade individual e colectiva, facéndonos creer que vivimos segundo a nosa propia vontade e que, consecuentemente, todo ao que nos sometemos as mulleres forma parte das consecuencias da máxima <<é a miña elección>>. Neste senso, aínda que os feminismos teñan moito avanzado, parece que queda outro tanto por desfacer... As conquistas do movemento son tremendamente significativas e obxectivas, -o voto, o divorcio, o aborto, o traballo remunerado, etc.-, pero, hai que manterse atentxs a todas esas novas formas de control e dominación que están aparecendo en forma de violencia, -os feminicidios, a trata de persoas, a maternidade surrogada, a tiranía da estética, etc.-.

A educación, unha das grandes chaves para garantir o desenvolvemento humano, ao pensala en clave de dereito, preséntase como unha das máis importantes conquistas feministas. Mais, acadadas as posibilidades de acceso en igualdade de condicións, a todos os sistemas obrigatorios e non obrigatorios, -en España, na actualidade-, semella imprescindible, para batallar contra esas novas opresións ideadas desde a cultura cisheteropatriarcal, redefinir as pretensións do feminismo na propia educación.

Así, e aínda que no noso contexto, afortunadamente, podemos desfrutar da existencia dun marco normativo e lexislativo igualitario, -universal, estatal e autonómico-, queda manifesta a insuficiencia da escola universal mixta, porque reproduce todos e cada un dos contidos do sistema cisheteropatriarcal, “normalizándoo” a través do currículo explícito e oculto, ao pasar a nosa carne pola cultura capitalista.

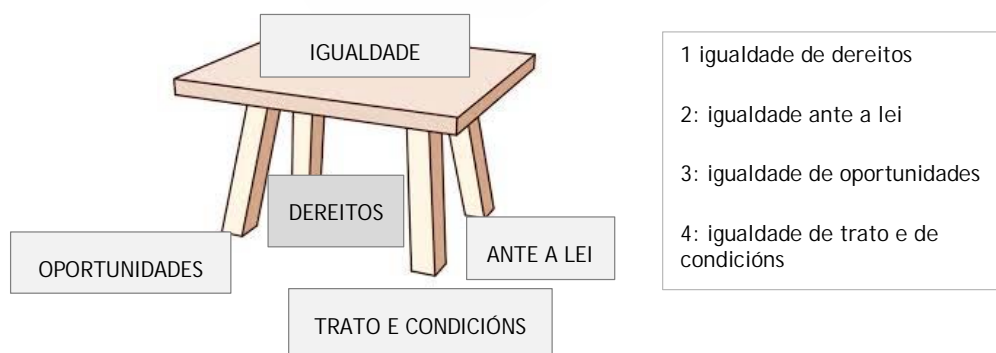
En consecuencia, nun paso adiante máis, a coeducación emerxe das vindicacións feministas contemporáneas como esa estratexia chave dirixida á mellora das condicións de vida do conxunto da humanidade, posibilitando, entre outros asuntos, a construción de identidades diversas, fora do binomio masculino-feminino, permitindo a emancipación de cada ser, convidando ao autoconhecimento e ao autocoidado fora das violencias do sistema dominador cisheteropatriacal; apoderando ao amor como un elemento esencial para a de/re-construción da sociocultura cara a modelos máis xustos, pacíficos e solidarios.

Esta coeducación, -que pode definirse como un sistema de intervención intencionado ante o sexismo que, parte dunha realidade de sexos diferentes e xéneros desiguais, pretendendo a consecución desa utopía dun mundo común e non confrontado (Simón, 2013)-, como actividade socioeducativa, nace da aplicación do enfoque de xénero na educación, traballa pola detección dos sexismos, atende ao reparto das tarefas e das funcións sociais e emprega, para a construción desa realidade igualitaria, unha linguaxe para a igualdade e a comunicación positiva.

O cisheteropatriarcado, que resulta nunha estrutura de dominación do masculino-violento, afectando aos comportamentos, sentimentos, emocións e pensamentos das persoas, situáanos na obriga de cuestionar os auténticos para qués da educación ou socialización diferencial; consecuentemente, destapa a necesidade de analizar e definir que elementos sosteñen a igualdade e como garantilos aplicando a coeducación, tanto dentro como fora das aulas escolares.

Seguindo unha metáfora de Simón, -compartida no contexto dunha conversa informal no ano 2018-, a igualdade pode imaxinarse como unha especie mesa de catro patas na que, o taboleiro superior sería a propia igualdade, mentres que o seu sostén quedaría “estruturado” tal e como se pode ver a continuación:

Figura 10. As patas da “mesa da igualdade”



Fonte: elaboración propia a partir dunha idea compartida con Elena Simón (2018)

Ao aplicar as pedagogías críticas feministas e o propio enfoque de xéneros na educación, establécese o marco teórico da coeducación, unha actividade feminista para o desmantelamento da cultura cisheteropatriarcal dirixida, fundamentalmente, cara aos ideais de igualdade, paz e saúde.

A coeducación, entendida desde estes seus obxectivos como unha educación para a vida en igualdade, pode aplicarse a calquera ámbito de contidos, -á arte, ao deporte, ás matemáticas, á astrofísica...-, e tal e como veremos no seguinte capítulo, concretamente, aplicada ás emocións e aos sentimentos.





## 4. A COEDUCACIÓN DAS EMOCIÓNS E DOS SENTIMENTOS

Pensarse no mundo, na existencia, como seres humanos, non parece posible sen sentir(se). Como poderíamos <<ser>> ou <<estar>> sen <<sentir>>? Sen sentirnos ou sen sentir a natureza e as persoas que nos rodean? Sen sentir a vida?

Estas experiencias sentidas, -emocións e sentimentos-, preséntanse entón como un asunto imprescindible e fundamental no e para o desenvolvemento integral do noso ser. E a coeducación das emocións e dos sentimentos, -a “evolución” natural da educación das emocións cando é atravesada polas teorías e prácticas feministas-, no proceso de transformar a súa acción, perfílase como unha filosofía da vida completa; situando o mundo emocio-sentimental no centro de toda a súa intervención. Na súa forma de actividade socio-coeducativa diríxese ao descubrimento do grande amor que cada quen levamos dentro; un amor que nos apodera e nos fortalece para a construción dun mundo de benestar compartido desde a responsabilidade, a empatía, a crítica e os coidados.

A coeducación das emocións e dos sentimentos, recollendo unha idea de Desportes (2011), serve para aledarse polo que un/unha/unhe é; desexante e desexable, coas virtudes defectos, talentos e carencias, -a beleza, a fin de contas-, que caracterizan a cada individualidade; facendo posible unha <<sabedoría>> que favorece a disposición de vivirse en liberdade, en relación a un/unha/unhe mesmex e ás/coas demais persoas.

Ao longo deste capítulo abordaranse os argumentos que conceptualizan esta coeducación das emocións e dos sentimentos, -e que competencias pretende desenvolver-; tomando en consideración como as dinámicas emocio-sentimentais interseccionan cos elementos biolóxicos, parte da nosa humanidade e, por suposto, cos contidos da sociocultura cisheteropatriarcal. Ademais, pese a poder inferirse tras o percorrido de capítulos anteriores, afondarase na súa fundamentación e pertinencia para concretarse, nun último apartado, na súa aplicación con persoas adolescentes. Desenvolverase así, unha análise das oportunidades que ofrece a coeducación das emocións e dos sentimentos na construción da identidade e da liberdade persoal nesta etapa evolutiva, chegando ás consecuencias, relativas ao benestar e a convivencia, que se derivan da súa implementación.

O sexo como *status*, igual que o xénero, ten implicacións políticas e, por conseguinte, emocio-sentimentais. Millet (1995), na súa política sexual, afirmaba que se pode considerar a relación entre os sexos e xéneros baixo un prisma político<sup>43</sup>. Este *status* é o que fai da agresividade,

---

<sup>43</sup> A política refírese a unha relación de poderes estruturados nos que unhas persoas son controladas por outras; o que evidencia que a relación entre os sexos e os xéneros pode considerarse desde esta perspectiva política.

a intelixencia, a forza e a eficacia atributos masculinos, mentres que a pasividade, a virtude, a docilidade ou a ineficacia son considerados atributos femininos. De feito, á muller resérvase exclusivamente o biolóxico, -o sentido-, mentres que ao home se gárdaselle calquera outra actividade propia do xénero humano, -o pensado-.

Mais, todxs sentimos o anhelo do salvaxe da experiencia sentida. E este anhelo ten moi poucos antídotos socioculturalmente aceptados (Pikola, 2011). Aprendéronnos a fragmentarnos, a afastarnos da nosa natureza sentipensante para, no caso dos varóns, incluso avergoñarnos deste desexo; pois, no universo do masculino só hai lugar para a lóxica e para o razoamento. Pola contra, no caso das mulleres, atribuíronnos a exclusiva do manexo dese mundo emocio-sentimental, etiquetándonos como suxeitos de emoción, os “seres emocionais” por excelencia, con todo o que iso significa. E, aínda por riba, obviouse calquera outra posibilidade de identidade-existencia fora deste binomio. Pero a sombra do salvaxe (Pikola, 2011), a intensidade do sentir, asexas tras as nosas costas, de día e de noite, ondequeira que esteamos, orientándonos a operar, moitas das veces, apaixonada pero desequilibradamente.

A coeducación das emocións e dos sentimentos emerxe con convicción e bravura para devolvernos a harmonía, permitíndonos fusionar todas as nosas partes; procurando contribuír a ese desenvolvemento equilibrado que fará posible a nosa existencia neste mundo encantado, translúcido, no que o tempo queda en suspenso mentres os cambios marcan os ritmos. No que as paixóns, cando se lles permite, envolven todo no xogo da vida; un xogo que, por certo, nunca ou sempre se gaña.

“Non quero a indiferenza”. Simone de Beauvoir (1908-1986)

#### 4.1 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

A linguaxe e a cultura dan forma a como interpretamos e definimos as emocións e os sentimentos, tanto conceptualmente como na práctica da vida diaria. Dito doutro xeito, as emocións e os sentimentos experimentanse a través da lente da propia cultura; o que significa que as condicións sociohistóricas acostuman dar pe á transformación dos sentires, coas súas consecuentes novas formas de interpretación e expresión.

A coeducación das emocións e dos sentimentos, dentro das ciencias da afectividade, pode definirse como ese corpo teórico-práctico produto da evolución natural da educación das emocións que, en combinación coa tamén teoría e práctica feminista, emerxe como un novo constructo. Refírese, igual que a propia educación das emocións, a un proceso continuado e permanente que serve para acadar ese desenvolvemento humano integral, equilibrado e libre, -equilibre-, mais, tamén, que prové de reflexión e crítica, de recursos e destrezas para o manexo dunha existencia consciente e sentida; apoderándonos no grande amor que cada quen levamos dentro, na dirección do benestar subxectivo e comunitario.

Esta compoñente comunitaria resulta esencial, pois a coeducación das emocións e dos sentimentos, aínda traballándose máis significativamente, -no aparente-, desde o plano individual, permite moito máis que o auto e recoñecemento de cada quen consigo mesm; fai posible o desenvolvemento de estratexias e ferramentas para o encontro coas outras persoas, xa



que, como afirmaba Stefan Zweing (1881-1942) “no encontro verdadeiro e amoroso coa outra persoa logramos recoñecernos profundamente a nos mesmos: se eu te miro a ti e vexo que ti tamén es eu, algo no esencial se calma”. A coeducación das emocións e dos sentimentos preséntase así como unha ferramenta chave para a promoción da convivencia positiva, -pacífica, respectuosa e, por suposto, igualitaria-.

En canto ao que ten que ver co seu proceder metodolóxico, gardando unha profunda similitude coa educación das emocións, a coeducación das emocións e dos sentimentos materialízase tamén na sucesión dunha reflexión dialóxica, a toma de conciencia, a asunción da responsabilidade, a aprendizaxe e o ensino. E, igual que a súa “antecesora”, -a educación das emocións-, a nova coeducación das emocións e dos sentimentos impleméntase a través dun proceso alineal e bidireccional, -do intra ao interpersonal-, integrándose na persoa e no grupo, adaptándose, na forma dunha reflexión crítica subxectiva, ás vivencias de cada individualidade en todos os momentos nos que se aplica.

Ademais, a coeducación das emocións e dos sentimentos está relacionada de forma interdependente coas estruturas morais da cognición e da conducta, cos valores e coas crenzas persoais e dos grupos; representando unha intervención socioeducativa que estimula a (auto)observación consciente para a re/de-construción do <<ser>> individual, modelado en interacción coa sociocultura. Neste senso, representa unha práctica a aplicar sobre todas as dimensións dese ser: o sentir, o pensar e o facer.

Este novo constructo incorpora ao seu concepto un segundo substantivo, -sentimentos-, porque entende a experiencia sentida desde unha perspectiva holística e indisoluble dentro do ser humano; e que afecta por igual á mente, ao corpo e á alma. Neste senso, sabendo que a emoción se sente no corpo e o sentimento se materializa na mente, dentro dun mesmo ser, configurado á súa vez por un espírito único, semella imposible dividir a vivencia de sentir e, por tanto, abordala exclusivamente como algo do corpo, da mente ou da alma. Pois, ao estar conectadas, todas estas dimensións en harmonía darán sentido a cada individualidade, dentro do seu propio proxecto existencial.

Por outra banda, a coeducación das emocións e dos sentimentos representa unha práctica socioeducativa cunha forte compoñente de rebeldía antisistema, xa que pretende des-cisheteropatriarcalizar o sentir e radicalizalo; reconceptualizando as emocións e os sentimentos, á marxe dos encargos sexistas da sociocultura, activando como contraforza o seu carácter apoderante na forma de novos sentires, comportamentos, pensamentos, actitudes e valores favorables á construción de identidades auténticas e comunidades empáticas e saudables.

Por exemplo, esta coeducación das emocións e dos sentimentos traballa humanizando a ira, aceptando a súa natureza destrutora pero, ademais, atribuíndolle esa capacidade libertadora que nos sitúa ante os novos comezos. Tamén, desmitificando o medo ao medo, ou a calquera sentir, procurando a aceptación de todo o que acompaña a nosa natureza humana, liberándonos <<de>> e liberándonos <<para>>. Devolvéndolle ao “amor” o seu auténtico sentido; situándoo no centro da experiencia humana como esa actividade, ese <<estar continuado>>, que se traduce no <<dar>> e, ao contrario do que se acostuma pensar, non tanto no <<recibir>> (Fromm, 2007a). Unha actividade, -a práctica amorosa-, que precisa de intensidade, atención e intención, ademais de serenidade.

No proceso de desenvolver a coeducación das emocións e dos sentimentos constrúese un <<estar>> coas outras persoas desde a paciencia, a potencia e a protección; aplicándose como unha ferramenta ao servizo da creación dun espazo <<seguro>> no que sentir(se) libres e, de paso, aprender; xerándose un clima caracterizado, fundamentalmente, pola calma, a curiosidade e o propio amor.

Así, o elemento amoroso será fundamental e central; tanto para a práctica metodolóxica como para argumentar os discursos ou construír os contidos de ensino-aprendizaxe. Este amor, en palabras de Herrera (2016, p. 390 e 391), conceptualízase do seguinte xeito:

Entendendo a utopía amorosa como ilusión e motor de busca, creo firmemente que se o amor alcanzase unha dimensión colectiva, as persoas aprenderían a relacionarse con empatía e altruísmo e poderían eliminarse as desigualdades sociais e as xerarquías, de modo que o sistema podería transformarse dun modo radical.

(...) Un amor cara á totalidade da existencia levaríanos sen dúbida a coidar o planeta e aos seres que o habitan, e cesaría a explotación duns poucos sobre a maioría.

(...) O amor podería liberarse de moitos dos tabús que aniñan no seu seo, de constricións sociais e morais que favorecen o que denominei <<a represión sentimental posmoderna>>.

(...) O amor debería despoxarse do medo inherente á condición humana e da súa limitación ás parellas monogámicas; o seu campo debería ser ampliado ata o infinito. Eu concíboo como unha forza poderosa que move o mundo, pero que o poder fragmenta en cuestións de dúas a dúas persoas para non ter que enfrontarse a un amor colectivo e a unha solidariedade entre xs habitantes das nacións que desbaratarían as xerarquías de poder, o consumismo irresponsable e o concepto de <<<ti e eu>> como ideal amoroso por excelencia.

A miña proposta é que a cidadanía debemos tomar as rúas, e retomar a nosa sociabilidade para crear redes de apoio e solidariedade que nos fixesen sentir menos soidade.

A coeducación das emocións e dos sentimentos ofrece a oportunidade de desinhibir o sentir, de desatolo como experiencia global do ser, -tanto ao nivel da percepción individual como da expresión interpersonal-, procurando así un desenvolvemento emocio-sentimental “desculturalizado”; coeducando <<a>> e <<na>> desobediencia fronte a un sistema inxusto e coercitivo; apoderando as autonomías críticas derivadas das identidades equilibradas, empáticas e coidadasas que atopan o benestar na convivencia positiva.

Volvendo ao seu proceder metodolóxico, as fases que atravesamos a coeducación das emocións e dos sentimentos, -reflexión dialóxica-conciencia-responsabilidade-aprendizaxe-ensino-, están directamente relacionadas coa adquisición de diferentes competencias emocionais e sentimentais. Concretamente, estas competencias que se pretenden desenvolver desde a coeducación das emocións e dos sentimentos están reconceptualizadas a partir das que se presentan no *modelo pentagonal de competencias emocionais* deseñado por Bisquerra e Pérez-Escoda (2007).

Esta reconceptualización concrétese en catro grandes dimensións competenciais, a conciencia e a regulación de emocións e sentimentos, a autonomía crítica, a competencia social e as competencias para a vida e o benestar; compostas, ao seu tempo, por unha serie de saberes, ferramentas e destrezas concretas en cada caso, tal e como se explica a continuación:

### 1. A conciencia e a regulación de emocións e sentimentos

Pode describirse como a capacidade para tomar conciencia das emocións e dos sentimentos propios; máis tamén, como a toma de conciencia das emocións e dos sentimentos das demais persoas. Inclúe a habilidade para captar o clima emocio-sentimental dos diferentes contextos sociais e, ademais, relaciónase coa capacidade para manexar o sentir “axeitadamente”, -tanto desde unha perspectiva do socialmente aceptado como, e sobre todo, desde a intención de enfocarse cara ao benestar individual e colectivo-.

A conciencia e a regulación de emocións e sentimentos depende, por tanto, do manexo de estratexias eficaces de afrontamento, por exemplo, ou de saber evocar emocións e sentimentos de carácter agradable.

Esta competencia pode concretarse nas seguintes destrezas:

- A toma de **conciencia** das **emocións** e dos **sentimentos propios**. Sexan cales sexan, emerxan no momento e no contexto que emerxan, e relativxs ao/s estímulo/s que fosen significativos para cada quen.
- **Nomear** as **emocións** e os **sentimentos** e compartilxs, -cando e con que se desexe en cada momento e circunstancia-. O que significa manexar “suficiente” vocabulario emocio-sentimental e comprender, ademais, que a expresión do sentir representa un mecanismo de regulación, posto que ao compartilo, en parte, liberámonos del.
- **Detectar** o **sentir** das **demais persoas**. Poder descubrir a experiencia sentida nxs outrxs, a través da súa verba mais, tamén, polo que comunican coa súa linguaxe corporal.
- **Ser consciente** da **relación** entre a **emoción**, a **cognición** e o **comportamento**, máis, tamén da **relación** entre **sentimento**, **pensamento** e **conducta**. Isto permitirá descubrir a resposta a dúas grandes preguntas: <<que me fai sentir-pensar-sentir así?>> e, consecuentemente, <<por que fago o que fago?>>.
- Unha **expresión emocio-sentimental “axeitada”**, -ao contexto e a o momento concreto-. Esta expresión axeitada pasa por facerse capaz de compartir a experiencia sentida atendendo aos tempos e ás circunstancias, tanto propias como alleas; desde o respecto e a empatía, tanto cara un/unha/unhe mesmx como cara ás outras persoas.
- A **regulación** de **emocións** e **sentimentos** e as **habilidades** para o **afrontamento**. Dentro desta destreza, sobre todo, preténdese desenvolver a capacidade de axuste da impulsividade e máis da ira, a tolerancia á frustración e a perseveranza; por representar, -sobre todo na adolescencia-, elementos significativos para un desenvolvemento integral saudable en comunidade. Porén, esta destreza tamén pasa por desenvolver estratexias para o manexo da tristura, da decepción, das envexas, do desexo, da euforia...

A capacidade de regular emocións e sentimentos, xunto coas habilidades para o afrontamento, axudarannos a comprender que non poderemos controlar as nosas emocións, mais si observar, comprender e aceptar os nosos sentimentos e, consecuentemente, “manexar” as nosas conductas, a partir do que pensamos. Pois, moitos propósitos

inconscientes desencadean en emocións de todo tipo que nos fan sentir lexitimadxs nos nosos comportamentos máis desagradables.

Neste sentido, dentro desta competencia, tamén se procurará o adestramento das habilidades que permitan un afrontamento, positivo e sosegado, tanto das situacións conflitivas como dos retos.

- **Evocar contidos emocio-sentimentais agradables.** Isto significa ser capaz de recrear no corpo, -e máis na alma-, a partir do pensamento e as súas imaxes, sensacións de carácter agradable.

## 2. A autonomía crítica

Esta competencia ten que ver coa exploración e o manexo intrapersoal que permite acadar ese *status* de persoa autónoma, tanto a nivel sentido como a nivel práctico.

Unha persoa é autónoma cando mostra ser capaz de poñerse a si mesma as súas propias normas (Kant, 1724-1804), -escollidas conscientemente do marco sociocultural-; cando non se rexe polos “debes” ou “deberías” alleos, senón que establece as súas propias pautas de acción a partir do cree que debería, -desde si-, pero consciente de que terán que resultar beneficiosas tanto para si como para o conxunto.

O traballo en favor da autonomía crítica serve á pregunta <<por que eu son eu?>> (Simone de Beauvoir, 1908-1896), e inclúe o seguinte conxunto de elementos:

- A **autoestima**. Resultado do proceso de (auto)coñecerse, (auto)afirmarse e (auto)aceptarse; culmina, -ou debería-, nun sentir amoroso cara a un/unha/unhe mesmx, -o amor propio-.

A autoestima, ademais dunha destreza en si mesma, definida tal e como se acaba de presentar, representa tamén un sentir concreto, o amor propio; que non é outra cousa que o produto do desenvolvemento da propia autoestima, e ao que, como sentir, tamén se lle acostuma denominar autoestima como tal.

- A **crítica**. Representa un desafío ao existente (Foucault, 1982), en relación a calquera concepto, idea ou argumento sobre dx que se aplique. A capacidade crítica permitirá un <<facer>> dirixido á avaliación de todo tipo de mensaxes, tanto internos como externos. Resulta da vontade de reflexión e acción sobre o coñecer(se), comprender(se), aceptar(se) e actuar.
- A **intuición** e a **(auto)confianza**. A intuición permite conectar o subconsciente coa mente, facilitando o acceso a esa verdade propia, máis auténtica que calquera outra, perceptible a través do sentido e que, ademais, proporciona seguridade e (auto)confianza.

A intuición ten que ver con <<algo>> que sabemos a través do que sentimos; <<algo>> que provén do interior de cada quen e se relaciona coas experiencias, aprendizaxes, percepcións, crenzas, epixenética, etc.. de cada persoa.

Así, a intuición “funciona” da man da (auto)confianza, esa capacidade que nos permite aceptar, con seguridade e convicción, aquelas informacións e/ou mensaxes que proceden do interior, influíndonos na orientación das nosas escollas.

- A **(auto)motivación**. Destreza que permite atopar os estímulos necesarios para transformar as ideas e os desexos en accións concretas dirixidas a un fin. A (auto)motivación constrúese desde a subxectividade, en base aos intereses sentidos que prenden a iniciativa persoal. Permite transformar unha mente que opera en termos de causa-efecto nunha que funciona en base a propósitos presentes, <<que quero realmente?>>.
- A **responsabilidade**. Ten que ver coa comprensión, e asunción, de que a nosa existencia precede á esencia (Sartre, 2000); por tanto, que a construción dos nosos proxectos vitais, igual que do noso ser, é un asunto dependente da nosa vontade e acción.

A vida, en xeral, non ten sentido máis aló do seu fluír natural; por tanto, corresponde a cada individuo outorgarllo. Cada quen pode, se quere, dar sentido á súa propia vida; isto definiría a idea do que significa asumir a responsabilidade de ser e estar.

- O **optimismo**. A actitude positiva, cara a un/unha/unhe mesmx, cara a propia vida e máis cara á existencia. Ten que ver con desenvolver flexibilidade mental para afrontar todo tipo de tesituras, disposición á resolución satisfactoria das adversidades, a confianza nas posibilidades de aprendizaxe ante calquera circunstancia e, por suposto, coa comprensión da propia existencia como un agasallo.
- A **liberdade**. Trátase de asumir a propia individualidade como un invento; tomar conciencia sobre as nosas oportunidades de acción na construción do proxecto vital, -dentro dun marco sociocultural e histórico concreto-; transformando o que nos parece inamovible en posibilidade.

Situarse ante a liberdade produce unha forte sensación de angustia, xa que, se queremos, podemos facer de todo feito unha posibilidade. Neste sentido, os feitos carecen da capacidade de determinarnos, pois só presentan un potencial transmutador do <<en si>> cara o <<para si>>.

A nada, que se crea na discontinuidade entre o <<en si>> e o <<para si>>, é a que acostuma precipitaranos á sa e mobilizadora angustia de sentirnos libres. Entón, a liberdade é o que non é, unha fuxida do <<en si>> e a transformación da nada en algo mediante as nosas escollas. De aí que a auténtica vida implique unha liberdade en exercicio (Sartre, 2016).

Di x existencialista que o x cobarde se fai cobarde, x héroe/heroína faise héroe/heroína; hai sempre nx cobarde unha posibilidade de non ser máis cobarde e para x heroe/heroína a de deixar de ser heroe/heroína. O que ten importancia é o compromiso total (Sartre, 1929-1980).

- A **resiliencia**. Capacidade para repoñerse ante situacións adversas. Non ten que ver con aprender a “evitar” a dor, senón con comprender as diferencias entre sentir dor, ante situacións non desexadas, desagradables ou problemáticas, e o sufrimento que pode devir das mesmas.

A dor é unha das experiencias sentidas máis inevitables; porén, o sufrimento, que acostuma tornar nun estado anímico prolongado, devén desa perspectiva pesimista ante a experiencia dolorosa, adoptando a forma de frases como <<isto é insoportable>>, <<non existe nada peor na vida>>, <<nada nin ninguén pode axudarme a estar mellor>>, por exemplo.

A resiliencia sitúanos fronte a dor con aceptación e vontade de aprendizaxe pero, sobre todo, con desexo de seguir adiante.

A autonomía crítica, competencia central na coeducación das emocións e dos sentimentos, en conxunto, quedaría resumida coa seguinte reflexión de Rilke (2010, p. 17):

(...) eu quereda rogarlle, como mellor saiba facelo, que teña paciencia fronte a todo canto o seu corazón non estea aínda resolto. E procure encariñarse coas preguntas mesmas, como se fosen habitacións fechadas ou libros escritos nun idioma estraño. Non busque de momento as repostas que precisa. Non lle poden ser dadas, porque vostede non sabería vivilas aínda -e trátase precisamente de vivilo todo-. Viva vostede agora as súas preguntas. Tal vez, sen advertilo, sequera, chegue así a internarse pouco a pouco na resposta anhelada e, algún día afastado, se atope con que xa a está vivindo tamén. Quizais leve vostede en si a facultade de crear e plasmar, que é un modo de vivir privilexiadamente feliz e puro. Edúquese a si mesmex para isto, pero acolla canto veña, con suma confianza. E sempre que proceda da súa propia vontade ou dalgún fondo menester, bóteo nas costas sen renegar de nada.

## 2. As **competencias sociais**

Conxunto de capacidades que permiten establecer e manter relacións positivas e saudables coas demais persoas, o que implica un manexo eficaz en:

- As **habilidades sociais básicas**: saudar, despedirse, esperar unha quenda, preguntar por un enderezo..., mais, sobre todo, escoitar.

A escoita representa a destreza social básica máis importante xa que, carecendo de capacidade de escoita, será moi complicado chegar a ser competente no resto de habilidades.

A escoita, ademais, permite conectar coas outras persoas; é o primeiro enlace que se establece entre dous ou máis individuos cando comezan a relacionarse.

- A **empatía** e o **respecto** polas demais persoas. Permite escoitar atenta e humildemente ás persoas coas que nos relacionamos. Serve para introducirse ao mundo emocional e cognitivo dx outrx, permitíndonos conectar máis fondamente e, sobre todo, achegarnos a unha comprensión auténtica dese outro ser.

A empatía e o respecto axudan a evitar os xuízos de calquera tipo sobre os sentires, as formas ou as escollas das demais persoas, situándonos nun plano de igualdade respecto daquelas que, incluso, poden ser diametralmente opostas a nos.

Esta destreza tradúcese en actitudes favorables á construción de relacións positivas e, por tanto, non competitivas; relacións horizontais que pivotan sobre a gratitude.

- A **comunicación receptiva e expresiva**. Esta destreza refírese ás dúas partes do proceso comunicativo; por unha parte, á emisión de mensaxes eficaces, -saber expresar o que realmente se desexa, no momento e contexto axeitado-, e, por outra, á recepción das mensaxes alleas, atendendo tanto aos contidos verbais como non verbais.
- A **asertividade**. Estilo comunicativo pero, tamén, unha actitude ante a vida. É a capacidade de autoafirmarse, de expresar o que se sente e o que se pensa a pesar de que as circunstancias poidan resultar desfavorables; de non inhibirse por medo a non satisfacer as expectativas percibidas, de dicir <<si>> e de dicir <<non>> en acordo coas conviccións e os desexos persoais. A asertividade representa unha conducta activa, directa e clara tanto cun/cunha/cunhe mesmox como coas demais persoas (Fabra, 2009).

É unha destreza que conecta directamente coa autonomía pero que, ademais, presenta unha dimensión social, xa que non se refire exclusivamente á (auto)percepción, senón que afecta á nosa proxección pública, na forma de comportamentos, -o que dicimos e o que facemos-.

Podería definirse así como a “<<capacidade de existir socialmente>>” (Ibídem, 2009, p. 20).

- O **comportamento cooperativo** e o **altruísmo**. Habilidades que fan posible o traballo en equipo, en favor da consecución de obxectivos comúns e que, ademais, melloran a convivencia. Sostéñense en actitudes solidarias, comprensivas, favorables ao compartir, a valorar ás outras persoas, a contribuír desinteresadamente ao benestar alleo, e a desfrutar dos logros de grupo.

As persoas dispostas á cooperación e ao altruísmo tenderán a experimentar emocións e sentimentos de benestar e satisfacción neste proceso de estar con e para as outras persoas.

- A **prevención e resolución de conflitos**. Fai posible o afrontamento das situacións de fricción, diferenza, oposición, contenda ou desencontro que acostuman suceder nas relacións interpersoais. Permite anticiparse aos problemas coas outras persoas máis, tamén, aceptalos como parte esencial e inevitable da relación, analízalos e buscar, da man da parte confrontada, solucións que satisfagan a ambas.

A prevención e resolución de conflitos é unha destreza fundamental para a vida sociopersoal, xa que será nesas conflitos onde emerxan as necesidades auténticas que non se atopan atendidas e, por tanto, que precisan de traballo para a súa cobertura.

- A capacidade para **acompañar as experiencias emocio-sentimentais alleas**. Refírese á destreza, sobre todo en forma de actitudes, que fai posible a práctica do <<soster(se)>> nas relacións interpersoais.

Todxs dependemos de todxs mais, especialmente, dependemos daquelas persoas que forman parte do noso tecido amoroso próximo, -familia de orixe (no máis desexable dos casos), amizades e familia construída-. Neste senso, a capacidade de saber como e cando <<estar>> para atender e recoller, de ser preciso, ás persoas amadas, será esencial para os coidados dese tecido afectivo.

Este saber acompañar xs outrxs tamén se traduce na disposición, empática, altruísta e solidaria, de atender ás persoas coñecidas e descoñecidas que, en situacións de moita intensidade emocio-sentimental, o poidan precisar, -por exemplo, no caso de toparse cunha persoa accidentada, cunha crianza perdida, cunha persoa maior que se atopa desorientada ou cunha persoa que busca desesperadamente á súa mascota-.

### 3. As **competencias** para a **vida** e o **benestar**

Teñen que ver coa capacidade para adoptar comportamentos socialmente axeitados pero, tamén, responsables e coherentes cos propios desexos; comportamentos que axuden a afrontar satisfactoriamente os desafíos da vida diaria, ben sexan persoais, profesionais, familiares ou relativos aos tempos de lecer. Estas competencias, que permiten organizar a vida dun xeito equilibrado e saudable, inclúen:

- O **establecer obxectivos** ou **propósitos adaptativos** e **realistas**. Esencial para o desenvolvemento dunha conciencia existencialista.

No proceso de definir as metas persoais e actuar en favor da súa consecución, estase participando activamente da construción do proxecto de vida e, consecuentemente, estáselle dando sentido ao <<estar no mundo>>, na forma e na dirección que cada quen considera valiosa e satisfactoria.

- A **toma de decisións**. Esta destreza, sen moita dúbida, materializa a disposición cara a unha vida consciente. Fálase entón de decisións atentas e presentes, en relación á persoa que se desexa ser, á vida que se quere vivir, ás persoas coas que se escolle convivir, -na medida do posible-, etc.

Tomar decisións permite conducir a existencia na dirección dos obxectivos que delimitan o proxecto de vida individual; dotando de responsabilidade ás persoas fronte ás súas experiencias e, por tanto, permitindo unha sensación de apoderamento fronte a propia vida.



- **Saber buscar axuda e recursos.** Esta destreza emerxe na conciencia do noso carácter interdependente. Todxs necesitamos de todxs e, por tanto, dun ou doutro xeito, <<dependemos de>> ao tempo que <<dependerán de nos>>.

Neste sentido, saber mobilizar os recursos humanos, tanto os que forman parte do noso tecido amoroso persoal, como os da nosa comunidade, será fundamental para unha vida con benestar; porque poderemos contar con axuda e apoio nos momentos nos que a nosa acción resulte insuficiente, ou cando carezamos dos recursos precisos para afrontar unha experiencia.

- **Gozar de benestar emocio-sentimental**, -persoal e comunitario-. Ou o que é mesmo, saber desfrutar dos praceres, dos desexos, da ledicia, da plenitude..., tanto individual como grupalmente.
- **Fluír.** Esta destreza está asociada á capacidade de experimentar a vida de forma óptima, en todos os ámbitos, -relacional, introspectivo, profesional, comunitario, etc.-. Pero, ademais, ten que ver con saber mobilizar os pensamentos, as accións e os propios sentires cara ao benestar, en todos os momentos nos que se afronta a vida. Por exemplo, fluír cando nos atopamos fronte a un conflito, cando toca afrontar unha dificultade ou unha adversidade; fluír cando namoramos ou cando nos desenamoramos, cando temos medo, cando danzamos, cando nadamos...

Como se ten explicado, estas catro dimensións competenciais derivan da reflexión sobre as competencias propostas desde o *modelo pentagonal de competencias emocionais* de Bisquerra e Pérez-Escoda (2007); e o traballo polo seu desenvolvemento serve a un dos grandes fins da coeducación das emocións e dos sentimentos: dar recoñecemento ás persoas, de tipo incondicional, -desde si e desde fora-, por ser como son e por ser quen son; aceptando a cada individuo xustamente polo que é e non tanto polo que fai, -sobre todo se pensamos en comportamentos desadaptativos que poden producirse en momentos puntais durante a adolescencia-.

Neste senso, a coeducación das emocións e dos sentimentos nega “de forma radical a estereotipación das persoas” (Bacete, 2017, p. 27), asumindo, pola contra, a diversidade esencial e constitutiva do feito humano, de cada ser e a súa esencia.

Esta esencia humana radica na potencia do propio ser, “na capacidade de crear identidades únicas e irrepetibles, así como na continxencia da liberdade, que supón ter a capacidade de escoller quen somos e como queremos vivir. Non somos unha realidade inamovible: *estamos*, e sempre en tránsito” (Bacete, 2017, p. 27).

Sinteticamente, a coeducación das emocións e dos sentimentos podería definirse entón como ese corpo teórico-práctico que, dentro das ciencias da afectividade, se dedica ao desenvolvemento da parte emocio-sentimental do ser, en intersección coa súa parte cognitiva e corporal. Esta coeducación, radicalizando o sentir, desbotando os seus contaminantes socioculturais cisheteropatriarcais, traballa por e para a de/re-construción das individualidades, -das identidades e máis dos proxectos-, na dirección dunha humanidade máis harmoniosa e saudable, -tanto no individual como no colectivo-. E, desde a reflexión e a práctica feminista, enfócase na liberación do grande amor que cada quen levamos dentro, maximizando as posibilidades das persoas de <<ser>>, <<estar>> e <<facer>> no mundo.

No seguinte apartado abordaranse algunhas ideas, argumentos e reflexións que fundamentan e lexitiman a pertinencia desta coeducación das emocións e dos sentimentos.

## 4.2 FUNDAMENTACIÓN E PERTINENCIA

A socialización diferencial masculino vs. feminino, como se ten comentado, devén na “creación” de dous arquetipos home-muller con determinadas características comportamentais e cognitivas mais tamén, como non, emocio-sentimentais:

- *Eles*, educados para ser fortes, aprenden a responder violentamente fronte as agresións e a manifestar comportamentos dominantes. Así, son preparados para a loita e a competición (Fabra, 2009), pero tamén para a ausencia, o silencio, a represión e a distancia. O seu rol caracterízase por construírse desde un estilo dominante-demandante, -piden constantemente e de todo-; ao tempo que dirixen, ordenan e mandan, monopolizando os espazos, os tempos, os discursos, os coidados e as atencións.
- *Elas*, en cambio, edúcanse para ser modestas e dóciles, caladas, inhibidas e obedientes; incluso, a miúdo, para a sedución. O seu papel é o de quen sempre di que <<si>>, quen admira e se deixa ensinar; esa á que se luce mentres acompaña (Fabra, 2009). Deste xeito, son formadas para a compracencia, a entrega e o servizo leal, tal e como se fosen escravas dos seus amos varóns, tanto no práctico como no sentido; xa que, ademais, a responsabilidade do mundo emocio-sentimental deles, -supostamente “non existente”-, provoca a total e absoluta responsabilidade delas sobre todo o que ten que ver cos contidos afectivos e os coidados das persoas e das relacións.

Esta socialización diferencial crea o espellismo da necesidade dunha etiquetaxe identitaria. E, por tanto, a construción dun <<eu>>, -e o seu consecuente proxecto de vida-, definido a partir dos encargos asociados a cada un dos extremos do espectro binario do sexo-xéneros. Un <<eu>> que “precisa” encaixarse nun ou noutro arquetipo, en función das súas características anatomofisiolóxicas, para performarse daquel xeito que resulte socialmente aceptado, -en forma de actitudes, pensamentos e sentires concretos-.

Pero, “encaixan” todas as liberdades dentro desas dúas categorías? Que sucede coas identidades disidentes, flexibles ou diversas? Como se desenvolven emocio-sentimentalmente todas esas persoas que, á marxe das súas corporalidades, non aceptan un ou outro arquetipo? Que sucede con aquelxs que, aínda “pretendendo” encaixarse no xénero asignado, experimentan frustracións, sufrimentos ou confusión por non poder experimentarse ou experimentar a vida na súa globalidade?

A resposta é “sinxela”; aquelas persoas que non se adaptan, simplemente, serán desconsideradas dentro da “norma” da cultura cisheteropatriarcal, padecendo todas as consecuencias que acompañen a este feito: “estás chorando? vaia maricón!”; “as nenas boas non berran nin se pelexan”; “ti es un neno, ten que gustarache o fútbol e non a danza”; “nena, para onde vas con esa saia tan curta? Andas buscando guerra?”...

Consciente destas circunstancias, a coeducación das emocións e dos sentimentos serve para coñecerse verdadeiramente e para coñecer esta faceta do noso mundo; facendo posible a reflexión sobre <<cal é o meu papel?>>, se <<o acepto?>> e <<como o interpreto?>>. Así, resulta nunha práctica socioeducativa dirixida a maximizar a capacidade de imaxinar, emprender, desenvolver e avaliar, -o individual e máis o colectivo-, con creatividade, confianza, responsabilidade e sentido crítico, para a transformación do mundo, propio e alleo, en todos os sentidos.

A coeducación das emocións e dos sentimentos representa unha intervención que axuda a desenvolverse nunha realidade cada vez máis complexa, achegándonos aos coñecementos e ás habilidades, ás actitudes e aos valores que permiten construírse en liberdade, na dirección de quen somos realmente mais, tamén, na de quen queremos ser. Esta actividade coeducativa pretende facer do <<eu>> ese proxecto que se vive subxectivamente, escollendo, responsablemente e con conciencia, quen somos e con quen, (auto)modelándonos igual que se fóssemos unha obra de arte.

Así, é unha práctica fundamentada nas análises e reflexións feministas e existencialistas, aplicándose a través dos sentires, para desenvolver o desexo de existir con autenticidade, aquí e agora, na dirección do transcender. Céntrase en coeducar o <<comprender>> a experiencia sentida do eu no mundo; facéndoa asumible, aprendendo a distinguir entre o que realmente é e, pola contra, o que se ten terxiversado baixo os efectos dunha sociocultura coercitiva. Trabállase cuestionando e cuestionándose:

- No que sinto fronte ao que pasa.
- No que penso fronte ao que pasa.
- No que fago fronte ao que pasa.
- No que sinto fronte ao que penso que pasa, e o que fago consecuentemente.

Mais, seguir esta senda para medrar equilibrio, deterse a observar(se) e chegar a ver(se) dun xeito totalmente novo, precisa de moito esforzo. “Para construír un xardín tan fermoso con sendeiros ben coidados e arbustos ben podados, hai que podar moitísimo, talar e cortar” (Onfray, 2008, p. 53). O feito de poñer luz sobre todo iso que ten que ver co <<ser>> e co propio mundo emocio-sentimental, -coas necesidade auténticas, cos desexos e cos medos-, precisará do afrontamento dun proceso moi complicado, -e incluso ás veces doloroso- que, en primeiro lugar, permita aceptar e ordenar a propia escuridade:

Diminuír xs deusxs e os temores, os medos e as angustias existenciais a encadeamentos de causalidades materiais; mitigar a idea da morte cunha terapia activa aquí e agora, sen inducir a morrer en vida a fin de partir mellor cando chegue o momento; buscar solucións efectivas co mundo e coas persoas; preferir as modestas proposicións filosóficas viables ás construcións conceptuais sublimes pero inservibles; rexeitar a dor e o sufrimento como vías de acceso ao coñecemento e á redención persoal; procurarse o pracer, a felicidade, a utilidade compartida, a unión alegre; acceder ao que pide o corpo e non propoñerse destetalo; dominar as paixóns e as pulsións, os desexos e as emocións e non extirpalxs brutalmente de si (Onfray, 2008, p. 57).

Ou, dito en poucas palabras, facendo da experiencia “puro pracer de existir” (Ibídem, 2008, p. 57).

Para isto, a coeducación das emocións e dos sentimentos apréndese sobre o terreo do material, no corpo, en toda a extensión orgánica do <<eu>>; nas confluencias entre a propia entidade física e as tesituras sociohistoricas, culturais e filosóficas do contexto. Pois, “o corpo non é outra cousa que as forzas e as debilidades, as potencias e as impotencias, a saúde e as enfermidades” (Onfray, 2008, p. 61); a sustancia do que somos neste mundo, a forma da que brota o fondo e a nosa única e máis valiosa propiedade a través da que experimentar a vida.

Este corpo individual será un dos obxectos e obxectivos esenciais para a coeducación das emocións e dos sentimentos; o espazo físico no que “xogar” ao que se deu en denominar a *pedagogía da crueldade*, e que caracteriza a este tipo de práctica. Esta pedagogía transforma en ensino e aprendizaxe o tránsito constante pola contradición da vivencia emocio-sentimental; permitíndonos experimentar e experimentarnos nas subidas e baixadas da súa montaña rusa, esa que nos leva, por exemplo, do benestar á dúbida, da risa á confusión, do medo á ledicia ou da ira á conciencia sobre as nosas necesidades.

Así, aínda sendo unha actividade tremendamente optimista, libertadora, apoderante e cun forte carácter hedónico, a coeducación das emocións e dos sentimentos fai súa esa metáfora da pedagogía da crueldade, por significarse, tamén, como un proceso agridoce mediante o que poder exorcizar os demos, e que implica moitos asaltos (Bastarós, 2018). De aí o seu fundamento nesta “nova” e “escura” pedagogía; porque a coeducación das emocións e dos sentimentos sucede nesas contradicións e tensións acumuladas no corpo; nos rexistros das conmocións da carne que derivan dunha experiencia emocio-sentimental coñecida pero descoñecida: suor, bágoas, tremores, bloqueos cognitivos, esgotamento, dor, pensamentos en bucle... Consecuencias dese noso <<ser>> natural que, en tantas ocasións, afronta a construción do <<eu>> desde o rexeitamento ou desde un egoísmo desatado; pero cando, en realidade, na súa posibilidade de aprender o mundo e descubrirse debe e pode partir da verdade dun/dunha/dunhe mesmx, sen escusarse na suposta obriga de ter que quedarse aí, -porque eu son así-, ou de sentir un pracer potencialmente culpable (Onfray, 2008) na falsa convicción de non poder facerse a si mesmx; ou incluso nesa tamén falsa suposición de non poder definir o seu benestar a través das escollas persoais e os ditados da súa propia alma.

Tendo presente, por outra parte e como parece obvio, que estas escollas dependerán, -en grande medida-, da posición que se ocupe no mundo; pois, a fin de contas, aquí en Galicia, as oportunidades non serán as mesmas nacendo no seo dunha familia con suficientes recursos económicos e, incluso, con máis recursos socioafectivos, que cando se nace nun contexto familiar desestruturado e con carencias de todo tipo.

Mais, nun intento por poñer o foco no particular, no cada quen, no poder de cada persoa para definir a súa propia vida e participar da construción do seu benestar, a coeducación das emocións e dos sentimentos fundaméntase, igual que a educación das emocións, nas reflexións de Châtelet (1996) sobre a felicidade, -denominada no contexto deste traballo como benestar-; facendo súa esa máxima imperativa categórica hedonista de Chamfort (1741-1794), “goza e fai gozar sen facer dano a ninguén nin a ti mesmx: esa é a moral”, xa que, sen goce, -do si ou dx outrx-, ningunha ética será posible.

Esta práctica pretende así sacralizar ese pracer que, desvirtuado polos tabús xudeocristiás, permite vivir sen frustrar os proxectos persoais con demasiadas intimidades alienadas, doentes, miserables, ocultas ou reprimidas. “Só somos felices con sentimentos vivos e agradables, así que por que prohibirnos os máis vivos e os máis agradables de todos?” (Châtelet, 1996, p. 114).

Continuando coa fundamentación e pertinencia da coeducación das emocións e dos sentimentos, cabe recordar que as dinámicas emocio-sentimentais son permanentes e inevitables para todas as persoas, en calquera momento da vida e en calquera lugar do Planeta. Por iso, pensando no noso propio contexto, dentro da pretensión de coeducar no ámbito do sentir, é precisa unha análise crítica e interdisciplinaria das conxunturas derivadas da sociocultura cisheteropatriarcal, sobre todo, no que ten que ver con esas emocións e eses sentimentos que marcan cada unha das nosas experiencias.

Así, igual que fai Simón (2008, p. 58), tanto para a teoría como para a práctica da coeducación das emocións e dos sentimentos, parece interesante propoñer o seguinte interrogante: “os corpos teñen sexo, e as mentes?”; cuestión á que cabería engadir: xa que o sentir é un elemento “mediatizado” pola mente, teñen as emocións e os sentimentos sexo? Ou xénero?

As respostas a estas preguntas ábrese nun abano de infinitos matices. Nun primeiro momento poderá vírsenos á cabeza unha inevitable afirmación clara; cando menos ao observar as diferencias, -anatómicas e fisiolóxicas-, entre o cerebro masculino e o feminino, consecuencia da diferenciación xenética (Estupinyá, 2013).

As diferenzas innatas nos cerebros de homes e mulleres existen, e as podemos apreciar tanto observando o comportamento distinto de nenos e nenas desde moi pequenxs como constatando variacións neuroanatómicas no hipotálamo de ambos sexos. Pero hai que ter en conta tres cousas:

1. A psicoloxía máis rigorosa móstranos que en realidade no son tan amplas como a psicoloxía máis sensacionalista ten suxerido.
2. Todo o que estamos descubrindo sobre epixenética<sup>44</sup> e plasticidade cerebral fórzanos a asumir que os determinantes biolóxicos son máis lábiles do que criamos e de ningunha forma unha ditadura pouco modelable pola contorna.
3. As diferenzas neurofisiolóxicas entre homes e mulleres afectan sobre todo ás estruturas máis primitivas do cerebro. Isto último é algo que non se soe tomar en consideración, e é moi importante para a comprensión do comportamento sexual. (Estupinyá, 2013, p. 39).

O cerebro parece estar formado por unha especie de capas: as máis internas, -como a amígdala e o hipotálamo-, son as encargadas da regulación de emocións e das funcións básicas. Estas

---

<sup>44</sup> “A Epixenética refírese aos cambios herdables no ADN e histonas que non implican alteracións na secuencia de nucleótidos e modifican a estrutura e condensación da cromatina, polo que afectan á expresión xénica e o fenotipo. As modificacións epixenéticas son metilación do ADN e modificacións de histonas” (Robles, Ayala e Perdomo, 2012, p. 59).

“A Epixenética ten un claro impacto na saúde do individuo, na da súa descendencia e na evolución da especie humana (...) A Epixenética cambia a nosa perspectiva da interacción da nosa bagaxe xenética co medioambiente e especialmente con condicións nutricionais, xa que seríamos capaces de responder e adaptarnos a tales condicións, ademais de transmitir esta información a nosxs fillxs” (Robles, Ayala e Perdomo, 2012, p. 69).

áreas son moi parecidas entre os seres humanos e o resto de animais. Porén, nalgúns aspectos, mostran un considerable dimorfismo entre os machos e as femias; sobre todo, no caso do hipotálamo. Así, no hipotálamo tense observado que na etapa embrionaria o 5% dos xenos que aí se expresan responden dun xeito diferente nos fetos, en función de se contan ou non con testosterona en sangue. Estas capas interiores poderían considerarse o centro dos instintos, do noso comportamento máis animal, sobre do que a sociocultura pouco efecto directo poderá ter. Sen embargo, por riba deste cerebro primitivo, tópanse as capas externas da corteza cerebral, que se ocupan dos razoamentos e das funcións superiores máis sofisticadas. Esta parte do cerebro, a máis evolucionada, é plástica; o que significa que está condicionada a ser modelada pola aprendizaxe. Isto aclara que, aínda existindo unhas poucas predisposicións, en función do sexo e que afectan á performatividade do xénero, estas son tremendamente permeables aos procesos de educación e aculturación, -aos encargos en relación a roles e arquetipos de xéneros-, do que de feito é a bioloxía (Estupinyá, 2013).

Así, desde un determinismo biolóxico relativo, en contraposición a un determinismo sociocultural tremendamente significativo, -para a comprensión da continxencia<sup>45</sup>-, a identidade pode asumirse como un continuo. Definirse como XX ou XY, como femininx ou masculinx, resulta demasiado simplista. Segundo afirma o propio Estupinyá (2013), porque o que define a masculinidade e a femidade a nivel biolóxico é a contorna hormonal, xunto coa configuración das diferentes partes do cerebro; partes que non son estancas. Consecuentemente, entre un cerebro “masculino” e máis outro “feminino” poden existir moitos graos intermedios. Se a isto se lle suman todas as compoñentes educativas da sociocultura, toparémonos na imposibilidade de delimitar as identidades dentro do suposto binomio macho-femia, pois, ademais, como se ten afirmado, hai persoas que, bioloxicamente, presentan características significativas de ambas xenéticas.

Entón, podería aceptarse esta idea da identidade como continuo no que transitarse, tal e como afirma Butler (2007); mais tendo en conta que feminino e masculino, pese a poder representar os “extremos” deste espectro, en ningún caso, deberían entenderse, nin moito menos experimentarse, como categorías opostas ou confrontadas. A fluidez dunha identidade <<interxénero<sup>46</sup>>> ou <<extraxénero<sup>47</sup>>>, se quixeramos, podería entenderse como unha oportunidade coeducativa desde a que explorarse e explorar o mundo do sentir, fora dos encargos cisheteropatriarcais que condicionan enormemente o desenvolvemento integral das persoas e, consecuentemente, a construción dos seus proxectos de vida.

A coeducación das emocións e dos sentimentos, tal e como se propón desde a perspectiva deste traballo, pretende abrir a porta a de/re-construción deste tipo de identidades máis elásticas e permeables, -tanto no xenérico como no sexo-afectivo-; identidades que, liberadas dos mandatos cisheteropatriarcais, flúen nos comportamentos, actitudes, normas e sentires

<sup>45</sup> “O esencial é a continxencia. Quero dicir que, por definición, a existencia non é a necesidade. Existir é *estar aí*, simplemente; xs existentes aparecen, déixanse *atopar*, pero nunca é posible *deducilxs*. Creo que hai quen ten comprendido isto. Só quen teñan intentado superar esta continxencia inventando un ser necesario e causa de si. Agora ben, ningún ser necesario pode explicar a existencia: a continxencia non é unha máscara, unha aparencia que pode disiparse; é o absoluto, en consecuencia, a gratitude perfecta. Todo é gratuito: ese xardín, esta cidade e eu mesm. Cando un/unha/unhe chega a comprendelo, se lle revólveselle o estómago e todo comeza a flotar (...); iso é a Náusea.

(...) A existencia non é algo que se deixe pensar de lonxe: é preciso que nos invada bruscamente, que se deteña sobre nos, que pese sobre o noso corazón tanto como unha grande besta inmóbil. Se non, no hai absolutamente nada” (Sartre, 2016, p. 210 e 211).

<sup>46</sup> Que <<flúe, se move, transita>> entre as conductas, actitudes e normas socialmente definidas para os distintos xéneros.

<sup>47</sup> Que <<sae, fuxe, escapa>> de calquera conducta, actitude ou norma socialmente definida para os distintos xéneros.

establecidos para os diferentes xéneros, co obxectivo de saírse ou escapar dos condicionantes e limitacións que derivan deste sistema á hora de vivirse no mundo e na vida, tanto no individual como no colectivo.

Astell (2013, p. 82) afirmou “atrevédevos a quebrar o círculo sedutor trazado pola costume e desprezade a vulgar tendencia de imitar conductas desatinadas”; unha chamada á rebeldía que, desde a coeducación das emocións e dos sentimentos, se leva ás aulas para animar un desenvolvemento humano máis evolucionado, sobre todo, no que ten ver co sentir <<da>> e <<na>> existencia, do <<eu>>, dos <<desexos>> e dos <<praceres>>.

Retomando o interrogante de Simón (2008), no que ten que ver coa “mente”, ou co propio contido emocio-sentimental, as respostas a ese <<teñen sexo as mentes?>> vólvense máis ambiguas. Pois, tal e como se ten explicado, o elemento que, dun xeito determinante, afecta á diferenciación entre uns, outras e outres é o proceso de socialización e aculturación que configura o pensamento e, consecuentemente, a experiencia emocio-sentimental que se apega a cada ser.

Na vida contemporánea, no noso contexto, a institución do cisheteropatriarcado segue a ser a encargada da transmisión dos elementos que afectan á configuración de cada persoa mediante a súa socialización de xénero. Así é como o sistema impón as súas políticas básicas para a construción individual e colectiva das distintas percepcións relativas á categoría, -ou *status*-, á función social e máis ao perfil emocio-sentimental que corresponden a cada ser.

E como se ten explicado, dentro deste sistema, o home, -branco, hetero, totalmente capaz e enriquecido-, ten unha categoría social máis “elevada” que calquera outro ser, ben sexa muller, home non hetero, persoa non branca, persoa diversa funcionalmente ou persoa non enriquecida; mais, tamén, conta cunha serie de funcións prioritarias e propias para si, socialmente connotadas como tal, tanto no público como no privado. Asuntos que, inevitablemente, afectan ao seu desenvolvemento emocio-sentimental, baseado, por outra parte, nunha serie de encargos, fundamentalmente conectados coa violencia para a dominación, -ira, agresividade, competitividade, etc.-.

No que ten que ver con eses encargos emocio-sentimentais, no caso das mulleres e, aínda que en moita menor medida, no das persoas con identidades xenéricas non ciheteronormativas ou, incluso, no caso dos varóns non heterosexuais, o mandato vai asociado, pola contra, á submisión para o sometemento, -resignación, pasividade, entrega...-.

Así, a “organización” cisheteropatriarcal, nun acto por preservar a súa xerarquía, actúa directamente sobre a configuración do perfil emocio-sentimental, “delimitando” para cada persoa á formación do seu carácter e personalidade aos valores e necesidades do grupo dominante, -e en función do xénero que esta performe- (Arias, 1973).

Isto, complementado con esa función social que se lle outorga a cada individuo en base á súa identidade xenérica ou sexo-afectiva e, incluso, ao *status*, crea un código de conducta, -actitudes, xestos, sentimentos, etc.-, diferentes a nivel perceptivo, -introspectivo- e expresivo, -social-. Códigos que, sen dúbida, serven ao desexo e pretensión do sistema de preservar a súa orde.

Como se pode observar analizando o devir da nosa historia humana, o poder toma diferentes “formas”, máis e menos sutís, para exercer a súa dominación. Facendo unha analogía entre o cisheteropatriarcado e o urbanismo estratéxico do Segundo Imperio francés, semella interesante recordar a manobra que Georges Eugène Haussmann (1809-1891), -barón de Haussmann-, desenvolveu en París baixo o mandato de Napoleón III, sobriño de Napoleón I Bonaparte.

Segundo a obra de López de Lucio (1993), Haussmann, coa “escusa” de mellorar as condicións de salubridade pero, tamén, de circulación e mobilidade de París, levou a cabo un plan estratéxico de control social que segue a empregarse na configuración das cidades contemporáneas, mais hoxe en día exclusiva e supostamente xustificada desde un punto de vista arquitectónico e urbanístico.

Este enxeñeiro, empregando a <<liña recta>> como símbolo da modernidade e, ademais, como perfecto instrumento de planificación, deseñou as grandes arterias da cidade, os seus bulevares, -denominadas arterias haussmanianas-; argumentando a súa necesidade na mellora do tráfico, da ventilación e, en xeral, da salubridade. Pero, tamén, co obxectivo “oculto” de facilitar o control da cidadanía por parte da “administración” do Imperio.

Eran tempos de moita axitación sociopolítica e as rúas estreitas e zigzagueantes dos barrios populares podían obstruírse facilmente con barricadas, dificultando con gravidade as posibilidades de movemento do exército encargado de sufocar as sublevacións. Por iso, nunha decisión estratéxica brillante, o barón de Haussmann deseñou e mandou construír as avenidas que facilitaban as cargas de cabalería, nada fáciles de interceptar.

Estas grandes avenidas rectas de París dan mostra así dun urbanismo case militar que pensou a cidade como campo de batalla; de aí tamén que os grandes monumentos, -o Arco do Triunfo ou o Grande Pazo da Ópera, por exemplo-, que funcionaban como puntos de orientación dentro da propia cidade, servisen tamén como lugares privilexiados para a observación nos que, de ser preciso, poder situar francotiradorxs; ou, incluso, funcionando como localizacións para a disposición das forzas de seguridade. Todo isto sumado á colocación estratéxica dun grande cuartel nunha praza principal e central da cidade que permitía o rápido acceso das tropas aos bulevares.

Eses bulevares haussmanianos, que contan con trazados propios superpostos á cidade, buscaban conexións urbanas determinadas para o control da poboación. Un control que, ademais, Haussmann conseguiu a través das súas indicacións relativas a como deberían ser os edificios, -en canto a altura, materiais dos tellados, inclinación, tipo de ornamentación, distribución, etc.-. Estas instrucións obrigaban á construción de edificios de seis plantas como máximo, nos que cada piso se ocupaba en función do poder adquisitivo da persoa arrendadora. Esta organización, dalgún xeito, tamén puido incorporar ao imaxinario colectivo a idea da estratificación social en función dos usos dos espazos e da vivenda.

Por exemplo, nos edificios dos bulevares, polo xeral, os negocios ocupaban os baixos, mentres que as vivendas da segundo andar quedaban reservadas ás familias máis “ricas”; estes pisos tiñan os teitos máis altos e as fiestras máis ornamentadas. Canto máis arriba se situaba unha vivenda no edificio, máis barata era, cando menos, ata a aparición do ascensor. Así, os apartamentos nos tellados dos edificios, -os áticos-, eran máis pequenos, sinxelos e baratos.



Con esta clara intención estratéxica, Haussmann planificou a estrutura de toda a cidade de París co obxectivo de preservar o poder do Imperio, controlando as posibles insurreccións cidadás a través de toda unha serie de sutilezas ben organizadas, en forma de demolición de barrios populares, construción de eixos anchos que unían cuarteis de forzas armadas, estratificación social, etc.

Segundo esta analoxía poderíase afirmar que, dun xeito semellante, desde a sutileza, actúa hoxe en día o cisheteropatriarcado; na intención de exercer o seu absolutismo a través do control dos sentires. Xa que, pese a terse conquistados moitos dos dereitos que ao longo da historia foron reservados aos varóns, grazas ás esixencias dos movementos feministas, o sistema continúa a tecer enredos para batallar pola súa dominación.

Así, aínda que as mulleres e/ou as persoas que representan diversidade respecto do home branco, hétero, totalmente capaz e enriquecido, -en España e Galicia, máis ou menos en xeral-, temos a posibilidade de votar, divorciarnos, estudar, traballar, acceder a unha vivenda en propiedade, etc., en condicións de igualdade, continuamos sometidxs, dun xeito tremendamente tenue, e en moitos casos inconsciente, a través do control que consegue o cisheteropatriarcado mediatizando e condicionando as experiencias de vida, na forma de permisos outorgados á percepción e expresión das emocións e dos sentimentos.

Por iso, como ferramenta contra o cisheteropatriarcado, a coeducación das emocións e dos sentimentos traballa o permitir(se) como un lugar divino. Un permitir(se) sentilo todo no corpo, -sexa cal sexa a súa forma e adscribase á categoría que se adscriba-: o agradable, o desagradable, o simple ou complexo, o neutro ou ambiguo. Porque a experiencia sentida, aínda que cobra sentido na mente, é unha experiencia por e para o corpo. E, como explicaba Simone de Beauvoir (1908-1986), o corpo non é unha cousa, é unha situación: é a nosa comprensión do mundo e o bosquexo do noso proxecto. Así, poderemos e deberemos entendelo como un elemento máis ao servizo da nosa existencia; unha ferramenta para relacionarnos coa vida e co mundo, para experimentar sen límites de ningún tipo, todo o que ser humanxs ten para brindarlle á nosa esencia: o noso mundo interior.

Como se ten explicado, o corpo resulta esencial para a construción da identidade. Mais, realmente, quen significa o noso corpo? Poderíase pensar que cada quen signifique o seu propio corpo, á marxe dos encargos socioculturais ou ben, dos caracteres anatomofisiolóxicos? Ou, noutro sentido, sería posible que as persoas puideran chegar a liberarse deses encargos, escollendo cales preserva para si, coa conciencia suficiente como para atopar satisfacción nesa escolla? Podería suceder que a forma que outorga o sexo ao corpo se volvese irrelevante?

O problema é que o corpo, máis alá da súa función como “vehículo” no que transitar a existencia e conquistar a liberdade, como entidade política, tamén é importante. E moitas das explicacións que se teñen pretendido e, incluso, que se pretenden, en relación á identidade, -e ás consecuentes actitudes, pensamentos, sentires e comportamentos-, téñense feito e fanse intentando empregar ao propio corpo como eixo central de análise.

Como exemplo, semella interesante recuperar a anécdota que recolle Strömquist (2017), nunha revisión do traballo de Essen-Möller (1937, cit. en Strömquist, 2017, p. 26 e 27) sobre a raíña Cristina de Suecia (1632-1654) e o seu suposto <<pseudohermafroditismo>>. Segundo este xinecólogo, -Essen-Möller-, a constitución de Cristina era anormal; sen dúbida, dicía el, era

unha muller, mais non completamente; o destino quería que estivese nun punto intermedio entre o home e a muller (Hjortsjö, 1967, cit. en Strömquist, 2017, p- 26).

A raíña presentaba unha serie de características contraditorias que non podían explicarse. Por unha parte, a súa brillante intelixencia, que lle permitiu estudar filosofía, linguas clásicas, astronomía ou matemáticas, -con “dotes masculinas”-; e, por outra, unha veleidade e imprevisibilidade que se podían sinalar como femininas. Ademais, era capaz de tratar con firmeza e intelixencia importantes asuntos de Estado, resolvendo os seus obxectivos, ao tempo que manifestaba un carácter caprichoso; escaso interese pola súa vestimenta, descoido polo seu aspecto, despeiteados constantes e apenas empregaba xoiería (Essen-Möller, 1937, cit. en Strömquist, 2017, p. 26 e 27). Incluso, a súa negativa cara ao matrimonio considerouse unha proba clarísima desta tese da súa intersexualidade. De feito, todos estes asuntos chegaron a provocar o absurdo da exhumación do cadáver da raíña para observar e estudar o seu corpo, alá polo ano 1965; o obxectivo era avaliar os efectos físicos da súa suposta intersexualidade, -definida polos trazos do seu carácter-. Mais, como parece evidente, a “diagnose” non puido chegar a termo xa que, argumentaron, os coñecementos sobre a formación do esqueleto eran insuficientes para determinar dita intersexualidade (Strömquist, 2017).

“A natureza é cultura, e a cultura materialízase de forma dinámica e inevitable na maxia da plasticidade e potencia dos corpos” (Bacete, 2017, p. 177); mais, como se ten explicado, a bioloxía non é determinista nin representa un espazo fechado. Senón que nos permite abrir novas vías de análise que, interseccionadas polos contidos socioculturais, permítenos comprender que o corpo, igual que o cerebro, é plástico, o que fai posible que sexamos flexibles e moi capaces para adaptarnos máis do que de primeiras puideramos imaxinar (Ibídem, 2017).

Neste senso, desde a coeducación das emocións e dos sentimentos, enténdese e deféndese o corpo, desde as súas potencialidades e múltiples diversidades, como entidade ao servizo do <<ser>>, <<estar>> e <<facer>> das persoas no mundo; como un elemento de conexión cos outros corpos e coa contorna, capaz de combinar o sociocultural e o biolóxico nunha síntese perfecta, dando forma ás particularidades de cada individualidade. O corpo é un permitir(se) no plano material pero que ten, ademais e por suposto, importantes repercusións no ser inmaterial e no consecuente desenvolvemento do seu potencial; xa que tanto a vivencia tanxible como a intanxible son indisociables.

Tomando en consideración este asunto, emerxe outra cuestión relativa ao corpo, en conexión coa identidade, para a abordaxe da coeducación das emocións e dos sentimentos: a necesidade de/re-construír o concepto de beleza, desde a ollada do sentir. Que percibimos e, polo tanto, sentimos, como belo? Cal corpo nos fai sentir beleza? Como é ese corpo? Percibo beleza no propio corpo igual que no alleo?

Entre medias destas cuestións aparecen conceptos como o de pracer, -novamente-, consumo, autoestima, amor, desexo, aparencia, saúde... Elementos entre os que, moitas veces, existe unha tensión importante, contradicións e complementariedades que, evidentemente, nos afectan. Por exemplo, entre a negación e o desexo ou os coidados e a compracencia.

O corpo:

... é obxecto do discurso político, tanto no ámbito familiar como coas amizades ou con persoas descoñecidas. O teu corpo está suxeito a comentarios por moito que engordes, adelgaces ou te manteñas no teu aceptable peso.

(...) Esquécese de que es unha persoa. Para elxs es o teu corpo, nada máis. (Gay, 2017, p. 31).

Pero a realidade é que somos moito máis que a parte visible da nosa entidade; o que non significa que o corpo non desempeñe un papel protagónico, xa que “o pensamento emana, pois, da interacción dunha carne subxectiva que di eu e o mundo que a contén (...) xorde do corpo, brota da carne e provén das entrañas (Onfray, 2008, p. 60); é o lugar onde se xestan e se viven as experiencias sentidas.

De aí que, sen moita dúbida, desde a coeducación das emocións e dos sentimentos, se considere a necesidade de levar ás aulas á discusión sobre o corpo en relación coa experiencia sentida, desde a beleza ata o benestar, pasando pola identidade en relación cos mandatos ou as propias características, abordando tamén o desexo, o pracer e a autoestima. Neste senso, traballarase por unha construción libertadora do ser, tamén, desde o plano do físico ou corpóreo.

Continuando coa argumentación en favor da fundamentación e pertinencia da coeducación das emocións e dos sentimentos, no que ás relacións interpersoais se refire, apelarase á educación para a convivencia positiva. Así, esta nova coeducación pretende a reflexión sobre a vulnerabilidade individual a fin de alumear a necesidade da interdependencia. Neste senso, defende a importancia de construír unha rede protectora de afectos que nos permita medrar con seguridade.

Todxs pasamos de man en man desde que nacemos, -un feito que nos iguala-, e debería, consecuentemente, outorgarnos a conciencia crítica da nosa fragilidade, sobre todo, para poder desenvolver unha verdadeira autonomía: <<realmente son eu coas outras persoas?>>, <<gústome e gusto?>>, <<son quen quero ser, para min e para o resto?>>.

Estas preguntas, derivadas das prácticas contemplativas en favor dunha vida máis consciente e atenta, máis compasiva e bondadosa, axudarán a situarnos no aquí e no agora. Pois a mensaxe desde a coeducación das emocións e dos sentimentos é que o pasado e o futuro “non existen”. Entón, o que teña pasado, ou o que poida pasar, non debería influír en como se vive o momento presente coas persoas coas que se decida ou se precise convivir.

Esta coeducación permite así liberarse do pasado, -soltar-, e desapegarse do futuro, -relativizar-, fomentando un estilo de vida atento e presente no que os significados que atribuímos a ese pasado e, tamén, ao propio futuro, se configuran cara ao benestar; especialmente no que ten que ver coas relacións co mundo exterior e coas persoas que o compoñen.

A coeducación das emocións e dos sentimentos fai posible a intención e a disposición de relacionarse cun outro no fluír do día a día. Isto significa aprender a entender cada relación como unha entidade cambiante, suxeita a transformacións, -dependentes da propia evolución das persoas que son parte-. Tamén significa comprender a relación como o produto do noso traballo en forma de atención e coidados; e aínda así, unha experiencia na que o conflito resultará

inevitable. En calquera caso, esta coeducación defende que o conflito pode afrontarse como un recurso ao servizo da aprendizaxe mais, tamén, como unha ferramenta para a detección das necesidades auténticas que se atopan desatendidas.

Neste sentido, a comprensión das relacións que fai posible a coeducación das emocións e dos sentimentos, permite “minimizar”, dalgún xeito, todos eses sentires desagradables, -como o rancor, a desconfianza ou a ansiedade-, que poden producirse no intercambio de afectos coas demais persoas, defendendo un modelo de vínculo saudable, -aberto, flexible, cambiante, respectuoso, empático, bondadoso, comunicativo, pacífico e igualitario-.

A modo de resumo, Charo Altable (1993, cit. en Santos Guerra, 2015, p. 50 e 51) fai unha proposta de coeducación sentimental a partir do seguinte presuposto:

A coeducación sentimental sería aquela que, partindo do diagnóstico das emocións e sentimentos de xénero, intentaría, mediante intervencións conscientes e positivas, educar na expresión saudable de emocións e sentimentos sen os estereotipos de xénero.

Seguindo esta senda, a coeducación das emocións e dos sentimentos engade, ademais, o traballo na re/de-construción da percepción e expresión do sentir, a reconceptualización dos propios contidos emocio-sentimentais e o apoderamento das liberdades, ampliando o espectro de identidades xenéricas e sexo-afectivas, máis aló dos encargos cisheteropatriarcais, permitindo así novos modos de interpretar(se) e de convivir.

A continuación, no seguinte apartado, abordarase a coeducación das emocións e dos sentimentos na adolescencia, centrando a reflexión nos efectos desta práctica na construción da identidade e a liberdade persoal, na dirección do benestar subxectivo e a convivencia positiva.

### **4.3 COEDUCACIÓN DAS EMOCIÓNS E DOS SENTIMENTOS NA ADOLESCENCIA**

A coeducación das emocións e dos sentimentos na adolescencia emerxe da mesma necesidade de traballar por un desenvolvemento emocio-sentimental saudable e non sexista que a calquera idade pero, concretamente nesta etapa, representa unha estratexia chave. A adolescencia, por definición, é un momento no que se producen grandes e importantes cambios no que ten que ver coas emocións e á emocionalidade; cambios que, consecuentemente, tamén estarán relacionados cos sentimentos e cos pensamentos que destas debeñan. Tal e como afirma Bisquerra (2000), durante a adolescencia a concepción dun/dunha/dunhe mesmox e do mundo, as funcións adaptativas da vida, o manexo emocio-sentimental, etc., que comezan a desenvolverse desde a infancia, cobrarán un sentido crucial na definición da identidade e, por tanto do proxecto vital.

Ao falar desta etapa parece imposible evitar que apareza esa grande cuestión que, sobre todo, preocupa e ocupa ás familias: que lles pasa xs adolescentes? Por que manifestan eses cambios tan súbitos e intensos no seus estados de ánimo? Como pasan de ser nenxs comunicativxs e agarimosxs a “pubertosxs” introvertidxs e irritables?

Morgado (2014) explica que durante a adolescencia as persoas temos alterado o funcionamento do cerebro. Entón, todos eses comportamentos, aparentemente estraños e incomprendibles para moitxs adultxs, non deberían preocuparnos realmente, -nin ás familias, nin xs educadorxs-, pois son parte natural dese proceso de desenvolvemento cerebral que culmina, máis ou menos, sobre dos 20 anos de idade ou, incluso, algo despois. De feito, “as investigacións de fai algúns anos mostraron resultados que indican que o cerebro dxs adolescentes nin razoa nin toma decisións do mesmo modo no que o fai o dun/dunha/dunhe adultx” (Ibídem, 2014, p. 192).

O propio Morgado (2014) insiste en que se ten demostrado, a través da recollida de neuroimaxes cerebrais con resonancia magnética, que o cerebro vaise desenvolvendo e cambiando entre os 5 e os 20 anos. Neste tempo, a sustancia gris, relacionada co número de neuronas, vai aumentando durante a infancia; mais, ao chegar á adolescencia comeza a enfraquecer progresivamente, desde as partes posteriores do cerebro e avanzando ate as anteriores e prefrontais, ás que acada no momento de entrada na idade adulta.

Estas últimas partes, -as anteriores e as prefrontais do cerebro-, son as implicadas no razoamento e no manexo emocional, o que explicaría por que as persoas adolescentes poden e acostuman manifestar dificultades para “razoar” como as persoas adultas, ou tamén para controlar os seus impulsos, -tanto hedónicos como agresivos-. Este proceso de “adelgazamento” da sustancia gris sucede, ademais, máis rapidamente nas rapazas que nos rapaces (Morgado, 2014), o que dalgún xeito “sustenta” esa crenza socialmente estendida sobre que elas “maduran” antes.

Porén, desde a coeducación das emocións e dos sentimentos insístese na necesidade de atender a cada individuo nas súas características e particularidades, á marxe da súa idade, sexo, xénero, situación sociofamiliar, resultados académicos, etc.

Continuando con algúns apuntes xerais sobre o cerebro adolescente, as investigacións con neuroimaxes funcionais teñen demostrado, ademais, que as diferencias entre o crecemento cerebral na infancia, -coa consecuente súper produción de sinapses-, e o decrecemento na adolescencia, poderían ser as responsables da alta actividade que, ás veces, hai no cerebro dxs adolescentes; e, por tanto, da complexidade mental coa que acostuman abordar ata os temas máis sinxelos (Morgado, 2014).

A adolescencia caracterízase por ser un momento vital no que se suceden un grande número de cambios que afectan a todos os aspectos fundamentais dunha persoa. As transformacións teñen tanta importancia que algunhas autorías falan deste período como dun segundo nacemento. De feito, ao longo destes anos, modifícase a nosa estrutura corporal, os nosos pensamentos, a nosa identidade e as relacións que mantemos coa familia e a sociedade. O termo en latín *adolescere*, do que se deriva o de “adolescencia”, sinala este carácter de cambio: *adolescere* significa “medrar”, “madurar”. A adolescencia constitúe así unha etapa de cambios

que, como nota diferencial respecto doutros estadios, presenta o feito de conducirnos á madurez (Moreno, 2007, p. 13)

A adolescencia representa, sobre todo, un tempo de crise persoal dentro do propio proceso de maduración e crecemento. De feito, é unha etapa evolutiva que se inicia cunha crise, -a pubertade-, e remata con outra crise, -o conflito de poder-. X adolescente libérase dos apegos infantís para facerse adultx pero, no momento no que comeza a maximizar a súa autonomía e evoluciona no seu desexo de descubrir e experimentar a realidade, o mundo adulto non x reconece; de aí que se produza esa tan frecuente disputa por gañar unha nova presenza.

De feito, a persoa adolescente experimenta un forte choque coa realidade dese mundo adulto, e máis co marco normativo da sociocultura. Equipadx cun novo corpo, cunha altísima sensación de autosuficiencia, a expansión do seu poder confronta cunha serie de limitacións, xa que non poderá facer todo o que ese seu corpo lle permita (Vidal Fernández, 2011). Ao contrario, terá que realizar un importante traballo de “contención” e chegar a madurar unha relación consigo mesmox e máis coas outras persoas, ademais de co todo; atopando o sentido da súa vida e decidindo cal é o seu papel nese novo mundo.

Moitas das veces, estas limitacións que experimenta a persoa adolescente son percibidas máis como desafíos que como límites, -sobre todo externos-, propiamente ditos. Isto deriva, tamén, nunha crise no plano da identidade persoal: “os relatos que ata o momento x definían son insuficientes e faise con novos relatos que, aínda que tamén provisionais, se axusten á súa actual autopercepción” (Vidal Fernández, 2011, p. 21). Isto devén nese choque coa súa propia historia, coa historia do mundo e coa cultura.

Ademais, x adolescente deberá “batallar” contra esa percepción externa negativa, construída a partir da ollada adulta en comparación: inmadurez, irresponsabilidade, confusión, pesimismo, inseguridade, dependencia... Fronte a un/unha/unha adultx, pola contra, madurx, responsable, segurx, optimista e independente (Moreno, 2007).

Pero esta representación non pode ser máis suposta e inexacta; en primeiro lugar porque non representa a toda a adolescencia e, en segundo termo, porque moito menos representa a todo o mundo adulto. Neste sentido, a sensación de incompreensión experimentada pola rapazada, o peso das expectativas, as presións por “ser” o que se supón que deben ser, a frustración fronte as incoherencias entre <<xa es suficientemente maior para>> vs. <<aínda es pequenx para>>, derivan en importantes confusións, sufrimentos e unha autopercepción de insuficiencia que redundna na súa baixa autoestima e na insatisfacción ante a vida.

Consecuentemente, á hora de aplicar a coeducación das emocións e dos sentimentos, será fundamental situarse nunha percepción máis realista e optimista da adolescencia. Tampouco é cuestión de imaxinalxs como individuos perfectamente preparados para a vida, absolutamente capaces de todo. Pero iso non significa que se deberá subestimar as súas competencias e potencialidades. Ou o que é o mesmo, nin sobre nin infravalorizar.

Neste sentido, para facilitar o paso cara á madurez, pensando nesa intervención coeducativa, haberá que entender esta etapa desde unha perspectiva ampla e comprensiva respecto dos

cambios que se producen a nivel físico, mental, comportamental e emocio-sentimental, -mais de forma particular en cada persoa, en función das súas circunstancias-. E, sobre todo, haberá que ter presente o que sucede nesta etapa coa identidade.

A identidade baséase na vivencia de chegar a ser persoas dotadas de coherencia, diferenciadas do resto e con continuidade ao longo do tempo. Na adolescencia, a consecución dunha identidade definida e propia depende de sentir unha continuidade progresiva entre aquilo que x adolescente ten sido durante longos anos da infancia e o que promete ser no futuro, entre o que pensa que é e o que percibe que as outras persoas ven nel/nela/nele e esperan (Moreno, 2007, p. 64).

Pero á marxe desta continuidade entre o ser infantil e o ser adolescente, para facer un exercicio consciente da construción identitaria nesta etapa haberá que enfrontarse a preguntas como <<quen son?>>, <<quen esperan que sexa?>>, <<quen o espera?>>, <<quero cumprilo?>>, <<quen quero ser?>>...

Así, para chegar a “acadar” esa identidade, a única e propia de cada quen, deberá cuestionarse que significa unha “identidade acadada”. Se esta idea se traduce en seguir os encargos socioculturais ou se significa, pola contra, poñelos en dúbida fronte aos desexos, por exemplo, no que ten que ver con como comportarse, como pensar, como procesar os contidos emocio-sentimentais, con que nos permitimos...

Desde a coeducación das emocións e dos sentimentos a postura é moi clara, sustentándose nas reflexións feministas e existencialistas: cada <<ser>> debe entenderse e desenvolverse como unha experiencia única construída desde si e para si, en interacción dinámica e crítica coa súa historia e sociocultura. Pois, como dixo Silvina Ocampo (1903-1993), “se teño un corazón é para que arda”.

Stanley Hall (1846-1924) falaba da adolescencia como unha etapa de tempestade en tensión e aínda que etimolóxicamente adolescencia signifique “adoecer, carecer, non ter, un `aínda non” (Vidal Fernández, 2008, p. 25), o concepto non sinala o que non está ou non é, senón que fala diso que si está pero precisa reencontrarse.

A adolescencia non significa o que non é senón o que hai que reconciliar. O suxeito desencadéase con tanto asombro que se fai temporalmente ilexible e require que o suxeito se atope coa plena responsabilidade de doarse e existir. A adolescencia non é unha carencia senón unha espera (Ibídem, 2008, p. 25).

E durante esta espera hai moitos aspectos do desenvolvemento que se viven dun xeito diferente en función das características sexuais pero, tamén, en función do xénero performado. Os cambios corporais, as condutas sexo-afectivas, a relación coa alimentación, a incidencia da

depresión, a vulnerabilidade ante as adiccións, a dominancia emocio-sentimental... (Moreno, 2007), serán variables entre uns, unhas e outros. Así, atopámonos novamente ante un momento no que a bioloxía e a sociocultura interseccionan afectando á construción do <<eu>>; unha cuestión importante á hora de afrontar a coeducación das emocións e dos sentimentos.

Porén, á marxe desas diferencias naturais fronte/en combinación coas socioculturais, o que resulta fundamental para a práctica coeducativa é a conciencia sobre das necesidades que presentan todas as persoas adolescentes para desenvolverse de forma saudable, -sexa cal sexa a súa identidade sexual ou xenérica-. Ou dito doutro xeito, cales son esas condicións e eses cuidados que deben atenderse para que a rapazada poida facer das súas vidas proxecto construído desde a súa subxectividade.

Estas necesidades, por suposto, atenden á propia natureza humana pero, tamén, ao proceso de desenvolverse como persoas dun xeito integral nun marco histórico e sociocultural específico. Neste senso, López Sánchez (2008) propón unha clasificación das necesidades que presentan xs adolescentes de forma xeral, valorando as mellores posibilidades humanas para o desenvolvemento, as que máis xs achegan ao benestar tanto subxectivo como comunitario. Estas serían:

- Necesidades de carácter físico-biolóxico: alimentación, hixiene, sono, actividade física, saúde, integridade e protección ante riscos reais.
- Necesidades mentais e culturais: coñecemento do si e do exterior, adquisición de contidos socioculturais, de valores, normas e capacidades para interpretar o mundo e interactuar en e con el.
- Necesidades emocionais e afectivas:
  - seguridade emocio-sentimental, protección, afecto e estima;
  - unha rede de tecido amoroso que x vincule coas persoas queridas e máis coa comunidade;
  - interacción sexo-afectiva e pracer, -desexo, atracción, namoramento...-.

A coeducación das emocións e dos sentimentos nesta etapa, nos contextos de educación secundaria, pretende atender á cobertura destas necesidades mentais, culturais, emocionais e afectivas que presentan as persoas adolescentes. Mais, sobre todo, aspira a acompañar na cobertura das mesmas, facilitando os procesos de construción de identidades e subxectividades convencidas da importancia de realizarse a través de proxectos de vida sentidos, conscientes e libres.

As persoas adolescentes, a pesar da súa madurez física, precisan de acompañamento e formación en todo o que ten que ver con este proceso de desenvolvemento emocio-sentimental. E a propia coeducación das emocións e dos sentimentos enténdese como un recurso ao servizo do acompañamento neste eido, xa que, desafortunadamente, nos máis dos casos, desde as escolas e, incluso, desde as familias, carecemos de ferramentas, estratexias, tempos ou coñecementos suficientes para tal fin.

O propio López Sánchez (2008, p. 258) engade a seguinte reflexión:



O noso sistema educativo está saturado de avaliacións continuas e dunha sobrevaloración das consecuencias destas, a partir da educación primaria. En secundaria aumenta este énfase. Esta presión forma parte do propio carácter selectivo e clasificador do sistema educativo -que vai progresivamente descualificando a quen menos se adapta a el-. **A escola reproduce os valores dominantes, impón uns contidos de aprendizaxe seleccionados pola clase dominante, e selecciona e clasifica á cidadanía.** Esta é a realidade do sistema educativo, con independencia do que din os prólogos das leis.

Pero a escola non é so iso. É tamén **un espazo de liberdade no que se pode ensinar a facer análise crítica da sociedade, e un espazo e tempo onde se poden aprender as habilidades para vivir mellor, tanto desde o punto de vista da persoa como da comunidade.**

Neste sentido, debería garantirse que a escola proporcione unha certa seguridade emocional e non tanto que se enfoque, case exclusivamente, nos denominados “rendementos”, asociados ao éxito académico que, por definición, está apegado á idea dunhas altas cualificacións.

A coeducación das emocións e dos sentimentos na adolescencia pretende así crear a posibilidade dunha vinculación afectiva que permita ás persoas adolescentes coñecerse mellor e coñecer o seu mundo; proporcionando oportunidades, na forma de espazos e tempos, para manifestarse como persoas únicas, autónomas e libres. Persoas que merecen ser tratadas con respecto no seu proceso de sentir(se), escoller(se), escoitar(se), falar(se) e compartir(se).

Esta tarefa coeducativa desenvólvese nunha tesitura moi complexa; con persoas en proceso de cambio, en contornas sociofamiliares non sempre favorables e nun marco sociocultural, -o cisheteropatriarcal-, coercitivo e opresor. Isto, sen moita dúbida, pon de manifesto a necesidade dun acompañamento, consciente e ben planificado, que permita á rapazada desenvolverse saudablemente e con benestar.

Neste sentido, acompañar con eficacia na adolescencia, desde a coeducación das emocións e dos sentimentos, require dun dobre movemento (Vidal Fernández, 2008): a transparencia das raíces, unha vontade de autooazón á rapazada que xs fai máis libres e x axuda no seu reencontrarse co mundo, consigo, coas outras persoas, coa historia, coa sociocultura, coas responsabilidades, coa liberdade, cos praceres... E, ao tempo, precisa dun proceder coeducativo desde o desafío ao sentido, desde a contradición e a confusión da pedagogía da crueldade; establecendo retos mentais, afectivos e comportamentais á altura das súas capacidades e potencialidades, das súas buscas, desexos, experiencias... Posto que esa busca desafiante (Ibídem, 2008), do si e das outras persoas, do todo, será o mellor método para atopar(se), <<ser>> e <<estar>>.

Vivir a adolescencia é atravesar un río na migración da infancia ás fronteiras das outras persoas como adultx, é dicir, con plena capacidade e liberdade/responsabilidade. Ese cruce, ese paso, é unha aventura na que se pode acompañar. (...) É o voo do niño no que hai un tempo de crise, de suspensión, ata que as ás se atopan co suxeito e pode sobrevivir. (...), a adolescencia non é

viabile sen as outras persoas e sen experiencias coas que a sociedade xs desafíe e guíe. A guía ás persoas adolescentes non está tanto na determinación do resultado como no conducir cara ás experiencias e aventuras nas que realmente se vai producir o reencontro crucial (Vidal Fernández, 2008, p. 25).

A coeducación das emocións e dos sentimentos pretende servir a este tipo de acompañamento, como se ten explicado, contribuíndo a esa construción dunha identidade apoderante que estimule o desexo e a busca da liberdade persoal, fomentando o desenvolvemento dunha actitude amorosa e favorable aos coidados, á convivencia e ao benestar, tal e como se explicará a continuación.

#### **4.3.1 A construción da identidade e a liberdade persoal**

“Non hai *ser*, no sentido propio do termo, sen unha experiencia mental espontánea da vida, sen unha sensación de existencia” (Damasio, 2018, p. 145). Isto significa que apartar o afecto empobrece a descrición da natureza humana (Ibídem, 2018) e, por tanto, limita a construción do propio ser, -do <<quen é>>, en auténtica liberdade, -dentro do marco dunha convivencia pacífica coas outras persoas; asunto do que se falará máis adiante-.

A coeducación das emocións e dos sentimentos entende o ser <<individual>> desde a súa etimoloxía, como un <<algo>> indivisible; a unidade humana máis pequena posible; un todo holístico formado polo corpo, a mente e a alma onde se experimentan a razón e o sentir, consciente e inconscientemente. Un <<ser>>, como se ten explicado, en conexión constante e permanente co mundo exterior, ensamblado con todo o universo co que convivimos.

A vida experimentábase, conscientemente, nunha serie de momentos aos que poderíamos denominar <<agora>>. Por tanto, non existe, ou non debería, unha meta ou un destino; xa que o sentir(se) na propia vida definíase a partir desa serie de experiencias ás que daremos sentido en tempo presente.

A partir desta idea parece clarificarse que o poder de cada individualidade é inconmensurablemente grande; xa que a experiencia de <<ser>> e de <<estar>>, no agradable ou desagradable, dependerá por tanto do poder de conciencia, de elección e de atribución. De feito, así será como construíamos algo o máis parecido posible a un “destino”, poñendo atención e presenza no día a día.

Tal como explicaba Casio a Bruto na traxedia shakesperiana Xulio César (±1599), “as persoas son ás veces as donas dos seus destinos”; todo dependerá do seu grao de conciencia neste mundo.

Así, a conciencia como dimensión do humano, sen entrar aínda en cuestións existencialistas sobre o para que da nosa vida, a responsabilidade respecto das nosas accións, etc., existe como tal, como produto evolutivo.

a conciencia é un estado mental no que se ten coñecemento da propia existencia e da existencia da contorna (...) se non hai mente non hai conciencia; pero é un estado mental particular, posto que se atopa enriquecido por unha percepción do organismo particular no que funciona a mente, e ese estado mental inclúe o coñecemento de que tal existencia está situada, de que hai obxectos e acontecementos ao seu redor. A conciencia é un estado mental ao que se ten engadido un proceso no que un/unha/unhe se sente a si mesm(x) (Damasio, 2010, p. 241).

A conciencia experimentase así desde a perspectiva exclusiva de cada individuo, en primeira persoa e de forma totalmente única e intransferible, -a ollada de cada quen non pode ser observada por outrxs-. Isto significa que cada persoa, e ninguén máis, é a dona da súa propia experiencia. O que non obriga, a pesar de que a experiencia sexa totalmente privada, a non enfocala dunha forma relativamente “obxectiva” (Damasio, 2010).

Na súa forma estándar, a conciencia pode definirse como un estado mental que se produce cando estamos espertxs e no que se da un coñecemento persoal da nosa propia existencia, imposible de transmitir tal e como sucede. Estes estados mentais conscientes manexan necesariamente un coñecemento baseado en diferentes materiais sensoriais, -corporais, visuais, auditivos, etc.-, que manifestan propiedades cualitativas variadas para as diferentes correntes sensoriais. Pero de toda esta explicación o máis importante parece aclarar que estes estados mentais conscientes son <<sentidos>> (Ibídem, 2010). Así, a conciencia é algo que podemos sentir e que configuramos, ademais, a partir do sentido en interacción coa vida e co mundo.

A conciencia parece unha especie de porta de entrada para a construción tanto da identidade como da liberdade persoal xa que, sentir a vida levaranos a poder pensar sobre que somos, que queremos ou cara a onde imos.

As persoas adolescentes pregúntanse, constantemente, <<quen son `agora´?>> e, a partir das experiencias sentidas van confeccionando pouco a pouco as súas propias respostas. Os cambios físicos que suceden na puberdade acompañanse de novas inquietudes, curiosidades e desexos no plano mental, corporal e sentimental que, sen dúbida, inician ese proceso de construción dunha nova identidade, fundamentada nas escollas, -conscientes e inconscientes-. Así, estas escollas, dependentes das crenzas, dos valores, dos obxectivos, das persoas coas que se comparte a vida, dos lugares, das ocupacións..., definirán a realidade dun individuo atravesado por altas sensacións de inseguridade, medo e ansiedade, entre outras.

Neste proceso aparecen tamén, como determinantes fundamentais, as normas socioculturais de xénero.

Se ben o xénero ven inicialmente a nos baixo a forma dunha norma allea, mora no noso interior como unha fantasía que ten sido á vez formada por outrxs, pero que tamén é parte da miña formación.

(...) o xénero é algo que recibimos todxs, pero que non está inscrito no nosos corpos como se foramos un taboleiro baleiro obrigado a levar unha marca. Sen embargo, nun primeiro momento vémonos forzadxs a representar o xénero que se nos ten asignado, e isto implica que, aínda que non sexamos conscientes disto, estamos sendo conformadxs por unhas fantasías alleas que nos transmiten por medio de interpelacións de todo tipo (Butler, 2017).

Isto significa, no que á construción da identidade de xénero se refire, mais tamén no que ten que ver coa construción da identidade xeral do ser, que as primeiras inscricións e interpelacións condicionantes deveñen das expectativas e fantasías das outras persoas; as cales nos afectan dun xeito que, especialmente na infancia, non somos capaces de concibir e moito menos de controlar.

As normas impoñénsenos en termos psicosociais e pouco a pouco se nos inculcan. Aparecen cando xa non se as espera, e ábrese paso no noso interior, animando e estruturando as nosas propias formas de responsabilidade. Non son normas que simplemente se impriman en todxs nos, poñéndonos marcas e etiquetas como a tantxs destinatarixs pasívxs dunha máquina cultural. Estas normas tamén nos *producen*, pero non no sentido de que nos creen ou determinen en sentto estrito quen somos. O que fan máis ben é dar forma a modos de vida corporeizados que adquirimos ao longo do tempo (Butler, 2017, p. 36).

A coeducación das emocións e dos sentimentos pretende axudar ás persoas adolescentes a cuestionar estas modalidades de corporeización, fomentando a toma de conciencia sobre como os elementos socioculturais, -actitudes, valores e normas asociadxs ás categorías xénero, capacidades, etnia, idade, estrato socioeconómico, espiritualidade, etc.-, afectan á construción da identidade persoal. Ou o dito doutro xeito, mostra as debilidades destas normas provocando resistencias ante todas esas conductas inconscientes que, dalgún xeito, sentimos a obriga de reproducir.

A través da introspección lévase á conciencia a reflexión sobre un/unha/unhe mesmx, permitindo unha (auto)definición relativa a todo o que afecta ao ser: emocións, sentimentos, crenzas, valores, etc. Este exercicio abre novamente esa conciencia facendo posible que poidamos observar a multiplicidade de aspectos que integran o <<eu>>; mais, tamén, a posible existencia de conflitos entre o que sentimos que se espera de nos fronte ao que nos mesmxs desexamos. Neste sentido aparece a figura dun <<eu ideal>> que pode, e debería, configurarse en función dun proceso de coherencia interna, resultado de afrontar as contradicións de descubrirse nun mundo onde a liberdade representa pouco máis que unha idea “falsa”.

Este proceso, a través do que acadar a identidade propia, supón ademais a asunción de determinamos valores, dunha ética, que guíe os propios comportamentos e todo o que ten que ver coa <<acción>> no mundo. Así, ao poñer no centro da vida o proxecto, o

proxectarse, tal e como reflexionaba de Beauvoir (2011), a realización auténtica na existencia será verdadeiramente posible. De feito, a persoa non se evade da súa subxectividade; a súa liberdade parece falseada e a única forma de facela “plenamente realidade” é proxectándoa mediante unha acción positiva na sociedade humana (de Beauvoir, 2011).

Todxs desexamos esa liberdade pero realmente, a liberdade en si non é sinónima de benestar. De feito, ás máis das veces pode aparecérsenos como un océano inmenso, profundo e escuro que nos prende no desexo de quedarnos sempre en terra; de mesturarnos co resto do mundo entregándonos a ideas alleas ou a normas impostas, antes que navegalo na busca de respostas a preguntas que, en moitos casos, nin sabemos formularnos. Mais, se desexamos facer realidade ese anhelado humano de ser verdadeiramente libres non nos quedará outra que lanzarnos ás frías augas da liberdade.

Unha imaxe particularmente significativa da relación fundamental entre o ser humano e a liberdade ofrécena o mito bíblico da expulsión do home e da muller do Paraíso.

O mito identifica o comezo da historia humana cun acto de elección, pero acentúa singularmente o carácter pecaminoso dese primeiro acto libre e o sufrimento que este orixina. Home e muller viven no Xardín edénico en completa harmonía entre si coa natureza. Hai paz e non existe a necesidade de traballar; tampouco a de escoller entre alternativas; non hai liberdade, nin tampouco pensamento. Estalles prohibido comer da árbore do coñecemento do ben e do mal: pero obra contra a orde divina, rompe e supera o estado de harmonía coa natureza da que forma parte sen transcendela. Desde o punto de vista da Igrexa, que representa a autoridade, este feito constitúe fundamentalmente un pecado. Pero desde o punto de vista do home e da muller trátase do comezo da liberdade humana. Obrar contra as ordes de Deus significa liberarse da coerción, emerxer da existencia inconsciente da vida prehumana para elevarse cara ao nivel humano. Obrar contra o mandamento da autoridade, cometer un pecado, é, no seu aspecto positivo humano, o primeiro acto de liberdade, é dicir, o primeiro acto *humano*. Segundo o mito, o pecado no seu aspecto formal, está representado por un acto contrario ao mandamento divino, e no seu aspecto material por ter comido da árbore do coñecemento. O acto de desobediencia, como acto de liberdade, é o comezo da razón. O mito refírese a outras consecuencias do primeiro acto de liberdade. Rómpease a harmonía entre o home, a muller e a natureza. Deus proclama a guerra entre o home e a muller, entre a natureza e o ser humano. Este tense separado da natureza, ten dado o primeiro paso cara á súa humanización ao transformarse en <<individuo>>. Ten realizado o primeiro acto de liberdade. O mito subliña o sufrimento que dilo resulta. Ao transcender a natureza, ao allearse dela e doutro ser humano, o home e a muller atópanse espidx e avergoñadx. Están en soidade e libres e, sen embargo, medrosxs e impotentes. A liberdade recentemente conquistada aparece como una maldición; tense libertado *dos* doces lazos do Paraíso, pero non é libre *para* gobernarse a si mesmx, para realizar a súa individualidade (Fromm, 2007b, p. 56 e 57).

Neste sentido, tal e como se presenta desde a coeducación das emocións e dos sentimentos, o proceso de desenvolvemento da liberdade posúe o mesmo carácter dialéctico que o proceso de construción da identidade. Por unha parte, trátase dun crecemento do seu

dominio sobre o mundo natural, da súa forza e da súa integración, do poder da súa mente e máis da solidariedade con outros individuos. Pero, por outra banda, a propia individualización, cada vez máis pronunciada dentro do marco capitalista e neoliberal, significa un aumento progresivo do illamento, da inseguridade ou das angustias; e, consecuentemente unha dúbida crecente sobre o significado da propia vida, de cal é o papel que toca xogar neste universo e, por tanto, dun sentimento de insignificancia (Fromm, 2007b) que, en moitos casos, resulta en pesimismo e malestar como tónica de vida.

A coeducación das emocións e dos sentimentos permite ás persoas adolescentes a reflexión sobre unha realización do seu <<eu>> libre a través do descubrimento do mundo emocio-sentimental, da man da razón e do pensamento, no marco dun corpo concreto; situando estas tres dimensións, -alma, mente e corpo-, a un mesmo nivel. Neste sentido, o desenvolvemento activo, tanto das potencialidades emocio-sentimentais como intelectuais e corporais, fará posible a emerxencia dun ser total e integrado que poderá exercer, dentro do seu marco normativo, un proxecto de vida subxectivo, autónomo e libre.

O resultado dun <<eu>> libre dependerá en grande medida do grao en que este se vive no mundo dun xeito espontáneo e activo. E “sexamos ou non conscientes de isto, non hai nada que nos avergoñe máis que o non ser nos mesmox e, reciprocamente, non existe ningunha cousa que nos proporcione máis orgullo e felicidade que pensar, sentir e dicir o que é realmente noso (Fromm, 2007b, p. 292).

Isto significa que na experiencia de construírse na existencia o importante son os procesos e non tanto os resultados, o goce da experiencia que nos outorga un lugar lexítimo no que non existe a dúbida sobre o significado do si ou da propia vida, xa que “só existe un significado da vida: o acto mesmo de vivir” (Fromm, 2007b, p. 293).

A liberdade positiva e plena, que se defende desde a coeducación das emocións e dos sentimentos, implica a afirmación do carácter único de cada persoa. Isto é o mesmo que aceptar e afirmar que todxs nacemos iguais, mais somos esencialmente diferentes; e a realización do <<eu>>, a expansión do <<ser>>, devén do noso inalienable dereito ao benestar e á transcendencia.

A coeducación das emocións e dos sentimentos persegue así ese ideal verdadeiro definido como propósito que favoreza o desenvolvemento integral, a liberdade e o benestar do <<eu>>, en convivencia coas outras persoas e as súas individualidades.

#### **4.3.2 Benestar e convivencia positiva**

Para falar de benestar e convivencia positiva, indubidablemente, haberá que conectar as dimensións individuais da identidade e a liberdade co carácter interdependente do ser humano; por tanto, falar da vida social. Esta vida social refírese á forma na que o colectivo, o comunitario, o social propiamente dito, atravesa ao individual e a como se establece, socialmente, a propia individualidade (Butler, 2017). Porque o social condiciona e media no recoñecemento do particular.

A vida que estou vivindo, aínda cando sexa claramente esta vida miña e non a de algunha outra persoa, está xa conectada con redes máis amplas da vida, e se non estivera unida a tales estruturas, eu non podería vivir. De maneira que a miña vida depende dunha vida que non é a miña, que é algo máis que a vida dxs outrxs, porque se trata dunha organización social e económica da vida que é moito máis ampla. A miña propia existencia, a miña supervivencia, depende deste sentido da vida máis extenso, dun sentido da vida que inclúe a vida orgánica, as contornas que están vivas e nos sustentan, e as redes sociais que apoian e ratifican a interdependencia. Todo isto constitúe o que son, e isto significa que eu cedo algo do que me determina en termos distintivos como vida humana a fin de poder vivir, para ser humano no amplo sentido da palabra (Butler, 2017, p. 214).

Entón, o <<eu>> que consegue recoñecerse a si mesmo, que recoñece a súa propia vida, recoñécese tamén como dx outrx. O que significa que, aínda cando se recoñece ao si mesmx, acepta, ao mesmo tempo, que existen unha serie de normas sociais que operan nese proceso de recoñecemento; de feito, non poderemos pensarnos sen estas normas, sexan ou non aceptadas (Ibídem, 2017).

Neste senso, parece claro que os vínculos xogan un papel fundamental na nosa vida; representan un dos elementos clave para a nosa supervivencia como especie. Por iso, vincularnos permítenos garantir os coidados mínimos necesarios para sobrevivir pero, tamén, para medrar da forma máis adaptativa posible (Horno, 2004). Así, no caso dos seres humanos, a adaptación ao medio pasa tamén por aprender a relacionarse coas demais persoas, asumindo esas normas de convivencia que veñen dadas polo grupo marco e que, dalgún xeito, están pensadas para asegurar o benestar tanto individual como colectivo.

O ser humano forma parte dun ecosistema do que, aínda que pareza esquecelo a vulgar pola destrución ao que o somete, depende para sobrevivir; por iso nos inflúen as mareas, a lúa chea ou os ventos, somos unha parte animal dun ecosistema animal. Pero, ademais, os seres humanos temos construído un sistema social cunha serie de normas de convivencia que configuran o significado do mundo e a narración que nos facemos da nosa propia vida, os nosos propios significados (Horno, 2004, p. 43 e 44).

Os vínculos humanos garanten os coidados e a seguridade necesarixs para sobrevivir e desenvolverse; consecuentemente, o proceso de vincularse coas outras persoas, -cando este vínculo resulta positivo e protector-, favorece o desenvolvemento da propia autonomía mais, tamén, do benestar.

Pero, que é exactamente o benestar? López Sánchez (2009) explica neste sentido que o benestar humano se acada no momento no que as necesidades emocionais, afectivas e sociais están satisfeitas. O benestar ten que ver con vivir ben, con sentirse ben e desfrutar da vida en todas as súas facetas.

Porén, chegar a unha definición moito máis exacta deste concepto parece complicado porque, ao final, a vida humana está repleta de significados, interpretacións, crenzas e dúbidas que se experimentan de forma persoal, social e cultural; de xeitos diferentes en función das características e os relatos vitais de cada individuo, ao longo dos distintos momentos do ciclo vital, e, ademais, dependendo das variantes históricas e sociculturais que acompañen.

Neste senso, haberá de aceptarse que o termo benestar ten unha forte compoñente “persoal” e, ademais, que está suxeito a cambios e variacións que dependen do contexto social, cultural e histórico no que se valoren (López Sánchez, 2009).

O discurso do benestar non pode ser o do disco raiado de quen adoutrina relixiosamente de forma fundamentalista ás demais persoas, asegurándolles paraísos presentes ou próximos, non recoñecendo o dereito a dubidar, a sentir que non se sabe e incluso a sufrir existencialmente, se este fora o caso e, a pesar dilo, a saberse e sentirse vivx e con ganas de vivir. Reconciliarse coa propia conciencia, a máis auténtica, sobre o mundo, a vida e o eu mesmo, é seguramente o segredo da sabedoría humana. Non cremos que os conceptos de sabedoría e benestar deban ser irreconciliables, polo que sería tanto como propoñer desde as ciencias que o mellor é “sentirse ben” pase o que pase e sexa como sexa a realidade. Máis ben cremos que o mellor para o ser humano é ser humano en todas as súas posibilidades, tamén na de sentirse incómodo, nun “mar de dúbidas” sobre a propia existencia, pero sendo capaz de loitar pola vida no naufraxio, buscando o benestar, recoñecer os gozos da vida e vivila nas mellores condicións posibles, persoais e sociais, porque somos unha especie social (Ibídem, 2009, p. 23).

Esa nosa parte social fainos interdependentes máis, tamén, “neuralmente cableados para amar, ser empáticos, compasivos, aínda que con grandes contradicións difíciles de comprender” (Carpena, 2016, p. 43).

Con todo e iso, o noso carácter empático e compasivo, que continua progresando cara a cotas cada vez máis altas, tennos permitido aprender a convivir en paz xs uns/unhas/unhes con os/as/es outrxs. E aínda que queda moita senda por percorrer, sobre todo naqueles contextos nos que a administración dos estados corre a cargo de réximes totalitarios, parece estarse a producir un impulso universal, impensable noutros séculos, cara ao benestar humano (Ibídem, 2016).

Así, cada vez máis persoas, especialmente os grupos de xente nova, están mobilizándose en favor deste impulso pro-benestar; e como exemplo tan só habería que botar unha ollada aos movementos xuvenís como o *Fridays For Future*<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> O *Fridays For Future*, -un movemento estudiantil de protesta pola crise climática-, xurdiu en agosto do ano 2018 da man da activista Greta Thunberhan, una rapaza sueca de 16 anos.

Estudantes de máis de 270 cidades a redor do mundo comezaron a faltar ás súas clases todos os venres para manifestarse, fronte dos seus respectivos parlamentos, esixindo medidas políticas urxentes en favor da acción contra a crise climática.



Na actualidade, no século XXI, a xente nova, aínda que inmersa nunha cultura consumista, competitiva e individualista, cada vez é máis crítica, con tendencia a escoitar diferentes opinións e a buscar o consenso e a traballar de maneira participativa e colaborativa buscando procesos horizontais e comunitarios. As xeracións da era das redes sociais, comprometidas coa comunidade e a contorna, mostran coas súas achegas o desexo de contribuír ao benestar e á mellora da sociedade e do planeta (Carpena, 2016, p. 48).

Consecuente e afortunadamente, levando á práctica a coeducación das emocións e dos sentimentos, parece que estamos participando dunha “revolución da paz” (Barragán, 2006, p. 83), definida pola sucesión de diversas series de cambios profundos e transformadores, tanto a nivel individual como colectivo, en forma de procesos revolucionarios e pacifistas (Ibídem, 2006).

Esta verdadeira cultura de paz só será posible ao incluír esas análises feministas que permiten escudriñar as relacións entre o cisheteropatriarcado e as violencias (Barragán, 2006). E, como se ten dito, a incorporación da coeducación das emocións e dos sentimentos ás aulas de secundaria representa un elemento en favor da construción desa cultura de paz, -de benestar e convivencia positiva-. Pois pretende desbotar e transformar as estruturas de poder baseadas nas xerarquías cisheteropatriarcais por implicar desigualdade de consideración e de valor, violencias, opresión e coerción no desenvolvemento humano.

A adolescencia contemporánea, na súa vida en hiperconexión a través da Internet, está a desenvolver novas e melloradas competencias de comunicación que, sen dúbida, favorecen o benestar e a convivencia.

Accedemos a contornas sociais tan amplas como nunca antes tiña sucedido na humanidade e facémolo cunha nova sensibilidade interétnica, interconfesional e intercultural, aglutinadxs cun pegamento social: o vínculo empático. Evolutivamente é importante constatar, neste momento histórico, que as persoas que se comprometen e se unen para axudarse mutuamente non son só familiares e membros da propia comunidade senón que se busca a transformación do mundo nun lugar mellor englobando a toda a especie humana.

O compromiso para a mellora do benestar das demais persoas está incorporando o compartir, e os espazos dixitais comúns son un marco idóneo para isto.

(...) A nova conectividade ten repercusións no noso cerebro e na mente colectiva. Sentirse parte dun colectivo, e neste caso do colectivo humano, reforza os sentimentos de vinculación, aumenta o desexo de colaborar e ser participativx e a empatía medra e refórzase. Neste novo contexto humano poderíamos dicir que estamos ante o inicio dunha revolución altruísta e, como sinala Rifkin (2010), “podemos coquetear coa idea de fundar unha civilización humana global”. Tamén podemos aspirar a que sentir amor, empatía e compaixón por todas as persoas, á larga, nos debe conducir a un cambio evolutivo.

É posible camiñar cara a un futuro comprometido, cara a un mundo máis xusto e sustentable (Carpena, 2016, p. 48, 49, 50 e 51).

Para isto será esencial a coeducación das emocións e dos sentimentos; unha ferramenta ao servizo da educación para a paz que, ademais, traballa polo desenvolvemento emocio-sentimental das persoas adolescentes, fomentando a súa empatía, a autonomía crítica e, os comportamentos colaborativos e altruístas que favorecen o benestar subxectivo e comunitario.

A fin de contas, fálase así, dunha coeducación para a convivencia <<en>> e <<con>> benestar que se fundamenta nos valores de sensibilidade cara a toda a poboación e cara ao propio Planeta, no amor como enerxía fundamental da actividade humana e na compaixón como mediadora nos procesos de afrontamento e resolución de conflitos.

A coeducación das emocións e dos sentimentos, no seu traballo en prol do benestar e a convivencia, aspira a contribuír á creación progresiva dunha conciencia empática universal que axude a superar todas esas barreiras que, histórica e tradicionalmente, teñen separado ás persoas (Carpena, 2016), tanto entre si, como de si mesmas. Pois, aprender a convivir en benestar, como indican Valdemoros e Goicoechea (2012, p. 11) “constitúe unha aprendizaxe necesaria na sociedade actual do século XXI.”

Para concluír este apartado parece interesante apuntar, a modo de resumo, que a coeducación das emocións e dos sentimentos posibilita e valora o desenvolvemento integral non sexista das persoas adolescentes na dirección do seu benestar integral; sexan cales sexan as súas características, a súa orixe, os seus desexos, as súas crenzas, os seus valores e os seus comportamentos. É unha coeducación para o ser libre e así, ser completx e convivir en benestar, tanto no intrapersoal como no interpersoal.

Ademais, a coeducación das emocións e dos sentimentos fai posible a prevención da violencia entre iguais desde unha perspectiva positiva e optimista, promovendo estratexias relacionais e convivenciais máis pacíficas e saudables; actuando ante os comportamentos desadaptativos, e fronte a unha ampla diversidade de situacións vitais do alumnado, activando todos os mecanismos posibles para axudar a que as persoas afronten a súa vida con poder e responsabilidade.

Deste xeito, sabendo que as competencias emocionais e sentimentais, serven para favorecer e mellorar as nosas relacións intra e interpersoais, pódese afirmar que o traballo para o seu desenvolvemento resulta imprescindible, xa non so para a convivencia escolar, senón para a vida en sociedade. E xa que estas competencias teñen unha incidencia directa sobre os procesos de convivencia entre as persoas, estaríase afirmando así que a coeducación das emocións e dos sentimentos pode entenderse como unha educación para a vida.

Remátase este capítulo realizando unha última reflexión que, dalgún xeito, pretende resumir o que significa a coeducación das emocións e dos sentimentos con persoas adolescentes; pensada, sobre todo, para traballo en prol do desenvolvemento integral non sexista da rapazada, tanto nos planos identitario e da liberdade, como no que ten que ver co benestar e a convivencia.

Neste sentido, insistir na idea do desenvolvemento emocio-sentimental como algo fundamental na vida de todas as persoas. Todas nacemos coas mesmas emocións primarias, ou naturais, -ira, ledicia, medo, asco e tristura-, e, na interacción coas nosas contornas, experimentamos os seus efectos, en variadas frecuencias e intensidades, segundo o estímulo que as provoque. Porén, aínda que todxs sentiremos as mesmas emocións, que devirán en sentimentos similares, as accións que emprendamos e as condutas que manifestemos a partir do sentir dependerán de cada persoa; das súas circunstancias, da valoración do estímulo que faga a súa mente e, sobre todo, das ferramentas ou estratexias das que se dispoña para o seu manexo.

Así, tal e como afirma Davidson (2012, p. 29):

Persoas diferentes teñen perfís emocionais diferentes. Trátase de constelacións de reaccións emocionais e respostas de afrontamento que difiren en xénero, intensidade e duración. (...) cada un/unha/unhe de nos ten un perfil emocional único, que forma parte ata tal punto do que somos que quen nos coñecen ben poden predicir a miúdo como vamos a responder ante un desafío emocional.

O proceso de (auto)coñecemento e recoñecemento que facilita a coeducación das emocións e dos sentimentos permitirá achegarse a este perfil emocio-sentimental, tanto ao propio como ao alleo; permitíndonos actuar con conciencia e liberdade sobre as condicións e circunstancias das nosas vidas, enfocándonos cara ao benestar, -subxectivo e comunitario-.

Pero volvendo á nosa natureza, as persoas nacemos nun estado de indefensión absoluta e a nosa supervivencia depende de que outras persoas satisfagan todas e cada unha das necesidades que por nos mesmas non somos capaces de atender, -alimento, protección, afecto...-; de aí a importancia de vincularse, pola inmensa fragilidade derivada da inmadureza psicofísica coa que chegamos ao mundo e que, inevitablemente, nos converte en individuos dependentes, a expensas dos coidados das demais persoas.

Armus, Duhalde, Oliver e Woscoboinik (2012) afirman que o ser humano, desde o seu nacemento, ten a capacidade básica para a relación social; pero o desenvolvemento desta capacidade dependerá, exclusivamente, das persoas coidadoras dispoñibles para establecer relacións co/coa/coe bebé. Dito doutro xeito, é imposible que unha criatura consiga desenvolverse se carece de acompañamento adulto e coidados constantes, ou se permanece en soidade.

Fronte a esta situación de desamparo, pola que pasamos todos os seres humanos, xérase nas persoas adultas da contorna unha resposta denominada por Armus, Duhalde, Oliver e Woscoboinik (2012, p. 11) “o sostén emocional”. Este sostén permite a construción dun vínculo

suficientemente forte, entre a criatura e as persoas coidadoras, como para que se produzan todas as condicións necesarias para a satisfacción das necesidades dx bebé.

A relación entre a criatura e as persoas adultas que se ocupan dos seus coidados establecerase así no marco dun vínculo estable de apego. Este apego seguro, que se inicia no momento do nacemento coas persoas coidadoras primarias, permite construír unha relación que, *a priori*, garantirá no só a supervivencia, senón tamén o desenvolvemento emocio-sentimental da crianza.

Así, as experiencias emocionais, sentimentais e afectivas que se producen durante os primeiros anos de vida terán unha relevancia fundamental no desenvolvemento das dimensións cognitiva, social e emocio-sentimental dx nenx, sentando as bases para a construción dos elementos configuradores da súa humanidade.

En palabras de Armus, Duhalde, Oliver e Woscoboinik (2012, p. 11), “a necesidade de ser sostidx emocionalmente por outrx e a busca e interese na relación humana son trazos de saúde mental que x nenx manifesta desde o comezo da súa vida”.

Se avanzamos no desenvolvemento do ser humano, deixando atrás esta primeira etapa infantil, tal e como afirma Bisquerra (2000), a traxectoria evolutiva dunha persoa é sumamente complexa, pois depende dunha ampla diversidade de variables que teñen poder de incidencia.

No que ten que ver coa evolución das nosas emocións, seguindo a Bisquerra (2000), podemos afirmar que as emocións infantís son moito máis ricas do que as crianzas son capaces de expresar. De feito, a experimentación da emoción antecede á capacidade de expresala. Por iso, nenos, nenos e nenas experimentarán unha gama ampla de emocións moito antes de ser capaces de identificalas ou nomealas, igual que no caso dos seus sentimentos. Así, por exemplo, á idade de dous anos, por empatía, pódese chegar a reflexar o sentimento de tristura observado na nai, sen que x nenx comprenda que é a tristura como tal ou que pode provocala. A criatura simplemente captará a emoción de forma implícita, a través da observación dos comportamentos derivados da mesma, -choro, desánimo, rostro caído...-.

O crecemento fai posible que evolucionemos nesta capacidade para comprender e expresar emocións e sentimentos; de feito, esta competencia vaise volvendo cada vez máis complexa, chegando a permitir a toma de conciencia respecto de que acontecementos ou situacións producen segundo que sentires. Así, por exemplo, á idade de seis anos, tal e como afirma Bisquerra (2000), saberemos que as experiencias agradables producen benestar ou felicidade e, do mesmo modo, tamén saberemos que un conflito con algunha persoa relevante na nosa vida poderá derivar en decepción ou tristura. Entre os seis e os once anos as experiencias escolares, e as emocións e sentimentos percibidxs a partir das mesmas, influirán directamente nos comportamentos e na construción do autoconceito, especialmente na etapa da adolescencia.

Neste sentido e pensando na consecución do benestar, será fundamental que, cando somos pequenxs, aprendamos a convivir coas nosas emocións e sentimentos, e máis cos sentires das outras persoas. Desta forma, por exemplo, se sentimos ira ou medo, ou incluso se nos atopamos fronte a un desexo ou ante un pracer de moi alta intensidade, será imprescindible que teñamos capacidade de orientar ese sentir cara ás respostas axeitadas, en forma de comportamentos coherentes, adaptativos e saudables que nos permitan, finalmente, un estado xeral de benestar.

A coeducación das emocións e dos sentimentos, que permite aprender a manexarse no mundo emocio-sentimental, será fundamental no período da adolescencia polas súas implicacións no relativo a ese estado xeral de benestar, -subxectivo e comunitario-.

Na adolescencia xa se ten a capacidade de recoñecer tanto as emocións e os sentimentos propixos como os allexos e, ademais, baixo que normas sociais organizase a expresión dos mesmos. Porén, durante esta etapa prodúcese unha enorme situación de dificultade respecto de como regular, sobre todo, eses sentimentos relacionados coa autopercepción e que teñen importantes impactos no desenvolvemento das destrezas sociais; estas dificultades poderán derivar en déficits ou carencias preocupantes polos seus efectos na vida social do individuo, xa non só na adolescencia, senón tamén na vida adulta.

Nesta etapa a “autoestima social (a confianza en que son capaces de establecer relacións sociais, facer amizades e conservarlas)” (Bisquerra, 2000, p.81) é unha preocupación frecuente na mocidade. A estas idades o grupo de iguais xoga un papel fundamental na construción da identidade, actuando como o elemento de maior influencia para o desenvolvemento da autonomía. Afrontar a presión que pode crear este grupo de amizades será imprescindible para minimizar os factores de risco asociados a esta etapa, -consumos, comportamentos disruptivos, etc.-. Así, saber que facer ante os intentos de mediatización ou influencia externas, -supostamente amigas-, dependerá en grande medida do nivel de competencia desenvolto en autonomía crítica. Neste senso, a capacidade de reafirmarse na autoestima e nas propias conviccións fará posible que a rapazada axuste o medo á non aceptación, fortalecendo unha toma de decisións baseada no criterio propio que permite o exercicio pleno da liberdade persoal.

Ás veces, nas relacións interpersoais, as persoas, -sobre todo adolescentes-, sentímonos na obriga de disimular ou disfrazar os nosos sentimentos para evitar posibles consecuencias desagradables ou imprevisibles. Por exemplo, para facilitar a relación de convivencia cunha compañeira de aula, podemos chegar a enmascarar un malestar importante, causado pola circunstancia “x”, co obxectivo de evitar un conflito con esa compañeira e as súas repercusións a nivel grupal, -especialmente se esa outra persoa goza de maior popularidade entre o grupo de iguais-. A destreza para regular as nosas emocións e os nosos sentimentos e producir respostas axeitadas para os mesmos podería facilitar, nesta situación, a resolución do problema dun xeito pacífico que, ademais, repercute no noso benestar.

Por todo isto, a adolescencia semella unha etapa realmente complexa. De feito, entre os once e os quince anos poderán aparecer diferentes situacións de risco como a curiosidade en relación ao consumo de drogas, os desexos de abandonar a escolaridade ou unha iniciación sexual non desexada (Bisquerra, 2000); tesituras que fundamentan a necesidade de ter aprendido a axustar e, dalgún xeito, a gobernar, o propio mundo do sentir. Dito doutro modo, a nosa adaptación social dependerá, en grande medida, da nosa competencia á hora de manexar os comportamentos que se dean a partir de calquera experiencia emocio-sentimental.

Bisquerra (2000) afirma ademais que na adolescencia son frecuentes problemáticas como os conflitos interpersoais, a non consecución de obxectivos académicos, o rexeitamento, ou ben, unha relación complicada coa familia, que poden derivar en estados depresivos, emocional e sentimentalmente moi desagradables ou perturbadores, e/ou desordes conductuais de todo tipo, -violencia, delincuencia, trastornos alimenticios...-. Esta cuestión pon de manifesto a necesidade de desenvolver a nosa ambivalencia emocio-sentimental, entendida como a

capacidade que fai posible a vivencia de dous sentires opostos, simultaneamente, sabendo manexalos do xeito máis eficaz posible para o propio benestar. Por exemplo, nun momento dado pode facernos moi felices a oportunidade de poder asistir a unha festa pero, ao mesmo tempo, pode angustiarnos a sensación de non saber se caeremos ben á xente que coñezamos alí. É importante, sobre todo cando somos novxs, saber afrontar esta ambivalencia, especialmente, para unha toma de decisións o máis satisfactoria no que aos desexos e prioridades da persoa protagonista das mesmas se refire.

Ante esta amalgama de posibles circunstancias e consecuentes necesidades da adolescencia, a coeducación das emocións e dos sentimentos traballa por dotar ás persoas de estratexias, recursos e ferramentas que lles permitan afrontar todas estas situacións vitais coas máximas garantías de éxito posibles.

Ademais, sabendo que o desenvolvemento emocio-sentimental que se produce desde o nacemento, ao longo da infancia e na adolescencia, influirá dunha forma directa no estado de saúde, físico e psíquico que se vivirá durante eses anos, pero tamén na idade adulta, parece incomprendible non incorporar esta práctica ao traballo educativo ordinario.

Segundo Bisquerra (2000) existe unha relación directa entre a saúde e os estados emocionais e sentimentais. Xa que, as emocións e os sentimentos agradables contribúen a manter ou recuperar o equilibrio do organismo, mentres que os sentires relativos ao malestar afectan como activadores ou reforzadores no desenvolvemento de enfermidades, recaídas ou agravamentos. Entendendo a saúde como un elemento imprescindible para o benestar, esta coeducación actúa así como unha ferramenta de promoción da propia saúde.

Así, de forma xeral, a coeducación das emocións e dos sentimentos, igual que a súa antecesora a educación das emocións, emerxe como complemento imprescindible ás ensinanzas desenvoltas nos sistemas de educación formal para dar resposta a todas esas necesidades da adolescencia, vencelladas ao seu desenvolvemento emocio-sentimental, que precisan de máis e mellor atención. Neste sentido, entendida como unha educación para a vida enfocada cara ao benestar e a convivencia positiva, representa unha medida educativa innovadora de prevención primaria que persegue os seguintes obxectivos (Berastegui, 2016, cit. en Permuy e Cortés, 2017):

- Promover a saúde emocio-sentimental.
- Resolver conflitos e contradicións intrapersoais, potenciando o (auto)coñecemento e o recoñecemento.
- Promover a adquisición das competencias emocio-sentimentais favorables ao desenvolvemento integral non sexista, -sobre todo na infancia e na xuventude-.
- Mellorar o clima convivencial das aulas e dos centros, diminuindo a conflictividade e as violencias desde a promoción dunha cultura de paz e igualdade.
- Orientar á xuventude no tránsito á vida adulta, reducindo as situacións de fracaso escolar e/ou risco de exclusión.
- Afianzar o apoio emocio-sentimental no profesorado, promovendo emocións e sentimentos positivxs nos procesos de aprendizaxe-ensino.

Este enfoque para a fundamentación da educación das emocións, vela como unha resposta ante as necesidades sociais menos atendidas desde a escola é o habitual. Porén, deixando á marxe

todos eses factores “ameazantes”, para o individuo e para o grupo, na intención de traballar desde coeducación das emocións e dos sentimentos, parece interesante abrir a perspectiva, especialmente cando se pensa nesta intervención na Educación Secundaria Obrigatoria.

Así, recorrendo á filosofía e aos feminismos atópanse interesantes reflexións, relacionadas co sentido da vida, a construción da identidade responsable e libre, e a busca do benestar, que parece pertinente incorporar como outro dos elementos fundamentais que xustifican a incorporación da coeducación das emocións e dos sentimentos ás aulas de Secundaria.

Así, fundamentada na filosofía existencialista e no feminismo, a coeducación das emocións e dos sentimentos, apelando á nosa responsabilidade, interpélanos tanto na nosa liberdade sentida como na máis práctica; é posible ser libre? Ou visto doutro xeito... Cando menos, dentro do marco normativo da sociocultura, ata onde me permito <<ser>>, <<estar>> e/ou <<facer>> para sentir benestar subxectivo e aportar ao benestar colectivo?

Destas preguntas derivan as ideas nas que se inspira a coeducación das emocións e dos sentimentos sobre a moral. Así, non se trata de facelo “ben” ou “mal”, segundo un determinado punto de vista “moral” apegado a unha ou a outra ideoloxía. Do que se trata é de ter o valor para responsabilizarse da propia vida e, na medida das nosas posibilidades e con límite, da vida das persoas coas que convivimos.

Neste sentido, as ideas do “bo” e do “malo” acóutanse desde a súa conceptualización en grego: o bo como beneficioso, *-agathon-*; e o malo como non beneficioso, *-kakon-*; aplicando este principio para min/eu mesm, para as persoas coas que convivo e para o mundo no que existo e comparto cos outros seres vivos non humanos.

Falar de liberdade neste senso será case igual que falar de valentía, de valor; pois autoafirmándose e aceptándose no que se é e no que se fai, no que se sente e no se pensa como bo ou como malo, poderase facer da vida e do mundo un lugar de benestar, pracer e plenitude.

En relación a esta dimensión da moral, a coeducación das emocións e dos sentimentos inspírase tamén nos presupostos básicos da moral existencialista de De Beauvoir (2011):

- Toda persoa afirmase a través dos proxectos como unha transcendencia.

Ou o que é o mesmo, a persoa faise a partir do que fai; xa que antes de facer nada somos unicamente existencia arroxada neste mundo, sen esencia nin entidade. O facerse resulta do cumprimento dos proxectos e dos obxectivos que se propoñan.

- A liberdade culmínase cando se supera, constantemente, cara a outras liberdades.

O individuo realízase como liberdade no proceso de superarse, acadando novas liberdades desde as que poderá emprender novos proxectos. Se a persoa é proxecto de ser eo constantemente ao longo de toda a súa vida, e a súa vida resulta dun sucesivo encadear de proxectos e obxectivos.

- Non hai máis xustificación da existencia presente que a súa expansión cara a un futuro indefinidamente aberto.

Querer transcender(se) continuamente xustifica a existencia, ampliando en cada cumprimento de ser a liberdade persoal, facéndose ser a través do exercicio da transcendencia.

- Cada vez que a transcendencia recae na inmanencia degrádase a existencia <<en si>>.

Esta caída, se é consentida pola persoa, é unha falta moral que se transforma en frustración e opresión; representa un mal absoluto.

En resumidas contas, na moral existencialista non exercer a transcendencia é unha falta moral, sempre. Non asumirse como liberdade, recoñecendo a propia forma de ser como un existir aberto cara ao futuro que, forzosamente, terá que ir escollendo o que quere ser; se non se decide ser algo, se non se fan proxectos ou non se definen obxectivos, o individuo quedaría equiparado ás cousas que, inmanentes, son sempre iguais a si mesmas: seres opacos e xa feitos.

Pola contra, o que debería caracterizar ao ser humano é precisamente ser, ao mesmo tempo: o que é, o que non é, e o que non é o que é. Un ser que, como conciencia intencional, é algo que non é, mentres, como liberdade, é posibilidade de ser o que non é, de facerse como aquilo que proxecte ser.

Así, a responsabilidade sobre a propia vida é un inevitable, porque sempre se está a realizar unha escolla. De feito, ata o non escoller supón unha escolla en si mesma: a de quedarse tal e como se está (Sartre, 1993); a representación dunha inmanencia consentida. Pero tamén pode producirse unha inmanencia inflixida, aquela que se sucede polos efectos de algo exterior que impide ao individuo realizar a súa liberdade. Esta segunda transfórmase en frustración e opresión, -tal e como sucede co noso desenvolvemento emocio-sentimental a consecuencia dos encargos cisheteropatriarcais-.

Neste senso, De Beauvoir (1972) afirma que as posibilidades de liberdade para unha conciencia son finitas, poden aumentar ou diminuír en función do externo. Xa que son as demais persoas, fundamentalmente, quen axudan a incrementalas ou rebaixalas.

As relacións coas outras persoas, no terreo da moral, teñen a peculiaridade de que, coa súa actitude, inciden na configuración da situación na que se definen os proxectos e se realiza a liberdade. A situación ten poder para condicionar, desde o exterior, o alcance dos fines. Así, a liberdade absoluta será un imposible en tanto en canto todas as accións que se emprendan e a propia liberdade en si mesma, estarán delimitadas e condicionadas, dalgún xeito, pola situación do individuo.

Desta idea pódese deducir que a autonomía crítica no ámbito emocio-sentimental, tal e como se defende desde a coeducación das emocións e dos sentimentos, é posible pero, sempre, en interdependencia coa das outras persoas. Consecuentemente, a subxectividade é social e discursivamente construída, en parte. Isto significa que as persoas somos, por unha banda, autónomas, -intrinsecamente libres- pero, nas nosas accións atopámonos situadas con respecto dun contexto; logo por outra parte, estamos construídas.



Así, por exemplo, no que ao xénero se refire, De Beauvoir (2011) explica que a muller, sendo ser humano de pleno dereito, como o é o home, considérase pola sociocultura como a Outra, un ser diferente ao varón e, por tanto, outro distinto a el.

Así, dentro das nosas posibilidades de facer exercicio consciente da liberdade haberá que pensarse, en parte, como individuos construídos por unha entidade externa, -a sociocultura-. E, igual que explicou Lagarde (1990) con respecto á condición da muller, podería afirmarse que tanto a condición propia de muller como a de home, que suxeitan e delimitan, dalgún xeito, as identidades, son creacións históricas cuxos contidos derivan do conxunto de circunstancias, calidades e características esenciais que nos definen como seres sociais e culturais xenéricos.

Por tanto, os contidos socioculturais, entre os que se atopan os emocio-sentimentais, teñen unha moi importante influencia en todo o que ten que ver con <<ser>> e <<estar>> neste mundo, sobre todo, no relativo á construción da identidade e da liberdade persoal.

O mundo emocio-sentimental humano combina o natural co adquirido, marcando todas e cada unha das experiencias das nosas vidas. Así, as emocións non se significan como obxectos de aprendizaxe, senón máis ben como entidades automáticas e programas de acción estables e predicibles, orixinadas no proceso de selección natural e nas instrucións do xenoma resultante. Estas instrucións, teñen sido moi ben conservadas ao longo da evolución e o resultado tense ensamblado no cerebro dunha forma ben particular e fiable; certos circuitos neuronais poden procesar estímulos emocionalmente competentes e facer que rexións cerebrais que desencadean emocións constrúan unha resposta emocional completa. As emocións, e os fenómenos que a elas subxacen, son tan esenciais para o mantemento da vida e a maduración posterior do individuo, que son despregadas de maneira segura e fiable xa nas fases temperás do desenvolvemento individual.

Mais, este mesmo feito de que as emocións non sexan aprendidas, senón automáticas e establecidas polo xenoma, sempre presenta o fantasma do determinismo xenético. Nas propias emocións non hai nada atractivo e educable? Sobre todo, pretendendo traballar desde a coeducación das emocións e dos sentimentos. A resposta a esta pregunta é que hai montóns de cousas, relacionadas coas emocións, comportamentos, pensamentos e, sobre todo, sentimentos-, que si son educables.

De feito, o mecanismo esencial das emocións, nun cerebro “normal”, é bastante similar entre os individuos; un feito positivo, *a priori*, porque proporciona á humanidade, en culturas diversas, a base común de preferencias fundamentais sobre cuestións de pracer e dor.

Non obstante, mentres que os mecanismos son claramente similares, as circunstancias en que certos estímulos teñan chegado a ser emocionalmente competentes para determinada persoa é pouco probable que sexan as mesmas que para outra. Segundo afirma Damasio (2010), hai cousas que unha persoa teme e, pola contra, que a outra non lle afectan; e, ao revés, existen moitas cousas que para moita xente son queridas ou infunden medo, por exemplo. Isto significa que existe unha considerable persoalización das respostas emocionais que, ademais, están en relación co estímulo que as causa (Ibídem, 2010).

Neste sentido poderíamos asumir que as persoas, sexa cal sexa o noso sexo, no que ao mundo emocio-sentimental se refire, somos bastante similares, pero tampouco iguais. De feito,

inflúidxs pola cultura na que temos medrado, ou como resultado da educación individual que temos recibido, aprendemos a manexar, en parte, a expresión das nosas emocións e sentimentos.

Por exemplo, todxs sabemos o diferentes que son, dunha cultura a outra, as manifestacións públicas da risa ou o choro, ou como se configuran e moldean, aínda dentro de clases sociais concretas. Neste sentido, segundo Damasio (2010) as expresións emocionais e sentimentais aseméllanse unhas a outras pero nunca son iguais. Pódense modular e facerse característicamente persoais ou denotativas dun certo grupo social, e incluso dun xénero concreto.

Pero o máis significativo desta reflexión é que non queda lugar a dúbida de que é posible modular de forma voluntaria a expresión do sentir. Sen embargo, o grao dese control modulador, a todas luces, non pode ir máis aló de manifestacións externas, dado que as emocións inclúen outras respostas, moitas delas internas, que a simple vista pasan desapercibidas ás demais persoas (Damasio, 2010). Así, o groso do programa emocio-sentimental sempre será executado, por moita forza de vontade que apliquemos para inhibilo. E o que é moito máis importante, os sentimentos das emocións, que resultan da percepción do concerto dos cambios emocionais, séguese desenvolvendo aínda que se inhiban en parte as expresións emocionais externas (Damasio, 2010).

Fronte a estes argumentos poderíase deducir que os varóns “padecen” o sentir con moita máis intensidade do que a sociedade lles permite expresar. E é que <<os rapaces non choran>>. Sabendo, ademais a expresión das emocións dos sentimentos é unha competencia favorable á regulación, que significa para un varón non poder expresarse? Pois que, dalgún xeito, está renunciando ás súas posibilidades de axustar esa experiencia emocio-sentimental, maximizando ou minimizando os seus efectos. Así sucede, en moitos casos, que moitos rapaces, a forza de reprimir o seu sentir, rematan por manifestar “ataques” de ira, ou “brotes” de violencia.

A coeducación das emocións e dos sentimentos traballa por des-cisheteropatriarcalizar esta parte sociocultural dos contidos emocio-sentimentais, para que cada persoa teña a oportunidade de vivirse naturalmente, na globalidade da súa experiencia, sen limitacións ou contricións que afecten ao desenvolvemento do seu ser e do seu benestar.

Neste sentido, a coeducación das emocións e dos sentimentos, cando se pretende aplicar nos contextos de educación secundaria obrigatoria, debe presentar algunhas esixencias para converterse nunha verdadeira experiencia transformadora, tal e como sucede cando se pretende coeducar intencional e colexiadamente. As propostas ao abeiro deste tipo de coeducación presentarán os seguintes trazos (Santos Guerra, 2015):

- **Intencionalidade**

Debe facer explícitos os seus obxectivos e actuar en consonancia con estes. Ou o que é o mesmo, a acción da coeducación das emocións e dos sentimentos debe dirixirse cara o logro da eficacia.

- **Coherencia**

Teranse que revisar e cuestionar os sexismos presentes na institución educativa na que se pretenda implementar pero, tamén, nos trazos das persoas participantes na mesma; a finalidade será procurar que a actividade non resulte hipócrita ou disonante coa realidade.

- **Globalización**

O máis desexable será que o proxecto coeducativo se inclúa na práctica cotiá, integrándose na experiencia académica da forma máis completa posible.

- **Permeabilidade**

A incorporación dos axentes máis “externos” da comunidade educativa, especialmente as familias, será conveniente ademais de desexable; posto que, para conseguir unha práctica verdadeiramente transformadora, precísase da colaboración e participación, -o máis activa posible-, de todxs.

- **Colexialidade**

Implicando á totalidade do claustro, non só ás persoas sensibilizadas coa temática ou implicadas activamente a través dos seus grupos, -equipo directivo, profesorado, equipo de orientación, etc.-, conseguirase que a actividade pase a considerarse parte esencial das prácticas e da vida do centro. Neste sentido, todo o persoal do centro, docente e non docente, debería formar parte da experiencia, na medida do posible.

Calquera debate sobre o tema do mundo emocio-sentimental, ata cando se pensa desde esta coeducación, nos remite á cuestión da vida e o valor; precisa que se faga mención á recompensa e ao castigo, aos impulsos e ás motivacións. Dito doutro xeito, tratar coas emocións e cos sentimentos comporta investigar os dispositivos, en extremo diversos, que interveñen na regulación da vida.

As emocións representan esa serie de dispositivos, presentes nos cerebros que, en xeral, operan de maneira automática e en certo modo a cegas, ata que comezan a ser coñecidos polas mentes conscientes en forma de sentimentos (Damasio, 2010).

Falar dos sentimentos como esa especie de produtos mentais consecuencia das emocións trae ao discurso o concepto de conciencia.

Naturalizar a conciencia e asentala firmemente no cerebro non supón, sen embargo, minimizar o papel que a cultura desempeña na formación dos seres humanos, nin rebaixar a dignidade humana, nin tampouco marca a fin do misterio, a perplexidade e o desconcerto. As culturas xorden e evolucionan a partir de esforzos colectivos dos cerebros humanos ao longo de moitas xeracións, e algunhas culturas precisan cerebros que teñan sido moldeados por efectos culturais anteriores (Damasio, 2010, p. 57-58).

Nesta conciencia da mente todxs temos presente o noso corpo, sempre e en todo momento. O corpo proporciónanos un fondo de sensacións potencialmente perceptibles en calquera instante, mais só chegaremos a apreciarlas cando suceda algún feito que provoque un considerable agrado ou desagrado. Así, a presenza do corpo na conciencia da mente axúdanos a gobernar o comportamento en todo tipo de situacións, especialmente naquelas que poderían resultar ameazantes ou comprometedoras para a nosa integridade ou, incluso, para a nosa vida.

Dispoñemos de mapas corporais refinados que subxacen tanto ao proceso de formación da identidade na mente consciente como ás representacións do mundo exterior ao organismo. Así, o mundo interior ten aberto unha senda á nosa capacidade de coñecer non só ese propio mundo interior senón tamén todo ese outro mundo que nos rodea (Damasio, 2010).

O corpo vivo é o lugar centro. A regulación da vida é a necesidade e a motivación. A elaboración de mapas cerebrais é o activador, o motor que transforma a regulación ordinaria da vida nunha regulación dotada dunha mente e, con tempo, transfórmaa en regulación consciente (Damasio, 2010, p. 172).

Para interpretarnos e interpretar a vida, a mente transforma as nosas emocións en sentimentos emocionais, lecturas conscientes dos nosos estados corporais. Así, os sentimentos serían como unha especie de unidades de medida que permiten descubrir a forma na que se xestiona a vida (Damasio, 2010).

E, á marxe da súa significatividade para garantir a nosa supervivencia ou para indicarnos a senda do benestar, desde o enfoque da coeducación das emocións e dos sentimentos, inspirándose na filosofía budista, afirmase que eses sentires que miden a forma na que se xestiona a vida están completamente despolarizados; nin son malos, nin son bos, tampouco son negativos nin positivos. Neste sentido, non se moven nese espectro do ben e do mal moral; simplemente serven a un único fin, á liberación do ser auténtico.

Este enfoque, segundo afirma o propio Dalai Lama (1997, cit. en Goleman e col., 1997, p. 193) defende “un sentido de ser e de desexar a felicidade”. Recoñece o dereito a desexar a liberación do sufrimento baixo a crenza de que somos merecedorxs da experiencia que estamos a buscar, que temos o “dereito” de soltar a dor. Que tanto a felicidade que perseguimos como o sufrimento do que ansiamos desprendernos, serán os resultados.

Desde esta conciencia/intención, as persoas buscaremos aqueles estímulos que nos causen sensacións agradables e benestar, procurando evitar, pola contra, aqueles elementos que nos poidan provocar sentires opostos como dor, tristura ou pesar.

Segundo o Lama (1997, cit. en Goleman e col., 1997) as virtudes formarían parte deses estímulos de carácter agradable mentres que os vicios<sup>49</sup> se poderían enmarcar na outra banda, nos elementos creadores de malestar ou desagrado. Porén, tanto as virtudes como as aflicións poden resultar, ou non, saudables. Todo depende da súa capacidade para alterar a tranquilidade da mente, ou ben, das súas consecuencias a longo prazo, -se perpetúan ou non conductas desadaptativas-. Así, por exemplo, xunto á ira, -que parece apuntar máis cara a unha aflición mental-, pode florecer unha sensación de satisfacción cando a persoa se permite experimentala coa potencia suficiente como para rebelarse fronte a opresión, como sucedeu no caso das primeiras mulleres sufraxistas. Isto explica que o feito de que o acontecemento mental cree insatisfacción non determinará o seu carácter de aflición, senón que o criterio terá que ver máis coa propia capacidade do acontecemento como alterador do ser.

É importante indicar que tan só na corrente tántrica, dentro do budismo, se contempla a posibilidade de empregar a ira na práctica persoal. Desde outros enfoques, a ira debe ser rexeitada posto que a mente non precisa da axitación da ira; a mente non ten malicia, nin pretende danar. Aínda que nun momento dado a ira forme parte da senda espiritual dun individuo, a ira ordinaria deberá apartarse para transformala en compaixón (Lama, 1997, cit. en Goleman e col., 1997).

Este presuposto reforza a idea que defende a coeducación das emocións e dos sentimentos de que non existen sentires bos ou malos, propiamente ditos; e incluso elimina a carga moral das emocións e sentimentos desagradables, -tantas veces definídxs como negativxs-, poñendo a énfase na necesidade de todas e cada unha das experiencias emocio-sentimentais, como motivadoras da conducta e impulsoras da transformación e evolución persoais.

Baixo este enfoque, o *karma*, entendido desde a perspectiva da acción-resultado, non ten que ver simplemente coa necesidade de evitar as accións negativas, por mor de recibir respostas da mesma natureza, senón porque estas accións se consideran totalmente insás. Pola contra, actuar na dirección da bondade e do “positivo”, incidirá no benestar global do propio ser.

A este respecto, Françoise Cheng (2016) por exemplo, explica a bondade como <<o ben>>; que cada ser se atopa habitado, virtualmente, pola capacidade de beleza e, sobre todo polo desexo de beleza.

Nestes tempos de miserias omnipresentes, de violencias cegas, de catástrofes naturais ou ecolóxicas, falar da beleza pode parecer incongruente, inconvincente, incluso provocador. Case un escándalo. Pero por esta mesma razón, vemos que, no oposto ao mal, a beleza se sitúa efectivamente na outra punta dunha realidade á cal debemos enfrontarnos. Estou convencido de que temos o deber urxente, e permanente, de examinar os dous misterios que constitúen os extremos do universo vivo: por un lado, o mal; por outro, a beleza (Cheng, 2016, p. 15).

---

<sup>49</sup> “Os vicios principais, tamén denominados aflicións mentais, son o apego e o odio. Porén, segundo a perspectiva do Mādhyamika Prasāngika a aflición mental primordial será a ignorancia, “que se aferra á existencia inherente dos fenómenos” (Lama, 1997, cit. en Goleman e col., 1997, p. 194).

Seguindo esta reflexión, como se ten comentado, a coeducación das emocións e dos sentimentos incorpora o concepto de beleza ao traballo coas persoas adolescentes, buscando, desde a amplitude deste ollar, máis aló do estritamente estético, -dentro do marco normativo da cultura cisheteropatriarcal-, unha transformación interna que fará posible ese transformase de todo. Apoderarse da propia beleza mais, tamén, desexar a beleza nxs outrxs e no mundo, axudará non só a transcender o propio ser senón, tamén, a construír en comunidade unha contorna con máis e maior benestar.

Cada rostro humano irradia unha transcendencia imposible de posuír que nos envolve e nos atravesa. Esta transcendencia non é a dunha expresión psicolóxica particular, senón que implica, en cada rostro, a súa calidade de ser, a súa dimensión metafísica. É na transcendencia da realidade que se interroga nel e que reflicte en el, e nesa interrogación mesma, a dimensión exclamativa do Aberto (Henri Madiney, cit. en Cheng, 2016, p. 22).

Aquí nace a posibilidade de dicir <<eu>> e máis ti, nace quizais tamén, a posibilidade do amor (Cheng, 2016), como forza esencial para a transformación de todo o noso sistema, -interno e externo-.

Desbotar a ruptura entre a racionalidade e o sentir permitíranos asumir que toda a experiencia humana, -desde unha ollada feminina, masculina, desde ambas ou desde ningunha-, terá valor, potencia e oportunidade en tanto en canto se permita; na medida en que se viva integralmente. Non existe un ser masculino, baleiro de sentir nin tampouco un ser feminino como único suxeito de emoción. A nosa sabia natureza, esa parte que se escapa ao noso control, fainos sentipensantes a todxs; posibilitándonos levar á práctica unha existencia autónoma ao tempo que empática, favorable ao benestar e á convivencia.

Neste sentido, a coeducación das emocións e dos sentimentos, na pretensión de romper con todos eses encargos, -cisheteropatriarcais-, que limitan as subxectividade e afectan á construción dos proxectos particulares, coeduca para a conciencia, a presenza e a autenticidade; para a emoción e para a acción; para a autoestima, para a crítica e para valorizar a vida e máis a existencia en toda a súa amplitude.

**SEGUNDA PARTE:  
ESTUDO EMPÍRICO**







## 5. MARCO DA INVESTIGACIÓN

Para presentar o marco desta investigación aludirase, ao longo deste capítulo, a diferentes elementos que concretan o proceder metodolóxico empregado durante o traballo.

Así, en primeiro lugar, comentaranse os antecedentes e ás fases deste estudo, a fin de presentar o contexto xeral da investigación, -a súa historia e o seu desenvolvemento-, para continuar coa exposición dos obxectivos. De seguido farase referencia ao método empregado, neste caso á investigación acción aplicada a un estudo lonxitudinal de caso, a partir dun enfoque mixto cualitativo-cuantitativo.

Por último, expoñeranse cales foron os instrumentos e as estratexias empregadas na recollida de datos e informacións e como, durante o proceso investigador, se aplicaron estes instrumentos e, tamén, como se realizaron as análises dos datos.

“Calquera persoa que se teña visto seriamente comprometida no traballo científico de calquera tipo dáse conta de que nas portas de entrada do templo da ciencia están escritas as palabras: <<debes ter fe>>. É unha virtude da que xs científicas non poden prescindir”. Max Planck (1858-1947)

### 5.1 ANTECEDENTES E FASES DO ESTUDO

A grande finalidade desta investigación é presentar e compartir unha experiencia de educación do sentir; un proxecto que, verdadeiramente, foi o produto dunha serie de causalidades e acontecementos, posteriores ao desenvolvemento dun traballo inicial de fin de mestrado.

Así, a presente investigación fai referencia a un proceso teórico-práctico, consecuencia de levar ás aulas de secundaria unha proposta para esa educación do sentir; proposta que, ademais, tiña por obxectivo observar como, no noso contexto galego, respondía o alumnado da ESO, -en forma de satisfacción e aprendizaxes-, ante un tipo de intervención que non se tiña experimentado. Ou, cando menos, que non tiñamos descuberto documentada.

Así, este estudo iniciouse co deseño dunha proposta de actividade para o desenvolvemento das competencias emocionais de alumnado da ESO. Unha proposta teórica de educación emocional, ao abeiro dun traballo fin de mestrado que, unha vez avaliado, -academicamente falando-, se presenta a un centro educativo, -o IES Xulián de Magariños de Negreira-, coa finalidade de poñela en práctica.

Este foi o comezo de EmocionadXs, un proxecto de intervención socioeducativa para o desenvolvemento das competencias emocionais e sociais do alumnado da ESO.

Inicialmente, EmocionadXs toma a forma dunha experiencia piloto de educación emocional; mais, no seu devir teórico práctico, foise transformando: primeiro, nun proxecto de intervención sobre educación das emocións e, máis adiante, na proposta dun novo enfoque para o traballo sobre o sentir, -a coeducación das emocións e dos sentimentos-.

Pero, como sucedeu toda esta transformación da educación emocional na educación das emocións, antesala da coeducación das emocións e dos sentimentos?

O punto de partida sitúase no momento no que a posibilidade de aplicar a experiencia piloto de educación emocional se fai realidade no IES Xulián Magariños, tras unha serie de conversas co Departamento de Orientación. De feito, desas conversas emerxe unha primeira análise de necesidades, relativamente informal, -que non está documentada-.

Así, nos encontros coa persoa responsable do Departamento de Orientación, presentouse a experiencia piloto e, ademais, recompiláronse datos sobre esas necesidades dos grupos que afectarían á implementación do proxecto; un proxecto que, por certo, desde o seu deseño teórico estaba pensado para levarse a cabo en calquera dos catro niveis da ESO.

A partir destas primeiras xuntanzas coa persoa responsable do Departamento de Orientación, ao longo do primeiro trimestre do ano académico 2013/2014, chégase ao acordo sobre como se trasladaría a proposta teórica á práctica do centro; en que cursos e en que grupos se poñería en marcha. E, atendendo ás necesidades e demandas do propio centro, decídese aplicar o proxecto piloto nos grupos de alumnado de 2º e 4º curso da ESO.

Cabe salientar que o verdadeiro interese do centro era que se traballase co alumnado de 2º, pois presentaban unha serie de dificultades e problemáticas na súa convivencia que tiñan mobilizado tanto ao centro como ás familias. Neste sentido, a experiencia de educación emocional que se propuxo incorporouse á acción tutorial como unha medida en favor da promoción da convivencia positiva, a fin de mellorar as relacións que se estaban a establecer entre a rapazada deses grupos de 2º da ESO.

Tras o acordo co centro, -do que formou parte tanto a persoa do Departamento de Orientación como a propia Dirección do mesmo-, e baixo a supervisión da Profesora María José Méndez, -codirectora deste proxecto de tese-, leváronse a cabo unha serie de accións, nese mesmo ano académico 2013/2014, parte dese proxecto de educación emocional dirixido ao alumnado dos tres grupos de 2º curso da ESO.

Este proxecto implementouse, dentro das actividades da acción tutorial, na hora da propia titoría, ao longo de 5 sesións consecutivas entre os meses de marzo e abril do ano 2014, na forma dun obradoiro de educación emocional. Ao final deste obradoiro levouse a cabo unha avaliación da satisfacción do alumnado participante, e máis das aprendizaxes destacadas por elxs como máis significativas, a través dun cuestionario composto por preguntas fechadas e abertas.

Á vista dos resultados desta avaliación, engadidos ás percepcións do Departamento de Orientación, do profesorado máis involucrado no proxecto e da persoa condutora do mesmo, -

tanto nos grupos de 2º curso da ESO como nos de 4º curso-, o propio centro decide solicitar unha continuación no proxecto. A idea era, de cara aos seguintes cursos, seguir traballando co alumnado que iniciara a actividade en 2º curso, cando pasasen a 3º e máis a 4º; pero, tamén, decidiuse ampliar a actividade cara a outros novos grupos de rapazxs que entrarían en 2º da ESO no ano académico 2014/2015.

Consecuencia desta solicitude, desde a Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (USC), coordinado polo Profesora María José Méndez, coa colaboración da Profesora Felicidad Barreiro e baixo a supervisión da Directora do Instituto de Ciencias da Educación (ICE) dese momento, Ana María Porto, créase o Seminario Permanente de Emocionalidade, Xéneros e Desenvolvemento Humano (EXDEHU), dentro do propio ICE da USC; co obxectivo de facilitar a transferencia deste proxecto de educación emocional, novamente, ao IES Xulián Magariños de Negreira; mais, tamén, pola necesidade de achegar este traballo a outros centros que, coñecedores da experiencia e dos seus resultados, solicitan participar desta actividade.

Nese momento, o propio Xulián Magariños, da man do recentemente creado Seminario Permanente EXDEHU, concorre á IV convocatoria dos Premios EducaBarrié a Proxectos Educativos, na modalidade de “Proxecto Colaborativo”, no curso 2014/2015; premio que consegue para financiar a continuidade da actividade.

Aquí, ao falar de financiación, parece importante indicar que a experiencia piloto, levada a cabo no curso 2013/2014, non recibiu ningún tipo de financiamento por parte do centro ou de calquera outra institución de carácter público ou privado; tanto por decisión da investigadora responsable, -María José Méndez-, como desta doutoranda. A posta en marcha do proxecto piloto inicial produciuse grazas á autofinanciación, conseguida a través dunha actividade laboral completamente diferente. Mais, cando o centro pasa a demandar continuar e ampliar o traballo, buscáronse os recursos necesarios para poder financiar á actividade.

Neste punto da cronoloxía parece importante destacar tamén que, no mes de xaneiro de 2015, preséntase na Facultade de Ciencias da Educación o traballo de investigación para a colación ao grao da Licenciatura en Pedagogía titulado “Experimentación de un Proyecto para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. El caso de un grupo de 2º curso de la ESO del IES Xulián Magariños de Negreira” (Permuy, 2015). Un traballo, recoñecido coa cualificación de sobresaínte por consenso do tribunal que, como ben o seu nome indica, relata a experiencia do proxecto piloto nun dos grupos de 2º da ESO.

Continuando coas fases que explican o proceso de EmocionadXs, unha vez acordado co Xulián Magariños que se ampliaba a experiencia a outros grupos pero, tamén, que se continuaba co alumnado de 2º, agora en 3º da ESO, e posteriormente cando estiveran en 4º, decídese centrar a actividade investigadora no marco dun proxecto de tese de doutoramento.

Así, eses grupos que iniciaron a actividade en 2º da ESO, -no curso 2013/2014-, selecciónanse como obxectos de estudo. E, no ano académico 2014/2015, decídese realizar unha sesión de seguimento dese mesmo alumnado, -que cursaba naquel momento 3º da ESO-.

Dito seguimento levouse a cabo nunha única sesión, con dous dos tres grupos que cursaban 3º da ESO, -A e B-, a mediados de curso; o obxectivo era avaliar os impactos da intervención do ano académico anterior, -2013/2014-, e, ademais, facer unha recollida superficial de necesidades percibidas polo alumnado, na forma de demandas específicas, -cales actividades lles resultaran máis útiles, ou, incluso, cales serían as súas suxestións de cambio-, a fin de orientar o deseño da proposta para 4º da ESO.

Para esta avaliación do impacto elaborouse un cuestionario breve *ad hoc*, composto por nove preguntas abertas, nas que se consultaba sobre o obradoiro da experiencia piloto, realizado o curso anterior; cales foran as aprendizaxes extraídas, que sensacións experimentaran, que quixerían destacar, se recomendarían a experiencia...

Tras a recollida e análise destes datos do seguimento, en combinación coas informacións recadadas a través dos cuestionarios de satisfacción, -aplicados ao termo do proxecto piloto-, e máis coas reflexións produto das observacións das aulas, realizouse a reformulación da proposta educativa. Aquí emerxe a educación das emocións, como unha forma “evolucionada” da educación emocional que intersecciona coa filosofía existencialista e máis, superficialmente, coas teorías feministas. Á vista das tendencias nas reflexións da rapazada, en función do seu xénero, engadidas á unha preocupación xeneralizada sobre que facer coa propia vida ou como atopar máis e mellores formas para expresarse e ser quen son, especialmente nos seus contextos familiares, sucede a transformación do constructo teórico-práctico que alberga a experiencia EmocionadXs.

Así, para o curso 2015/2016, deséñase una nova actividade, agora conceptualizada como educación das emocións; un proxecto de intervención resultado da reflexión teórico-práctica levada a cabo nos dous anos académicos anteriores.

Este proxecto de intervención aplícase, tamén, dentro da acción titorial, durante ese curso 2015/2016, ao longo de seis sesións repartidas entre o segundo e o terceiro trimestre do curso. Novamente, acádanse resultados moi positivos que se puideron extraer a partir dos seguintes instrumentos, aplicados á diferentes informantes clave:

- No alumnado:
  - Un cuestionario de satisfacción.
  - Unha ficha de auto-observación sobre as variacións no fluxo emocional.
  - Un cuestionario de autoavaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais, deseñado *ad hoc*.
  - Entrevistas individuais non estruturadas.
  - Grupos focais.
- No profesorado involucrado: un cuestionario de pregunta aberta.
- A observación participante da persoa condutora do proxecto.
- A observación non participante da persoa responsable do departamento de orientación e máis do profesorado titor.

Semella importante sinalar que EmocionadXs, pese a representar unha actividade pensada exclusivamente para a titoría, tomou unha dimensión transversal no seu proceso de desenvolvemento. O proxecto nas titorías fixo posible que, entre o alumnado participante e máis

a persoa condutora do proxecto, e incluso con algunhas das súas familias, chegara a tecerse unha relación que transcendeu ao espazo da propia aula.

Así, acabamos compartindo tamén os tempos da preparación e participación do grupo na competición do Club de Debate, -onde aplicábase estratexias e ferramentas para a regulación de emocións e sentimentos ou a comunicación expresiva-, viaxamos de excursión, por dúas veces diferentes, e organizamos unha actividade extraescolar con alumnado voluntario, -un grupo de meditación que se reuniu durante algúns venres, cando a rapazada xa estaba nos cursos de bacharelato e non formaba parte da experiencia EmocionadXs na aula-.

Ademais, a maiores, realizouse acompañamento individual en casos que presentaban necesidades específicas de apoio emocio-sentimental, asesoramento ás familias e colaboración directa co profesorado máis involucrado; e, por suposto, co propio Departamento de Orientación traballouse no afrontamento e resolución de diferentes conflitos que afectaba á convivencia no propio centro.

Os proxectos que compoñen EmocionadXs, tanto o piloto como o de intervención, enmarcáronse no modelo de programas de orientación para a prevención e o desenvolvemento (Álvarez e Bisquerra, 2012); un modelo que entende a orientación como unha actividade máis preventiva que paliativa, como unha actividade deseñada e implementada para estimular o desenvolvemento integral non sexista da rapazada.

Este tipo de intervención, denominada intervención por programas, segundo De Miguel (2000), consiste na aplicación dos principios e procedementos da investigación social para avaliar, sistematicamente, a eficacia dun programa específico de intervención.

Para rematar este apartado, sobre os antecedentes e as fases deste proxecto investigador, a continuación, resumiranse as etapas que se teñen atravesado, seguindo as propostas de Arnal, del Rincón e Latorre (1994), Azar e Silar (2006), Buendía (1997) e Latorre, del Rincón e Arnal (2005), aplicables a calquera investigación de carácter socioeducativo: planificar a investigación, realizala e comunicar os resultados e conclusións.

Neste sentido, unha vez analizados os resultados da experiencia piloto, e á vista da demanda do centro para continuar desenvolvendo o proxecto, xorde a primeira fase de planificación, na que se decide realizar o seguimento dos grupos, cando cursan 3º da ESO; co obxectivo de avaliar os impactos do proxecto no que participaron en 2º da ESO e, ademais, analizar as necesidades e demandas da rapazada, de cara ao deseño do proxecto de intervención para o seguinte curso académico.

Neste proceso emerxe a formulación dun novo constructo teórico-práctico, -a educación das emocións-, cuxos obxectivos, contidos e metodoloxía, -evolucionadxs da educación emocional-, marcarán as características do experimento na súa fase de realización. Así, nesta segunda etapa, unha vez definido o marco programático da intervención, lévase a cabo a actividade coa súa consecuente recollida de datos, -a partir dos instrumentos deseñados *ad hoc* e planificados para tal fin-.

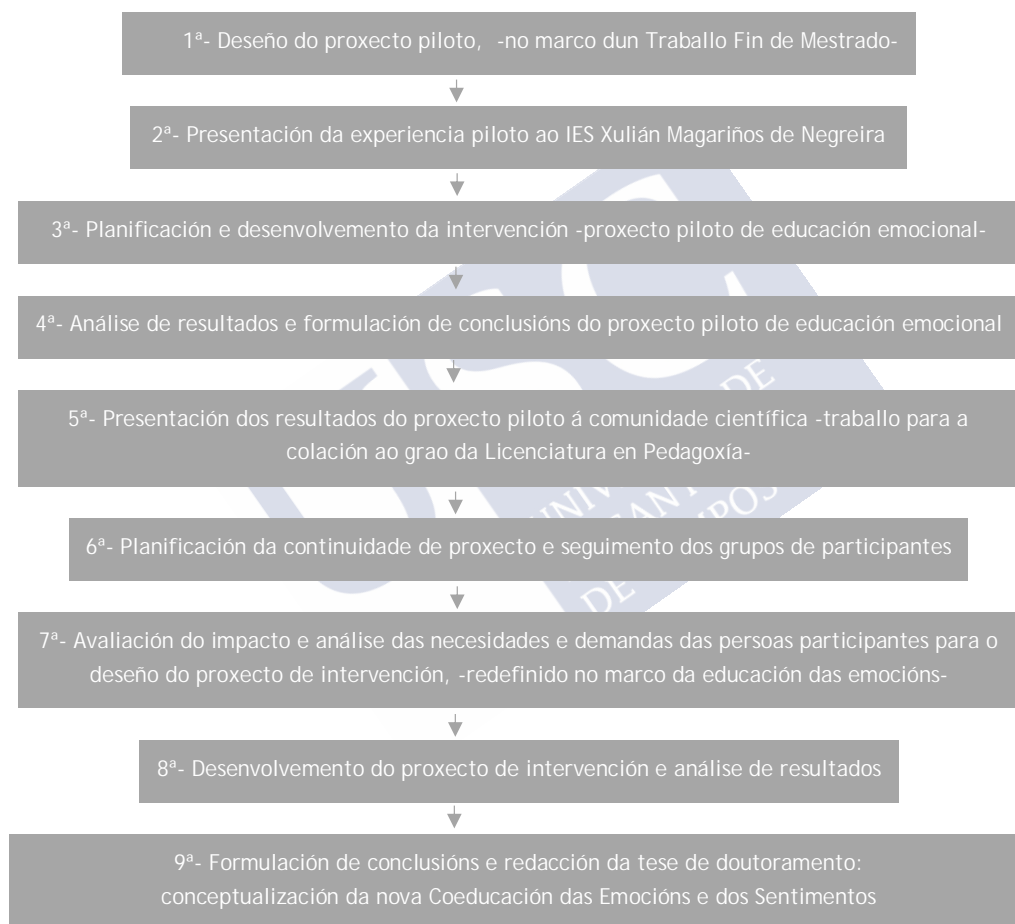
En última instancia, no proceso de revisar e analizar esta segunda actividade, -o proxecto de intervención-, desde un modelo teórico reconceptualizado, -a educación das emocións-,

analizados os datos e as informacións recompiladas, chégase á formulación dun “novo” constructo, -a coeducación das emocións e dos sentimentos-.

Así, a proposta deste marco teórico-práctico, resultado da evolución da educación das emocións na súa intersección coa teoría e práctica feminista, representa unha das máis importantes conclusións do estudo que se relata no presente informe de tese de doutoramento.

Tal e como se pode observar na figura que aparece a continuación, os antecedentes e fases de EmocionadXs, quedarían resumidos do seguinte xeito:

Figura 11. Antecedentes e fases do proxecto EmocionadXs



Fonte: elaboración propia

Vistxs os antecedentes e máis as fases do proxecto EmocionadXs, a continuación, no seguinte apartado, presentaranse os obxectivos desta investigación.

## 5.2 OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN

EmocionadXs, como traballo de investigación, presenta unha serie de obxectivos específicos nas súas diferentes fases de desenvolvemento.

Estes obxectivos describen así as finalidades do propio estudo nesas distintas fases: 1.- no proxecto piloto de educación emocional; 2.- no proxecto de intervención en educación das emocións e, por último, 3.- no marco do traballo de tese de doutoramento:

### 1. Obxectivos do proxecto piloto:

- Aplicar e avaliar un proxecto de educación emocional dirixido a alumnado de 2º curso da ESO, desenvolto no marco da acción tutorial.
- Analizar as posibilidades de desenvolvemento das competencias socioemocionais, -definidas desde o modelo pentagonal de competencias emocionais de Bisquerra e Pérez Escoda (2007)-, a partir dunha intervención de educación emocional dirixida a alumnado de 2º curso da ESO, seguindo o modelo de programas.
- Avaliar as posibilidades das medidas de educación emocional como promotoras da convivencia positiva; observar os seus efectos nas relacións interpersoais, nas actitudes á hora de afrontar e resolver conflitos e na mellora do clima das aulas e do centro.
- Explorar o grao de satisfacción e as aprendizaxes máis significativas do alumnado participante nas actividades de educación emocional.

### 2. Obxectivos do proxecto de intervención:

- Avaliar o grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais, -definidas desde o *modelo pentagonal de competencias emocionais* de Bisquerra e Pérez Escoda (2007), aplicando a perspectiva de xéneros- do alumnado de 4º curso da ESO, antes da implementación dun proxecto de educación das emocións.
- Aplicar e avaliar un proxecto de educación das emocións dirixido a alumnado de 4º curso da ESO, desenvolto no marco da acción tutorial, atendendo ás necesidades e demandas percibidas polo alumnado.
- Analizar a adquisición e o desenvolvemento das competencias emocionais e sociais, -definidas desde o *modelo pentagonal de competencias emocionais* de Bisquerra e Pérez Escoda (2007), aplicando a perspectiva de xéneros-, ao finalizar unha intervención de educación das emocións dirixida a alumnado de 4º curso da ESO, seguindo o modelo de programas.
- Explorar o grao de satisfacción e as aprendizaxes, destacadas como máis significativas, do alumnado de 4º curso da ESO participante nun proxecto de educación das emocións.

### 3. Obxectivos xerais do proxecto de tese de doutoramento:

- Avaliar e presentar os resultados da experiencia EmocionadXs, na súa transformación desde unha actividade de educación emocional ata unha práctica da educación das emocións.

- Conceptualizar o corpo teórico-práctico da educación das emocións: as competencias emocio-sentimentais que pretende desenvolver, os seus antecedentes, a fundamentación, pertinencia e a súa metodoloxía.
- Conceptualizar o corpo teórico-práctico da coeducación das emocións e dos sentimentos: as competencias emocio-sentimentais que pretende desenvolver, os seus antecedentes, a fundamentación, pertinencia e a súa metodoloxía.
- Argumentar unha intervención no ámbito emocio-sentimental desde a nova coeducación das emocións e dos sentimentos; entendida como unha estratexia favorable ao desenvolvemento integral non sexista dos individuos e máis dos grupos, a fin de contribuír a unha cultura amorosa, -pacífica, igualitaria, respectuosa, empática e coidadosa-.

Vistos os obxectivos, no seguinte apartado expoñerase a metodoloxía empregada no desenvolvemento desta investigación.

### 5.3 METODOLOXÍA DA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Delimitados os obxectivos do estudo e tomando en consideración as características do mesmo, explicadas nos seus antecedentes e a través das súas fases, a metodoloxía que mellor pode responder ás necesidades do proxecto é a investigación-acción.

Este tipo de metodoloxía, en palabras de Latorre (2009) representa unha expresión difícil de definir. De feito, nos textos de investigación educativa aparece enunciada en diferentes fórmulas, pero empregadas como sinónimas: investigación colaborativa, participativa, investigación na aula, o profesorado investigador...

No contexto deste traballo enténdese a investigación-acción educativa como “a familia de actividades que levan a cabo xs profesionais do ámbito social, no noso caso profesionais da educación, co propósito de mellorar as súas accións” (Latorre, 2009, p. 369).

Neste sentido, a investigación-acción representa unha reflexión sobre as accións humanas e as situacións socioculturais vividas polxs profesionais, que permiten comprender máis e mellor como dar cobertura ás necesidades detectadas na labor teórico-práctica.

É un tipo de indagación crítica, ademais de ciencia práctica e moral, tal e como explicaba Kemmis (1998, cit. en Latorre, 2004, p. 370). Isto significa que permite, desde a autorreflexión, mellorar a racionalidade e a xustiza das prácticas socioeducativas, a súa comprensión e, tamén, a comprensión das situacións e das institucións nas que estas prácticas se desenvolven.

Así, como alternativa á investigación social tradicional, a investigación-acción presenta unha natureza (Latorre, 2009):



- Práctica.

Xa que os seus resultados teñen importancia, tanto para o avance do coñecemento teórico como para a mellora das prácticas, durante o proceso investigador e tamén *a posteriori*.

- Participativa e colaborativa.

A persoa investigadora traballa con e para as persoas interesadas polos problemas prácticos e a mellora da realidade.

- Emancipatoria.

Porque presenta un enfoque simétrico; xs participantes no proceso establecen unha relación de igualdade coa persoa investigadora no que ás achega ao proxecto se refire.

- Interpretativa.

A súa validez necesitará de estratexias cualitativas. Isto significa que os resultados dependerán das solucións baseadas nos puntos de vista e interpretacións das persoas involucradas na investigación.

- Crítica.

Busca non só melloras na práctica profesional senón tamén a promoción de cambios críticos e autocríticos das restricións sociopolíticas. As persoas involucradas transforman os contextos e, no proceso, tamén se transforman a si mesmas.

A investigación-acción, ademais de mellorar a comprensión da práctica e a situación na que ten lugar, pretende reconstruír dita práctica e, incluso, os discursos sociais. Neste senso, seguindo a Latorre (2009), no marco do proxecto EmocionadXs, a investigación-acción propónse:

- Mellorar e/ou transformar a práctica socioeducativa no relativo ao ámbito do sentir, ao tempo que busca unha mellor comprensión desta práctica.
- Articular permanentemente investigación, acción e formación.
- Achegarse á realidade relacionando o coñecemento co cambio.
- Converter xs prácticxs en investigadorxs.

Este tipo de investigación comparte as características básicas de calquera investigación de calidade mais, tamén, presenta catro particularidades (Latorre, 2009); é:

- Cíclica, recursiva.

Repítese pasos similares en secuencias similares.

No caso de EmocionadXs, a intervención na aula, seguindo o modelo de programas, realízase aplicando un proxecto, similar en canto a duración e procedementos, en dúas fases diferentes do estudo: piloto e intervención.

- Participativa.

Xs informantes participan activamente no proceso de investigación.

En EmocionadXs estas persoas informantes foron xs alumnxs e máis o profesorado directamente involucrado.

- Cualitativa.

Trata máis os discursos que as cantidades.

En EmocionadXs, por exemplo, os datos de máis valor puideron extraerse dos grupos focais, das entrevistas individuais, da observación e, incluso, das partes cualitativas dos cuestionarios.

- Reflexiva.

A reflexión crítica será fundamental en cada etapa; tanto ao longo do proceso como no afrontamento dos resultados.

No caso de EmocionadXs, como resultado da reflexión chégase á formulación de dous “novos” constructos teórico-prácticos para o traballo sobre o mundo emocio-sentimental: a educación das emocións primeiro, e a coeducación das emocións e dos sentimentos despois.

Mais, se por algo se caracteriza este tipo de investigación é polo seu trazo específico, incluído no seu concepto, a <<acción>>. A súa máxima e última pretensión sempre será o <<facer>> algo enfocado a unha mellora, tanto da propia práctica profesional como das realidades obxecto de estudo.

EmocionadXs, como actividade de indagación-actuación-reflexión, combina dúas modalidades de investigación-acción (Latorre, 2009):

1. A práctica.

Que ten por obxectivo comprender a realidade obxecto de estudo e máis transformar a conciencia das persoas participantes.

1. A emancipatoria.

Pretendendo contribuír á emancipación das persoas participantes respecto dos encargos socioculturais máis perniciosos, transformando, ademais, a institución e, por extensión, o propio sistema educativo.

Así, este proxecto de investigación-acción segue a fórmula tradicional deste tipo de metodoloxía ao estar composto por unha serie de estratexias de acción, vinculadas ás necesidades das persoas participantes, que se suceden ciclicamente, en espiral dialéctica entre

a acción e a reflexión; tanto é así que ambos momentos se integran e complementan nun proceso flexible e interactivo en todas as fases do seu desenvolvemento.

Seguindo esta metodoloxía da investigación-acción, tal e como reflexiona Latorre (2009), EmocionadXs representa unha proceso investigador constituído por catro momentos consecutivos e circulares: planificación, acción, observación e reflexión.

A modo de resumo, insistir na idea de que EmocionadXs, como proxecto de investigación-acción, podería definirse como unha especie de ciclo de ciclos, ou como unha espiral de espirais arredor do seguinte proceso: a delimitación do foco de investigación, a diagnose e o estudo teórico, o establecemento da acción estratéxica, a acción, a observación, a recollida de datos e informacións e a reflexión sobre a información recompilada para a súa interpretación (Latorre, 2009); un proceso que, ademais, ten un potencial de continuidade indefinida. De feito, na actualidade, o proxecto continua inmerso nesta espiral autorreflexiva que se reinicia constantemente a partir da práctica da coeducación das emocións e dos sentimentos con cada novo grupo de traballo.

Mais, para que estes ciclos de acción reflexiva logren o potencial de cambio e mellora pretendidxs, precisarán de certo tempo; especialmente si se busca a transformación de actitudes, valores e normas, como é o caso de EmocionadXs, desde as súas intencións de cambio. De aí que este estudo, no marco do proxecto de tese de doutoramento, adquirise un carácter lonxitudinal e de caso, tal e como se explicará no seguinte apartado.

#### **5.4 ESTUDO LONXITUDINAL DE CASOS**

Dentro dos estudos de desenvolvemento que teñen por obxectivo describir a evolución dunhas variables durante un período determinado de tempo, distínguense catro orientacións diferentes, -entre as que se atopan os estudos lonxitudinais- (Mateo, 2009).

No contexto do proxecto EmocionadXs, os cambios que se producen nos suxeitos e nos grupos no transcurso do tempo semellan un aspecto descritivo esencial. Pois, nun acompañamento de anos suceden moitas cousas; e máis aínda, ao tratarse de grupos de adolescentes que inician a experiencia no seu 2º curso da ESO e remátana ao tempo que finalizan esta etapa, -no seu 4º curso-; adolescentes que incluso continuaron acompañadxs, fora do marco deste estudo, cando estaban en bacharelato.

Tomando isto en consideración parece obvio explicar que, para levar a cabo un estudo lonxitudinal, será fundamental recoller datos da mostra obxecto de investigación en diferentes momentos temporais do proxecto; a fin de analizar as transformacións, ou a continuidade, nas características desas persoas que forman parte de dita mostra (Mateo, 2009).

No caso de EmocionadXs, co obxectivo de observar as aprendizaxes destacadas como máis significativas, a satisfacción pola participación nos proxectos pero, tamén, as transformacións no grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais de alumnado da ESO, o procedemento implicou as seguintes fases:

1. Seleccionar unha mostra.

O alumnado de todos os grupos de 2º da ESO, -a petición do propio centro-.

2. Aplicar a “proba”.

O proxecto piloto de educación emocional para o desenvolvemento de competencias socioemocionais en alumnado de 2º da ESO.

3. Analizar os resultados.

Avaliar os resultados da experiencia piloto de educación emocional para o alumnado de 2º da ESO, en clave de satisfacción, aprendizaxes destacadas e impactos.

4. Reflexionar sobre o proceso e reformular a acción.

Valorar os resultados, afondar no estudo teórico e, consecuentemente, evolucionar o proxecto piloto de educación emocional nunha actividade de educación das emocións.

5. Aplicar a “nova proba”.

O proxecto de intervención de educación das emocións, -que aplica a perspectiva de xéneros-, para o desenvolvemento de competencias emocionais e sociais en alumnado de 4º de ESO.

6. Analizar os resultados.

Avaliar os resultados do proxecto de intervención de educación das emocións para o alumnado de 4º da ESO, en clave de satisfacción, aprendizaxes destacadas e grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais.

7. Redactar o informe final.

Presentar os resultados e as conclusións.

Isto explicaría así a secuenciación do proceso, tomando en consideración o carácter lonxitudinal de EmocionadXs.

Por outra banda, no relativo á súa definición como estudo de casos, seguindo a Sabariego, Massot e Dorio (2009), aclarar que este método de investigación, de grande relevancia para o desenvolvemento das ciencias sociais e humanas, define un proceso de análise sistemática e en profundidade de casos dun fenómeno, -no proxecto que nos ocupa, o desenvolvemento das competencias emocionais e sentimentais das persoas adolescentes a través dunha intervención socioeducativa-.

O estudo de casos segue unha vía metodolóxica similar á etnografía. Tanto é así que, de feito, emprega estratexias etnográficas para o estudo de escenarios igualmente comúns, como a propia aula. Porén, o trazo diferenciador entre o estudo de casos como tal e a investigación etnográfica

remite ao seu obxectivo: coñecer “como funcionan todas as partes dun caso para xerar hipóteses, aventurándose a acadar niveis explicativos de supostas relacións causais descubertas entre elas, nun contexto natural concreto e dentro dun proceso dado (Bartolomé, 1992: 24, cit. en Sabariego, Massot e Dorio, 2009, p. 310).

En EmocionadXs, o estudo de casos permite a descrición e a análise detallada de unidades de entidades educativas únicas, neste caso, valga a redundancia, os proxectos, -tanto o piloto como o de intervención-, que se levaron a cabo cos distintos grupos de alumnado. Mais, tamén, os propios grupos representan os casos de estudo, xa que se analiza en que medida evolucionaron, no seu grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais, durante todo o proceso que durou a experiencia. En palabras de Stake (1998, cit. en Sabariego, Massot e Dorio, 2009, p. 311), este tipo de investigación fai posible “o estudo da particularidade e da complexidade dun caso singular, para chegar a comprender a súa actividade en circunstancias concretas”.

Neste sentido, EmocionadXs representa un estudio de múltiples casos, no que se pretende comprender a particularidade de cada un, baixo a intención de coñecer como funcionan todas as partes que os compoñen e as relación entre estas, dando forma ao todo (Muñoz e Serván, cit. en Sabariego, Massot e Dorio, 2009, p. 311).

Este tipo de estudos presenta unha serie de vantaxes (Latorre et al. (1996:237), cit. en Sabariego, Massot e Dorio, 2009, p. 311):

- Fai posible afondar nun proceso investigador a partir duns primeiros datos analizados.

No caso de EmocionadXs, a partir dos datos da experiencia piloto, foi posible continuar indagando no traballo educativo sobre o mundo emocio-sentimental.

- Considérase axeitado para investigacións a pequena escala, nun contexto limitado en canto a tempo, recursos e espazos.

O proxecto de investigación que nos ocupa centraba o seu traballo en grupos concretos de alumnado, no tempo que durase o seu percorrido na ESO e, ademais, en sesións limitadas a algunhas das titorías.

- Representa un método aberto que se pode retomar en condicións diferentes, tanto persoais como institucionais.

EmocionadXs é unha experiencia que florece no IES Xulián Magariños de Negreira pero que puido ser extrapolada a outros centros. De feito, continúa en desenvolvemento en diferentes institucións educativas.

- É de utilidade para o profesorado que participa na investigación.

Tal e como se poderá observar no apartado correspondente aos resultados, o profesorado máis involucrado no proxecto manifestou a súa satisfacción respecto da oportunidade de desenvolvemento profesional, -e incluso persoal-, que lles supuxo a experiencia; pola apertura á incorporación dos contidos transversalmente na súa materia, pola posibilidade de reflexionar sobre a función docente...

- Fomenta a toma de decisións e motiva a involucrarse, liberándose dos encargos tóxicos da sociocultura.

Desde a súa concepción como unha actividade en favor da educación para a paz, - igualitaria, respectuosa, favorable á convivencia positiva, amorosa, etc.-, a experiencia EmocionadXs fixo posible o reforzo en materia de actitudes, valores e normas favorables ao benestar individual e colectivo.

Os estudos de casos, como EmocionadXs, presentan tres tipos de obxectivos distintos (Yin, 1989, cit. en Sabariego, Massot e Dorio, 2009, p. 312):

- Exploratorio.

Os resultados poden usarse para formular preguntas de investigación máis precisas ou hipóteses que poden ser probadas.

En EmocionadXs, por exemplo, a posta en marcha do proxecto piloto derivou na seguinte cuestión: debe incorporarse a perspectiva feminista ao traballo socioeducativo en prol do desenvolvemento emocio-sentimental?

- Descritivo.

Descríbese o que sucede nun caso particular.

Nos casos múltiples que compoñen EmocionadXs: que sucede no proxecto piloto, que acontece co proxecto de intervención e, ademais, como se transforman os grupos participantes no período que dura a investigación.

- Explicativo.

Facilita a interpretación dos procesos e estratexias que aparecen nun fenómeno específico.

En EmocionadXs, como se transforma, por exemplo, o proceso de desenvolvemento emocio-sentimental da rapazada ao pasar dunha actividade de educación emocional tradicional a outra de educación das emocións, que incorpora unha análise do sentir e das competencias desde a perspectiva de xéneros.

Ademais, desde o punto de vista metodolóxico, EmocionadXs presenta as mesmas características que calquera proceso deste tipo (Pérez Serrano, 1994, cit. en Sabariego, Massot e Dorio, 2009, 312):

- É particularista.

Porque se orienta a comprender profundamente unha realidade particular: uns proxectos concretos e uns grupos determinados.

- É descritivo.

Xera unha descrición cualitativa moi rica, como produto final: a evolución da propia experiencia EmocionadXs que permitiu a formulación teórico-práctica da coeducación das emocións e dos sentimentos.

- É heurístico.

Permite unha serie de descubrimentos que serven á toma de decisións e a transformación da acción: transformar a educación emocional tradicional nun “novo” constructo socioeducativo interseccionado pola teoría e a práctica feminista.

- É indutivo.

Permite descubrir relacións entre conceptos a partir da observación detallada do sistema no que ten lugar o caso obxecto de estudo: no caso de EmocionadXs, as posibilidades que ofrece incorporar a ollada feminista ao traballo socioeducativo en prol do desenvolvemento emocio-sentimental.

Porén, este tipo de estudos tamén manifestan “debilidades” para algunhas autorías. Por exemplo, unha das máis criticadas é que non permiten facer xeneralizacións, pois enfócanse exclusivamente na análise dunha realidade moi particular. Non obstante, desde a ollada cualitativa,

a validez científica ou a credibilidade dun estudo non descansa soamente no establecemento de relacións causa-efecto entre os fenómenos, senón tamén na comprensión fundamental que ofrece a complexidade dun caso singular, da súa estrutura, dos procesos e da súa actividade en circunstancias concretas (Sabariego, Massot e Dorio, 2009, p. 313).

EmocionadXs, dentro das modalidades existentes de estudos de casos, determinados polos obxectivos que este persegue, podería definirse como un estudo entre descritivo e interpretativo (Sabariego, Massot e Dorio, 2009).

Por unha parte, sería descritivo porque non conta con hipóteses teóricas e aporta información sobre unha práctica educativa innovadora, -a educación das emocións-. E, pola outra banda, sería interpretativo, pois aporta descrições densas e ricas co obxectivo de teorizar sobre o caso; incluso chega á formulación de “novas” categorías conceptuais, -a coeducación das emocións e dos sentimentos-, que desafían os presupostos teóricos anteriormente difundidos, -a educación emocional-.

Noutro sentido, aínda que os estudos de casos, polas súas propias características, son difíciles de estruturar nun plan de investigación (Stake, 1998, cit. en Sabariego, Massot e Dorio, 2009, p. 315), EmocionadXs presenta unha serie de fases con respecto ao propio método desenvolto:

- Selección e definición dos casos: proxectos, -piloto e de intervención-, e máis os grupos.
- Establecemento das fontes de datos e informacións: alumnado, profesorado e observacións das dinámicas da aula.
- Análise e interpretación de datos, -especialmente dos cualitativos-, para a produción de resultados e conclusións.
- Elaboración dun informe final, neste caso, na forma dunha tese de doutoramento.

Unha vez explicadas as características de EmocionadXs, desde o seu carácter de estudo lonxitudinal de casos, pasará a presentarse o enfoque desde o que se propón; que neste estudo se corresponde cun enfoque mixto, tal e como se desenvolve no seguinte apartado.

### 5.5 ENFOQUE MIXTO: CUALITATIVO-CUANTITATIVO

Seguindo o que se denomina <<cruce dos enfoques>> (Lincoln e Gubba, 2000), o proceso investigador en EmocionadXs desenvolveuse a partir dun enfoque mixto na recollida, análise e vinculación dos datos cuantitativos e cualitativos.

Neste sentido, a metodoloxía cuantitativa aplicouse aos elementos cuantificables como, por exemplo, o grao de desenvolvemento en competencias emocionas e sociais da rapazada, ou o grao de satisfacción-insatisfacción con respecto ás actividades implementadas. Pero, por outra banda, no relativo á metodoloxía cualitativa, esta estivo presente ao longo de todo o proceso investigador: nas observacións da persoa condutora dos proxectos, nos relatos do alumando participante, etc.

Os enfoques mixtos, como o adoptado en EmocionadXs, presentan unha serie de bondades (Todd, Nerlich e McKeown, 2004, cit. en Hernández Sampieri et al., 2006, p. 755):

- Lógrase unha perspectiva máis integral, completa e holística do obxecto de estudo.
- Auméntanse as posibilidades de entender mellor e máis rapidamente o obxecto de estudo, ademais das dimensións da propia investigación.
- Obtéñense datos máis ricos e variados, grazas á consideración de múltiples fontes de información, contextos e análises.
- Permite que se exploren e exploten mellor os datos.
- Facilitan a presentación de resultados ante todo tipo de audiencias.
- Poténciase a creatividade teórica, a partir de suficientes procedementos críticos de valoración
- Representa unha ferramenta extraordinaria para investigar as relacións dinámicas e fondamente interconectadas dos fenómenos complexos e multidimensionais.

O desenvolvemento deste tipo de enfoque, ademais e sobre todo, permite superar a controversia existente en investigación educativa sobre os dous grandes paradigmas, -cuantitativo e cualitativo-. Así, parece que a complementariedade resulta a mellor das estratexias para aproveitar as bondades de ambas olladas e, simultaneamente, suplir as carencias que poden presentar ao ser aplicadas en exclusiva e por separado. De feito, tal e como afirman Sabariego e Bisquerra (2009), o pluralismo metodolóxico permite ampliar, optimizar e perfeccionar a actividade investigadora.



O enfoque mixto, a combinación das perspectivas cuantitativa e cualitativa, pode darse en varios niveis (Hernández Sampieri et al., 2006). No caso particular do proxecto EmocionadXs empregouse un deseño en paralelo que permite, simultaneamente, dous tipos de estudo, -un cuantitativo e outro cualitativo-; que facilitan a produción de resultados que, en combinación, permiten unha interpretación completa do obxecto de estudo.

Este deseño en paralelo, no caso de EmocionadXs, realizouse analizando por separado os datos cuantitativos e os cualitativos, nun único reporte.

Exposto todo o relativo ao enfoque mixto do estudo, a continuación presentaranse os instrumentos empregados para a recollida de información.

### **5.5.1 Proceso investigador**

A selección da “mostra” de EmocionadXs realizouse seguindo un procedemento informal, en función da persoa investigadora e máis do centro.

Esta selección foi completamente casual, -unha situación das máis frecuentes en ciencias sociais e en investigación educativa-. Isto significa que se empregou unha “mostra” de suxeitos á que se tiña facilidade de acceso, en función das oportunidades proporcionadas polo centro educativo no se que levaría a cabo a intervención.

A continuación explicarase como se procedeu coa selección e aplicación dos instrumentos e a conseqüente análise dos datos.

#### **5.5.1.1 Instrumentos e estratexias para a recollida de información: selección e aplicación**

Unha vez explicado o deseño da investigación, haberá de aclarar como se produciu a planificación para a recollida de datos e máis a selección das técnicas para a obtención da información, en acordo, por suposto, tanto coas características metodolóxicas do estudo como coa realidade obxecto do mesmo.

Obter datos, segundo Hernández, Fernández e Baptista (2003, cit. en Sabariego, 2009, p. 149) implica levar a cabo tres actividades relacionadas:

- Seleccionar unha ou varias técnicas de obtención de información para desenvolver, dentro das dispoñibles na área do estudo.
- Aplicar esa/s técnica/s para obter as informacións máis relevantes para a investigación.
- Preparar os rexistros das observacións e das medicións obtidas para que se analicen correctamente.

Para levar a cabo esta etapa do proceso empregáronse diversas técnicas cuantitativas e cualitativas que, en acordo cos obxectivos, o enfoque e a metodoloxía exposta, se poden dividir en tres categorías, -segundo del Rincón et al. (1995, cit. en Sabariego, 2009, p. 150)-, e que, no caso de EmocionadXs se concretarían do modo en que segue:

▪ Instrumentos.

Medios reais, con entidade propia, elaborados para rexistrar información e/ou medir, neste caso, as características dos proxectos e máis dos grupos e das persoas que os compoñen.

No caso de EmocionadXs, os instrumentos empregados, nas distintas fases do estudo, foron:

- No proxecto piloto:
  - Un cuestionario de satisfacción, -escrito en castelán, porque foi a lingua na que se deseñou o proxecto piloto-, (anexo 1).

O cuestionario estaba composto por 4 apartados; neles o alumnado debía indicar, nunha escala de 7 “graos”, o punto no se situara a súa percepción durante o desenvolvemento das sesións do obradoiro; e en relación a dous termos “opostos”:

O obradoiro pareceume...

	1	2	3	4	5	6	7	
Divertido								Aburrido

Este cuestionario tamén contaba cunha parte cualitativa onde se preguntaba, por unha banda, sobre as dúas actividades favoritas e as aprendizaxes extraídas destas; e, por outra, se recollían opinións destacadas e suxestións

- No proxecto de intervención:
  - Un cuestionario, -pretest-, para a autoavaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais, -deseñado *ad hoc*-, (anexo 2).

O cuestionario estaba composto por 5 grandes apartados correspondentes cada un deles a unha das competencias emocionais marco, seguindo o *modelo pentagonal de competencias emocionais* de Bisquerra e Pérez Escoda (2007).

Cada un destes bloques descompoñíanse, á súa vez, nunha serie de ítems relacionados coas subcompetencias parte da competencia emocional referida nese bloque.

O alumnado debía indicar, nunha escala de 5 posibilidades, -moi ben, bastante ben, ben regular e mal-, o punto no se que se situaba o seu grao de desempeño, en relación a un <<facer>>:

Reflexiona sobre a túa conciencia emocional. Como se che dan as seguintes cousas?  
 Selecciona a túa resposta entre moi ben, bastante ben, ben, regular ou mal.

	MOI BEN	BASTANT E BEN	BEN	REGULAR	MAL
Poñer nome ás túas emocións cando as sentes					

Este cuestionario tamén contaba cunha parte cualitativa na que expoñer: dúas cousas que se quererían mellorar a través do traballo no proxecto e por que. Dous obxectivos, -un pensado para o ámbito intrapersoal e outro para o interpersoal-, xunto coa explicación de que a que se pensaba que axudaría a consecución do mesmo. E, por último, comentarios ou suxestións.

- Un cuestionario, -postest-, para a autoavaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais, -deseñado *ad hoc*-, (anexo 3); idéntico ao pretest, salvo porque na parte cualitativa soamente preguntaba por comentarios ou suxestións.
- Un cuestionario de satisfacción (anexo 4), idéntico en estrutura ao empregado no proxecto piloto pero, na parte cualitativa engadía a posibilidade de anotar unha terceira actividade favorita.

Globalmente, os instrumentos deben presentar certas calidades, principalmente que sexan válidos, -con capacidade para medir realmente o que pretenden medir-, e fiables, -referida ao grao no que a súa aplicación produce resultados iguais ou consistentes no proceso de aplicarse repetidas veces ao mesmo suxeito-, (Sabariego, 2009).

Neste senso, a validez do instrumento refírese a que este mida o que se pretende medir; no caso dos instrumentos empregados en EmocionadXs, todos presentan validez de contido, determinada pola lectura das afirmacións que os constitúen e o acordo dun grupo de expertxs en metodoloxía en ciencias da educación.

Ademais, cabe sinalar que tanto o cuestionario para a autoavaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais, -pretest-, como o postest, presenta un grao bo ou excelente de consistencia interna, determinada pola Alpha de Crombach, - presentando as magnitudes 0,899, no caso do pretest, e 0,934 no caso do postest-.

En xeral, os instrumentos son máis característicos das investigacións cuantitativas pero, no caso de EmocionadXs, como se traballa desde un enfoque mixto, -cuantitativo e cualitativo-, estes instrumentos combináronse coas estratexias que se presentan a continuación.

- Estratexias.

Técnicas de recollida de información referidas a procesos interactivos entre a persoa investigadora e as persoas investigadas, co obxectivo de extraer datos ricos e particulares.

As estratexias son básicas nos estudos cualitativos, -como o é, en parte, EmocionadXs-; e serven para rexistrar datos sobre o escenario obxecto de interese nas propias palabras das persoas participantes (Sabariego, 2009).

No caso de EmocionadXs, as estratexias empregadas, durante as fases de seguimento de implementación do proxecto de intervención, foron:

- Na fase de seguimento:
  - Un cuestionario<sup>50</sup> para a avaliación do impacto, dirixido ao alumnado (anexo 5); composto por 9 preguntas de resposta aberta.
- No proxecto de intervención:
  - Unha ficha de auto-observación, para as sesións de aula, sobre as variacións no fluxo emocional, -pre e post sesión-, (anexo 6).
  - Un grupo focal (anexo 7); a partir dun guión composto por 9 preguntas.
  - Unha entrevista individual semiestruturada, dirixida a alumnado (anexo 8); composta por 4 preguntas.
  - Unha entrevista estruturada, dirixida ao profesorado (anexo 9); composta por 5 preguntas.

Outra das estratexias empregadas, durante todo o proceso de desenvolvemento da experiencia, foi a observación participante non estruturada.

Tanto as entrevistas como a observación son estratexias de natureza interactiva e social que esixen capacidade de resposta, sensibilidade, flexibilidade e adaptación por parte da persoa investigadora (Sabariego, 2009).

Este tipo de estratexias considéranse técnicas propias da metodoloxía cualitativa, proporcionando datos con grande riqueza semántica e, descritivamente, de moita profundidade e riqueza.

Presentados os instrumentos e as estratexias para a recollida de datos e informacións, a continuación pasará a explicarse o proceso da análise dos datos.

#### **5.5.1.2 Análise dos datos**

O propósito fundamental da análise de datos, segundo Sabariego (2009), é o de dar sentido á información recollida durante a investigación de campo, unha vez se ten

---

<sup>50</sup> Este cuestionario, que tamén podería definirse como unha entrevista estruturada á que responder por escrito, recóllese dentro do apartado das estratexias porque, exclusivamente, estaba destinado á recollida de datos de carácter cualitativo.

tratado e organizado para poder explicarse, describindo e interpretando o fenómeno obxecto de estudo.

Dentro deste proceso de análise de datos, en EmocionadXs, diferenciarase entre a análise cuantitativa e a cualitativa. Como se ten explicado, ningunha é mellor ou peor que outra, senón que ambas representan camiños paralelos complementarios que permiten ampliar a mirada sobre a propia realidade obxecto da investigación.

Desde o enfoque cuantitativo, para a análise deste tipo de datos, realizouse a análises de datos numéricos, empregando a estatística descritiva, -tabulando, representando e describindo eses datos para facelos máis manexables e comprensibles (Sabariego, 2009).

Neste senso, empregando *software* específico elaboráronse táboas de frecuencias, -respecto dos datos da satisfacción do alumnado-, e calcularanse porcentaxes que, na forma de representacións gráficas, servirán á descrición dos datos empíricos, sobre todo, na exposición das medidas de tendencia central.

Con respecto aos cuestionarios de satisfacción, as puntuacións codificáronse nunha escala numérica de 0 a 7, en función da resposta do alumnado, quedando organizadas do modo en que segue:

- 0 = Sen resposta
- 1 = Mínimo
- 2 = Moi baixo
- 3 = Baixo
- 4 = Intermedio
- 5 = Alto
- 6 = Moi alto
- 7 = Máximo

Ademais, realizáronse táboas de continxencia, -cos datos dos cuestionarios pre- e post-de autoavaliación das competencias emocionais e sociais do alumando; co obxectivo de observar as diferencias entre a poboación dos distintos xéneros, no que tiña que ver coa autopercepción do seu grao de desenvolvemento nas competencias consultadas.

As puntuacións destes cuestionarios codificáronse nunha escala numérica de 0 a 5, en función da resposta do alumnado, quedando organizadas do modo en que segue:

- 0 = Sen resposta.
- 1 = Mal
- 2 = Regular
- 3 = Ben
- 4 = Bastante ben
- 5 = Moi ben

Por outra banda, atendendo á parte cualitativa da investigación, a análise efectuouse sobre datos de distinta natureza: transcripción de todos os datos cualitativos dos cuestionarios, das entrevistas e dos grupos focais, por exemplo; co obxectivo de extraer significados máis profundos e relevantes que axuden a ilustrar as “tendencias” e porcentaxes maioritarias que reflicten os datos cuantitativos.

Para analizar estes datos cualitativos extraídos tanto do grupo focal como dos cuestionarios do seguimento do alumnado, ou do cuestionario final de profesorado, o primeiro paso foi reducir os datos; simplificando e agrupando os mesmos en unidades de significado, -ou categorías temáticas-, ás que se deu un nome, -codificación-, en acordo cos interrogantes que se pretendía responder. En segundo lugar, buscáronse as relacións entre estas categorías, a fin de afondar na comprensión do fenómeno obxecto de estudo; por último interpretáronse esas relacións para elaborar as conclusións, proporcionando un sentido ao observado en forma de tendencias e explicacións.

Esta análise dos datos cualitativos resultou unha das tarefas máis complexas do proceso, debido á grande amplitude de información que se traballa e a súa diversidade (Sabariego, 2009).

Mais, na combinación das análises cuantitativas e cualitativas, triangulando as informacións grazas ás achegas de diferentes informantes clave, acadáronse uns resultados que fixeron posible a elaboración dalgunhas das conclusións do estudo, incluídas no último capítulo deste proxecto de investigación.

Unha vez presentado o marco desta investigación, os antecedentes, as fases do estudo, os obxectivos, o método empregado, -neste caso a investigación acción aplicada a un estudo lonxitudinal de caso, a partir dun enfoque mixto cualitativo-cuantitativo-, os instrumentos e as estratexias para a recollida de datos e informacións, a selección da mostra no proceso investigador, a aplicación dos instrumentos e o proceso para análises dos datos, pasarase a expoñer os diferentes proxectos de EmocionadXs.

Así, no seguinte capítulo abordarase a experiencia piloto, -o proxecto inicial de educación emocional-, desde un punto de vista didáctico mais, tamén, investigador.

## 6. PROXECTO PILOTO

Tal e como se ven explicando, EmocionadXs, como actividade socioeducativa de aula no IES Xulián Magariños, tomou a forma de dúas accións concretas ao longo das súas diferentes fases de desenvolvemento:

- 1º. Un proxecto piloto de educación emocional, dirixido ao desenvolvemento das competencias socioemocionais do alumnado de 2º curso da ESO.
- 2º. Un proxecto de intervención en educación das emocións, dirixido ao desenvolvemento das competencias emocionais e sociais do alumnado de 4º da ESO.

Neste capítulo preséntase esta primeira intervención de educación emocional, desenvolta no ano académico 2013/2014, con dous grupos de rapazada do 2º curso da ESO do propio IES Xulián Magariños. Concretamente, co alumnado de 2º da ESO A, por unha parte e, por outra, co alumnado de 2º da ESO B, agrupado co de 2º da ESO C.

Este traballo de deseño, implementación e avaliación dun proxecto-obradoiro de educación emocional dirixiuse a ese desenvolvemento das competencias socioemocionais do alumnado destes grupos (Permuy, 2015). Pero, ademais, pretendía explorar as oportunidades de levar ás aulas de secundaria unha experiencia sobre educación do sentir; xa que non se tiñan atopado referentes documentados no contexto galego.

O proxecto, ao nacer ao abeiro dun traballo fin de mestrado, -dentro dun mestrado sobre procesos de formación-, presentaba unha relación directa cos contidos abordados neses estudos. De aí que a súa metodoloxía, -a do presente proxecto-, se orientase a partir dalgúns dos principios, estratexias e técnicas do coaching emocional, -pois no propio mestrado se realizaba unha materia de coaching aplicado aos procesos formativos-.

A continuación, ao longo do capítulo, exporase o devandito proxecto, acompañado da súa xustificación, dos obxectivos, os contidos, as persoas destinatarias, a metodoloxía, o tipo de actividades desenvoltas, a temporalización, os recursos, a avaliación e máis os resultados da implementación.

“O presente é o pasado do futuro”. Marco Pais (2000-...)

## 6.1 INTRODUCCIÓN E XUSTIFICACIÓN

Este proxecto para o desenvolvemento das competencias socioemocionais do alumnado de 2º da ESO do IES Xulián Magariños, no seu deseño teórico, pretendía ser unha actividade de innovación educativa. Mais, non tanto por non terse descuberto actividades similares documentadas no noso contexto, senón por ese enfoque metodolóxico que asumía, -o coaching emocional-.

O traballo caracterizouse, ademais, por presentar unha serie de principios, determinantes do enfoque sobre a emocionalidade adolescente: o respecto, o trato horizontal e a confianza.

Esta confianza, ademais, foi determinante na posta en marcha do proxecto, no contexto do Centro educativo; convencían as posibilidades dunha intervención destas características, -dirixida á promoción do benestar e a convivencia desas persoas adolescentes-. Así, apoiándose na teoría, desde unha convicción profunda sobre as oportunidades de transformación, -persoal e de grupo-, que se poderían producir ao abordar o mundo do sentir, trasladouse o deseño teórico do traballo fin de mestrado a unha proposta práctica e concreta dirixida ao alumnado de 2º da ESO.

Esta actividade xustificouse, en primeira instancia, recorrendo a esas necesidades “desatendidas” dalgún xeito desde os sistemas formais de educación, -referidas extensamente no capítulo 2 do presente informe, no apartado 2º, sobre a pertinencia da educación das emocións-. Necesidades como, por exemplo: baixa autoestima do alumnado, conflitividade, violencia, condutas de risco... Pero, tamén, nas características dunha sociocultura contemporánea que, en lugar de favorecer a cobertura desas necesidades, moitas veces amplifícaas.

En tempos hiperinformados, individualistas e competitivos como os nosos, parecía pertinente abordar, explicitamente, o mundo do sentir da nosa adolescencia; na busca de respostas a moitas das problemáticas que xorden día a día nas súas aulas pero, sobre todo, na procura de recursos, estratexias e ferramentas que facilitasen á xuventude o tránsito por esta etapa.

Por outra banda, no que ten que ver co particular enfoque metodolóxico do proxecto, -o coaching emocional-, cabe salientarse que:

Se pensamos en aplicar as estratexias do coaching emocional con alumnado menor de idade, dentro dos centros educativos, parece pertinente concretar que o coaching educativo (e tamén o coaching emocional), seguindo a Lladó Moreno (2012) significa “acompañar ao alumnado (...) na súa busca das competencias orientadas cara ao logro (...) estimulando a motivación e transformando as capacidades en habilidades mediante os coñecementos e unha actitude persoal proactiva” (p. 40). Atopámonos así cunha nova maneira de “orientar” ou “guiar” ao alumnado, enfocada cara ao seu desenvolvemento integral como persoas (Permuy, 2015, p. 40).



Neste sentido, a intención do proxecto era clara, potenciar ese desenvolvemento integral, empregando técnicas e estratexias do coaching emocional, contribuíndo así á adquisición e ao adestramento das competencias socioemocionais.

A atención ás necesidades dxs adolescentes, -ás sociais, ás relativas da etapa e ás do propio grupo-, fundamentouse na proposta de Lopes e Salovey (2001, cit. en Guil e Gil-Olarte, 2007, p. 73), sobre a pertinencia de deseñar traballos de educación emocional co dobre obxectivo de:

- Axustarse ás necesidades das persoas ou dos grupos concretos, así como ás dificultades que poden presentar no Centro educativo; na dirección da prevención da violencia, por exemplo.
- Centrarse en destrezas emocionais e sociais importantes para calquera ámbito da vida e, incluso, significativas para a o desenvolvemento doutras habilidades.

No caso deste proxecto tomáronse en consideración estas dúas posibilidades. E aínda que, inicialmente, o deseño da experiencia estaba pensado para atender ás características evolutivas propias da etapa, tamén se procurou considerar ás necesidades específicas dos grupos; necesidades que se puideron coñecer no contacto co Centro, -e, tal e como se ten explicado, que estaban relacionadas cunha serie de dificultades para a convivencia positiva-.

Porén, esas necesidades asociadas á etapa da adolescencia, foron determinantes na planificación do deseño do proxecto mais, tamén, na xustificación do mesmo. Por tanto, traballar asuntos como a seguridade, a autoestima, a confianza ou a sensación de poder, parecían imprescindibles; como engadidos a todas esas destrezas pertinentes para a mellora desa convivencia.

Durante o proceso de desenvolvemento do traballo fin de mestrado, -marco no que se deseñou este proxecto piloto-, o coaching emocional perfilouse como un enfoque ideal para a abordaxe educativa das competencias socioemocionais do alumando da ESO. Fundamentalmente, porque esta ferramenta focaliza a súa acción na promoción do autoliderado emocional.

Isto significa aprender a sentirse e a ser capaz de mobilizar as emocións e os elementos asociados, -os pensamentos, as crenzas, os valores, as actitudes, os comportamentos...-, na dirección do benestar persoal e comunitario. De feito, a suma de todos estes, cando resulte positiva, poderá contribuír ao reforzo das fortalezas das persoas adolescentes. Consecuentemente, estas fortalezas facilitarán o afrontamento das circunstancias vitais: superar dificultades, tomar decisións, perseguir unha meta, tecer relacións interpersoais saudables..., con máis e maior sensación de seguridade, autoestima e confianza.

Para rematar, antes de pasar a expoñer o contexto ecolóxico do proxecto, indicar que

A intención é, a través deste proxecto-obradoiro, potenciar unha mirada desafiante respecto da experiencia vital que posibilite a adquisición de ferramentas para a superación eficaz desta etapa evolutiva e académica, que, sen lugar a dúbida, supón un cambio cualitativo nas vidas, tanto persoais como escolares dxs mozs e na que se atoparán ante situacións, coas súas familias, co seu profesorado e/ou cxs iguais, que requirirán dun desempeño emocional axeitado que evite frustracións problemáticas ou perigosas para elxs (Permuy, 2015, p. 44).

## 6.2 CONTEXTO ECOLÓXICO

Este apartado pretende situar á persoa lectora na realidade do Centro e dos grupos nos que se levou a cabo este proxecto socioeducativo.

Así, preséntanse unha serie de informacións que farán posible, en primeiro lugar, coñecer de forma superficial a localidade na que se sitúa o Centro, -Negreira-. E, posteriormente, entrando na propia localidade, achegarémonos ao Centro de educación secundaria, o IES Xulián Magariños; sobre do que se explicarán algúns dos fitos que teñen acadado, xunto coas súas principais características e, sobre todo, as súas fortalezas.

Ademais, ao entrar á vida do Centro, toparémonos coa realidade dos grupos; uns grupos que foron cambiando, no que á súa estrutura e organización se refire, ao logo do tempo que transcorreu no desenvolvemento de EmocionadXs, -tal e como se poderá ver nos sucesivos capítulos deste informe-.

### 6.2.1 A localidade e o centro educativo

Negreira é unha localidade de aproximadamente 6800 habitantes (IGE, 2017) que se atopa próxima a Santiago de Compostela, na provincia de A Coruña. Sitúase, máis ou menos, a uns vinte quilómetros da cidade capital de Galicia e forma parte da comarca da Barcala; unha zona eminentemente rural onde as principais fontes de riqueza son a agricultura, a gandería e o comercio. Os fíos do seu tecido económico complétanse coas remesas da emigración, a man de obra na construción, pequenos obradoiros e unha factoría de agroindustria, -A Cooperativa Feiraco-.

Entre o seus servizos e dispositivos de atención á cidadanía, Negreira conta co Instituto de Ensinanza Secundaria “Xulián Magariños” que, como centro educativo, nace no ano académico 1981-1982, en forma de colexio Municipal Homologado de Bacharelato. Tempo despois pasa a ser Instituto de ESP e finalmente transfórmase en Instituto de Ensinanzas Secundarias; quedando inaugurado, no ano 1989, o edificio actual do Centro.

Nos últimos cursos académicos, entre o 2012 e o 2018, impartiu ensinanzas dos catro cursos de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO), Bacharelato, -nas modalidades de Ciencias, Humanidades e Ciencias Sociais-, e máis dous ciclos formativos, -o Grao Medio de Comercio e o Grao Superior de Administración de Sistemas Informáticos en Rede-; e incorporou a Formación Profesional Básica, na especialidade de Comercio.

Nestes tempos, cunha equipa formada por sobre de 50 docentes, traballou cun total medio de entre 370 e 400 alumnxs por curso académico.

Ademais, o Instituto funciona como sección da Escola Oficial de Idiomas, impartindo en horario de tarde ensinanzas oficiais de distintas linguas.

No que a innovación educativa se refire, o IES Xulián Magariños é un centro exemplar no territorio autonómico; precursor da inclusión da poboación estranxeira, concretamente á de orixe norte africana, ten acadado grandes éxitos na posta en marcha de diferentes actividades para a promoción da convivencia positiva e saudable nas súas aulas. Destacar,

neste senso, a súa longa e significativa experiencia na mediación entre iguais, ao ter constituído un dos servizos educativos de mediación entre iguais pioneiros e máis consolidados de Galicia.

O Xulián Magariños, ademais, é parte fundadora e participante activa da rede de Centros Públicos para a Convivencia Positiva. Unha agrupación de centros públicos que organiza, autofinancia e desenvolve os Encontros Anuais para a Convivencia Positiva, -que xa van pola súa sétima edición-; uns encontros dirixidos á formación do alumnado mediador, do profesorado e das familias.

Nestes anos tamén se involucraron no posta en marcha do Programa de Tutoría Entre Iguais (TEI), sendo parte imprescindible do Grupo de Traballo “TEI Galicia” do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Ademais, dentro da comunidade autónoma galega, contaron cun dos primeiros proxectos de educación emocional e social con perspectiva de xéneros dirixido á etapa de Educación Secundaria Obrigatoria; un proxecto recoñecido na IV Convocatoria de Proxectos Escolares EducaBarrié, da Fundación Barrié de la Maza, no ano académico 2014/2015.

No seu percorrido teñen acumulado moi variados e importantes premios, especialmente no relativo á produción audiovisual de materias educativas, creados e realizados polo seu alumnado. Este é o caso do segundo premio do Parlamento de Galicia 2015 pola curta titulada Amar é sinónimo de respectar; grazas á que tamén acadaron un accésit no Festival de cine escolar Olloboi, -no mesmo curso 2014/2015-, e máis no XX Festival de Cine Internacional de Ourense 2015. Este traballo audiovisual, por exemplo, pretende a prevención da violencia de xénero entre parellas adolescentes, e enmárcase nas actividades do Proxecto de tratamento TIC das Linguas que o Centro leva a cabo entre os Departamentos de Lingua Galega e Lingua Castelá.

O Xulián Magariños é un centro que destaca por ter acadado diferentes recoñecementos en materias moi diversas. Por exemplo, varios dos seus grupos foron premiados no concurso “Clases sen Fume”, en distintas convocatorias e, ademais, teñen conseguido o primeiro premio autonómico do Club de Debate, -con grupos formados polo alumnado de 3º, 4º da ESO e 1º de Bacharelato-, nos anos académicos 2015/2016, 2016/2017, 2018/2019, e quedando segundxs no curso 2017/2018.

O Xulián Magariños é un centro moi activo e participativo, realmente comprometido coa transformación educativa; do que dan proba todas estas iniciativas, de tan variadas temáticas, nas que se involucran. Un centro que, claramente, traballa en favor da convivencia positiva, do benestar e da innovación, -asuntos dos tamén son exemplo o Proxecto de Aprendizaxe e Servizo que desenvolve co seu alumado, o seu Proxecto de Divulgación Científica, a elaboración de materiais dixitais para o uso na aula, ou a creación dunha canle de televisión propia, nomeada “Xema TV”-.

Todas estas actividades son os produtos dunha comunidade educativa tremendamente dinámica que, durante os últimos anos, eficazmente guiada tanto pola dirección do Centro como polo Departamento de Orientación, procurou estar sempre na vangarda educativa.

Mais, volvendo á experiencia do Xulián Magariños que nos ocupa, -EmocionadXs, a continuación presentaranse os diferentes grupos que formaron parte da mesma nas súas diferentes etapas.

### 6.2.2 Os grupos

Para situarnos de forma xeral no que ten que ver coa organización dos grupos no Centro, indicar que, en cada nivel, o total de alumnado agrupábase en 3 liñas separadas, -A, B e C-.

Nestas liñas, -no caso da ESO-, os contidos curriculares abordábanse de xeitos lixeiramente diferentes. Así, en A e B traballábase o currículo ordinario, mentres que na liña C, -denominada “agrupamento”-, realizábase unha adaptación curricular. De aí que estes agrupamentos fosen máis minoritarios que as outras liñas; a fin de garantir a cobertura das necesidades do alumnado.

A selección da rapazada para esa liña C, ou agrupamento, dependía do Departamento de Orientación do Centro, en colaboración co claustro e baixo o consenso das familias; e atendía a criterios variados: dificultades de aprendizaxe, situacións sociofamiliares vulnerables ou, incluso, atoparse nun proceso específico de inclusión, -a causa dunha migración-, por exemplo.

Se ben é certo que en todos os grupos, -A, B e C-, había alumnxs con todo tipo de circunstancias, características e necesidades particulares, eses trazos de maior vulnerabilidade, e o seu consecuente risco ante un posible abandono escolar, eran os elementos determinantes á hora de organizar as liñas nos distintos niveis.

Con respecto a EmocionadXs, esta situación non provocou ningún tipo de consecuencia.

Nun primeiro momento, a intención era traballar por separado con 2ºA, 2ºB e 2ºC na fase piloto, preservando a organización natural dos grupos. E, aínda que estes grupos puidesen cambiar nos cursos posteriores, como nese momento non se pensaba que se continuaría coa experiencia, esta cuestión non afectou á toma de decisións.

Porén, esta pretensión inicial de traballar con cada un deses grupos naturais de 2º, -A, B e C-, por separado, non se chegou a cumprir. Atendendo ás necesidades e demandas do propio Centro, na fase piloto realizouse á agrupación entre varias liñas. Así, traballouse con 2º da ESO A, por unha parte; e con 2º da ESO B, máis 2º da ESO C, -agrupamento-, como un único grupo.

Situadxs no contexto do proxecto, a continuación, no seguinte apartado preséntanse os obxectivos e os contidos do mesmo.

### 6.3 OBXECTIVOS E CONTIDOS

“A finalidade dos programas de educación emocional é o desenvolvemento humano” (Álvarez González, 2001, p. 47).

Seguindo esta idea, o obxectivo xeral do proxecto era potenciar o desenvolvemento socioemocional dxs adolescentes, -entendido como un elemento chave para ese desenvolvemento integral saudable- (Permuy, 2015).

Un obxectivo xeral que se concretaba nos seguintes obxectivos específicos (Ibídem, 2015), baseados na consecución das competencias emocionais presentadas no *modelo pentagonal de competencias emocionais* de Bisquerra e Pérez Escoda (2007):

- Adquirir un maior e mellor coñecemento das emocións propias.
- Identificar e comprender as emocións das demais persoas.
- Poñer en valor a necesidade de explorar, coñecer e adestrar as habilidades socioemocionais propias.
- Desenvolver a habilidade de xestionar de forma saudable as emocións propias e as opinións e influencias das outras persoas.
- Desenvolver a capacidade de xerar emocións positivas noutras persoas.
- Previr os efectivos prexudiciais das emocións negativas.
- Desenvolver a resistencia á frustración.
- Desenvolver a habilidade para xerar emocións positivas e automotivarse.
- Desenvolver a capacidade para manexar o estrés, a ansiedade e os estados depresivos.
- Expresar sensacións, opinións, insatisfaccións..., do día a día.
- Favorecer a formación e a posta en valor da identidade persoal.
- Adoptar unha actitude positiva ante a vida.
- Tomar conciencia dos factores que inducen ao benestar subxectivo.
- Desenvolver o sentido do humor e a capacidade para vivir con benestar.
- Aprender a fluír.
- Entender e aceptar que non todas as persoas interpretan a realidade do mesmo modo que un/unha/unhe mesmx.

A consecución destes obxectivos procurouse a través do traballo dos seguintes contidos (Permuy, 2015):

- Conciencia emocional.
- Os fluxos emocionais.
- Autoconhecimento emocional.
- Coñecemento das emocións alleas.
- Autonomía emocional.
- Empatía.
- As competencias socioemocionais propias, -desde á autopercepción do seu grao de desenvolvemento-.
- Regulación emocional.
- Habilidades socioemocionais e de vida.

Segundo Álvarez González (2001), os efectos das actividades de educación emocional nas persoas adolescentes e, por extensión, os que se esperaban como consecuencia do presente proxecto, poderían-deberían supoñer resultados como:

- A mellora das habilidades sociais e a mellora das relacións intra e interpersoais.
- O aumento da autoestima e a diminución de pensamentos destrutivos.
- A diminución da tristura, da sintomatoloxía depresiva, do estrés, da ansiedade e de posibles desordes relacionados coa alimentación.
- A redución da agresividade, da violencia, de posibles condutas disruptivas, desordenadas e/ou antisociais.
- A redución dos factores de risco relativos ao consumo de drogas, condutas delitivas, relacións sexuais de risco, etc.
- A mellora do rendemento académico.
- A redución das faltas de orde na aula e no Centro.
- A mellora na adaptación familiar, escolar e social.

Vistos os obxectivos, os contidos e os efectos “esperados” do proxecto, a continuación expoñeranse as persoas ás que estaba dirixido.

#### **6.4 PERSOAS DESTINATARIAS**

O alumnado das tres liñas, -A, B e C-, de 2º curso de Educación Secundaria Obrigatoria do IES Xulián Magariños de Negreira, agrupado tal e como se explica a continuación:

- Grupo 1. Formado pola rapazada de 2º da ESO A; composto por 23 participantes en total, dxs cales 12 eran rapaces e 11 rapazas.
- Grupo 2. Formado pola rapazada de 2º da ESO B + 2º da ESO C (agrupamento): composto por 21 participantes, dxs cales 9 eran rapaces e 12 eran rapazas.

Para traballar con cada un destes grupos o proxecto tomou a forma dun obradoiro de educación emocional.

#### **6.5 METODOLOXÍA E ACTIVIDADES**

Atendendo ás características das persoas destinatarias da intervención, e máis ás propostas metodolóxicas recollidas no marco teórico da educación emocional, tal e como se explica en Permuy (2015), nos obradoiros empregouse unha metodoloxía de carácter grupal, activa, dinámica e participativa, centrada na persoa e baseada nalgunhas das ferramentas e dos principios do coaching emocional.

Porén, o traballo non consistía na posta en práctica dun ou de varios procesos simultáneos de coaching emocional como tal, senón que o obxectivo pasaba por adaptar os elementos da súa metodoloxía, e as súas ferramentas, -especialmente a conversa transformadora-, para fomentar a liberación do potencial do alumnado no desenvolvemento do seu autoliderado emocional.

Neste senso, os principios do coaching emocional que teñen guiado a metodoloxía global do proxecto, son (Permuy 2015):

- A toma de conciencia sobre un/unha/unhe mesmx e sobre o propia mapa<sup>51</sup> persoal, con respecto aos mapas das demais persoas.

Non existen mapas máis verdadeiros que outros, soamente máis ou menos adaptativos con respecto ao grupo de referencia.

- A responsabilidade e vontade para involucrarse nas actividades e, así, acadar os obxectivos.
- A reflexión dialóxica e a pregunta poderosa, como elementos orientadores das actuacións.

Como se ten indicado, e en relación a este último punto, salienta que unha das ferramentas esenciais do proxecto, -extraída do coaching emocional-, foi a conversa transformadora; que segue o modelo maiéutico de Sócrates.

Buscábase crear oportunidades de reflexión auténtica e de aprendizaxe significativa, a través da formulación de preguntas poderosas; apoiándose nun método reflexivo e indutivo que potencia a toma de conciencia sobre o sentir pero, tamén, sobre a realidade.

Esta práctica favorece o autodescubrimento, un <<atoparse>> con respostas que son exclusivas, totalmente propias e, ademais, que teñen un sentido fundamental e determinante para cada persoa.

Atendendo a esta dimensión subxectiva tamén se fixo explícita, -teórica e practicamente-, a necesidade de asumir que todas as emocións son igual de importantes. Neste senso, non se consideraba que ningunha emoción puidera ser “mala” ou “boa”, senón que todas se enfocaron como susceptibles de análise, comprensión, aceptación e manexo.

Así, tívose presente e buscouse explicitar cal é o sistema de valores que predomina no noso contexto; para poder cuestionar(se) e comprender moito mellor, dentro do marco específico do desexable-non desexable, as condutas e os pensamentos derivadxs dos distintos sentires, en termos xerais.

Con respecto a esta cuestión dos valores, nas actividades sempre se destacaba a importancia de “empregar” as competencias socioemocionais saudablemente, tanto para un/unha/unhe mesmx como de cara ás persoas coas que se convive. Neste sentido, insistíase na idea de que, non sendo “boas” ou “malas”, -as emocións-, haberían de reflexionarse esas posibles condutas, axeitadas ou desaxeitadas, derivadas delas. Isto viña a significar que as competencias socioemocionais terían que aprenderse e manexarse na dirección do benestar, -propio e alleo-, e nunca co obxectivo de manipular ou prexudicar a ninguén.

---

<sup>51</sup> Enténdese como mapa o conxunto de crenzas, símbolos e pensamentos a través dos que se procesa a información e se interpreta o mundo exterior

Consecuentemente, a metodoloxía do proxecto, ademais de basearse nos principios do coaching emocional, tal e como se ten explicado, reconece unha serie de principios éticos relacionados cos valores que deben abordarse simultaneamente ás emocións.

As actividades, fundamentalmente, consistiron en explicacións, simulacións, introspeccións, dinámicas de grupo, discusións e debates.

E así, ao longo dos obradoiros, presentábanse situacións que procuraban estimular a reflexión profunda, a argumentación, a interacción persoal, a comunicación..., fomentando o traballo cooperativo, ao tempo que a autonomía de pensamento, -e máis a emocional-, para o afrontamento da vida.

A continuación expoñerase a temporalización específica deste proxecto.

## 6.6 TEMPORALIZACIÓN

A educación emocional, entendida como educación para a vida, debería pensarse como unha actividade continua e permanente. Porén, no caso deste proxecto, a actividade concentrouse en 5 sesións de aula, cada unha delas de 50 minutos de duración, -na hora de titoría-, que se desenvolveron nun total de 5 semanas consecutivas, entre os meses de marzo e abril do ano 2014.

A selección destes meses dependeu das posibilidades dos propios grupos. Así, a intervención adaptouse, no que ao calendario se refire, aos tempos que considerou o propio Centro.

No seguinte apartado presentaranse os recursos empregados para o desenvolvemento da acción.

## 6.7 RECURSOS

Os recursos para a posta en marcha do proxecto, en función da súa tipoloxía, foron:

- Humanos:

- Unha profesional da pedagogía, con coñecementos sobre educación emocional, coaching e coeducación.

- Infraestrutura e materiais:

- As aulas e o Centro, co seu respectivo mobiliario.
  - Dispositivos tecnolóxicos como ordenador, con acceso a internet e canón proxector.
  - Materiais funxibles.
  - Materiais didácticos, deseñados *ad hoc* e outros adaptados a partir de vídeos, textos, etc.



- Económicos

Na seguinte táboa resúmense os custos derivados da implementación do proxecto, -xuntanzas de planificación incluídas-; explicados en función do seu concepto e a súa desagregación:

Táboa 1. Custos do proxecto piloto

CONCEPTO	DESAGREGACIÓN	CUSTO TOTAL
Implementación	5 sesións x 20 €/hora x 2 grupos	200 €
Deseño e adaptación da proposta	30 €/grupo x 2 grupos	60 €
Desprazamento	22 km x 2 viaxes x 7 días x 0,19 €/km	58,52 €
Materiais	10 €/grupo x 2 grupos	20 €
TOTAL	-	338,52 €

Fonte: elaboración propia

Vistos estes recursos, tendo explicada a temporalización, a poboación destinataria, a metodoloxía, os contidos, os obxectivos e a xustificación, coa finalidade de rematar con esta descrición do proxecto piloto na súa globalidade, a continuación expoñerase o seu modelo de avaliación.

## 6.8 AVALIACIÓN

Avaliar en educación emocional, en xeral, é unha tarefa complexa. Pois, a natureza dos fenómenos a valorar, -as emocións-, como son subxectivos, resultan moi difíciles de medir (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez e Pérez, 2000).

Ademais, no que ten que ver con avaliar as competencias socioemocionais, por exemplo, tamén se presenta unha controversia: acollerse aos instrumentos existentes, -válidos e fiables-, ou ben, deseñar un instrumento, -cuxa eficacia, posiblemente, poderá ser cuestionada, por estar menos testado-.

Tomando isto en consideración, parece importante reflexionar sobre cales son os obxectivos da propia intervención e consecuentemente, da avaliación. Dito doutro xeito, cuestionarse sobre os intereses do proxecto en canto a xerar determinado tipo de resultados, perceptibles para quen ou a través de que.

Neste senso, o presente traballo, como pretendía un desenvolvemento socioemocional que fose percibido polo propio alumnado, -na forma de máis e mellores destrezas para manexarse e manexar o seu mundo do sentir-, entendía que o máis significativo era abordar a satisfacción,

ao final da intervención. E, de ser posible, tamén os impactos, pasado un tempo tras a finalización do traballo.

Ademais, os resultados da acción aspiraban a ser percibidos polo profesorado, na forma dun mellor clima nas aulas e, consecuentemente, dun ambiente de convivencia positiva; de aí que a observación non participante destes axentes resultase fundamental.

Tomando isto en consideración, a avaliación do proxecto seguiu o modelo de 360° (Gordillo, 2008); co obxectivo de analizar en que medida foran axeitadx tanto o deseño como a implementación, en relación a esa satisfacción do alumnado participante, e con respecto aos resultados en forma de transformacións nas condutas e mellora da convivencia, -proba de que se tería producido un desenvolvemento axeitado das competencias socioemocionais-.

Esta avaliación 360° centrouse na valoración por parte de diferentes observadorxs: en primeira instancia, o propio alumnado, -sobre si mesmo-; en segundo lugar, o profesorado titor, máis a persoa responsable do Departamento de Orientación, -observadorxs non participantes-, e, por último, a persoa condutora dos obradoiros, -observadora participante -.

É importante sinalar que a presenza de diferentes observadorxs, aínda que permitía abarcar un grande abano de tempos do alumnado no Centro, estaba limitada; xa que non se contaba con ningún dato sobre os comportamentos da rapazada, por exemplo, no lecer ou no fogar. Porén, contar con estes enfoques á hora de valorar os resultados, parecía a medida máis axeitada para aplicar esta perspectiva de 360°.

Así, o deseño do proxecto avaliouuse a través do seguimento da aplicación dos obradoiros en cada un dos dous grupos participantes; tanto por parte da persoa condutora dos mesmos, nos propios tempos de implementación do proxecto, como por parte da persoa responsable do Departamento de Orientación e o profesorado titor, noutros tempos da vida do alumnado no Centro (Permuy, 2015).

A medida que o proxecto se ía desenvolvendo fóronse corrixindo as deficiencias manifestadas durante o transcurso do mesmo. Para isto, tras cada sesión de aula, tivéronse en consideración as valoracións emitidas polas persoas observadoras, -a condutora do obradoiro, o persoal do Centro involucrado e máis o propio alumnado-. Todxs tiveron a oportunidade de aportar a súa visión para, de ser preciso, axustar as actuacións das sesións posteriores.

Esta avaliación, continua e constante, sobre o deseño do proxecto permitiu modificar, completar e axustar as accións dos dous obradoiros durante o transcurso de todo o proceso. Isto, ademais, fixo posible a oportunidade de aprender da experiencia, na dirección da súa mellora de cara a futuras accións.

En definitiva, a avaliación permitiu, durante a aplicación dos obradoiros, a adecuación e mellora das accións e, consecuentemente, do proxecto na súa globalidade.

Os indicadores empregados, -eminente cualitativos-, foron (Permuy, 2015):

- As variacións no fluxo emocional. Tanto entre sesións como na totalidade do obradoiro, -empregadas como medida de “expectativas”-.
- O tipo e o grao de participación do alumando nas actividades de aula.
- A satisfacción do alumnado con respecto ás actividades de aula.
- O emprego e a mellora das competencias socioemocionais do alumnado.
- Os cambios na percepción do alumnado respecto dos contidos abordados.
- O grao de satisfacción xeral do alumnado respecto do proxecto.
- Os incidentes críticos ocorridos no desenvolvemento das sesións.
- As dificultades xurdidas no desenvolvemento dos obradoiros.
- O grao de adecuación do proxecto ás necesidades e intereses do alumnado participante.
- A adecuación entre o deseño do proxecto e o seu desenvolvemento<sup>52</sup>.
- As dificultades xurdidas no desenvolvemento dos obradoiros.
- O grao de satisfacción da persoa executora, en relación ao desenvolvemento e resultados do proxecto.
- O grao de satisfacción do profesorado do Centro en relación aos resultados do proxecto.

En conxunto, a actividade valorouse tamén analizando a consecución dos obxectivos, a calidade da organización e xestión das accións parte, a metodoloxía de traballo e a pertinencia e suficiencia dos recursos. Para tal fin empregáronse xs seguintes técnicas e instrumentos (Permuy, 2015):

- Técnicas:
  - A observación participante da persoa condutora dos obradoiros.
  - A observación non participante do profesorado titor e máis da persoa responsable do Departamento de Orientación.
- Instrumentos:
  - O rexistro anecdótico.
  - O rexistro, mediante auto-observación, sobre as variacións no fluxo emocional do alumnado.
  - O cuestionario de satisfacción dirixido ao alumando.

Produto da presente avaliación, no seguinte apartado, presentaranse os resultados do proxecto.

## 6.9 RESULTADOS

Antes de pasar a explicar os resultados do proxecto parece pertinente facer un par de apuntes. O primeiro, en relación á avaliación da intervención.

Tal e como se explica en Permuy (2015), o programa marco do que se que extrae este proxecto para aplicar en 2º curso da ESO, foi deseñado coa pretensión de ser implementado nos catro cursos da Secundaria; pois aínda que as actividades, parte das accións para cada curso, pódense levar a cabo illadamente, o deseño teórico inicial está pensado desde unha perspectiva de continuo.

---

<sup>52</sup> Indicar que houbo que facer modificacións durante o proceso para atender ás deficiencias que mostrou o propio deseño.

Isto significa que, en condicións ideais, o programa completo debería aplicarse ao alumnado que iniciase 1º curso da ESO; posteriormente, continuar con elxs en 2º, despois en 3º e, para rematar, levar a cabo a última acción-proxecto, no momento no que a rapazada estivese en 4º curso.

Esta implementación, por suposto, tal e como se explica na avaliación, estaría suxeita ás necesidades e demandas que fosen xurdindo durante desenvolvemento dos diferentes proxectos-obradoiros que, curso a curso, se levarían a cabo a fin de completar o programa deseñado para toda a etapa.

Neste proceso, a avaliación dos impactos, -entre proxectos-, resulta fundamental pois, engadida aos resultados extraídos da análise da satisfacción final e das observacións, permitirían reorientar o deseño dos proxectos posteriores, previamente á súa aplicación no seguinte curso; adaptándose así, continuamente, ás necesidades dos grupos pero, tamén, ás demandas do alumnado e aos seus propios procesos de desenvolvemento, tanto individuais como colectivos.

Poder levar a cabo o programa completo, obviamente, faría posible unha análise moi profunda respecto da calidade da intervención; sobre todo, dos efectos directos de cada un dos proxectos no desenvolvemento do propio alumnado. E, incluso, de concluírse resultados significativamente positivos, tras un estudo lonxitudinal, podería chegar a propoñerse “expandir” a intervención ao profesorado e ás familias, -en clave de formación adaptada para cada un destes axentes-.

Este suposto “utópico”, suporía a introdución da educación emocional na etapa da Secundaria de forma completa; e ao traballarse co alumnado, co profesorado e coas familias, simultaneamente, dotaríase á proposta de máis oportunidades de eficacia.

Ao gallo desta reflexión cabe engadir que, se a proposta se iniciase en educación infantil, por exemplo, e continuase ao longo da primaria e máis da secundaria, aínda se maximizarían moitísimo máis as oportunidades de xerar verdadeiros cambios.

Pero, no caso que nos ocupa, relativo ao programa que contiña o presente proxecto, para decidir os momentos da aplicación atendeuse non tanto ao desexable en clave de eficacia da educación emocional, senón atendendo á disposición e necesidades do Centro. Así, conseguíronse levar a cabo dous dos proxectos parte do programa marco; un en 2º curso da ESO e máis outro en 4º. E, como se ten explicado, para dar este sentido de continuo á intervención realizouse, durante o 3º curso da ESO, co alumnado participante en 2º, unha avaliación dos impactos; que permitiu enfocar a práctica do seguinte curso, -tal e como se explicará no seguinte capítulo, sobre esta fase de seguimento-.

Mais volvendo, á experiencia do proxecto piloto, cabe realizar un segundo apunte.

Nun exercicio de honestidade co longo e complexo proceso investigador que se ten desenvolto, respectando tal e como ten sucedido a práctica durante este anos, a continuación mostraranse soamente os resultados analizados no momento da aplicación do proxecto, na súa primeira fase. Ditos resultados non se derivan da totalidade dos datos recollidos, senón que fan referencia exclusivamente ao sucedido nun dos dous grupo de traballo, -2º da ESO A-.

O obxectivo desta primeira avaliación era exemplificar a pertinencia do traballo en educación emocional na educación secundaria e, concretamente, neste Centro. De aí que, para acompañar e reforzar os argumentos dos efectos que, cualitativamente, se tiñan detectado tras a intervención, elaborouse un informe, na forma dunha memoria de investigación para a colación ao grao da licenciatura en pedagogía (Permuy, 2015); presentada ante a comunidade académica no mes de xaneiro do ano 2015.

Así, foron estes datos os que acompañaron a toma de decisións, tanto ao propio Centro como a esta investigadora, para a continuación da experiencia. De aí que, no marco desta tese, se presenten tal e como se fixo durante o proceso investigador.

Así, os resultados que se expoñen resumidos a continuación, correspóndense co grupo de 2º da ESO A<sup>53</sup> participante no proxecto nesa fase piloto; uns resultados que, tal e como se comenta, están recollidos no traballo anteriormente citado.

Durante o desenvolvemento do proxecto e ao seu termo, recompiláronse datos e informacións sobre a percepción das diferentes persoas implicadas no mesmo. Neste senso, por exemplo, a través de conversas informais, das observacións participantes e non participantes, das variacións no fluxo emocional do alumnado, dos cuestionarios de satisfacción, etc., conseguíronse extraer os seguintes resultados, organizados en función da técnica ou do instrumento empregadx:

Nas observacións, tanto na participante como nas non participantes, puideron detectarse actitudes de interese e disposición cara á aprendizaxe.

O alumnado mostrouse moi motivado, especialmente ante aquelas propostas de actividades que requirían dunha participación máis activa; por exemplo este é o caso daquelas accións que se levaron a cabo no ximnasio ou no patio, por precisar de máis superficie para moverse e interactuar.

Saírse do espazo da aula ordinaria foi un elemento significativo. De feito, fora da aula non soamente se comprobou unha máis alta motivación nos exercicios de carácter máis lúdico, senón que, incluso, tamén se puido percibir neses outros que representaban un esforzo importante de contención e concentración. Así, ao traballarse en espazos diferentes, pareceron resultar máis estimulantes. Este é o caso tamén das relaxacións, por exemplo, -unha das actividades máis e mellor valoradas de todo o proxecto-.

Neste sentido, resultou sorprendente, tanto para esta investigadora como para o profesorado e, incluso, para o propio alumnado participante, o seu grao de implicación no desenvolvemento deste tipo de exercicios.

---

<sup>53</sup> A escolla do grupo de 2º da ESO A para a presentación dos seus resultados atende a un criterio estritamente aleatorio. Nas análises dos datos de ambos grupos atopáronse resultados tremendamente similares. Así, co obxectivo de simplificar a presentación dos mesmos, determinouse como suficiente aportar tan so os dun grupo; que neste caso foron os de 2º da ESO A.

Como anécdota, por exemplo, apuntar o agradablemente inesperado que resultou para o grupo ter conseguido estar en silencio total durante 20 “longos” minutos, realizando unha práctica de introspección consciente guiada.

Foi a “conexión” emocional e sentimental entre a rapazada e esta investigadora a que favoreceu ese fluír que deu sentido á experiencia, permitíndonos divertirmos e aprender á vez.

De feito, o benestar foi xeneralizado durante o desenvolvemento de todo o proxecto, igual que o pensamento reflexivo e a actitude consciente; tal e como se pode comprobar ao botar unha ollada sobre algunhas das afirmacións literais do alumando, que se presentan a continuación a modo de exemplo.

Estes datos correspóndense con algúns dos rexistros de auto-observación das variacións no fluxo emocional que se puideron recuperar ao termo do obradoiro:

Táboa 2. Exemplos dos rexistros de auto-observación das variacións no fluxo emocional do alumnado participante no proxecto piloto

Como me sinto...		
Sesión	... antes de comezar	... ao rematar
1ª	Contenta	Decepcionada
	Contenta	Enfadada
	Entusiasmada e feliz por non facerlle caso aos gilipollas da clase	Angustiada, reflexiva e con ganas de chorar e con ganas de cumprir soños
	Feliz e calmado	Comprendido
2ª	Alegre	Mais alegre
	Contento	Máis contento aínda
	Triste, asustada... Sen esperanzas. Mal polas notas	Un pouco mellor
	Feliz	Motivada
3ª	Feliz	Moi feliz
	Ben	Moi moi ben
	Estresada	Relaxada
	Contenta	Relaxada
4ª	Perfeto!	Moi relaxado e en paz
	Moi feliz e con ganas de participar	Relaxada, reflexiva e con ganas de empezar de novo
	Nerviosa	Relaxada e feliz
	Feliz	Feliz
5ª	Xenial!!!	Perfecto. Moitas grazas por todo Aixa
	Relaxada	Contenta
	Ben, cansada	Bien, cansada
	Contento	Contento

Fonte: Permuy (2015, p. 54)

Con respecto aos resultados dos cuestionarios de satisfacción, cumprimentados polo alumnado ao termo do proxecto, presentarase un resumo dos mesmos; farase referencia aos catro apartados que compoñen dito cuestionario, concretando ese “gra” no que se situaron as porcentaxes maioritarias nas diferentes respostas.

Ademais, expoñeranse, a modo ilustrativo, algúns dos comentarios que se puideron atopar nos apartados de carácter cualitativo<sup>54</sup>, relativos ao que o alumnado destaca ou suxire; mais, tamén, en relación ás actividades resaltadas como favoritas, acompañadas das aprendizaxes que puideron extraer destas (Permy, 2015).

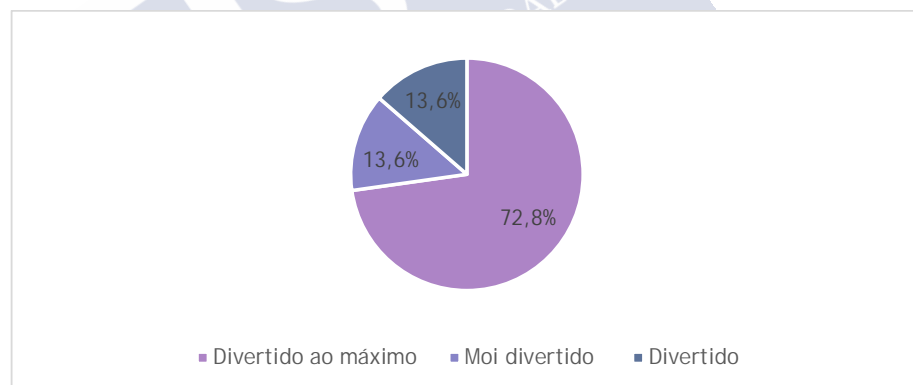
### Apartado 1. O obradoiro pareceume...

- Divertido vs. Aburrido

A tendencia confirma que a maioría do alumnado reconece a experiencia moito máis divertida que aburrida.

16 das 22 persoas participantes (o 72,7%) valoraron o obradoiro como divertido ao máximo; e como moi divertido outras 6 (27,2%).

Gráfica 1. Obradoiro divertido vs. aburrido - 2º ESO



Fonte: elaboración propia

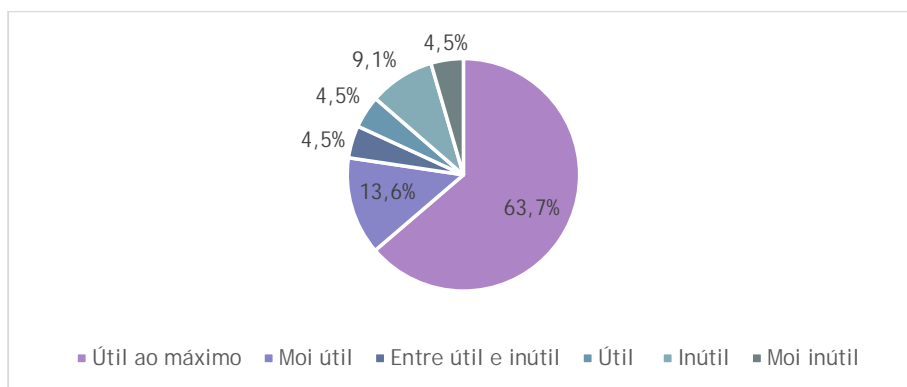
- Inútil vs. Útil

En termos xerais, o obradoiro resultou máis útil que inútil, -moi alta utilidade e a máxima foron as categorías máis sinaladas-.

<sup>54</sup> Todas as respostas de carácter cualitativo dos cuestionarios de 2º da ESO A están recollidas no anexo 10; por se fose de interese a súa consulta.

14 das 22 persoas participantes (o 63,3%) indicaron que o obradoiro lles resultou de máxima utilidade, mentres que 5 persoas (21,6%) puntuaron a utilidade no grao intermedio.

Gráfica 2. Obradoiro inútil vs. útil - 2º ESO



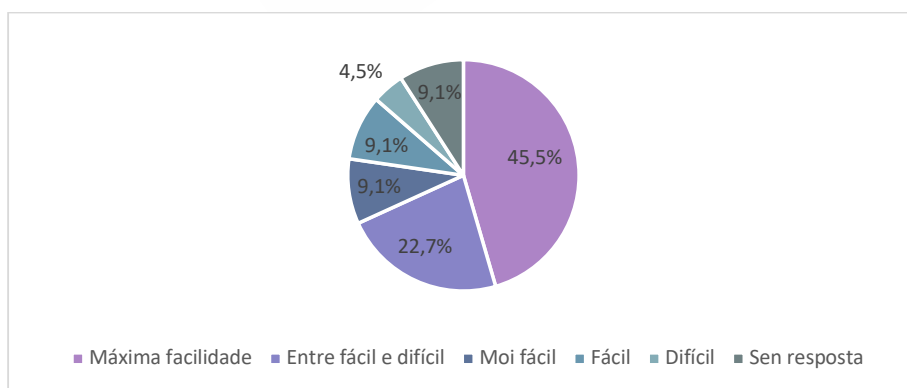
Fonte: elaboración propia

▪ **Difícil vs. Fácil**

O obradoiro resultou moito máis sinxelo que difícil.

O 45,5% das persoas participantes, un total de 10, indicaron a máxima facilidade; un 22,7% (5 persoas) puntuaron no grao intermedio. E o 18,2% (4 persoas) indicaron que a facilidade do obradoiro parecíalles alta ou moi alta.

Gráfica 3. Obradoiro difícil vs. fácil - 2º ESO



Fonte: elaboración propia

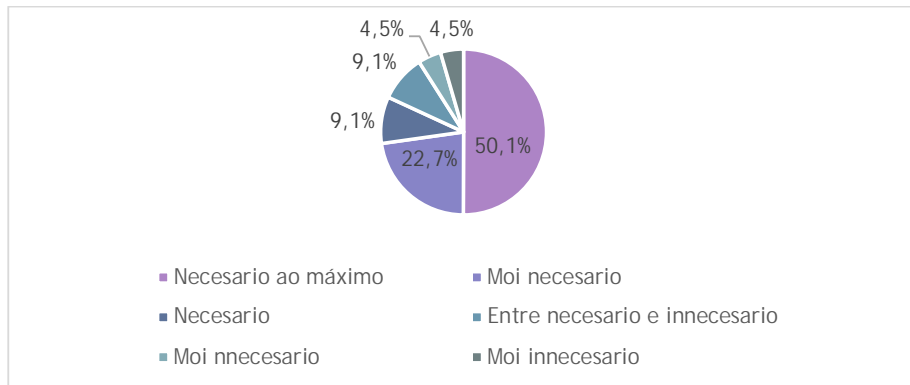


▪ Necesario vs. Innecesario

A maioría do alumnado manifestou a opinión en favor da necesidade de experiencias como esta.

O 81,8% valoraron esta necesidade como alta, moi alta ou ao máximo (para o 50%). Pola contra, 4 persoas (o 18,1%) sinalaron que a experiencia lles parecía innecesaria ou moi innecesaria.

Gráfica 4. Obradoiro necesario vs. innecesario - 2º ESO

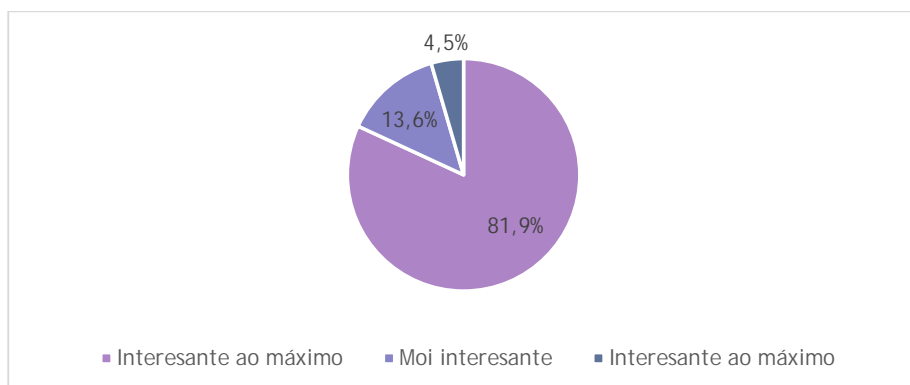


Fonte: elaboración propia

▪ Interesante vs. Indiferente

A totalidade do grupo considerou o obradoiro como unha actividade interesante; interesante ou moito, 4 persoas (18,1%) e ao máximo, 18 persoas (81,8%).

Gráfica 5. Obradoiro interesante vs. indiferente - 2º ESO



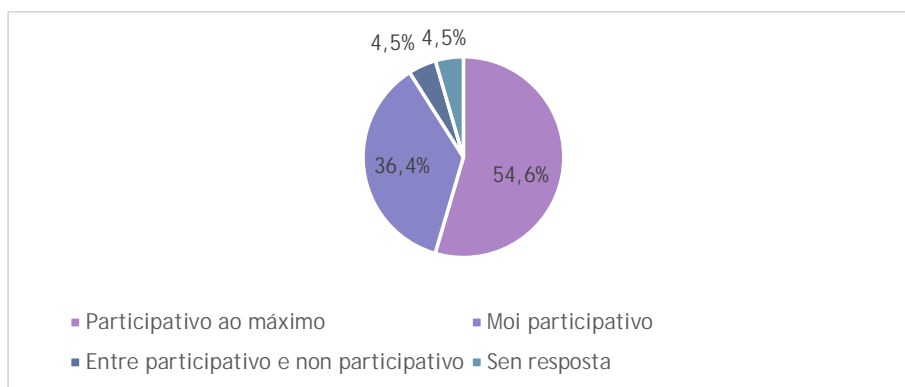
Fonte: elaboración propia

▪ Participativo vs. Non participativo

Todo o grupo, excepto unha persoa que deixou a pregunta en branco, indicaron que o obradoiro lles parecera, en xeral, moi participativo.

Ao máximo para 12 persoas (o 54,5%) e moi participativo ou participativo para outras 9 (40,9%).

Gráfica 6. Obradoiro participativo vs. non participativo - 2º ESO

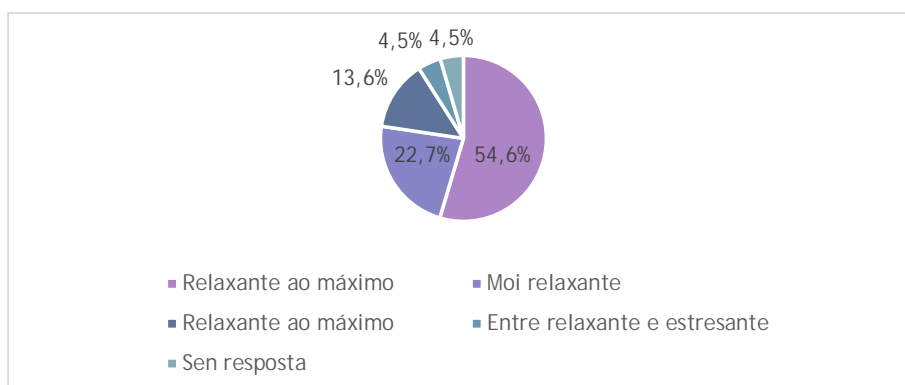


Fonte: elaboración propia

▪ Relaxante vs. Estresante

A maior parte do grupo indicou que o obradoiro resultou relaxante. Ao máximo para 12 persoas (o 54,5%) e relaxante ou moi relaxante para outras 9 (o 40,8%).

Gráfica 7. Obradoiro relaxante vs. estresante - 2º ESO

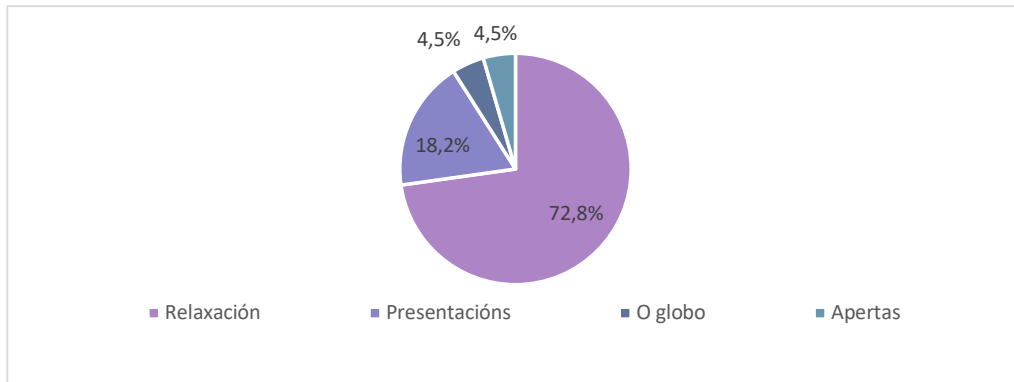


Fonte: elaboración propia

**Apartado 2. Actividades favoritas e “que che permitiron aprender?”**

En xeral, as actividades seleccionadas como primeiras favoritas foron, por orde de preferencia: a relaxación (72,7%), as presentacións (18,2%), o globo (4,5%) e as apertas (4,5%).

Gráfica 8. Actividades favoritas 1 - 2º ESO



Fonte: elaboración propia

A continuación preséntanse algúns dos comentarios manifestados, en relación a estas actividades indicadas como favoritas, -en primeira orde-, xunto coas aprendizaxes extraídas das mesmas:

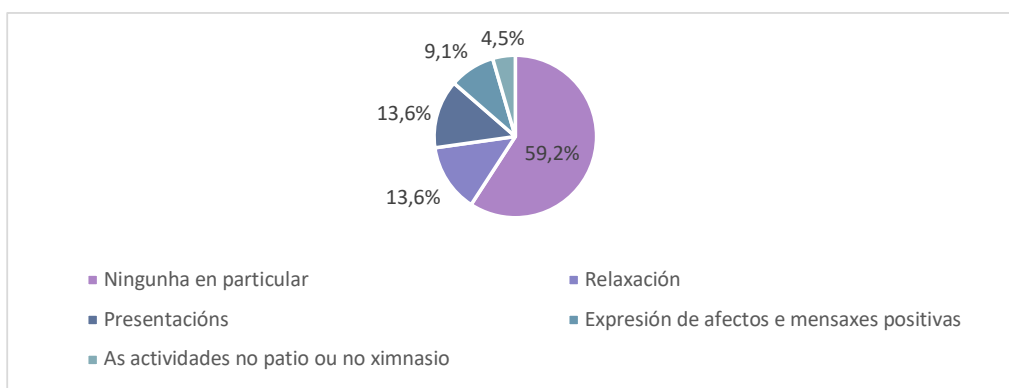
Táboa 3. Actividade favorita 1 e “que che permitiu aprender” - 2º ESO

Actividade favorita 1	¿Que che permitiu aprender?
Relaxación	“A apreciar o que teño, reflexionei e aprendín a mostrar máis o que sinto e a relacionarme máis con meus país (familia)”
Relaxación	“Que con unos pocos minutos yo puedo relajarme y tranquilizarme en época de exámenes”
Gratitudo e perdón	“A perdonar aunque no nos perdonaron, a dar las gracias a pesar de mi orgullo y a relajarme”
Gratitudo e perdón	“Que moitas veces enfádome, por exemplo, ca miña nai, e pensó que non a necesito, e neses momentos estou moi equivocada xa que se teño algún problema ela é a primeira persoa á que llo conto e é ela a que me da a solución”
Presentacións	“Hay que respetar a la gente, porque no mucha gente se preocupa por ti, y si lo hace (Aixa) hay que agradecerlo”
O globo	“Que podemos entre os dous ou máis axudarnos e poder divertirnos facéndoo”

Fonte: elaboración propia a partir de Permuy (2015, p. 56)

As actividades seleccionadas como favoritas en segundo lugar, en xeral, foron: ningunha en particular (59,1%), a relaxación (13,6%), as presentacións (16,6%) e a expresión de afectos e mensaxes positivas (9,1%).

Gráfica 9. Actividades favoritas 2 - 2º ESO



Fonte: elaboración propia

Algúns dos comentarios manifestados, en relación a estas actividades indicadas como favoritas, -en segunda orde-, xunto coas aprendizaxes extraídas das mesmas foron:

Táboa 4. Actividade favorita 2 e "que che permitiu aprender" - 2º ESO

Actividade favorita 2	¿Que che permitiu aprender?
Presentacións	"Máis de min mesma, aclareime as ideas e aprendín a que podo facer o que me propoña e aprendín a que teño que loitar polos meus soños"
Presentacións	"Moitas cousas dos meus compañeiros que eu non sabía e gustáronme"
Expresión de afectos e mensaxes positivas	"Que a todas as persoas lles fai falta sentirse valoradas"
Relaxación	"Que co teu propio esforzo podes aprender moitas cousas como non tar estresada"
Relaxación	"A controlarme mejor y a conseguir llegar a un buen estado de calma y paz interior."
Liberando enerxías	"A que podo expresarme libremente"

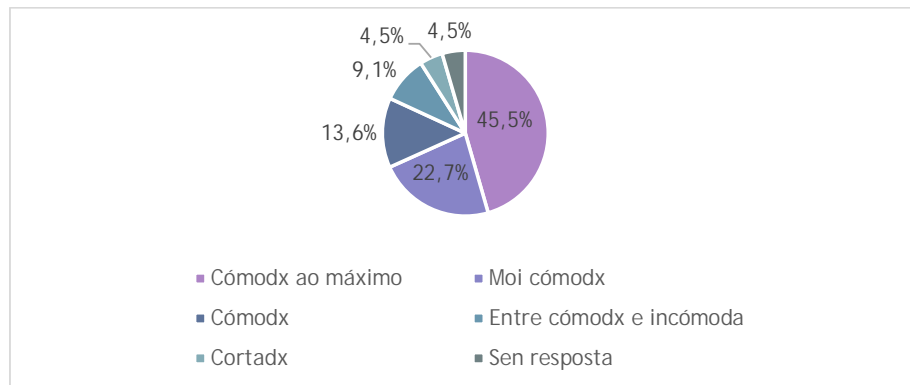
Fonte: elaboración propia a partir de Permuy (2015, p. 57)

**Apartado 3. Como me sentín, en xeral, durante o obradoiro?**

▪ Cortadx vs. Cómodx

O 45,5% do total (10 persoas) manifestou terse sentido cómodx ao máximo; outro 45,5% (10 persoas) indicou ter estado cómodx ou moi cómodx. Das 2 persoas restantes do grupo, 1 (4,5%) non respondeu e a outra manifestou terse sentido cortadx (4,5%).

Gráfica 10. Sentinme cortadx vs. cómodx - 2º ESO

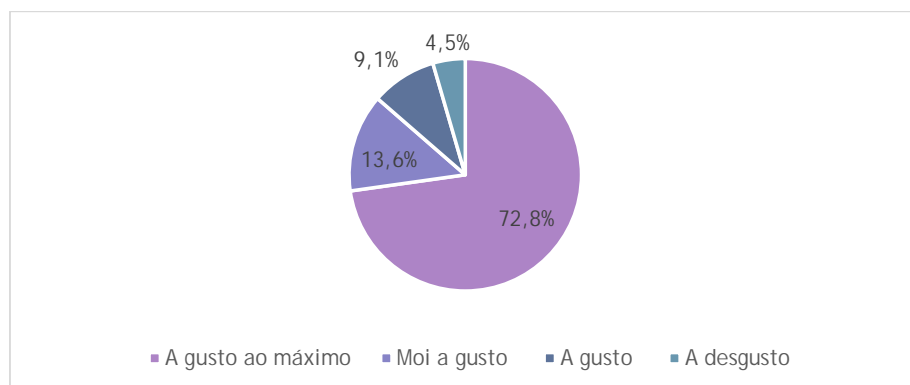


Fonte: elaboración propia

▪ A gusto vs. A desgusto

O 72,7% (16 persoas) manifestaron sentirse a gusto ao máximo; o resto (5 persoas, o 22,7%) indicou ter estado a gusto ou moi a gusto. 1 persoa expresou ter estado a desgusto (4,5%).

Gráfica 11. Sentinme a gusto vs. a desgusto - 2º ESO

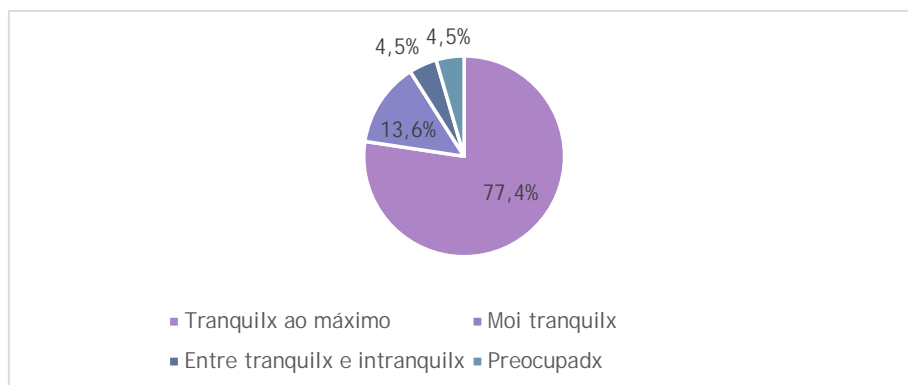


Fonte: elaboración propia

▪ Preocupadx vs. Tranquilx

17 persoas (o 77,3%) indicaron terse sentido tranquilas, ao máximo; un 13,6% (3 persoas) moi tranquilas e 2 persoas estiveron preocupadx ou no seu grao intermedio (9,1%).

Gráfica 12. Sentinme preocupadx vs. tranquilx - 2º ESO

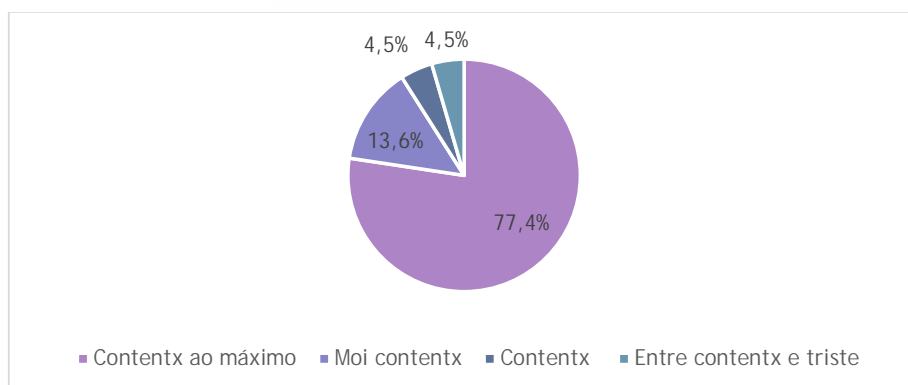


Fonte: elaboración propia

▪ Contento/a vs. Triste

O 77,3% do grupo (17 persoas) sentíronse ao máximo de contentxs; o 22,6% (5 persoas) estiveron moi contentas ou moitísimo.

Gráfica 13. Sentinme contentx vs. triste - 2º ESO

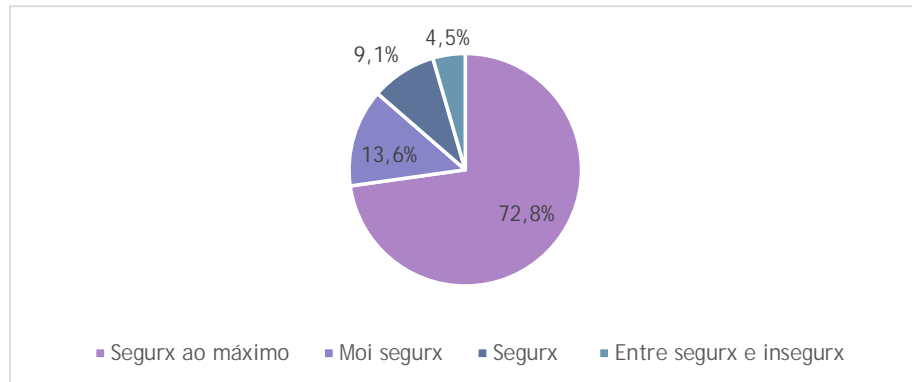


Fonte: elaboración propia

▪ **Segurx vs. Insegurx**

16 persoas (o 72,7%) sentíronse ao máximo de segurax; outras 6 (o 27,3%), moi segurax ou segurax, mentres que 1 (o 4,5%) percibiou seguridade intermedia.

Gráfica 14. Sentinme segurx vs. insegurx - 2º ESO

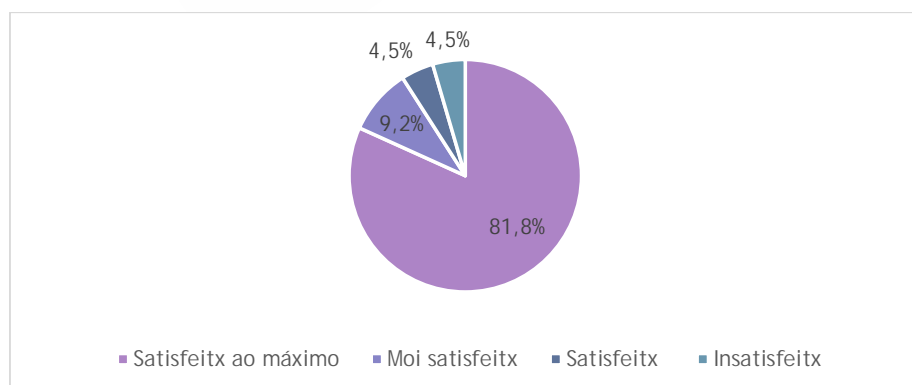


Fonte: elaboración propia

▪ **Satisfeitx vs. Insatisfeitx**

O 81,8% (18 persoas) estiveron ao máximo de satisfeitax; 3 persoas (o 13,6%) sentíronse satisfeitax ou moi satisfeitax e 1 persoa (o 4,5%) manifestou insatisfacción.

Gráfica 15. Sentinme satisfeitx vs. insatisfeitx - 2º ESO

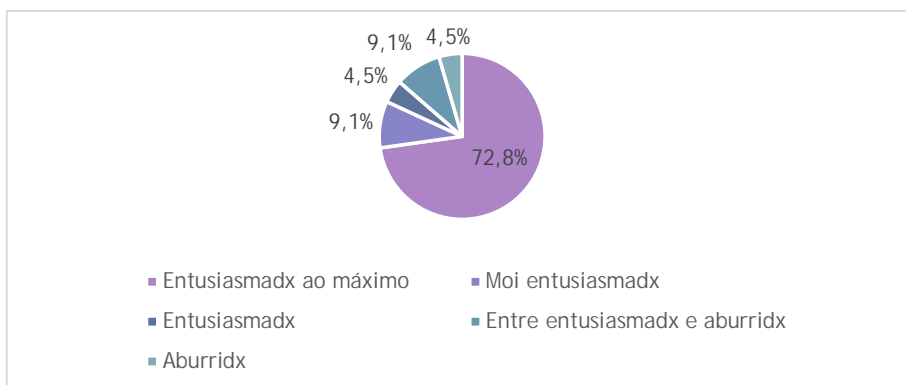


Fonte: elaboración propia

▪ Aburridx vs. Entusiasmax

O 72,7% (16 persoas) indicaron o máximo de entusiasmo; 1 persoa (o 4,5%) sentiuse aburrida e o resto, 5 persoas (22,7%), indicaron ter estado entusiasmadas ou moi entusiasmadas.

Gráfica 16. Sentinme aburridx vs. entusiasmmax - 2º ESO

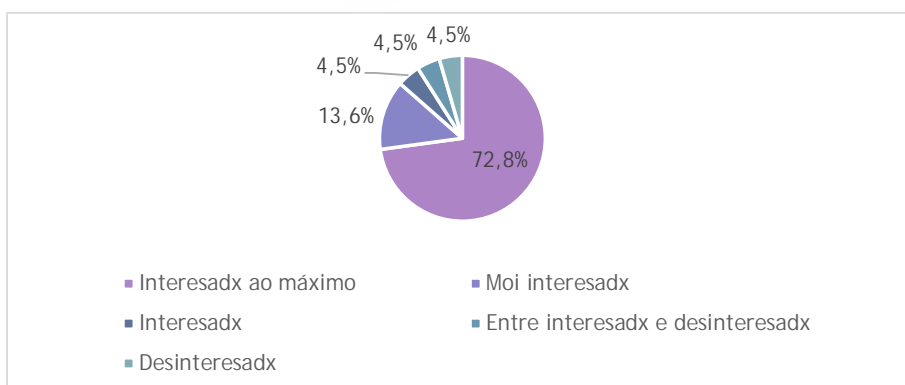


Fonte: elaboración propia

▪ Desinteresadx vs. Interesadx

16 persoas (o 72,7%) indicaron o máximo interese; 4 persoas (o 18,1%) estiveron interesadas ou moi interesadas. E das 2 persoas restantes (o 9,1%), 1 indicou sentirse nun punto intermedio e a outra manifestouse desinteresada.

Gráfica 17. Sentinme desinteresadx vs. interesadx - 2º ESO



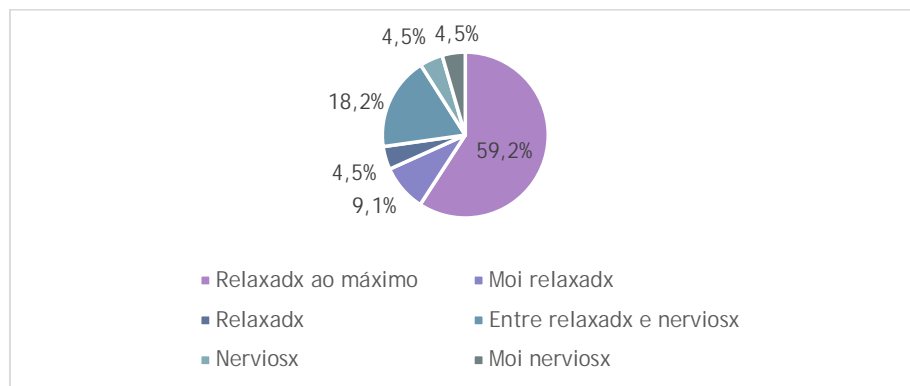
Fonte: elaboración propia



▪ Relaxadx vs. Nerviosx

O 59,1% (13 persoas) estiveron relaxadas ao máximo; 4 persoas (o 18,2%) situáronse no grao intermedio e 2 persoas (o 9,1%) manifestaron sentirse nerviosas ou moi nerviosas. As 3 persoas restantes (o 13,6%) expresaron sentirse relaxadas ou moi relaxadas.

Gráfica 18. Sentinme relaxadx vs. nerviosx - 2º ESO



Fonte: elaboración propia

Ademais, neste apartado, o cuestionario presentaba unha serie de celas baleiras para que o alumnado puidese completar como se tiñan sentido durante o obradoiro, facendo referencia a outras categorías que podían non estar recollidas no instrumento tipo; aí topáronse respostas como:

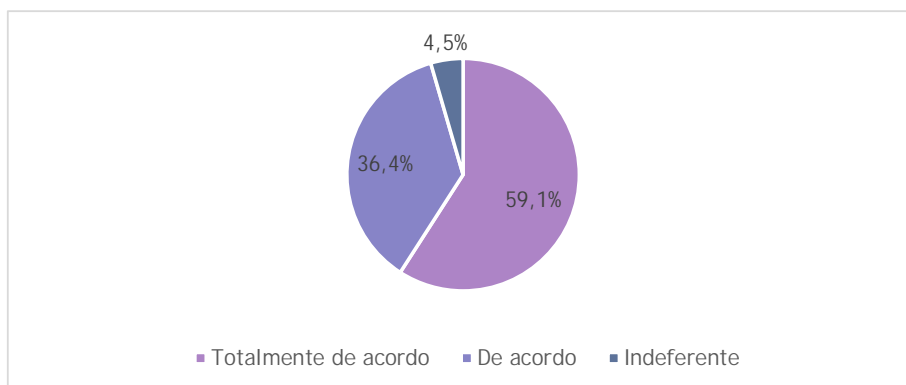
- “Orgulloso de formar parte de este taller”, ao máximo.
- “Feliz”, ao máximo.
- “Hambrientx”, ao máximo.

**Apartado 4. Indica o grao de acordo o desacordo respecto das seguintes afirmacións.**

- As actividades téñenme resultado fáciles

13 persoas (o 59,1%) manifestáronse en total acordo; 8 (o 36,4%) en acordo e 1 persoa (o 4,5%) mostrouse indiferente.

Gráfica 19. Actividades fáciles? - 2º ESO

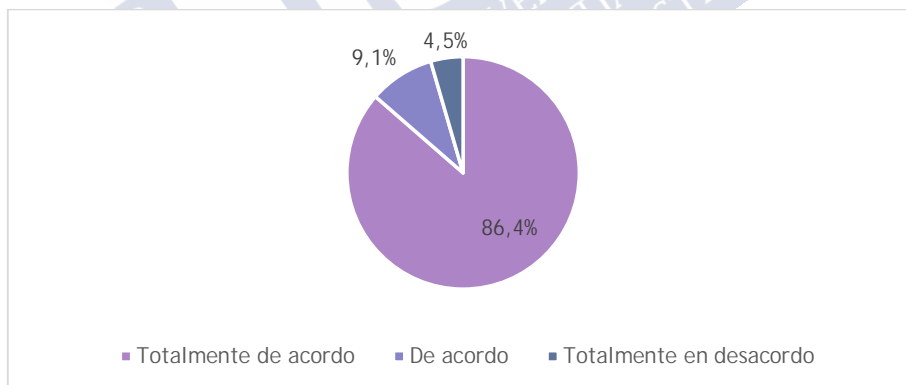


Fonte: elaboración propia

- As actividades parecerónme interesantes

O 86,4% (19 persoas) mostráronse totalmente en acordo; o 9,1% (2 persoas) en acordo e 1 única persoa (4,5%) en desacordo total.

Gráfica 20. Actividades interesantes? - 2º ESO

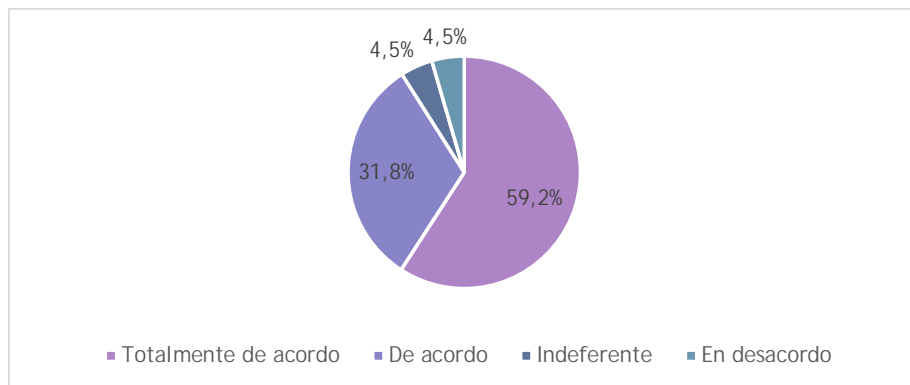


Fonte: elaboración propia

- Aprendín cousas útiles nas actividades

O 59,1% (13 persoas) manifestáronse en acordo total; 7 persoas (o 31,8%) simplemente en acordo e as 2 restantes (9,1%), 1 en desacordo e a outra indiferente.

Gráfica 21. Actividades con contidos útiles? - 2º ESO

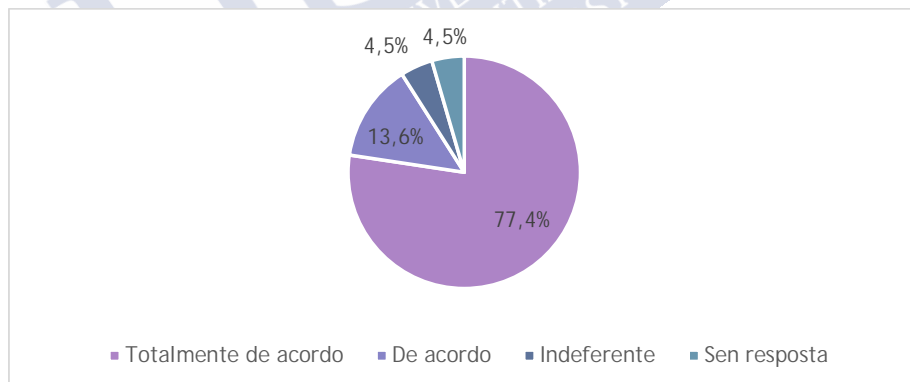


Fonte: elaboración propia

- Entendín as actividades

17 persoas (o 77,3%) expresaron estar totalmente en acordo; 3 (o 13,6%) en acordo e 2 persoas (9,1%), 1 indiferente e outra non respondeu.

Gráfica 22. Actividades comprensibles? - 2º ESO

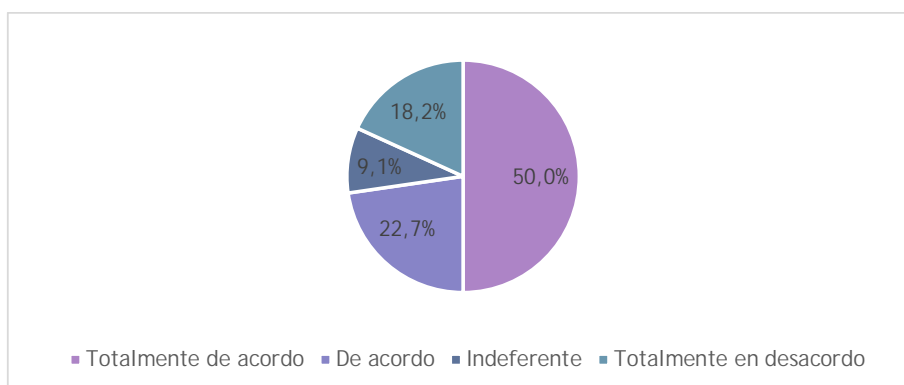


Fonte: elaboración propia

- O tempo das actividades foi o axeitado

O 50,0% (11 persoas) estivo totalmente en acordo; 5 persoas (o 22,7%) en acordo; do resto, 2 persoas (o 9,1%) mostráronse indiferentes e 4 (o 18,2%) expuxeron estar en desacordo total.

Gráfica 23. Actividades suficientes en tempo? - 2º ESO

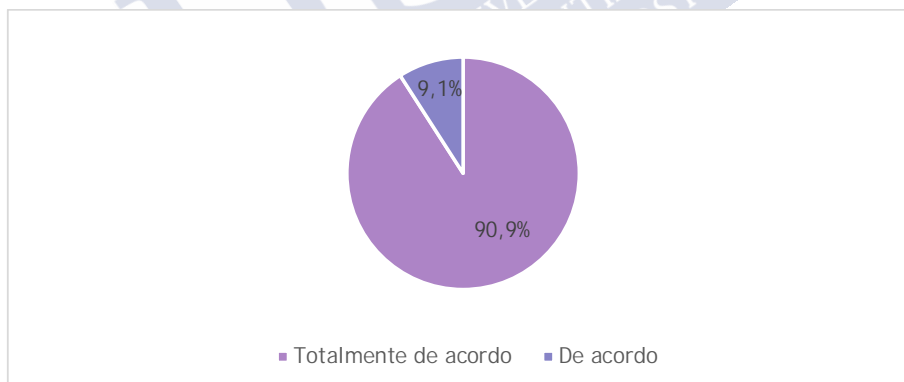


Fonte: elaboración propia

- As explicacións do profesorado foron fáciles de entender

O 90,9% (20 persoas) estiveron totalmente en acordo e as 2 restantes (o 9,1%) en acordo.

Gráfica 24. Explicacións fáciles de comprender? - 2º ESO

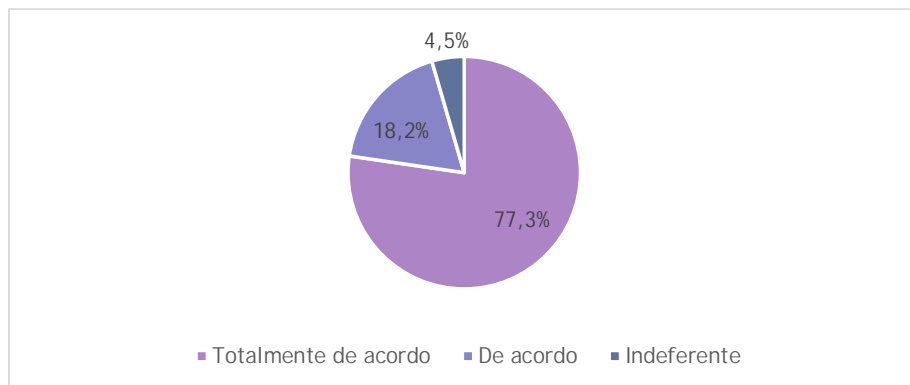


Fonte: elaboración propia

- As actividades parecéronme divertidas.

17 persoas (o 77,3%) indicaron estar en acordo total; 4 persoas (o 18,2%) en acordo e 1 persoa (o 4,5%) mostrouse indiferente.

Gráfica 25. Actividades divertidas? - 2º ESO

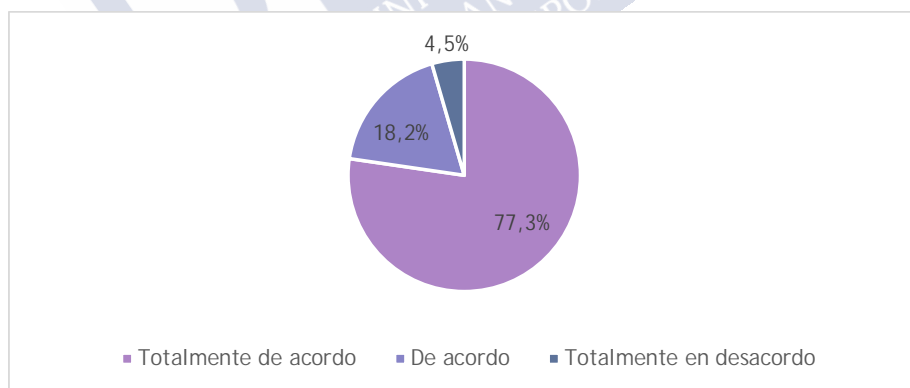


Fonte: elaboración propia

- Creo que este tipo de actividades e as cousas que se traballan nelas son útiles e necesarias.

O 77,3% (17 persoas) estiveron totalmente en acordo; 4 (o 18,1%) en acordo e 1 persoa (4,5%) indicou estar en desacordo total.

Gráfica 26. Actividades e contidos útiles e necesarixs? - 2º ESO A



Fonte: elaboración propia

### Apartado 5. Gustaríame destacar...

A continuación preséntanse algunhas das afirmacións literais do alumnado:

- “Que paseino moi ben facendo estas actividades”.
- “Las clases en el gimnasio, de relajación”.

- “Que foi moi interesante”.
- “Todo me gustó mucho, me pareció muy útil, aprendí cosas nuevas y fue muy divertido.
- “El trabajo de Aixa, que ha podido sacar lo mejor de cada uno y conseguir que nos divirtiésemos y nos lo pasásemos genial”.
- “Non me gustou nada o que fixemos o primeiro día porque fixémoste sentir mal e iso tamén nos puxo mal a nós”.
- “As cousas que aprendín e a actitude de Aisha”.

#### **Apartado 6. Suxestións...**

Entre as suxestións puideron atoparse afirmacións como as que seguen:

- “Que fueran muchas más clases”.
- “Que o obradoiro durara máis tempo”.
- “Máis clases”.
- “Intentar aumentar un chisco o tempo”.
- “Que oxalá se puidera volver a repetir o obradoiro xa que é unha cousa moi interesante, na que podes aprender e divertirte á vez”.
- “Debería haber máis talleres como este”.
- “Este taller debería facer en máis sitios xa que, na miña opinión, este taller foime moi útil para dar conta de moitas cousas”.

Expostos os resultados do proxecto piloto, no seguinte capítulo abordarase a seguinte fase do traballo, a etapa de seguimento.

## 7. FASE DE SEGUIMIENTO

Este capítulo pretende presentar, a modo salto entre o proxecto de piloto e máis o de intervención, os resultados da análise dos datos recollidos durante o curso académico 2014/2015, cando o alumnado participante neste estudo cursaba 3º da ESO.

Así, nun primeiro apartado aclararase o sentido desta intervención e como se levou a cabo para pasar a presentar os resultados extraídos tras a recollida e a análise de informacións.

“Grazas amor  
polo teu imbécil comportamento  
fixéchesme saber que non era verdade iso de

<<poesía es ti>>

Poesía son eu!”

Gloria Fuertes (1917-1998)

### 7.1 INTRODUCCIÓN, XUSTIFICACIÓN E PROCEDEMENTO

A fase de seguimento proponse unha vez rematado o proxecto piloto, nas xuntanzas entre esta investigadora e a supervisora do desenvolvemento da actividade, -a Profesora María José Méndez-; e máis nos encontros coa persoa responsable do departamento de orientación.

Tendo decidido, a partir da valoración dos resultados obtidos tras a implementación do proxecto piloto, que se continuaría coa intervención nese grupo nos cursos posteriores, establécese o novo plan de acción. Así, atendendo ás necesidades e intencións do centro concrétase, como se ten explicado, que o grupo inicial, o alumnado que no curso 2013/2014 estaba en 2º da ESO,

contaría coa posibilidade dun novo obradoiro cando cursasen 4º curso da Secundaria.

Isto, pese a poder parecer de primeiras unha desvantaxe, -pois perdemos a oportunidade de dar máis continuidade ás sesións de aula-, permitiunos uns tempos para revisar os impactos do proxecto piloto e, desde aí repensar toda a acción de cara ao seguinte curso, -2015/2016-.

Neste senso, como parte dese novo plan de acción, deséñase un cuestionario composto por 9 preguntas abertas que permitiría avaliar os impactos do proxecto piloto, case un ano despois de ter levado a cabo dita intervención.

O obxectivo fundamental desta avaliación, do propio seguimento, era recuperar cales tiñan sido as aprendizaxes máis e mellor valoradas, de cara a maximizar o enfoque da proposta futura, a de 4º da ESO.

Así, cando o alumnado cursaba 3º da ESO, baixo a organización do departamento de orientación do centro, concertouse unha sesión con cada un dos grupos, -A, B e C-, para aplicar ese cuestionario.

Finalmente, por cuestións de dispoñibilidade, conséguense recoller os datos correspondentes ás liñas A e B de 3º da ESO, -tal e como se pode revisar nas transcripcións do anexo 10-.

Nestas dúas sesións, unha con cada grupo, durante os 50 minutos que duraba, tivemos a posibilidade de aplicar o cuestionario e, ademais, conversar informalmente sobre a experiencia: que recordaban, que lles gustara especialmente, que lles gustaría traballar no seguinte curso, cando pasaran a 4º da ESO, etc.

Unha vez rematado este traballo procedeuse á revisión e análise dos datos recollidos. Datos que, como se ten explicado, reforzaron a idea de re-enfocar a proposta sobre educación do sentir, transformándoa dunha actividade de educación emocional a unha de educación das emocións. Un proceso que, por suposto, tamén derivaba do traballo de afondar no obxecto de estudo desde o plano teórico a través da revisión de bibliografía, fundamentalmente.

A continuación preséntanse os resultados destes cuestionarios aplicados durante a fase de seguimento.

## **7.2 CONTEXTO ECOLÓXICO**

Unha vez superado o ano académico 2013/2014, á vista dos resultados, tal e como se ten explicado, decídese continuar coa experiencia aplicada ao alumando de 2º da ESO.

Así, sabendo que se traballaría con elxs tanto en 3º como cando chegasen a 4º da ESO, determinouse que, agora si, a mellor estratexia sería respectar a configuración natural do día a día dos grupos, abordando o proxecto de forma diferente con cada liña e por separado.

Porén, como nesta segunda fase, -durante o seu 3º da ESO-, a actividade “se limitaba” a unha recollida de datos, atendendo á disposición do Centro en canto a tempos, o seguimento



realizouse con dúas liñas de 3º, -A e B-. Así, neste 3º da ESO recolleuse información en dous grupos:

- 3º da ESO A: a 17 participantes en total; dxs cales 9 eran rapaces, 7 rapazas e 1 persoa (auto)identificada coa categoría ningún/outro en relación ao xénero.
- 3º da ESO B: 19 participantes; dxs cales 8 eran rapaces, 10 eran rapazas e 1 persoa (auto)identificada coa categoría ningún/outro en relación ao xénero.

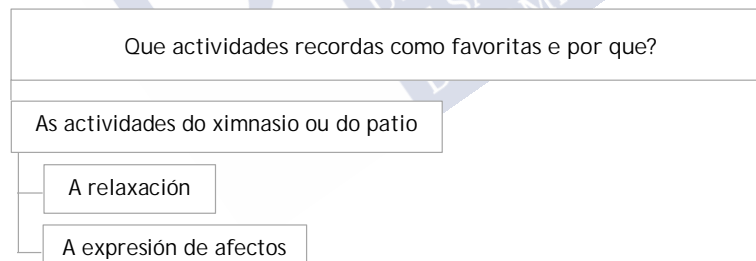
Aprovéitase para sinalar que neste momento do seguimento, na sesión de recollida de datos, non estaba todo alumando nas súas aulas; de aí estas cantidades.

### 7.3 RESULTADOS

Estes resultados presentaranse organizados en función da estrutura do instrumento empregado na recollida de datos. Así, a partir de cada pregunta, se indicarán as informacións<sup>55</sup> recompiladas, na forma de respostas do alumnado, organizadas en categorías:

Na primeira pregunta, *que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?*, o alumnado fixo referencia fundamentalmente ás actividades desenvoltas no ximnasio ou no patio, entre as que destacan a relaxación e a expresión de afectos.

Gráfica 27. Actividades favoritas e por que - 3º ESO



Fonte: elaboración propia

- A relaxación: “A da música relaxante para axudar a desafoarnos (axúdame moito) porque estaba nunha época complicada” (CA1-F); “A de relaxación. Porque estabamos

<sup>55</sup> As respostas textuais do alumnado correspóndense coas transcricións dos cuestionarios para a avaliación do impacto, dispoñibles no anexo 10 do presente informe. O código relativo a cada suxeito “CANº-M/F” atende ao significado C= cuestionario; A= alumnx; Nº= número de cuestionario; M/F= xénero dx alumnx.

moi alterados e a clase foi na primeira hora viunos ben ese exercicio de relaxación” (CA2-M); “A actividade de relaxación que fixemos no ximnasio” (CA19-F).

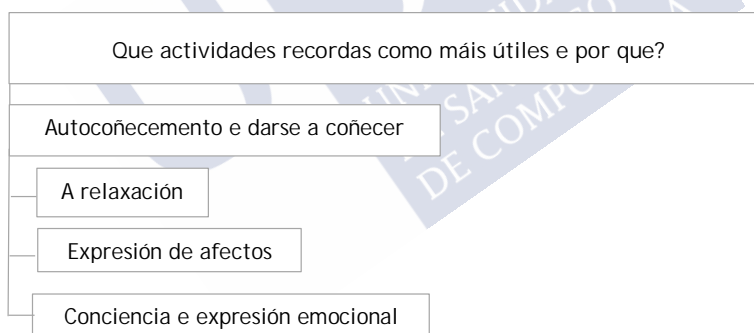
- A expresión de afectos: “Duchas de amor (foi divertido e era como ensinar a quererte a ti mesma)” (CA1-F); “A dos post-it e a do masaxe” (CA15-M).
- As actividades do ximnasio ou do patio: “A mellor foi a que fixemos o último día no patio e as que fixemos para levarnos mellor, bueno para convivir mellor todos xuntos” (CA2-F); “Las actividades en el gimnasio porque me sirvieron para liberar mis emociones” (CA3-F); “No ximnasio cos globos. Paseino ben” (CA30-M).

Desta pregunta podemos concluír que no proxecto para 4º curso sería interesante continuar desenvolvendo actividades deste estilo; cambiando o espazo da aula por outro máis diáfano onde traballar co corpo na expresión e interacción persoal.

Estas respostas reforzaron a idea de propoñer máis actividades de corte introspectivo para o descubrimento e autoconecemento emocional e sentimental pero, tamén, dirixidas ao adestramento en técnicas e estratexias de regulación de emocións e sentimentos.

Na segunda pregunta, *que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?*, o alumnado fixo referencia a

Gráfica 28. Actividades máis útiles e por que - 3º ESO



Fonte: elaboración propia

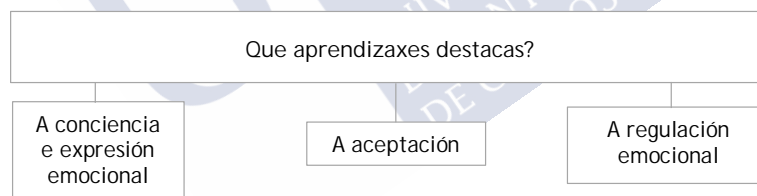
- Autoconecemento e darse a coñecer: “O dos soños” (CA32-M); “A actividade que fixemos que nos deu unha ficha de presentación na que podemos dicir como éramos, os nosos gustos e pensamentos” (CA21-F); “As de dicir o que nos gustou porque aprendes algo novo dos teus compañeiros” (CA11-F).
- A relaxación: “A dos xogos de relaxación, porque me axudaron a pensar antes de facer algo” (CA35-M); “Cando fomos ao ximnasio, porque aprendemos a relaxarnos” (CA31-M); “As relaxacións no ximnasio. Porque axudan” (CA30-M); “Os mesmos exercicios de relaxación parecéronme os máis útiles xa que nos relaxamos e ensináronnos a relaxarnos” (CA26-F).

- Expresión de afectos: “Na actividade de masaxes. Colles confianza con quen estás masaxeando e tamén con que che está facendo a masaxe” (CA12-M); “A de transmitir a mensaxe positiva. Porque algunhas persoas se senten soas e precisan escoitar cousas boas sobre eles e sentirse aceptados” (CA1-F).
- Conciencia e expresión emocional: “As actividades nas que podíamos expresar os nosos sentimentos, falando e escribindo” (CA23-F); “Berrar, sácache certos “pesos” internos” (CA13-M); “Parécenme útiles as actividades nas cales expresei os meus sentimentos, porque me sentín moi “aliviado” (CA9-M); “O feito de poñer as nosas emocións no post-it ao principio e final da clase. Así sabíamos como cambiábamos de emocións” (CA5-F); “A de gritar porque quitei todo o estrés” (CA4-F).
- Expresión de afectos: “Na actividade de masaxes. Colles confianza con quen estás masaxeando e tamén con que che está facendo a masaxe” (CA12-M); “A de transmitir a mensaxe positiva. Porque algunhas persoas se senten soas e precisan escoitar cousas boas sobre eles e sentirse aceptados” (CA1-F).

Desta pregunta puidemos concluír que no proxecto para 4º curso sería interesante continuar incidindo no desenvolvemento da conciencia emocional, da regulación e máis da autonomía; por seren as competencias a desenvolver nas actividades destacadas polo alumnado como máis útiles.

Na terceira pregunta, *que aprendizaxes destacarías?*, o alumnado destacou:

Gráfica 29. Aprendizaxes destacadas - 3º ESO



Fonte: elaboración propia

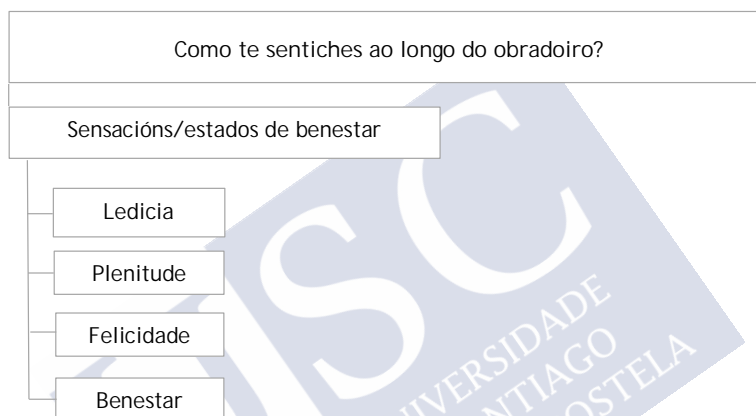
- A conciencia e expresión emocional: “Aprendín a desafogarme máis a miúdo (grazas a esa actividade)” (CA1-F); “Saber darlle importancia aos nosos sentimentos” (CA10-M).
- A aceptación: “Tamén a demostrarlle os demais aceptación (porque non todos sentimos o mesmo)” (CA1-F); “Que a xente que pensabas que poucos sentimentos teñen, en realidade non é así. Aprendemos a levarnos mellor” (CA1-F); “Que todas as persoas, por moi malos que sexan, teñen sentimentos” (CA4-F); “Deime conta de cousas que debería cambiar para mellor de min” (CA21-F); “Deixar de ser tímida e non avergoñarme das miñas opinións” (CA28-F).
- A regulación emocional: “A capacidade de controlar as emocións” (CA5-F); “Aprendemos como debemos actuar nos momentos de ira, autocontrolando e sen saltar á primeira” (CA8-M); “Aprendín a relaxarme e a sentirme mellor comigo mesmo”

(CA9-M); “Aprendín a estar máis tranquila durante un exame” (CA22-F); “Aprender a relaxarnos” (CA31-M); “Pensar e relaxarte antes de realizar algo” (CA35-M).

Desta pregunta puidemos concluír, sen dúbida, que o proxecto piloto acadara grandes resultados; e que a próxima acción debería conservar o mesmo tipo de propostas en forma de actividades dirixidas á conciencia, regulación, expresión, intercambio..., emocional.

Na cuarta pregunta, *como te sentiches ao longo do obradoiro?*, o alumnado fixo referencia, fundamentalmente, a sensacións e estados asociados ao benestar.

Gráfica 30. Estado emocio-sentimental ao longo do obradoiro - 3º ESO



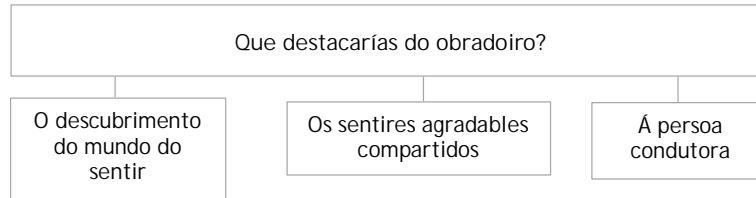
Fonte: elaboración propia

- Ledicia: “Moi ben e contento” (CA35-M); “Contento” (CA29-M); “Alegre” (CA16-M);
- Plenitude: “Contento e relaxado” (CA34-M); “Sentínme xenial neste obradoiro porque foi xenial poder expresarte e dicir como te sentes” (CA21-F); “Pois moi ben e moi relaxado” (CA14-M); “Sentínme cómodo, tranquilo e relaxado” (CA9-M).
- Felicidade: “Feliz” (CA32-M); “Moi ben e nalgunha parte emocionado e feliz” (CA10-M).
- Benestar: “Ben” (CA11-F); “Ben” (CA17-N); “Moi cómoda e a gusto” (CA25-F); “Moi cómoda” (CA19-F); “Moi ben” (CA6-F); “Sentínme moi a gusto, incluso sentín que nosa clase era como unha grande familia; tamén me sentín feliz e entretida” (CA1-F).

Desta pregunta puidemos reforzar a conclusión sobre os positivos e saudables efectos do proxecto piloto no alumnado, en clave de sentires positivos.

Na quinta pregunta, *que queredes destacar deste obradoiro?*, o alumnado afirmou, maioritariamente: asuntos relativos ao descubrimento do mundo do sentir, os sentires agradables compartidos e á persoa condutora do obradoiro.

Gráfica 31. Elementos destacables do obradoiro - 3º ESO



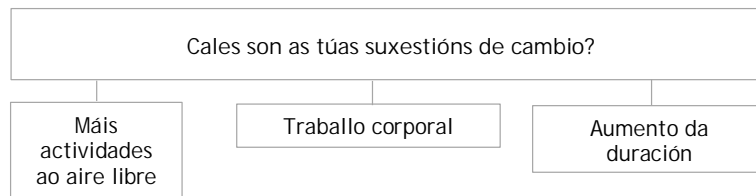
Fonte: elaboración propia

- O descubrimento do mundo do sentir: “A parte onde abríamos o papel cada mañá” (CA10-M); “A maneira na que expresamos os sentimentos” (CA9-M); “A diferenza de sentimentos entre compañeiros” (CA5-F); “Que é moi bo para relaxarnos e aprender a convivir entre nos” (CA4-F); “Coñecerme a min mesma” (CA25-F).
- Os sentires agradables compartidos na experiencia: “Que foi moi divertido é unha experiencia nova que me fixo sentir moi ben” (CA2-F); “O ben que o pasei” (CA30-M); “Que o pasamos moi ben” (CA32-M); “O a gusto que estábamos todos e interesados” (CA26-F); “A facilidade que ten este obradoiro para axudar aos adolescentes a sentirse mellor” (CA24-F); “O bo ambiente” (CA23-F).
- A persoa condutora: “A profesora ou titora” (CA35-M); “A amabilidade e paciencia da profesora” (CA28-F); “Chamoume a atención do ben que Aixa nos comprende e coas súas actividades fainos sentir mellor” (CA21-F).

Desta pregunta puidemos reforzar a idea deste tipo de iniciativas para mellorar relacións das persoas adolescentes, tanto consigo mesmas como coas outras persoas.

Na sexta pregunta, *cales son as túas suxestións de cambio?*, o alumnado aclarou, maioritariamente, que non suxería nada, -porque consideraban que estaba todo correcto-. Porén, entre as suxestións feitas poden destacarse: máis traballo corporal, actividades ao aire libre e máis duración do obradoiro.

Gráfica 32. Suxestións de cambio - 3º ESO



Fonte: elaboración propia

- Máis actividades ao aire libre: “Sería mellor máis actividades ao aire libre” (CA4-F); “Mais actividades ao aire libre” (CA11-F).
- Traballo corporais: “Debería haber máis actividades deportivas” (CA23-F); “Máis actividades de relaxación” (CA13-M).
- Aumento da duración: “Que dure máis tempo” (CA5-F); “Máis horas desas titorías” (CA24-F).

Desta pregunta puidemos concluír que no proxecto para 4º curso sería interesante intentar ampliar as sesións, na medida di posible, e continuar coas actividades de traballo co corpo fora dos espazos da aula ordinaria.

Na sétima pregunta, *repetirías a experiencia? Por que?*, o alumnado, unanimemente, afirmou que si repetiría porque:

- “Porque me gustou moito. Todos os días” (CA35-M).
- “Porque gustoume moito. En calquera curso” (CA33-M).
- “Porque aprendes. Todos os días”(CA31-M).
- “Repetiría porque me pareceu moi interesante e repetiríao sempre” (CA26-F).
- “Me valeu de moito. Repetiría durante o final de curso porque incide na relaxación, e pode ser útil” (CA25-F).
- “É fantástico poder expresarte de vez en cando diante dos teus compañeiros e reflexionar sobre experiencias persoais. Repetiríao en calquera momento” (CA21-F);
- “Porque axúdanos a sentirmos mellor con nos mesmos” (CA10-M).
- “Gustoume moito e aprendín cousas novas, ademais foi moi divertido e ameno. Unha marabilla” (CA8-M).

A partir destas respostas, sabendo que todo o alumnado de todos os grupos repetiría a experiencia, a actividade para 4º curso, -ou para calquera outro, ou noutros grupos-, tiña todo sentido e estaba completamente xustificada; xa non so pola utilidade das actividades que se explicaba a partir das reflexións do alumnado, senón polo motivadora que resulta para a rapazada.

Na oitava pregunta, *recomendarías o obradoiro? Por que?*, volvemos a toparnos con un si unánime, baseado nas seguintes explicacións:

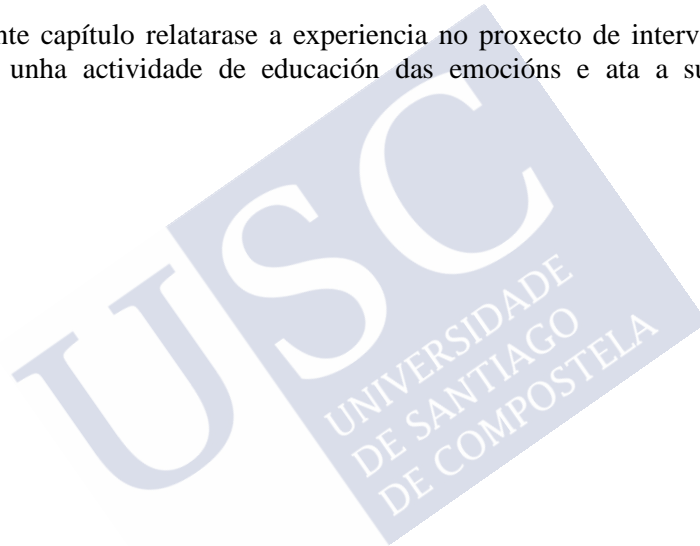
- “Si, a todxs xs adolescentes (ou persoas maiores) en xeral porque é unha etapa complicada (dígocho eu) e axuda moito a desafogarse, pasalo ben e sentirse aceptadx” (CA1-F).
- “Si, porque é unha experiencia única que che vai axudar en todo. Recomendaría a todos os alumnos e rapaces” (CA2-F).
- “Si, sobre todo ás persoas que teñen estrés, son moi sensibles, teñen problemas” (CA4-F);
- “Si. É moi satisfactorio. A todos” (CA5-F).
- “Si, a calquera persoa, todo o mundo precisa ser escoitado e desafogarse, e este obradoiro baseouse nisto; foi unha experiencia moi bonita” (CA8-M).
- “Si, a todos os adolescentes que estean estresados para que se relaxen” (CA16-M).
- “Si, a todo o alumnado do centro porque se pasa moi ben” (CA24-F).

Na novena e última pregunta, *outros comentarios*, puideron recollerse opinións máis “xenerais” sobre o proxecto, tal e como as que seguen a continuación:

- “Debería haber máis actividades deportivas, fútbol, etc.” (CA23-F).
- “Aixa volve porfa plis!!” (CA1-F).
- “Máis actividades e máis días. Que ti foses a que fixeras o obradoiro foi xenial, porque nos axudaches moito en todo. Polo tanto, moitas grazas” (CA2-F).
- “Simplemente darche as grazas por todo, e dicirche que espero que volvas o ano que ben a facernos as horas lectivas moito mellores” (CA8-M).
- “Facer cousas novas” (CA5-F).

Tomando en consideración os efectos do proxecto piloto, vistos os resultados desta fase de seguimento, quedaría xustificada, -desde teoría e máis desde a práctica- a continuidade da intervención en educación das emocións.

Así, no seguinte capítulo relatarase a experiencia no proxecto de intervención; desde o seu deseño como unha actividade de educación das emocións e ata a súa avaliación como investigación.







## 8. PROXECTO DE INTERVENCIÓN

O proxecto de intervención que se describe neste capítulo é a forma na que se materializa EmocionadXs como unha actividade de aula sobre educación das emocións; dirixida ao alumnado de 4º da ESO do IES Xulián Magariños.

Así, tomando a forma dun proxecto-obradoiro sobre esa “nova” educación das emocións, enfocouse ao desenvolvemento das competencias emocionais e sociais do alumnado deste curso; apuntando, ademais, unha primeira iniciativa de traballo educativo en prol do sentir desde a perspectiva de xéneros.

Unha vez redefinido o marco conceptual da intervención, proxectouse esta proposta inicial de educación das emocións; e desenvolveuse no ano académico 2015/2016, con tres grupos de rapazada dese 4º curso da ESO do IES Xulián Magariños. Concretamente, co alumnado de 4º da ESO A, co de 4º da ESO B e co de 4º da ESO C, por separado.

Este traballo de deseño, implementación e avaliación do proxecto-obradoiro EmocionadXs, sobre educación das emocións, dirixiuse ao desenvolvemento integral non sexista do alumnado; salientando o traballo sobre o ámbito do sentir, cando menos superficialmente, desde a perspectiva de xéneros.

EmocionadXs, como experiencia resultado da reflexión teórica levada a cabo tras o proxecto piloto e a fase de seguimento, pretendía explorar as oportunidades desta nova forma de abordar o desenvolvemento emocional da rapazada, -a perspectiva de xéneros-, desde dentro das aulas de secundaria.

Neste senso, o proxecto, nace da evolución da educación emocional, fundamentado e reforzado pola filosofía existencialista e mais polo feminismo filosófico; elementos de soporte e guía para a análise da experiencia vital e máis da realidade.

A continuación, ao longo do capítulo, exporase o devandito proxecto, acompañado da súa xustificación, dos obxectivos, os contidos, as persoas destinatarias, a metodoloxía, o tipo de actividades desenvoltas, a temporalización, os recursos, a avaliación e máis os resultados da implementación.

“A miúdo téñome interrogado sobre a razón e o sentido das miñas perrenchas.

Creo que se explican en parte por unha vitalidade fogosa e por un extremismo ao que nunca teño renunciado de todo. Levaba as miñas repugnancias ata o vómito, os meus desexos ata a obsesión; un abismo separaba as cousas que me gustaban das que non me gustaban.

(...) eu estaba vencida; pero non me rendía”. Simone de Beauvoir (1908-1986)

## 8.1 INTRODUCCIÓN E XUSTIFICACIÓN

Coa clara intención de continuar coas súas actividades na dirección da innovación e a transformación social e educativa, o Xulián Magariños de Negreira acollese a esta nova proposta de educación do sentir, -agora de educación das emocións-. Un proxecto que, ademais, aspiraba a ser o punto de partida dun traballo con proxección a medio e longo prazo para o Centro.

O presente deseño, nesta fase, xa baixo a denominación de EmocionadXs, nace coa pretensión de incorporar á acción tutorial, pero tamén á vida extraescolar, dunha forma clara e explícita, o traballo sobre a perspectiva de xéneros para a promoción da igualdade e a equidade, desde a educación das emocións. Isto significa crear, no espazo da aula, e do Centro, unha serie de actuacións, -obradoiros-, para o desenvolvemento de actitudes, comportamentos e crezas igualitarias, respectuosas e pacíficas entre o alumnado participante, pero tendo sempre moi presente todo o que ten que ver co desenvolvemento dunha emocionalidade saudable para o benestar persoal e colectivo.

Neste sentido, enténdense as emocións, as sensacións, os estados de ánimo e os sentimentos, como mediadores do pensamento e da conduta, pero tamén das aprendizaxes.

Seguindo a proposta de educación das emocións, -referida no capítulo 2 deste informe-, a emerxencia deste proxecto emerxe ante a necesidade de perseguir o benestar subxectivo e acadar un verdadeiro desenvolvemento humano.

E, igual que o facía a educación emocional, este proxecto de educación das emocións preséntase como unha resposta ante as esixencias da vida contemporánea.

A educación das emocións, na que se basea este proxecto, ten moitos elementos en común coa educación emocional e, por tanto, co proxecto piloto descrito no capítulo 7, tal e como se poderá observar ao longo destas páxinas.

Así, fundaméntase na educación para a saúde máis na educación para a cidadanía; pero salientando o traballo sobre as emocións como proceso para a construción dunha identidade igualitaria e equilibrio.

O presente proxecto, ademais de na educación emocional tradicional, baséase así nos presupostos do existencialismo e do feminismo filosófico para fundamentar a orientación da súa práctica e o seu enfoque pedagóxico; especialmente no que ten que ver cos obxectivos e os seus contidos, como se poderá observar no seguinte apartado.

Porén, a práctica da educación das emocións e, por tanto, deste proxecto, diferénciase da proposta de educación emocional do proxecto piloto, sobre todo, por focalizar a súa acción na busca do apoderamento das persoas e dos grupos, conectándose ao sentir libertador do feminismo.

Neste senso, EmocionadXs, como experiencia de educación das emocións, recolle da educación emocional as competencias a traballar, os contidos emocionais ou a metodoloxía, redefiníndose como un traballo en favor do afrontamento da experiencia humana desde e para o benestar, individual e colectivo.

No capítulo 2, do presente informe, afírmase que a educación das emocións, como práctica socio-pedagóxica, fai posible o achegamento pero, tamén, o adestramento, de competencias, -emocionais e sociais-, necesarias para enfrontarse ao drama do humano.

Así, un dos elementos determinantes da pertinencia da educación das emocións, como enfoque teórico para o deseño deste proxecto de intervención, é a súa capacidade para permitírnos aprender a comprender máis e mellor a experiencia sentida. Xa non soamente como un fenómeno biolóxico ou corporal, nesgado polos valores da sociocultura, senón tamén como un elemento potenciador ou coercitivo da liberdade persoal.

Este proxecto de intervención, pensado desde a educación das emocións, pretende ser, por tanto, unha actividade de educación para a vida pacífica, harmoniosa e en benestar, tanto cun/cunha/cunhe mesm(x) como coas persoas e co Planeta no seu conxunto

Con EmocionadXs, a educación das emocións trabállase como unha ferramenta ao servizo do coñecerse, recoñecerse e relacionarse; contribuíndo a unha toma de conciencia do que un/una/unhe é, do que desexa ser e como quere vivir e convivir; axudando, -como se poderá ver no apartado de resultados-, dun xeito innegable, a maximizar as oportunidades de adaptación social, facendo posible que cada persoa asuma a responsabilidade sobre a súa propia vida, consigo mesma pero tamén coa súa comunidade.

A continuación pasan a explicarse os obxectivos e contidos do proxecto.

## 8.2 CONTEXTO ECOLÓXICO

Na derradeira fase do proxecto, no curso 2015/2016, traballouse con cada un dos grupos naturais de 4º da ESO; exactamente cos grupos configurados tal e como se explica a continuación:

- 4º da ESO A: 19 participantes en total; d(x)s cales 8 eran rapaces, 10 rapazas e 1 persoa (auto)identificada coa categoría ningún en relación ao xénero.
- 4º da ESO B: 15 participantes; d(x)s cales 10 eran rapaces e 5 eran rapazas.
- 4º da ESO C: 10 participantes; 5 rapaces e 5 rapazas.

Como resulta evidente, os grupos foron cambiando ao longo da implementación de EmocionadXs, mais non soamente polos agrupamentos iniciais entre liñas, senón tamén a consecuencia das eleccións sobre os diferentes itinerarios académicos. Así, en función das escollas, -ciencias ou letras-, a partir de 3º, os grupos orixinais das liñas A, B e C de 2º “removéronse”.

Neste sentido, aínda podendo ter traballado desde o comezo cos grupos naturais por separado, estes nunca terían sido idénticos na súa configuración en cursos posteriores.

Era imposible preservar a organización dos grupos desde o comezo ata o final da experiencia; nin sequera, aínda que se mantivese a agrupación inicial entre liñas, -A por un lado e B+C por outro-, pois houbo persoas que cambiaron de liña.

Ademais, neste percorrido de tres anos, como parecerá obvio, sucedéronse diferentes circunstancias que provocaron a perda de participantes; ben porque cambiaron de centro educativo ou porque repetiron curso.

A modo de resumo insistir en que os grupos participantes nas distintas fases de EmocionadXs foron cambiando ao longo do transcurso da experiencia. A rapazada foise movendo entre as distintas liñas dos diferentes niveis, sucedéronse combinacións entre liñas e así, continuamente, alterouse a forma orixinal dos grupos que iniciaron a fase piloto.

Porén, insistir en que esta circunstancia non parece ter representado unha dificultade á hora de afrontar a consecución dos obxectivos dos proxectos que configuran a experiencia EmocionadXs. Non obstante, o que si semella importante sinalar é que, exploradas estas diferentes situacións dos grupos, á conclusión en relación á configuración dos mesmos é que, o máis favorable para este tipo de traballos será actuar, por separado, con cada un dos grupos naturais en cada ano académico.

Situadxs novamente no contexto actual do proxecto, a continuación preséntanse os obxectivos e os contidos do mesmo.

### 8.3 OBXECTIVOS E CONTIDOS

Os obxectivos xerais para a posta en marcha do proxecto, foron:

- Apoderar á xuventude. Posibilitar o desenvolvemento integral e saudable da rapazada pero, tamén, dos grupos; sen restricións asociadas aos xéneros e/ou á orientación sexo-afectiva.
- Educar ás persoas na liberdade, entendendo ao individuo como un todo, potenciando a conciencia, respectando e poñendo en valor as súas particularidades e diferencias.
- Transformar a realidade, lastrada pola herdanza dunha construción sociocultural sexista, compensando as desigualdades.

Estes obxectivos xerais concretáronse nos seguintes obxectivos específicos:

- Expresar as emocións, de forma verbal, escrita, plástica e corporal.
- Manexar as emocións e os sentimentos na dirección do benestar subxectivo e comunitario.
- Facer visibles os encargos, -en forma de estereotipos e mandatos-, asociados aos diferentes xéneros.
- Desenvolver a autoestima, repensar e construír a identidade persoal.
- Asumir unha posición non sexista respecto da vida persoal e académica, que se traduza en actitudes e comportamentos de igualdade, respecto e colaboración entre todo o alumnado.
- Identificar os sexismos relativos á vida cotián, dentro e fora do centro educativo.

- Tomar conciencia respecto dos valores individuais e grupais que fomenten un trato igualitario.

Para a consecución destes obxectivos, propuxéronse os seguintes contidos, organizados en catro bloques temáticos, conectados e complementarios:

1. Identidade persoal e social

- Autoconhecimento e recoñecemento
- Recoñecemento, expresión e defensa dunha emocionalidade libre
- Sexo vs. Xéneros
- Canons, beleza e moda

2. Regulación das emocións

- A conciencia emocional
- Compartir emocións: expresión e recepción
- A regulación das emocións e dos sentimentos
- Habilidades de afrontamento

3. Diversidade sexo-afectiva

- Mandatos e estereotipos sociais
- O sexismo no desenvolvemento dos afectos
- A cishetenormatividade
- O amor romántico

4. Comunicación e relacións interpersoais

- Competencias sociais, -escoita, diálogo, negociación, pedir axuda, participar, desculparse, agradecer, responder ás bromas sen agresividade, defender os dereitos propios e alleos, responsabilizarse...-
- Violencia vs. “bo” trato, -na amizade, na parella, na familia...-
- Os sexismos, -na linguaxe e nos medios de comunicación de masas-

Vistos os obxectivos e os contidos, a continuación expoñeranse as persoas ás que estaba dirixido.

#### 8.4 PERSOAS DESTINATARIAS

O alumnado das tres liñas, -A, B e C-, de 4º curso da Educación Secundaria Obrigatoria do IES Xulián Magariños de Negreira, organizado tal e como se explica a continuación:

- 4º da ESO A: 19 participantes en total; dxs cales 8 eran rapaces, 10 rapazas e 1 persoa (auto)identificada coa categoría ningún en relación ao xénero.
- 4º da ESO B: 15 participantes; dxs cales 10 eran rapaces e 5 eran rapazas.

- 4º da ESO C: 10 participantes; 5 rapaces e 5 rapazas.

Como se ten explicado, para traballar con cada un destes grupos o proxecto tomou a forma dun obradoiro de educación das emocións.

## 8.5 METODOLOXÍA E ACTIVIDADES

Nos obradoiros empregouse unha metodoloxía de carácter grupal, activa, dinámica e participativa, centrada na persoa e na asunción da súa propia responsabilidade para o fomento de aprendizaxes significativas.

A través da mobilización dos coñecementos previos do grupo ofreceuse a oportunidade de reflexionar sobre as diferentes crenzas, concepcións, prexuízos..., proporcionando situacións e exemplos motivadores, e con sentido respecto da realidade da propia rapazada, respecto das súas experiencias vitais, facilitando o cuestionamento sobre o pensamento e o comportamento propios.

Buscouse potenciar un ambiente integrador, de confort, confianza e respecto dentro do grupo, posibilitando e estimulando a expresión libre e honesta das opinións, emocións e sentimentos, de todos e cada un dos membros, igual que a súa participación en todas as actividades que se leven a cabo, -sempre que tivesen desexo e vontade de participar-.

No que ten que ver co proceso metodolóxico para a aplicación deste proxecto de educación das emocións, -tal e como se explica no capítulo segundo deste informe, onde se desenvolve con detalle o modelo teórico-, indicar que a súa concreción nas seguintes fases:

Sucedede, en primeira instancia, unha reflexión dialóxica que permite a toma de conciencia sobre o ser e sobre a realidade; unha vez conscientes do que “somos” e o que pasa ao noso redor, chega a fase denominada de asunción da responsabilidade; un momento no que aceptar o potencial individual creador dun sentido á propia vida. E, por último, neste proceso, chega a aprendizaxe que, no intercambio coas outras persoas tamén se transforma en ensino.

A educación das emocións, neste proxecto, impleméntase así, a través dun proceso non lineal e bidireccional, -do intra ao interpersoal-, integrándose na persoa e no grupo, adaptándose, na forma dunha reflexión crítica subxectiva, ás vivencias de cada individualidade en todos os momentos nos que se aplica.

Feito este apunte en canto ao proceder metodolóxico, no relativo ás actividades, planeáranse situacións que requirían de reflexións intensas, argumentación, interacción e posta en práctica de destrezas para a comunicación e a relación co grupo, a fin de crear hábitos de traballo cooperativo e reflexivo, estimulando a autonomía de pensamento para a comprensión da realidade.

Como se comentaba no proxecto piloto, as sesións baseáranse, tamén, en explicacións, simulacións, dinámicas de grupo, representación de roles, discusións e debates. Estas actividades fomentarán a análise da linguaxe empregada, dos estereotipos interiorizados, das

mensaxes recibidas a través dos medios de comunicación, dos materiais didácticos, da literatura, do cine, das mensaxes da comunidade... A fin de valorar a influencia de todos estes elementos na construción das actitudes, pensamentos e comportamentos individuais.

Revisada a metodoloxía e as actividades do proxecto, a continuación expoñerase a temporalización específica do mesmo.

### **8.6 TEMPORALIZACIÓN**

Igual que no caso da educación emocional, a educación das emocións, desde o seu enfoque do ciclo vital, debería pensarse como unha actividade continua e permanente. Porén, no caso deste proxecto, a actividade concentrouse, igual que no caso da experiencia piloto, en 6 sesións de aula; cada unha delas de 50 minutos de duración, -na hora de titoría-, que se desenvolveron nun total de 6 semanas consecutivas, entre os meses de outubro e xuño do ano 2016.

A selección deste período dependeu das posibilidades dos propios grupos. Así, a intervención adaptouse, no que ao calendario se refire, aos tempos que considerou o propio Centro.

No seguinte apartado presentaranse os recursos empregados para o desenvolvemento da acción.

### **8.7 RECURSOS**

Os recursos para a posta en marcha deste proxecto de intervención foron practicamente idénticos aos do proxecto piloto.

Así, tanto os recursos humanos como os de infraestrutura e materiais foron exactamente os mesmos.

Non obstante, os recursos económicos si variaron, -ademais de que foron proporcionados polo propio Centro-.

Na seguinte táboa resúmense os custos aproximados, derivados da implementación, -xuntanzas de planificación, seguimento e sesións individuais incluídas-; explicados en función do seu concepto e a súa desagregación:

Táboa 5. Custos do proxecto de intervención

CONCEPTO	DESAGREGACIÓN	CUSTO TOTAL
Implementación	6 sesións x 22 €/hora x 3 grupos	396 €
Sesións individuais	10 horas x 0 €	0 €
Deseño e adaptación da proposta	30 €/grupo x 3 grupos	60 €
Desprazamento	22 km x 2 viaxes x 15 días x 0,19 €/km	125,40 €
Materiais	10 €/grupo x 3 grupos	30 €
Total parcial	-	611,40 €
% USC	15%	91,71 €
<b>TOTAL</b>	<b>Total parcial (611,40 €) + % USC (91,71 €)</b>	<b>703,11 €</b>

Fonte: elaboración propia

O proxecto de intervención, ao desenvolverse desde o Seminario Permanente EXDEHU, un dispositivo dependente da USC, incorporaba un “cargos” ao orzamento, correspondente aos gastos derivados da xestión por parte da institución universitaria.

Vistos estes recursos, tendo explicada a temporalización, a poboación destinataria, a metodoloxía, os contidos, os obxectivos e a xustificación, co obxectivo de terminar de presentar o proxecto na súa globalidade, a continuación expoñerase o seu modelo de avaliación.

## 8.8 AVALIACIÓN

A avaliación deste proxecto de intervención seguiu un modelo idéntico ao do proxecto piloto, -unha avaliación 360º-, baseada nos mesmos indicadores, informantes, instrumentos e técnicas para a recollida de datos e informacións.

Así, remítese á persoa lectora ao capítulo 7, se fose preciso revisar algunha cuestión respecto da mesma.

Porén, cabe indicar que instrumentos e estratexias se engadiron nesta fase, co obxectivo de afondar no estudo dos grupos para acadar resultados máis significativos e sólidos; sobre todo, pretendendo unha análise do traballo no seu conxunto, -tanto tras a fase piloto como unha vez aplicado o proxecto de intervención-.

Neste senso, incorporáronse as seguintes ferramentas para as medicións:

- Instrumentos:
  - O cuestionario, -pretest-, para a autoavaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais.
  - O cuestionario, -postest-, para a autoavaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais.
  - Un cuestionario individual, dirixido ao profesorado.



- Estratexias:
  - Un grupo focal.
  - Unha entrevista individual semiestruturada, dirixida a alumnado.

Produto da presente avaliación, no seguinte apartado, presentaranse os resultados do proxecto de intervención.

## 8.9 RESULTADOS

Os resultados que se mostran a continuación, sobre os efectos do proxecto, correspóndense co grupo de 4º da ESO A<sup>56</sup>. Estes, expóñense clasificados a partir do instrumento ou da técnica empregada na recollida de datos e/ou informacións.

Nas observacións, tanto na participante como nas non participantes, puideron detectarse actitudes de interese e disposición cara á participación e, consecuentemente, cara á aprendizaxe; igual que sucedeu no desenvolvemento do proxecto piloto.

O alumando manifestou un elevado grao de motivación, sobre todo, e igual que na anterior intervención, ante as actividades que precisaban un cambio de espazo, ou ben, que consistían en exercicios de movemento ou traballo co corpo.

Como se pode ver nos comentarios das transcripcións dos cuestionarios de satisfacción, -anexo 10-, ese cambio de espazo, saírse da aula ordinaria, sempre representaba unha motivación extra.

No que ten que ver coas actitudes e comportamentos mostrados durante as sesións, observouse unha evolución significativa en relación á “pose” que performaba o grupo no seu ano de 2º da ESO; probablemente, a consecuencia dos cambios madurativos propios do proceso de medrar mais, tamén, polo que recoñecen elxs mesmxs nos seus cuestionarios e entrevistas, -anexo 10-, a consecuencia das aprendizaxes desvoltas ao longo destes anos.

En canto ao “ton” emocional manifestado polo alumando durante o transcurso do obradoiro, igual que no proxecto piloto, o benestar foi xeneralizado; tal e como se pode comprobar ao revisar algunhas das afirmacións literais do alumnado, extraídas das súas fichas de auto-observación sobre as variacións no fluxo emocional, -que se puideron recuperar ao termo da actividade-:

---

<sup>56</sup> A escolla do grupo de 4º da ESO A para a presentación dos seus resultados atende a un criterio estritamente aleatorio. Como no caso do proxecto piloto, nas análises dos datos de todos grupos atopáronse resultados tremendamente similares. Así, co obxectivo de simplificar a presentación dos mesmos, determinouse como suficiente aportar tan so os dun grupo; que neste caso foron os de 4º da ESO A. Porén, todas as respostas de carácter cualitativo dos cuestionarios dos tres grupos de 4º da ESO, -A, B e C-, están recollidas no anexo 10; por se fose de interese a súa consulta.

Táboa 6. Exemplos dos rexistros de auto-observación das variacións no fluxo emocional do alumnado participante no proxecto de intervención

Sesión	Como me sinto...	
	... antes de comezar	... ao rematar
1ª	Estoy muy cansada, con mucho sueño y deseando que se acaben ya las clases	Muy contenta, me gustó hacer la actividad
	Ben, pero tamén cansada	Algo máis distraída
	Desexando chegar á casa e durmir, comer	Entusiasmada, integrada na clase e con ganas de que non remate polo tema interesante que tratamos
	Motivado e feliz	Ben e aliviado
2ª	Moi contento, desexando que chegue a tarde, adestrar e xogar á Play	Moi ben, unha clase moi interesante
	Mal	Mal (mellor)
	Con ganas de que sea fin de semana	Feliz
	Ben, como sempre	Como sempre, ben
3ª	Cansada y enamorada	Contenta
	Síntome moi ben, tranquilo, con ganas de descanso	Moi ben, contento, feliz
	Cansada	Gustoume a clase
	Ben	Gustoume moito a clase
4ª	Contento	Feliz
	Cansa e medio durmida	Moi ben, moi activa e paseino xenial
	Con ganas de marchar	Alegre
	Ben	Ben (mellor)
5ª	Estou cansa, pero alegre	Máis animada
	Nerviosa porque me bloqueei no exame e sabíamo todo	Mellor
	Cansa porque teño que facer moitos traballos e hai moitos exames	Ben
	Canso	Feliz
6ª	Cansa	Moi ben
	Cansa pero animada porque é venres	Xenial, moi relaxada e feliz
	Moi ben	Mellor
	Cansa, pero de bo humor	Xenial

Fonte: elaboración propia

Con respecto aos resultados dos cuestionarios cumprimentados polo alumnado ao termo do proxecto, a continuación presentarase un resumo dos mesmos:

Resultados do cuestionario de autoavaliación das competencias socioemocionais do alumnado, -aplicado antes do desenvolvemento do proxecto de intervención-:

### Bloque 1. Reflexiona sobre a túa conciencia emocional

Dentro da competencia de conciencia emocional, preguntouse sobre diferentes asuntos, relativos ás subcompetencias que configuran esta competencia marco. Así, a continuación, preséntanse os resultados, diferenciados en base aos xéneros, para cada unha destas subcompetencias parte da conciencia emocional, enunciadas nos ítems de cada bloque:

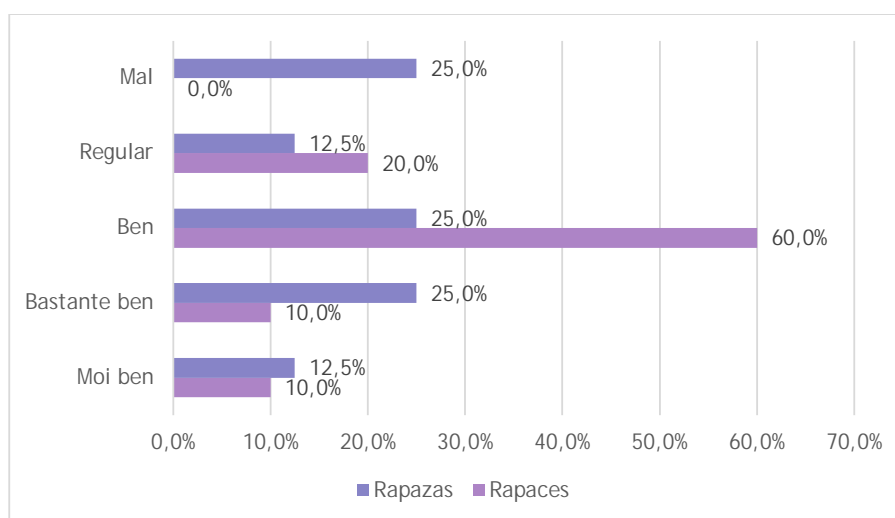
- Definir e describir como te sentes en cada momento. Incluso cando sentes varias emocións á vez.

En xeral, os rapaces manifestaron un dominio da conciencia e expresión emocional algo mellor que as rapazas.

Eles, maioritariamente afirmaron ter un grao bo grao de desempeño (o 60,0%), seguido do regular (o 20%).

Elas indicaron un dominio bastante bo, bo e malo nas mesmas porcentaxes (o 25,0%); ademais sinalaron un desempeño moi bo e regular (o 12,5% en cada categoría, respectivamente).

Gráfica 33. Ítem 1 conciencia emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

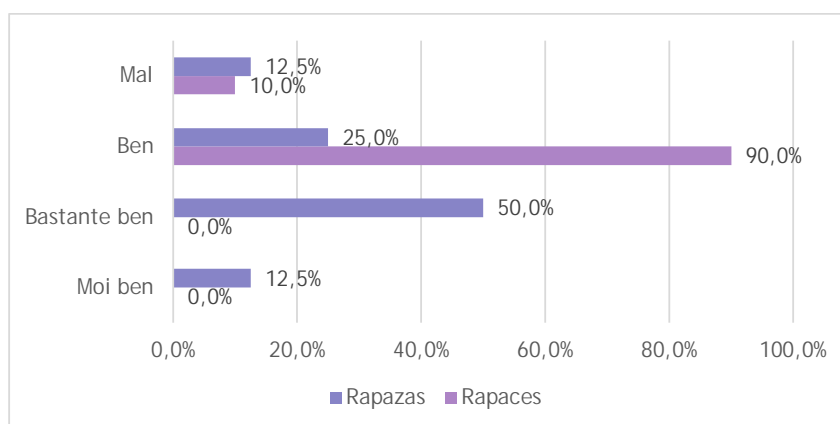
- Poñer nome ás túas emocións cando as sentes.

As puntuacións entre rapazas e rapaces son moi dispares nesta subcompetencia.

Elas afirmaron, en maior medida, unha destreza bastante ben desenvolta (o 50,0%) e, en segundo lugar, ben desenvolta (o 25,0%). Un 12,5% indicou un mal dominio e o 12,5% restante un moi bo.

Eles, pola contra, expresaron maioritariamente un bo dominio (o 90,0%); e o 10,0% afirmou, contrariamente, un desempeño malo.

Gráfica 34. Ítem 2 conciencia emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

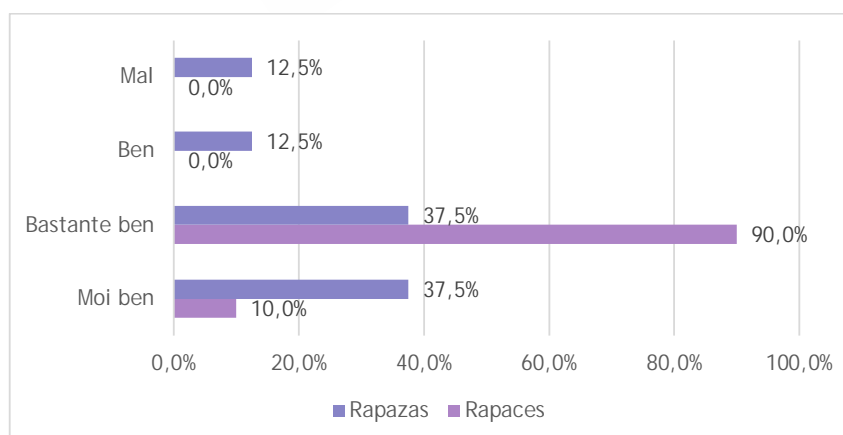
- Comprender as emocións das demais persoas. Sentir empatía.

As rapazas afirmaron un dominio da empatía entre moi bo e bastante bo mentres que eles, maioritariamente, indicaron que o seu desempeño era bastante bo.

Elas manifestaron esa moi boa destreza e bastante boa nas mesmas porcentaxes (o 37,5%); mais, para o 12,5% era mala e para o 12,5% restante era boa.

Eles, sobre todo, concentráronse na categoría de bastante bo dominio (o 90,0%); e o resto no moi bo (o 10,0%).

Gráfica 35. Ítem 3 conciencia emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

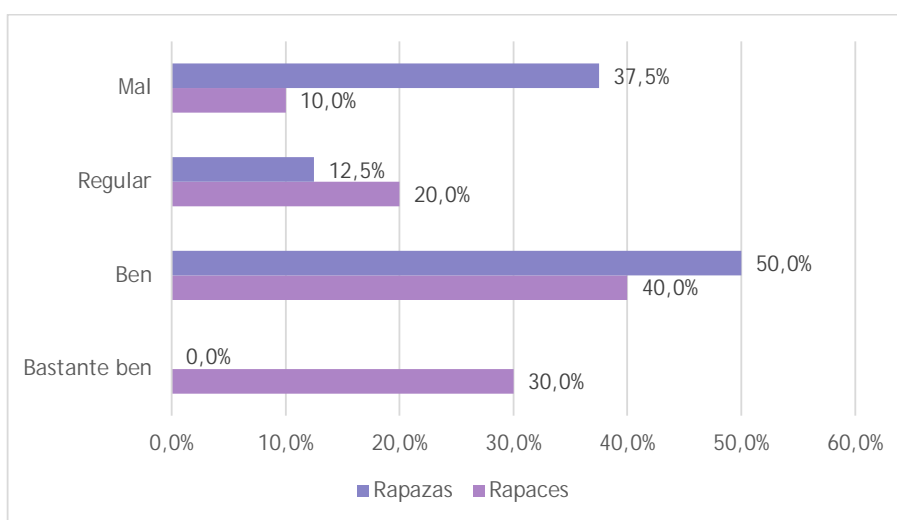
- Cando sentes algo con moita intensidade, ser capaz de regularte para que non afecte á túa forma de comportarte. Por exemplo, se estás moi enfadadx por algo, consigues non dicir ou facer cousas que non pensas.

Os rapaces indicaron un mellor desenvolvemento que as rapazas desta subcompetencia.

Elas afirmaron manexarse moi ben (o 30,0%) ou bastante ben (o 40,0%).

Eles, pola contra, indicaron un dominio entre bo (o 50,0%) e malo (o 37,5%).

Gráfica 36. Ítem 4 conciencia emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

## Bloque 2. Reflexiona sobre a túa capacidade para regular as túas emocións

Dentro da competencia de regulación emocional, preguntouse sobre diferentes asuntos, relativos ás subcompetencias que configuran esta competencia marco. Así, a continuación, preséntanse os resultados, diferenciados en base aos xéneros, para cada unha destas subcompetencias da regulación emocional, enunciadas nos ítems de cada bloque:

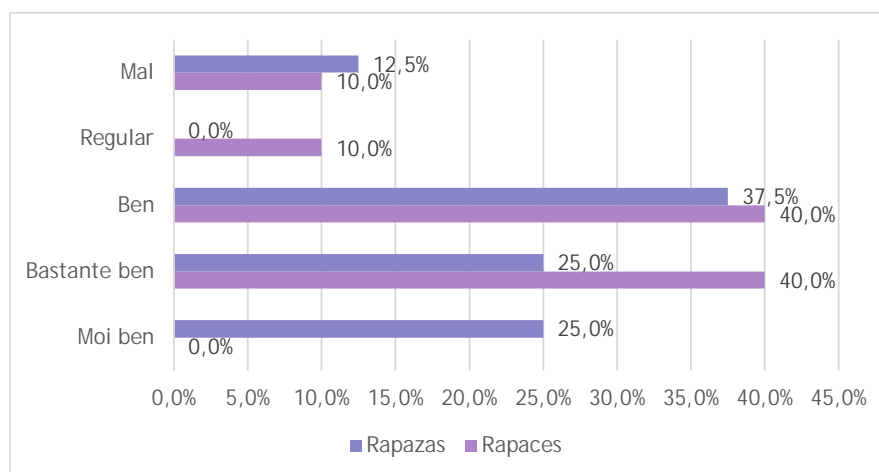
- Expresar como te sentes de forma apropiada e no momento axeitado. Por exemplo, cando estás moi contentx ou enfadadx sabes escoller o momento correcto, e a forma, para expresalo.

Neste ítem rapazas e rapaces presentaron puntuacións similares.

Elas indicaron un desempeño maioritariamente bo (o 37,5%), seguido do moi bo e bastante bo nas mesmas porcentaxes (o 25,0%).

Eles manifestaron un bastante bo ou bo desempeño nas mesmas porcentaxes (o 40,0%).

Gráfica 37. Ítem 1 regulación emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

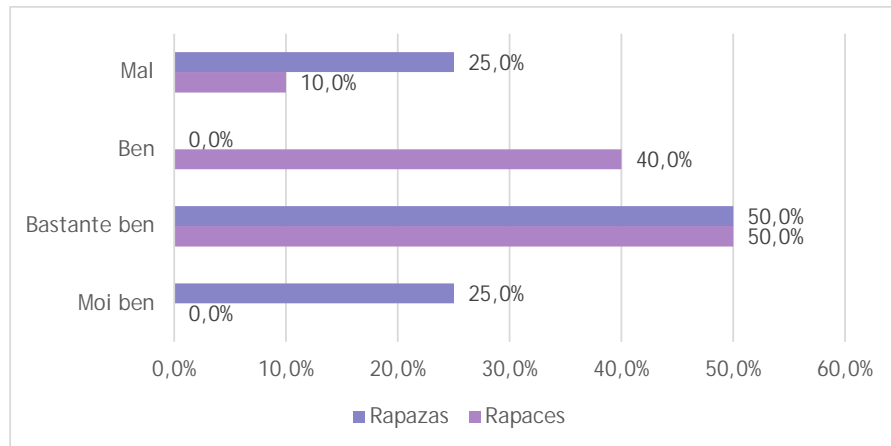
- Axustar e controlar a túa impulsividade (cando sentes ira ou agresividade).

No que ten que ver co control da impulsividade as rapazas puntuaron máis alto que os rapaces na categoría máxima.

Elas indicaron un dominio bastante bo (o 50%), moi bo (o 25%) e tamén malo (o 25,0%).

Os rapaces, concentraron as súas repostas entre as categorías de bastante ben (o 50,0%) e ben (o 40,0%).

Gráfica 38. Ítem 2 regulación emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

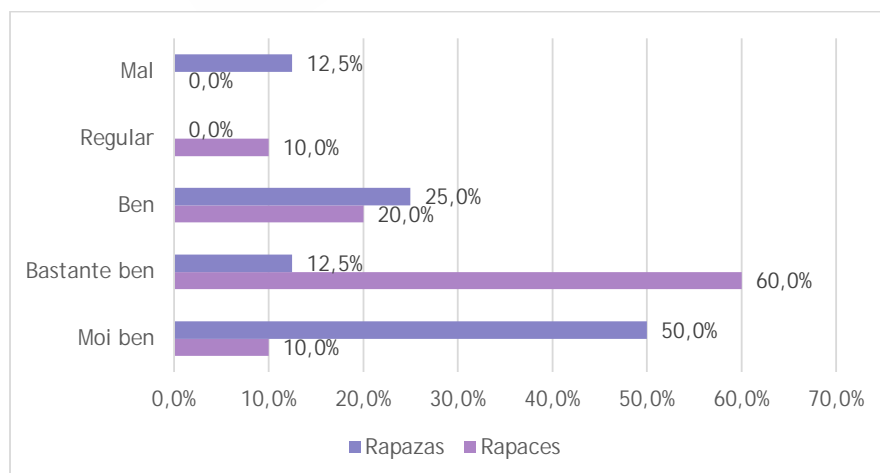
- A pesar das dificultades, ser capaz de perseguir os teus obxectivos e esforzarse (sen que te domine o estrés, a ansiedade ou a depresión).

As rapazas manifestaron máis dominio na categoría máis alta que os rapaces nesta subcompetencia.

Elas afirmaron un desempeño moi bo (o 50,0%), seguido do bo (o 25,0%).

Eles indicaron que o seu desempeño era bastante bo (o 60,0%), seguido de bo (o 20,0%).

Gráfica 39. Ítem 3 regulación emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

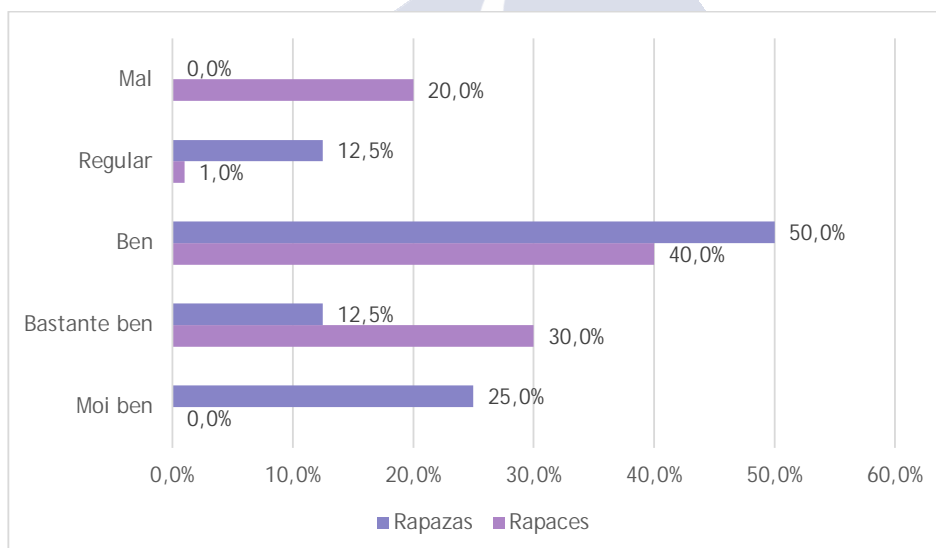
- Ser capaz de perseguir os teus obxectivos, renunciando ás cousas que che apetecen no momento presente, para conseguir acadar outras a medio ou longo prazo. Por exemplo, pensa nunha materia que non che guste demasiado (matemáticas, lingua...), da que tes exame un martes. A fin de semana antes dese exame, tiñas pensado estudar, pero xórdeche a posibilidade de asistir a unha festa moi divertida, e á que tes moitas ganas de ir; pero se vas, non contarás con ese tempo para invertir no estudo, -e necesítalo, porque non se che da ben esa materia-. Es capaz de renunciar a esa festa que che apetece, sen malestar, para poñerte a estudar, pois tes por obxectivo aprobar?

En xeral, tanto os rapaces como as rapazas manifestaron as puntuacións máis altas na categoría correspondente a un bo dominio da subcompetencia.

Elas afirmaron un dominio bo (o 50,0%), seguido do moi bo (o 25,0%).

Eles indicaron ou bo dominio (o 40,0%), seguido do bastante bo (o 30,0%).

Gráfica 40. Ítem 4 regulación emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

- Cando sentes tensión, tristura ou malestar, con moita intensidade, sabes como facer fronte a estas sensacións para conseguir sentirte mellor.

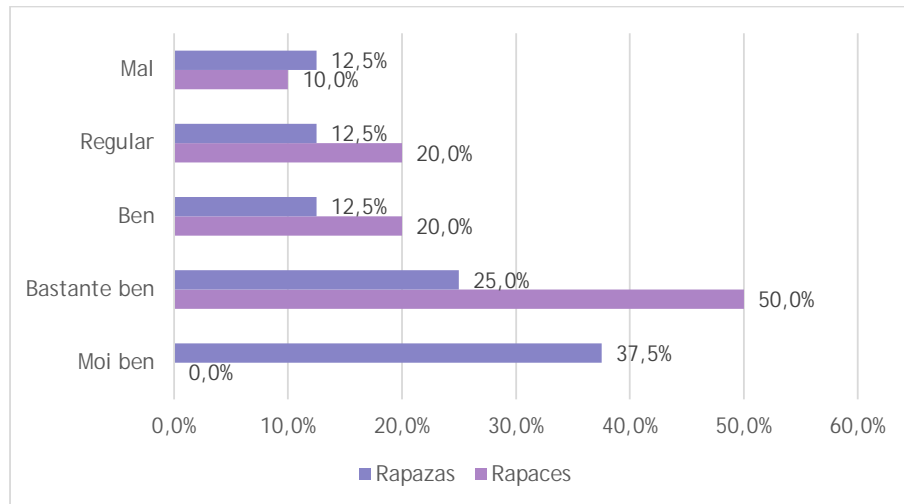
Neste ítem as rapazas puntuaron, dun xeito significativo con respecto aos rapaces, na categoría máis alta de dominio da subcompetencia.

Elas afirmaron un moi bo dominio desta destreza (o 37,5%), seguido dun dominio bastante bo (o 25,0%).



Eles, pola súa parte, expresaron un bastante bo desempeño (o 50,0%), seguido polo bo e o regular nas mesmas porcentaxes (o 20,0%).

Gráfica 41. Ítem 5 regulación emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

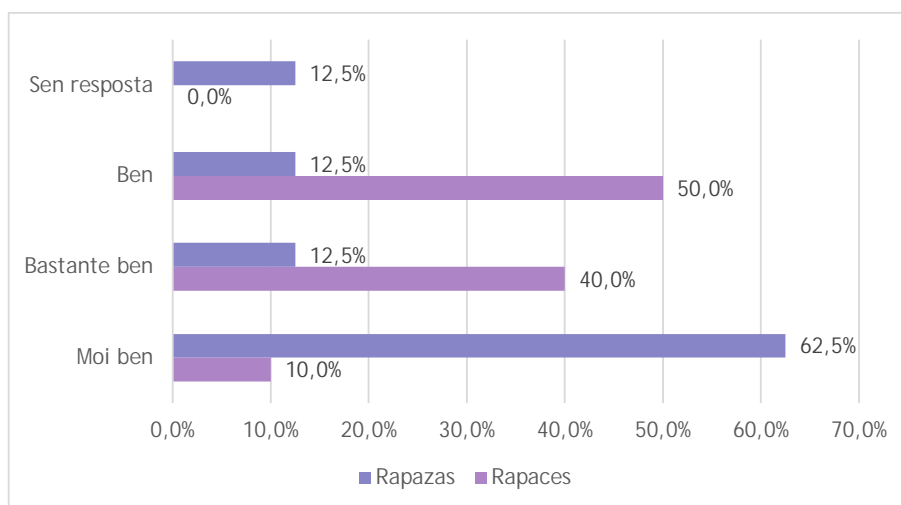
- Saber que facer para sentir bo humor, ledicia, benestar...

Neste ítem as rapazas continúan puntuando máis alto que os rapaces na categoría máxima.

Elas, maioritariamente, afirmaron un dominio moi bo da subcompetencia (o 62,5%) ou senón, bastante bo ou bo (o 25,0% en ambas categorías).

Eles indicaron un manexo maioritariamente bo (o 50,0%) e bastante bo (o 40,0%); e o 10,0% indicou un moi bo desempeño.

Gráfica 42. Ítem 6 regulación emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

### Bloque 3. Reflexiona sobre a túa autonomía emocional

Dentro da autonomía emocional, preguntouse sobre diferentes asuntos, relativos ás subcompetencias que configuran esta competencia marco. Así, a continuación, preséntanse os resultados, diferenciados en base aos xéneros, para cada unha destas subcompetencias da autonomía emocional, enunciadas nos ítems de cada bloque:

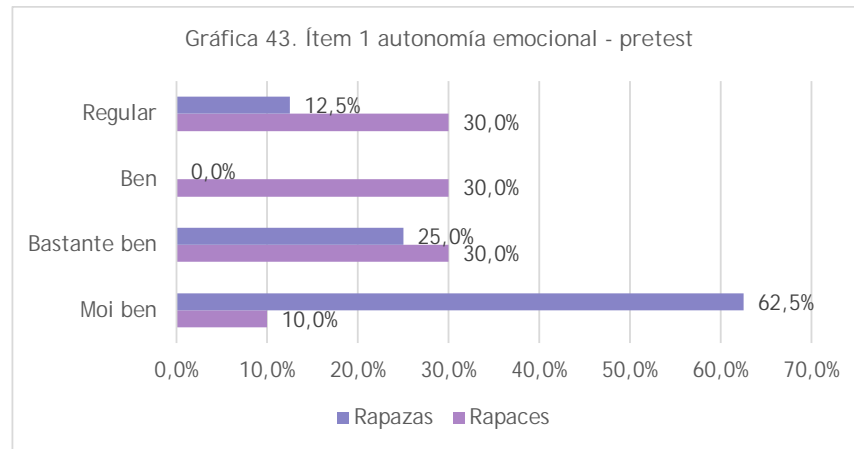
- Estar satisfeitu contigo mesm; aceptarte e quererte como es e manter boa relacións contigo mesm.

De novo, as rapazas manifestaron moita mellor puntuación que os rapaces neste ítem na categoría máxima.

Elas indicaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 62,5%), ou bastante bo (o 25,0%).

Eles afirmaron un bastante bo dominio, bo ou regular nas mesmas porcentaxes (o 30,0%).

Gráfica 43. Ítem 1 autonomía emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

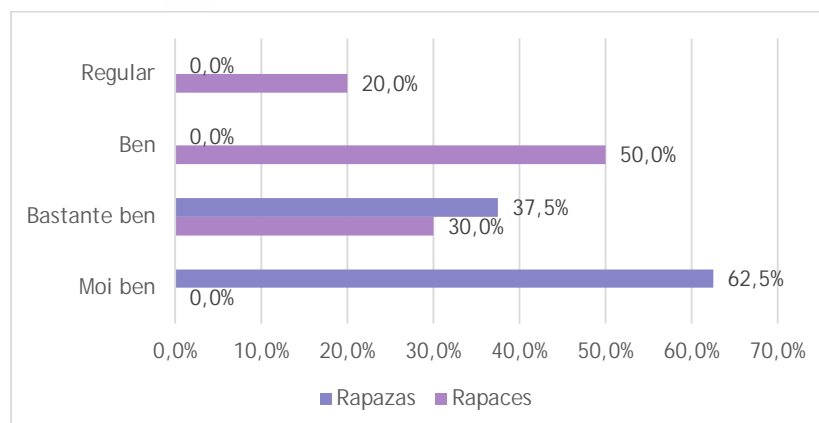
- Saber como motivarte para sentirte animadx a facer cousas (na casa, no instituto, coas amizades...).

As rapazas indicaron moita mellor puntuación que os rapaces neste ítem, de forma xeral.

Elas afirmaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 62,5%), ou bastante bo (o 37,5%).

Eles manifestaron un bo dominio (o 50,0%), seguido do bastante bo (30,0%) e do regular (20,0%).

Gráfica 44. Ítem 2 autonomía emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

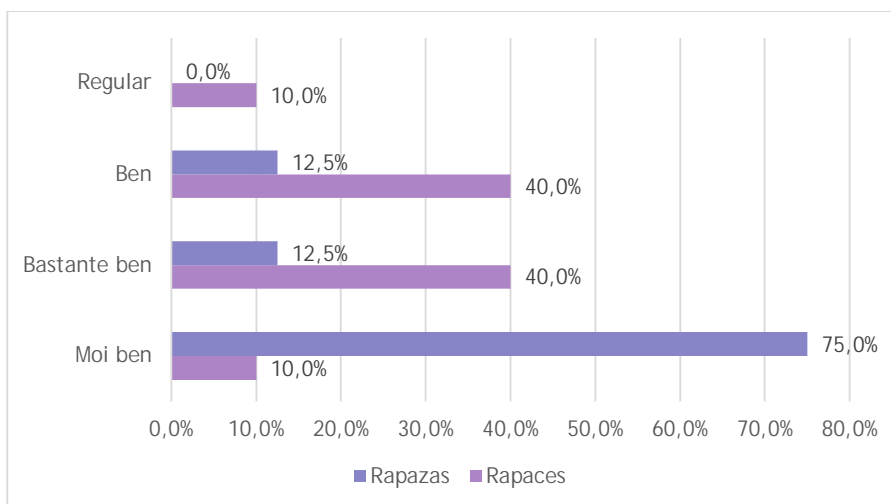
- Mirar a vida con optimismo; actuar con bondade, xustiza, solidariedade...

Nesta subcompetencia as rapazas puntuaron moito máis alto que os rapaces.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 75,0%), seguido do bastante bo e o simplemente bo nas mesmas porcentaxes (o 12,5%).

Eles, en cambio, indicaron un bastante bo dominio e simplemente bo nas mesmas porcentaxes (o 40,0%); outro 10,0% manifestaron un desempeño regular e o outro 10,0% un moi bo.

Gráfica 45. Ítem 3 autonomía emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

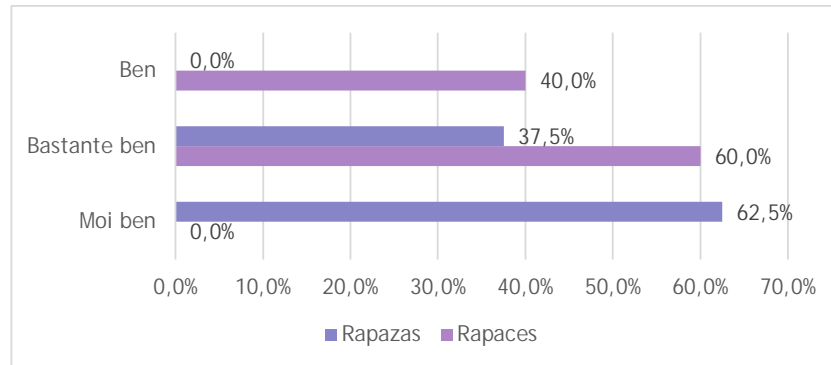
- Asumir a responsabilidade das túas decisións, e incluso da túa actitude fronte a vida (vives consciente de que es donx da túa vida).

As rapazas indicaron unha maior capacidade para asumir a responsabilidade que os rapaces.

Elas manifestaron un desempeño moi bo nesta subcompetencia (o 62,5%), seguido do bastante bo (o 37,5%).

Eles afirmaron, maioritariamente, un bastante bo dominio (o 60,0%), seguido do bo (o 40,0%).

Gráfica 46. Ítem 4 autonomía emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

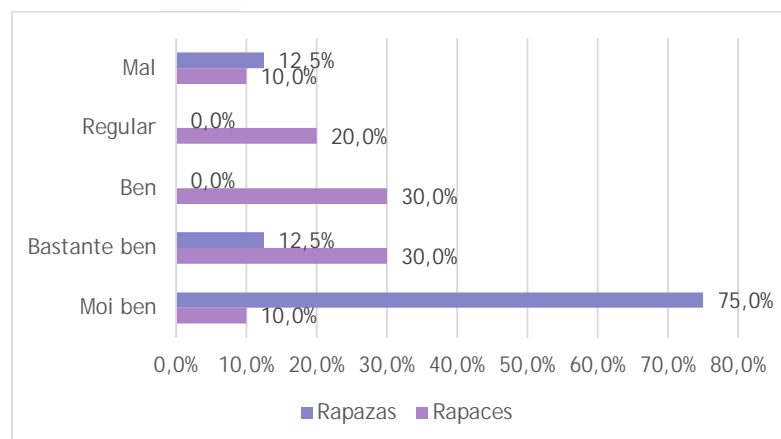
- Sentirte como te queres sentir. Vives de acordo coas túas propias ideas, principios, sentimentos...; a pesar das opinións das outras persoas.

As rapazas manifestaron moita mellor puntuación que os rapaces neste ítem.

Elas concentran as súas repostas, maioritariamente, no moi bo desempeño (o 75,0%), seguido do bastante bo e do regular nas mesmas porcentaxes (12,5%).

Eles, pola súa banda, afirmaron un bastante bo e simplemente bo dominio, nas mesmas porcentaxes (o 30,0%), seguido do regular (o 20,0%); o malo e moi bo desempeño indicáronse, tamén, nas mesmas porcentaxes (10,0%).

Gráfica 47. Ítem 5 autonomía emocional - pretest



Fonte: elaboración propia

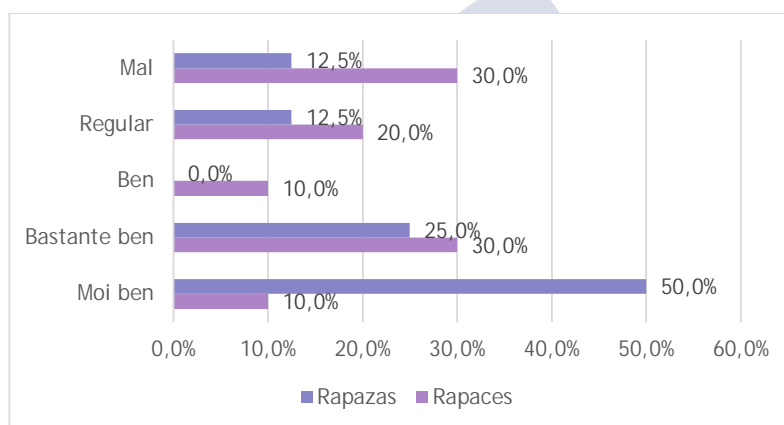
- Cando sofres por algún problema (un pouco grave), ou vives un suceso moi difícil, triste, incluso que sentes inxusto, es capaz de facer fronte a esa situación, con fortaleza e realismo.

Neste ítem as respostas das rapazas tamén están máis puntuadas nas categorías altas.

Elas indicaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 65,0%), seguido polo bastante bo (25,0%).

Eles afirmaron, maioritariamente, un bastante bo desempeño e máis malo, acadando en ambas categorías as mesmas porcentaxes (o 30,0%); seguido polo regular (no 20,0%).

Gráfica 48. Ítem 6 autonomía emocional



Fonte: elaboración propia

#### Bloque 4. Reflexiona sobre a túa competencia social

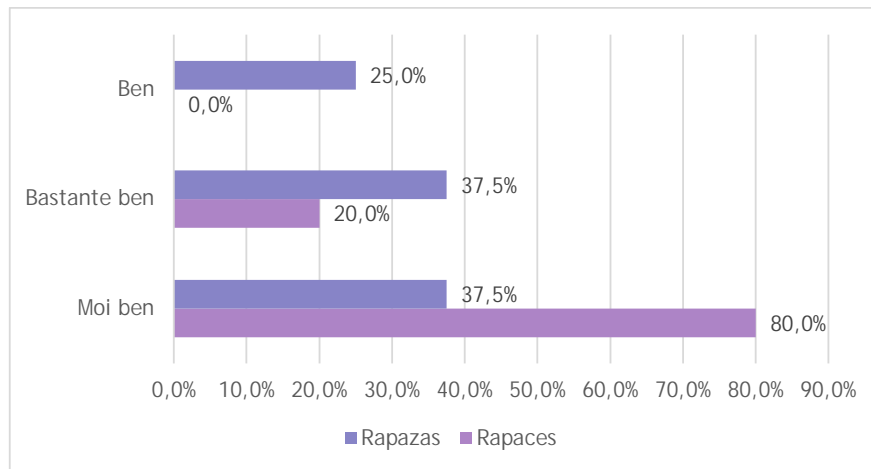
- escoitar

Os rapaces manifestaron unha moito mellor puntuación que as rapazas nesta subcompetencia.

Eles afirmaron un moi bo desempeño (o 80,0%) e máis bastante bo (o 20,0%).

Elas manifestaron un moi bo dominio e máis bastante bo, nas mesmas porcentaxes (37,5%).

Gráfica 49. Ítem 1 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

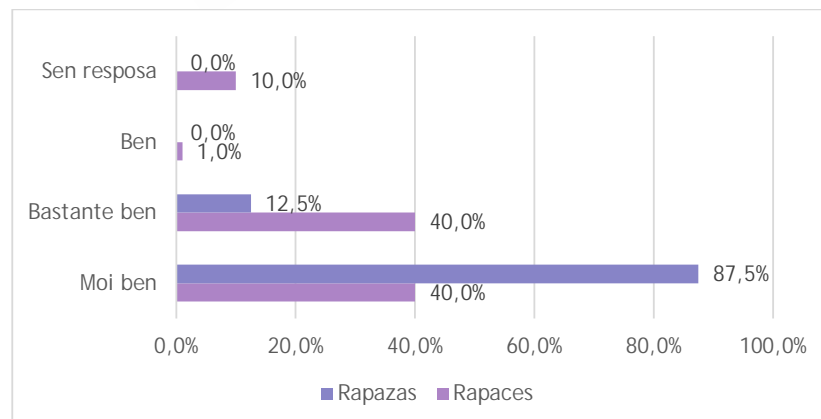
- Saudar e despedirse

En xeral, as rapazas presentan mellores puntuacións que os rapaces neste ítem.

Elas afirmaron un dominio da subcompetencia moi bo (o 87,5%), seguido polo bastante bo (o 12,5%).

Eles indicaron tamén un moi bo desempeño, e máis bastante bo, nas mesmas porcentaxes (o 44,4%).

Gráfica 50. Ítem 2 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

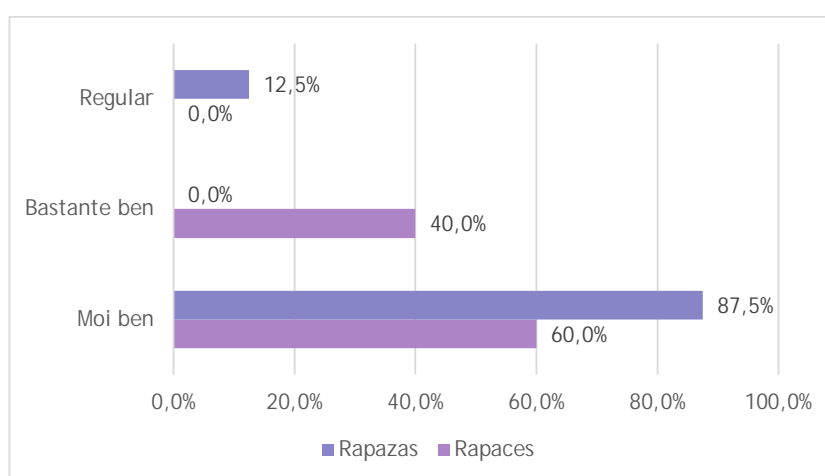
- Dar as grazas. Manifestar agradecemento

As rapazas indicaron máis porcentaxe de puntuacións na categoría máis alta de desempeño.

Elas afirmaron un moi bo dominio (o 87,5%), seguido do regular (o 12,5%).

Eles manifestaron, tamén, un moi bo desempeño (o 60,0%) ou bastante bo (o 40,0%).

Gráfica 51. Ítem 3 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

- Pedir un favor

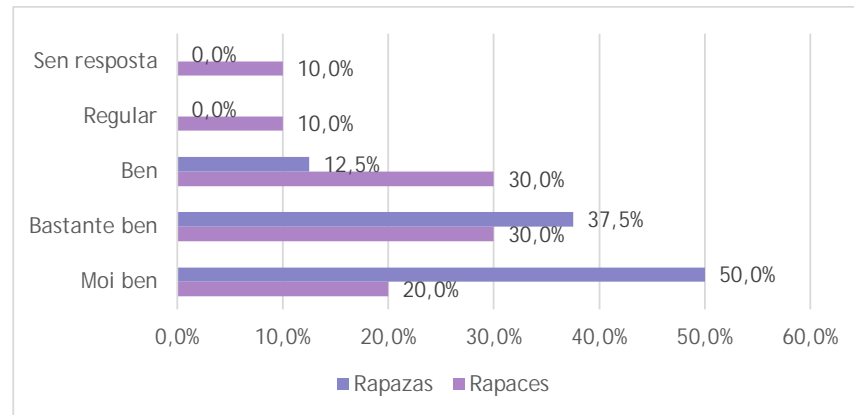
As rapazas presentaron mellores puntuacións nas categorías máis altas esta subcompetencia.

Elas manifestaron un moi bo desempeño (o 50,0%), seguido do bastante bo (o 37,5%).

Eles indicaron un desempeño bastante bo e simplemente bo nas mesmas porcentaxe (30,0%), seguido polo moi bo (o 20,0%).



Gráfica 52. Ítem 4 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

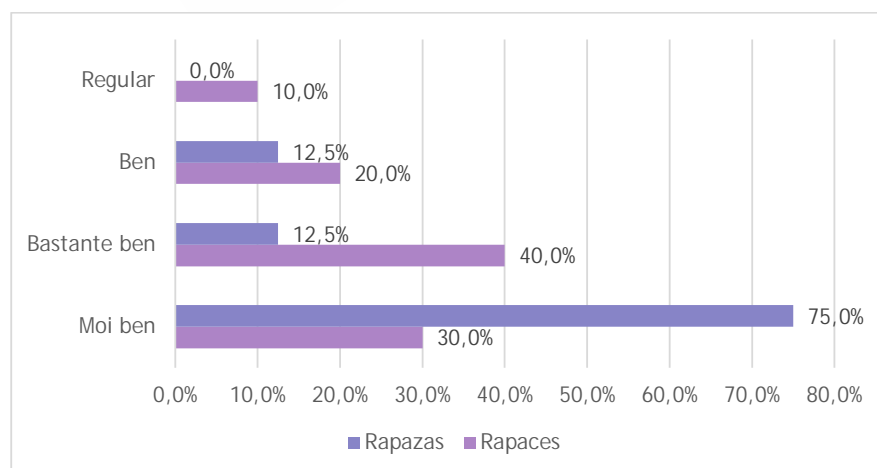
- Pedir perdón ou desculpas, cando é necesario.

Neste ítem as rapazas, novamente, puntuaron mellor que os rapaces.

Elas indicaron un moi bo desempeño (o 75,0%), seguido do bastante bo e do simplemente bo, nas mesmas porcentaxes (o 12,5%).

Eles manifestaron que o seu desempeño era, maioritariamente, bastante bo (o 40,0%) e, ademais, moi bo (o 30,0%).

Gráfica 53. Ítem 5 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

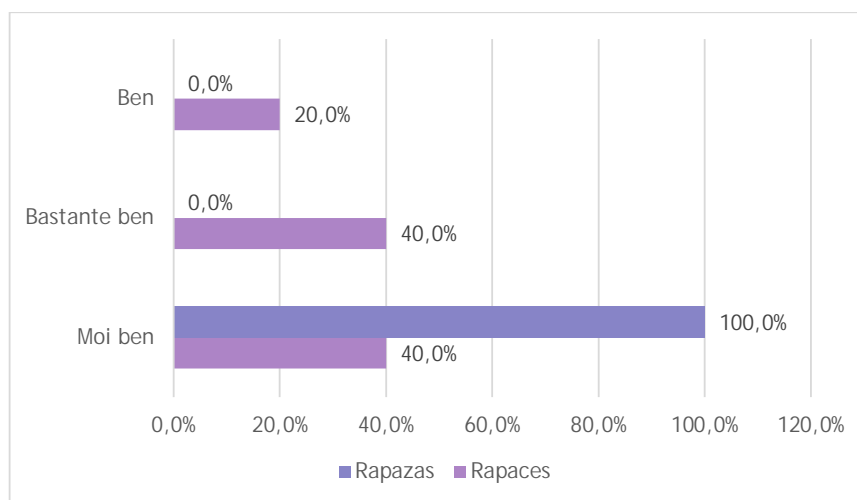
- Respetar ás demais persoas.

As rapazas manifestaron mellores percepcións sobre si mesmas nesta subcompetencia.

O 100% delas indicaron un moi bo desempeño.

Eles afirmaron, nas mesmas porcentaxes (o 40,0%) ,un desempeño moi e bastante bo.

Gráfica 54. Ítem 6 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

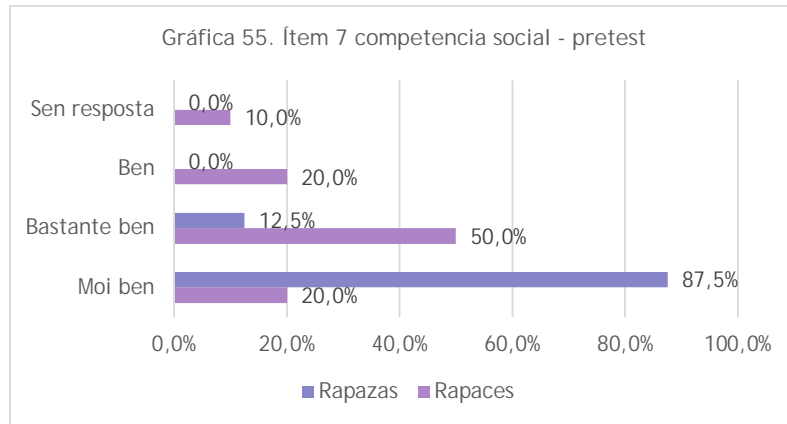
- Comunicarte con outras persoas. Entendelas e facerte entender.

As rapazas indicaron moito mellores puntuacións nesta subcompetencia.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 87,5%), seguido do bastante bo (o 12,5%).

Eles manifestaron un desempeño bastante bo (o 50,0%), seguido de moi bo e bo nas mesmas porcentaxes (20,0%).

Gráfica 55. Ítem 7 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

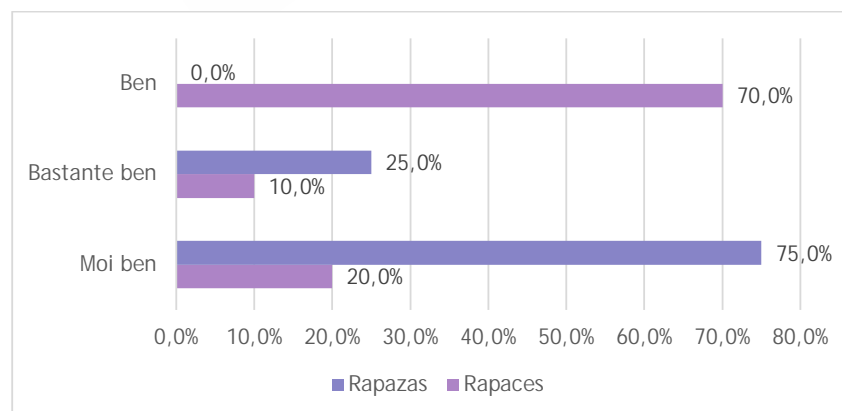
- Iniciar e manter conversas; expresar os teus pensamentos, opinións, sensacións..., dunha forma clara e respectuosa.

As puntuacións das rapazas volveron ser moito máis altas nesta subcompetencia.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 75,5%), seguido do bastante bo (o 25,0%).

Eles manifestaron, en cambio, un desempeño simplemente bo (o 70,0%), seguido polo moi bo (o 20,0%).

Gráfica 56. Ítem 8 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

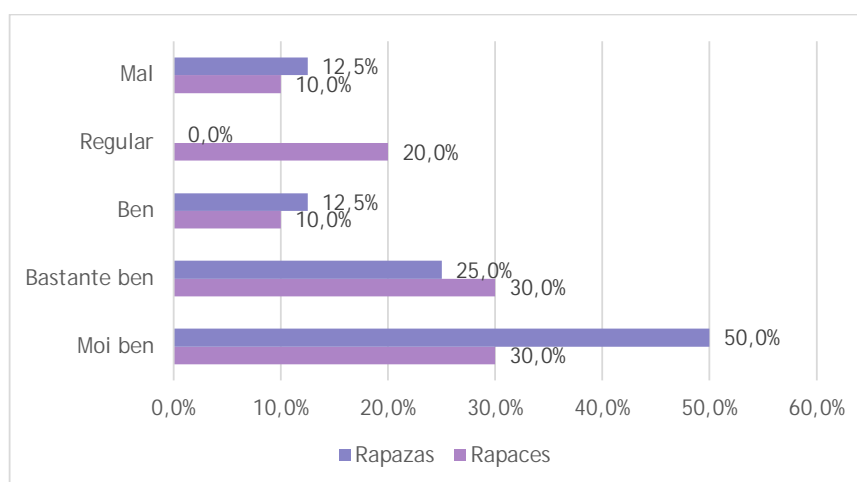
- Compartir as túas emocións coas outras persoas con sinceridade.

As rapazas indicaron mellores puntuacións nas categorías máis altas desta subcompetencia.

Elas sinalaron un moi bo desempeño (o 50,0%), seguido do bastante bo (o 25,0%).

Eles, a maioría, afirmaron un desempeño moi bo ou bastante bo nas mesmas porcentaxes (o 30,0%), seguido do regular (o 20,0%).

Gráfica 57. Ítem 9 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

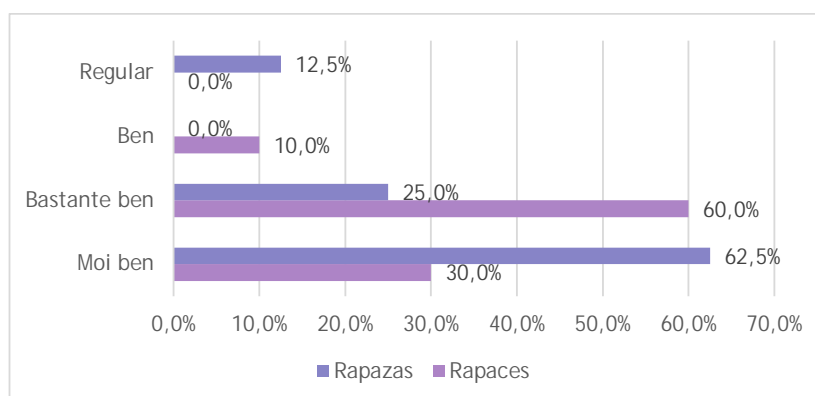
- Manter actitudes de amabilidade e cooperación cando estás en grupo

As rapazas puntuaron máis que os rapaces no grao máximo de desenvolvemento desta competencia.

Elas indicaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo (o 25,0%).

Eles expresaron un desempeño, tamén, bastante bo (o 60,0%), seguido do moi bo (o 30,0%).

Gráfica 58. Ítem 10 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

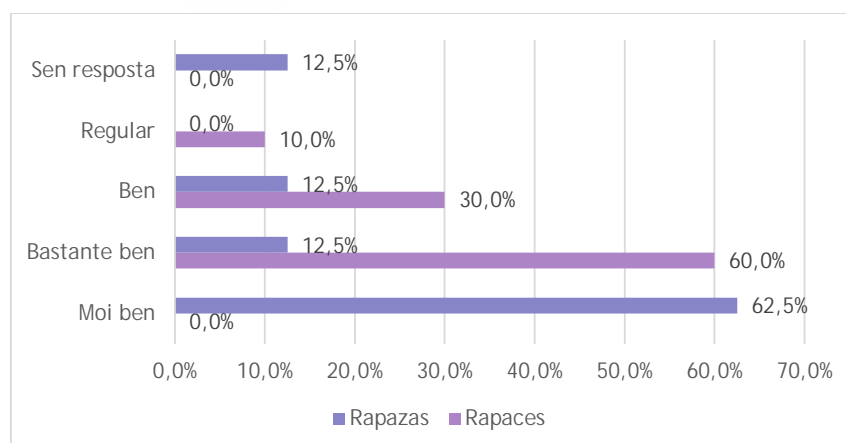
- **Manter un comportamento equilibrado, entre a agresividade e a pasividade. Ser asertivx**

As rapazas e os rapaces presentaron puntuacións moi similares nesta subcompetencia, pero en diferentes categorías.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo e do bo coas mesmas porcentaxes (o 12,5%). O 12,5% restante non responderon.

Eles indicaron un desempeño tamén bastante bo (o 60,0%) e máis bo (o 30,0%).

Gráfica 59. Ítem 11 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

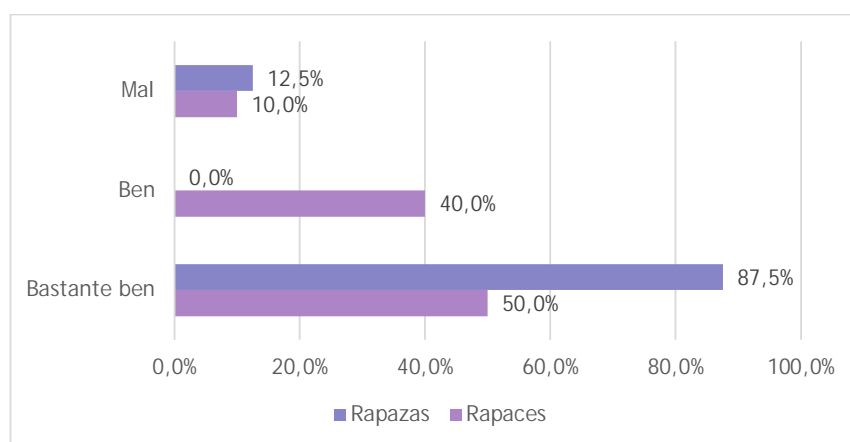
- Previr e solucionar conflitos coas outras persoas

As rapazas afirmaron mellor grao de desenvolvemento desta subcompetencia que os rapaces.

Elas indicaron un moi bo desempeño (o 87,5%), seguido do malo (o 12,5%).

Eles expuxeron un desempeño bastante bo (o 50,0%), seguido do simplemente bo (40,0%) e do malo (o 10,0%).

Gráfica 60. Ítem 12 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

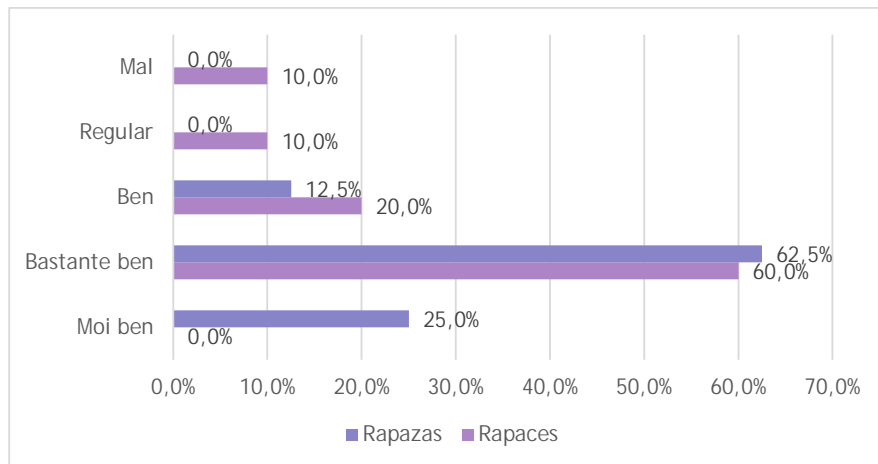
- Identificar problemas, analizando os teus recursos e limitacións para resolvelos

As rapazas e os rapaces indicaron puntuacións similares neste ítem.

Elas afirmaron un bastante bo desempeño (o 62,5%), seguido do moi bo (o 25,0%).

Eles indicaron un desempeño bastante bo (o 60,0%), seguido do bo (20,0%), do regular e máis o malo, coas mesmas porcentaxes (o 10,0 %).

Gráfica 61. Ítem 13 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

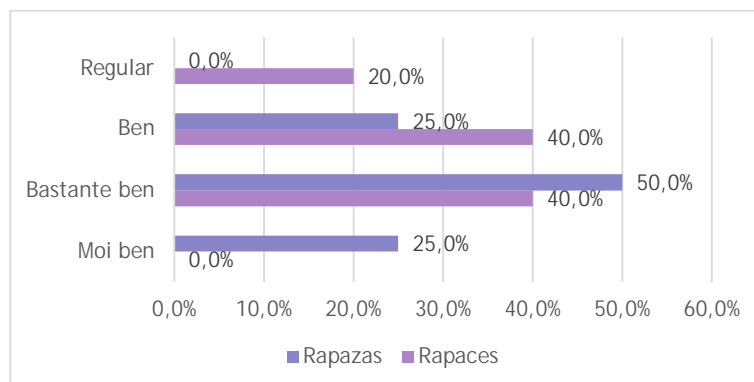
- Negociar, considerando a perspectiva e os sentimentos das outras persoas, pero sen perder de vista as túas necesidades e desexos

Neste ítem as rapazas seguiron indicando un mellor grao de desenvolvemento.

Elas afirmaron un bastante bo desempeño (o 50,0%), seguido do moi bo e do simplemente bo coas mesmas porcentaxes (o 25,0%).

Eles manifestaron o seu desempeño nas categorías moi ben e bastante ben coas mesmas porcentaxes (o 40,0%), seguido do regular (o 20,0%).

Gráfica 62. Ítem 14 competencia social - pretest



Fonte: elaboración propia

### Bloque 5. Reflexiona sobre as túas habilidades para a vida e o benestar

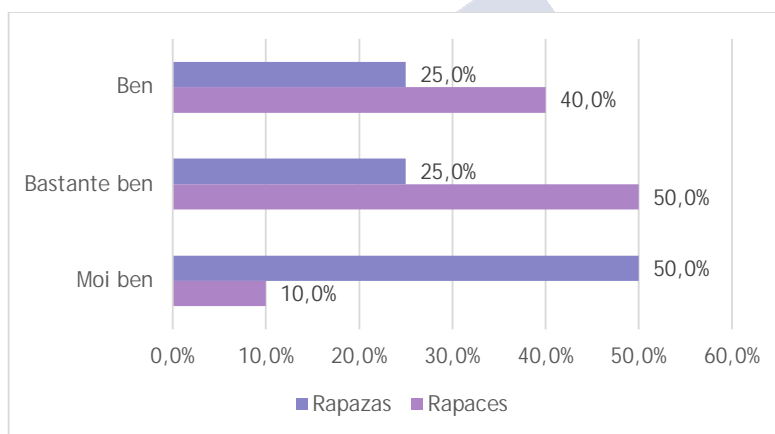
- Marcarte obxectivos realistas e positivos.

As rapazas indicaron puntuacións máis altas que os rapaces na categoría correspondente ao máximo desenvolvemento desta subcompetencia.

Elas expuxeron un moi bo desempeño (o 50,0%), seguido do bastante bo e do bo (o 25,0%).

Eles manifestaron un desempeño maioritariamente bastante bo (o 50,0%), seguido do simplemente bo (40,0%) e do moi bo (o 10,0%).

Gráfica 63. Ítem 1 habilidades para a vida e o benestar - pretest



Fonte: elaboración propia

- Tomar decisións; relacionadas coa familia, coas amizades, cos estudos... Dunha forma responsable e asumindo as consecuencias.

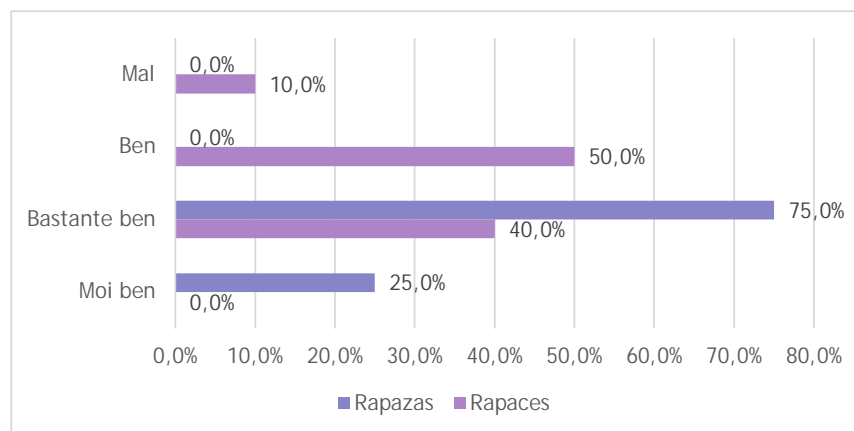
Neste ítem as rapazas indicaron mellores puntuacións que os rapaces.

Elas expuxeron un bastante bo desempeño nesta subcompetencia (o 75,0%), seguido do moi bo (o 25,0%).

Eles afirmaron un desempeño maioritariamente bo (o 50,0%), seguido do bastante bo (40,0%) e do malo (o 10,0%).



Gráfica 64. Ítem 2 habilidades para a vida e o benestar - pretest



Fonte: elaboración propia

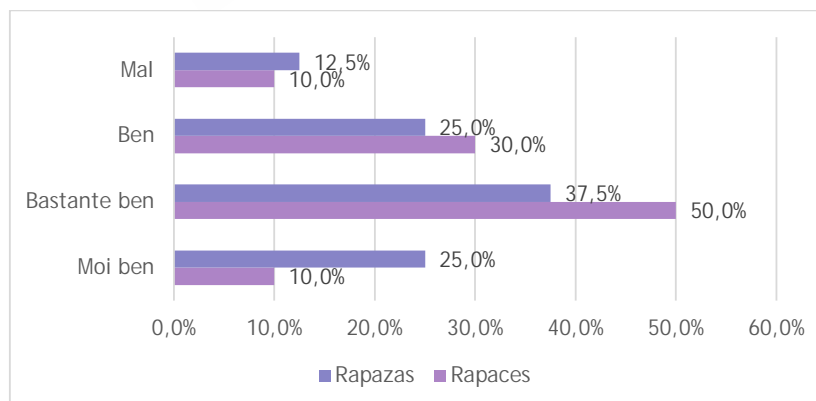
- Analizar de forma crítica as normas e mensaxes sociais (por exemplo, a información que recibes da televisión, de internet; pero tamén esas normas que teñen que ver con como é correcto ser e comportarse).

Neste ítem, excepto na categoría máxima, os rapaces puntuaron mellor que as rapazas.

Eles afirmaron un desempeño bastante bo (o 50,0%), seguido do bo (o 30,0%) e do moi bo e o malo, coas mesmas porcentaxes (o 10,0%).

Elas indicaron un bastante bo desempeño (o 37,5%), seguido do moi bo e do simplemente bo coas mesmas porcentaxes (o 25,0%).

Gráfica 65. Ítem 3 habilidades para a vida e o benestar - pretest



Fonte: elaboración propia

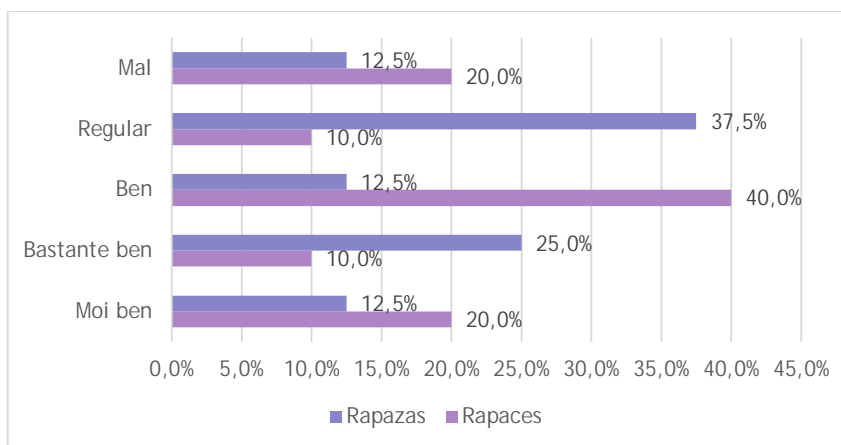
- Buscar axuda, apoios e asistencia cando o precisas.

Os rapaces e as rapazas, de forma xeral, indicaron puntuacións moi dispares neste ítem.

Elas manifestaron un regular desempeño (o 37,5%), seguido do bastante bo (25,0%) e do simplemente bo máis o malo coas mesmas porcentaxes (o 12,5%).

Eles afirmaron un desempeño maioritariamente bo (o 40,0%), seguido do moi bo e do malo coas mesmas porcentaxes (o 20,0%); o 10,0% afirmou un desempeño bastante bo e, outro 10,0%, regular.

Gráfica 66. Ítem 4 habilidades para a vida e o benestar - pretest



Fonte: elaboración propia

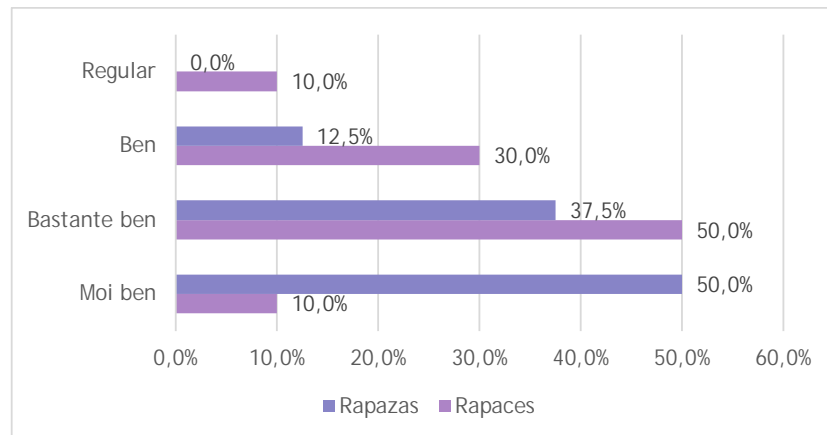
- Recoñecer os teus dereitos como persoa pero tamén os teus deberes.

Neste ítem, as rapazas e os rapaces presentaron puntuacións similares pero en distintas categorías.

Elas indicaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 50,0%), seguido do bo (o 30,0%) e máis do regular e o moi bo con porcentaxes idénticas (10,0%).

Eles afirmaron un desempeño maioritariamente bastante bo (o 50,0%), seguido do bo (30,0%); un 10,0% manifestou un desempeño regular e o 10,0% restante un desempeño moi bo.

Gráfica 67. Ítem 5 habilidades para a vida e o benestar - pretest



Fonte: elaboración propia

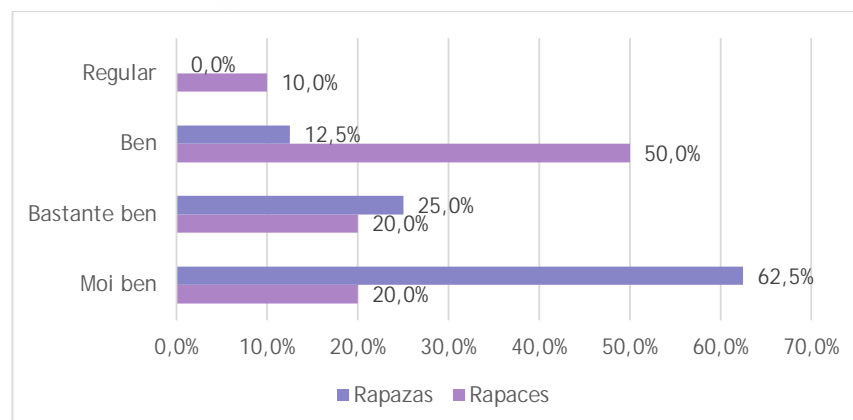
- Gozar do teu benestar e procurar transmitilo ás persoas coas que te relacionas (no instituto, na casa, coas amizades...)

As rapazas manifestaron un mellor grao de desenvolvemento nesta subcompetencia que os rapaces.

Elas expuxeron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo (25,0%).

Eles afirmaron un desempeño bo (o 50,0%), seguido do moi bo e do bastante coas mesmas porcentaxes (o 20,0 %).

Gráfica 68. Ítem 6 habilidades para a vida e o benestar - pretest



Fonte: elaboración propia

## Bloque 6. Describe dúas cousas que che gustaría mellorar de ti neste obradoiro e por que

A continuación preséntanse algunhas das afirmacións literais do alumnado<sup>57</sup>:

Táboa 7. Que me gustaría mellorar e por que, a través o obradoiro

Persoa	Gustárame mellorar...	Porque...
A15-F	Ter control sobre a miña impulsividade	Ás veces xógame malas pasadas
A14-M	Autoconfianza	Porque hai momentos nos que non teño
A13-F	A confianza en min mesma	Porque me daría máis seguridade e tamén lla transmitiría aos demais
A11-F	O tomar decisións importantes	Non sei. Cústame moito tomar as decisións importantes
A9-M	Ver a vida con máis optimismo e ser capaz de quitarme tristuras e problemas de enriba	Porque me sinto como encerrado nunha caixa enorme sen saída, sentado nunha esquina cun cartel á vista de: Prohibido chorar
A5-M	A miña ira	Penso que teño que aprender a controlarme mellor

Fonte: elaboración propia

## Bloque 7. Se tiveras que marcarte dous obxectivos para traballar durante o obradoiro neste curso, cales serían? Que che gustaría conseguir, sobre ti contigo, e sobre ti coas outras persoas?

A continuación preséntanse algunhas das afirmacións literais do alumnado extraídas da parte cualitativa dos cuestionarios:

<sup>57</sup> As respostas textuais do alumnado correspóndense coas transcricións das preguntas abertas do cuestionario para a autoavaliación de competencias emocionais e sociais, -pretest-, dispoñibles no anexo 10 do presente informe. O código relativo a cada suxeito "ANº-M/F/N" atende ao significado A= alumnx; Nº= número de cuestionario; M/F/N= xénero dx alumnx.

Táboa 8. Obxectivo para obradoiro -sobre ti contigo-

Persoa	Obxectivo -sobre ti contigo-	Axudárame a...
A14-M	Amabilidade	Relacionarme mellor
A11-F	Saber distinguir os meus sentimentos/emocións	Entenderme e saber como me sinto en cada momento
A9-M	Valorarme mellor	Afrontar mellor os problemas
A5-M	Aprender a manterme tranquilo	Gustarme máis a min mesmo
A4-F	Gustárame quererme un pouco máis sen importarme o que digan as outras persoas	A sentirme ben, relaxada
A1-F	Poder dicir as cousas con máis expresividade e non pensar que algunhas cousas son culpa miña	Pensar en positivo

Fonte: elaboración propia

Táboa 9. Obxectivo para o obradoiro -sobre ti coas outras persoas-

Xénero	Obxectivo -sobre ti coas outras persoas-	Axudárame a...
A17-M	Aprender a non ter medo dalgunhas persoas	Permitir ser como son
A12-M	Falar en público	Non poñerme nervioso e a non ter vergoña
A11-F	Expresar o que sinto	A que outras persoas me entenderan e me coñeceran mellor
A8-F	Quero afrontar a miña timidez. Poder expresar os meus sentimentos con liberdade. Non ter medo do que poidan opinar os demais	Tamén, igual que na anterior, sentirme segura de min mesma.
A4-F	Gustárame que os meus compañeiros, bueno en especial compañeirAs, que lles caera un pouco mellor porque sei que non é así e nin sequera se esforzan por disimulalo ou por respectarme	Sentirme mellor na miña vida
A5-M	Portarme ben con todos	Que o resto se sentira ben

Fonte: elaboración propia

## Bloque 8. Comentarios ou suxestións

A continuación preséntanse algunhas das afirmacións literais do alumnado:

- “Gustaríanme actividades ao aire libre” (A15-F).
- “Actividades ao aire libre e fora do centro” (A18-M).

Resultados do cuestionario de autoavaliación das competencias socioemocionais do alumnado, -aplicado ao remate do proxecto de intervención-:

### Bloque 1. Reflexiona sobre a túa conciencia emocional

Dentro da competencia de conciencia emocional, preguntouse sobre diferentes asuntos, relativos ás subcompetencias que configuran esta competencia marco. Así, a continuación,

preséntanse os resultados, diferenciados en base aos xéneros, para cada unha destas subcompetencias parte da conciencia emocional, enunciadas nos ítems de cada bloque:

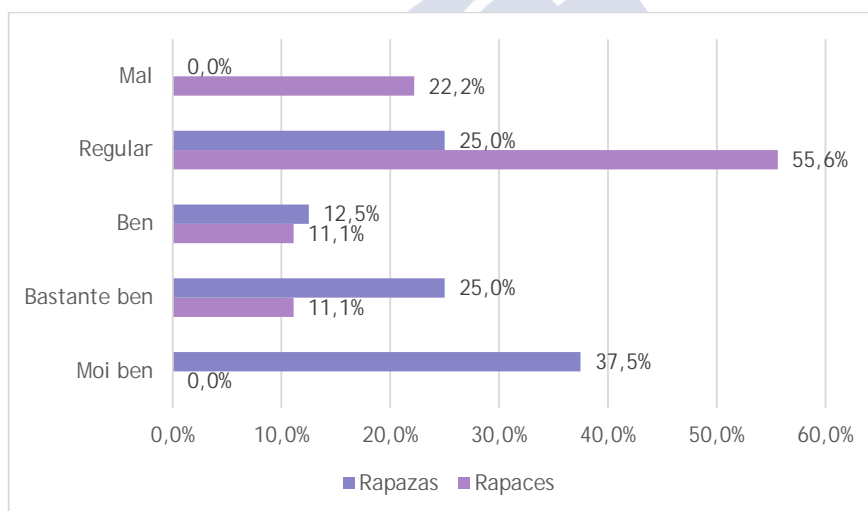
- Definir e describir como te sentes en cada momento. Incluso cando sentes varias emocións á vez.

En xeral, as rapazas manifestaron máis e mellor dominio que os rapaces na conciencia e expresión emocional.

Elas afirmaron, maioritariamente, unha destreza moi ben (o 35,5%) e bastante ben (o 25,0%) desenvolta.

Eles, pola contra, manifestaron un dominio maioritariamente regular (o 55,6%) ou malo (o 22,2%).

Gráfica 69. Ítem 1 conciencia emocional - postest



Fonte: elaboración propia

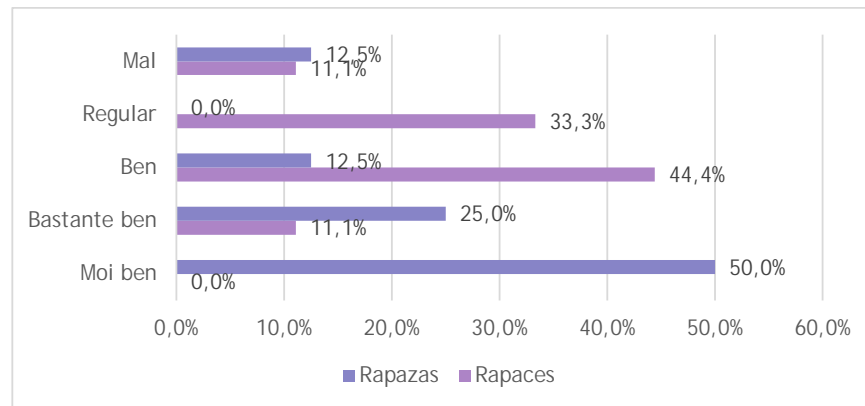
- Poñer nome ás túas emocións cando as sentes.

En xeral, as rapazas expuxeron máis e mellor dominio que os rapaces á hora de nomear as súas emocións.

Elas afirmaron, maioritariamente, unha destreza moi ben (o 50,0%) e bastante ben (o 25,0%) desenvolta.

Eles, pola contra, manifestaron un dominio simplemente bo (o 44,4%) ou regular (o 33,3%).

Gráfica 70. Ítem 2 conciencia emocional - postest



Fonte: elaboración propia

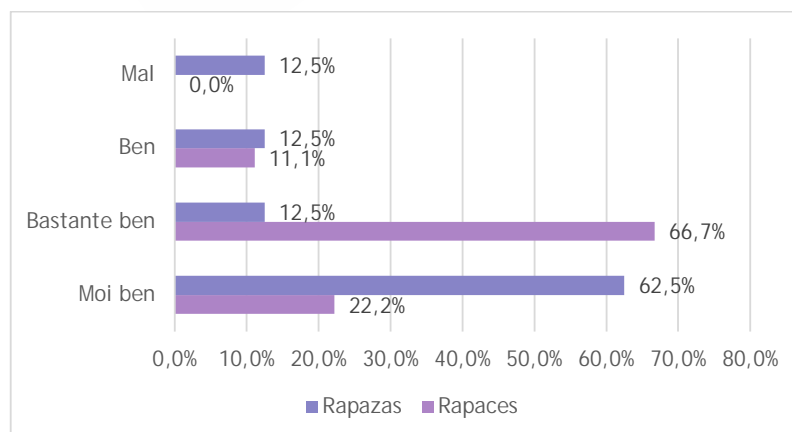
- Comprender as emocións das demais persoas. Sentir empatía.

As rapazas afirmaron un dominio mellor da empatía que os rapaces. Porén, as puntuacións de ambos grupos foron bastante altas.

No caso delas, manifestaron unha moi boa destreza (o 62,5%) e bastante boa (o 12,5%)

Eles, sobre todo, concentráronse na categoría de bastante ben (o 66,7%) ou moi ben (o 22,2%).

Gráfica 71. Ítem 3 conciencia emocional - postest



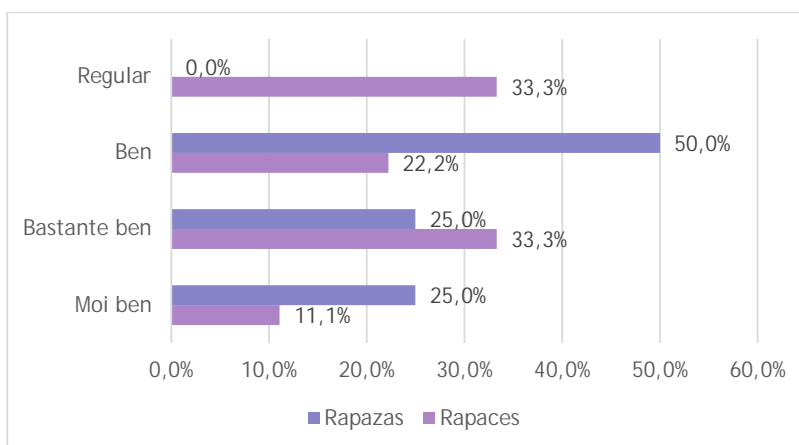
Fonte: elaboración propia

- Cando sentes algo con moita intensidade, ser capaz de regularte para que non afecte á túa forma de comportarte. Por exemplo, se estás moi enfadadx por algo, consigues non dicir ou facer cousas que non pensas.

Neste ítem as rapazas indicaron, maioritariamente, manexarse ben (o 50,0%), bastante ou moi ben (o 25,0%, en ambas categorías).

Eles, pola contra, manifestaron un dominio, en iguais porcentaxes, bastante bo ou regular (o 33,3%, en cada unhas desas dúas categorías).

Gráfica 72. Ítem 4 conciencia emocional - postest



Fonte: elaboración propia

## Bloque 2. Reflexiona sobre a túa capacidade para regular as túas emocións

Dentro da competencia de regulación emocional, preguntouse sobre diferentes asuntos, relativos ás subcompetencias que configuran esta competencia marco. Así, a continuación, preséntanse os resultados, diferenciados en base aos xéneros, para cada unha destas subcompetencias da regulación emocional, enunciadas nos ítems de cada bloque:

- Expresar como te sentes de forma apropiada e no momento axeitado. Por exemplo, cando estás moi contentx ou enfadadx sabes escoller o momento correcto, e a forma, para expresalo.

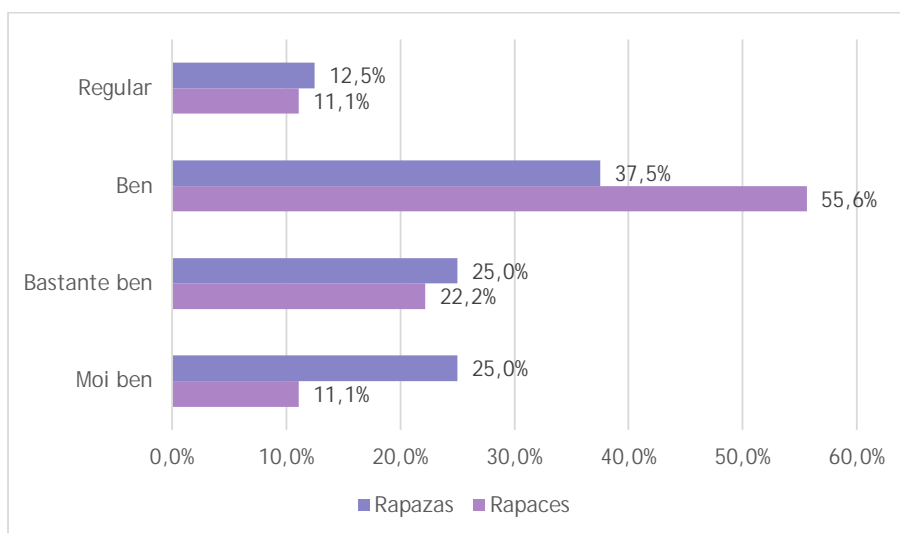
En xeral, tanto os rapaces como as rapazas manifestaron un bo desempeño nesta subcompetencia; o 37,5% delas fronte ao 55,6% deles.

Porén, as rapazas puntuaron máis alto, acadando porcentaxes nas categorías moi ben e bastante ben do 25,0%.



Os máis deles indicaron ese bo desempeño e, en segunda orde, un desempeño bastante bo (o 22,2%).

Gráfica 73. Ítem 1 regulación emocional - posttest



Fonte: elaboración propia

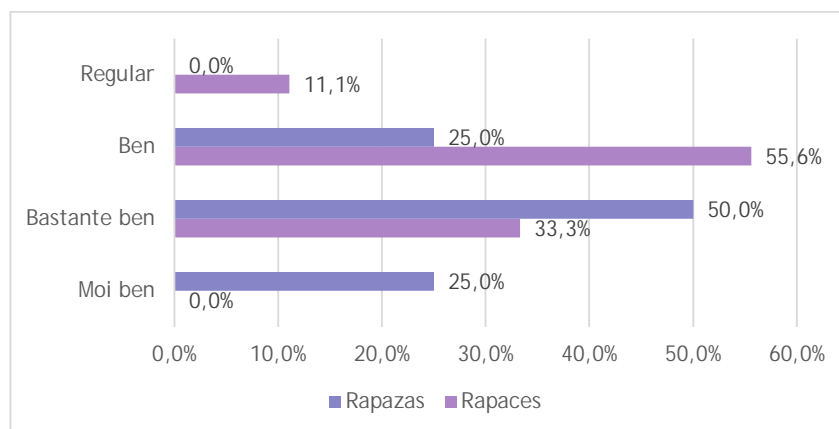
- Axustar e controlar a túa impulsividade (cando sentes ira ou agresividade).

Neste control da impulsividade as rapazas puntuaron máis alto que os rapaces.

Elas indicaron un dominio bastante bo (o 50%), bo (o 25,0%) ou incluso moi bo (outro 25,0%).

Os rapaces, concentraron as súas repostas na categoría relativa a un bo dominio (o 55,6%) seguida por bastante ben (cun 33,3%).

Gráfica 74. Ítem 2 regulación emocional - postest



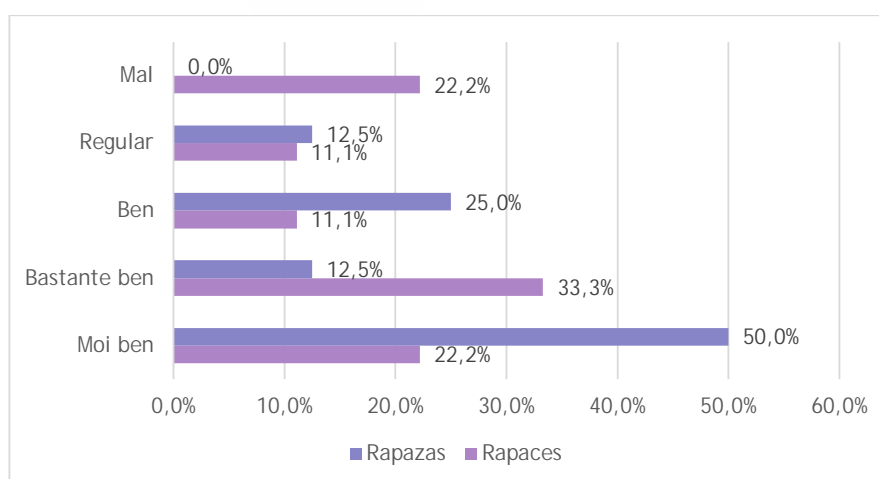
Fonte: elaboración propia

- A pesar das dificultades, ser capaz de perseguir os teus obxectivos e esforzarse (sen que te domine o estrés, a ansiedade ou a depresión).

As rapazas afirmaron un maior e mellor dominio desta subcompetencia; presentando as puntuacións máis altas nas categorías moi ben (o 50,0%), seguida por ben (o 25,0%).

Eles, en cambio, expresaron máis disparidade; un dominio maioritario bastante bo (o 33,3%) pero seguido de cerca polas categorías moi ben (o 22,2%) e mal (o 22,2%).

Gráfica 75. Ítem 3 regulación emocional - postest



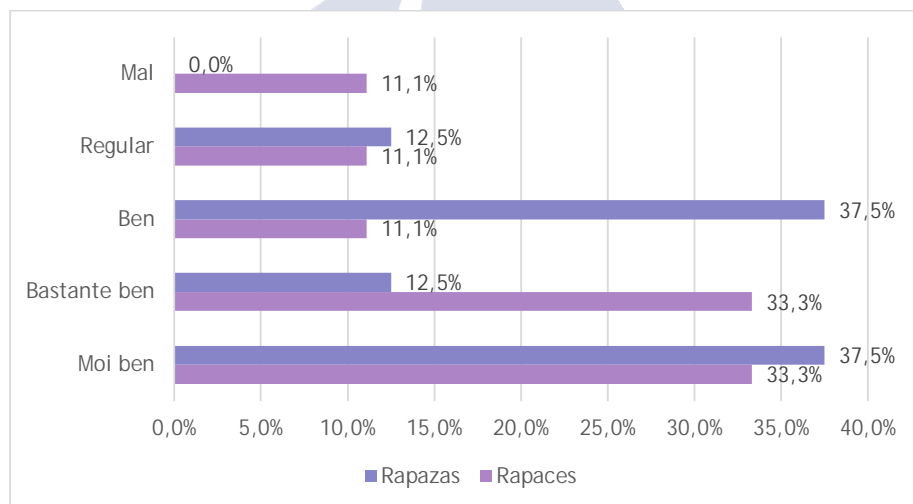
Fonte: elaboración propia

- Ser capaz de perseguir os teus obxectivos, renunciando ás cousas que che apetecen no momento presente, para conseguir acadar outras a medio ou longo prazo. Por exemplo, pensa nunha materia que non che guste demasiado (matemáticas, lingua...), da que tes exame un martes. A fin de semana antes dese exame, tiñas pensado estudar, pero xórdeche a posibilidade de asistir a unha festa moi divertida, e á que tes moitas ganas de ir; pero se vas, non contarás con ese tempo para invertir no estudo, -e o necesitas, porque non se che da ben esa materia-. Es capaz de renunciar a esa festa que che apetece, sen malestar, para poñerte a estudar, pois tes por obxectivo aprobar?

En xeral, tanto os rapaces como as rapazas manifestaron puntuacións bastante altas e parecidas neste ítem.

Elas afirmaron un dominio moi bo (o 37,0%) ou bo (outro 37,0%), mentres que eles indicaron un desempeño moi bo (o 33,3%) ou bastante bo (o 33,3%).

Gráfica 76. Ítem 4 regulación emocional - postest



Fonte: elaboración propia

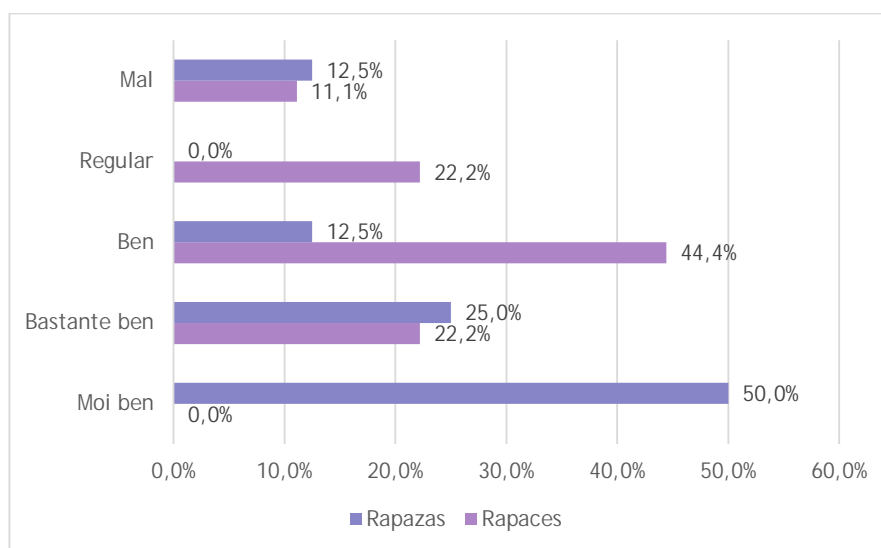
- Cando sentes tensión, tristura ou malestar, con moita intensidade, sabes como facer fronte a estas sensacións para conseguir sentirte mellor.

As rapazas, puntuaron máis alto que os rapaces tamén neste ítem.

Elas manifestaron un moi bo dominio desta subcompetencia (o 50,0%), ou bastante bo (o 25,5%).

Eles, pola súa parte, expresaron unha boa capacidade (o 44,4%), seguida por bastante boa (o 22,2%) ou regular (o 22,2%).

Gráfica 77. Ítem 5 regulación emocional - postest



Fonte: elaboración propia

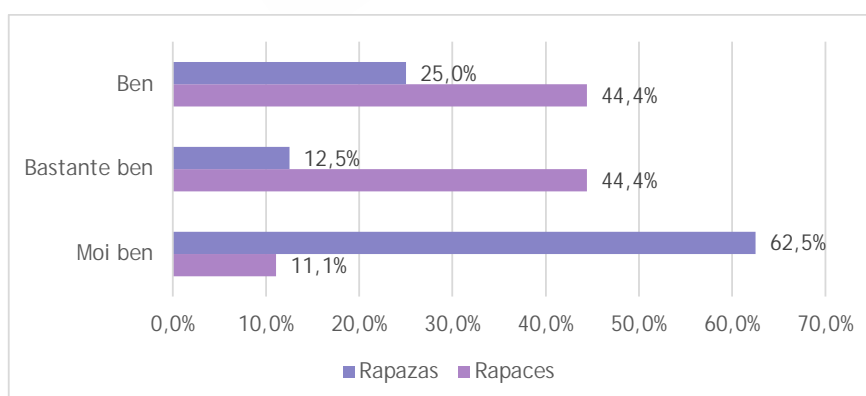
- Saber que facer para sentir bo humor, ledicia, benestar...

Neste ítem as rapazas continúan puntuando máis alto.

Maioritariamente afirmaron un dominio moi bo da subcompetencia (o 62,5%) ou senón, bo (o 25,0%).

Eles, en cambio, indicaron un manexo bastante bo (o 44,4%) e bo, na mesma medida (o 44,4%).

Gráfica 78. Ítem 6 regulación emocional - postest



Fonte: elaboración propia

### Bloque 3. Reflexiona sobre a túa autonomía emocional

Dentro da autonomía emocional, preguntouse sobre diferentes asuntos, relativos ás subcompetencias que configuran esta competencia marco. Así, a continuación, preséntanse os resultados, diferenciados en base aos xéneros, para cada unha destas subcompetencias da autonomía emocional, enunciadas nos ítems de cada bloque:

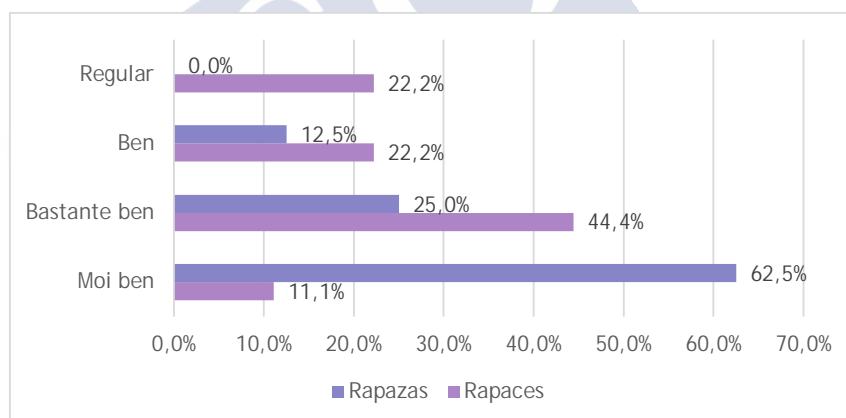
- Estar satisfeix contigo mesmx; aceptarte e quererte como es e manter boa relacións contigo mesmx.

As rapazas manifestaron moita mellor puntuación que os rapaces neste ítem.

Elas indicaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 62,5%), ou bastante bo (25,0%).

Eles afirmaron un bastante bo dominio (o 44,4%), seguido do bo (o 22,2%) e do regular (o 22,2%).

Gráfica 79. Ítem 1 autonomía emocional - postest



Fonte: elaboración propia

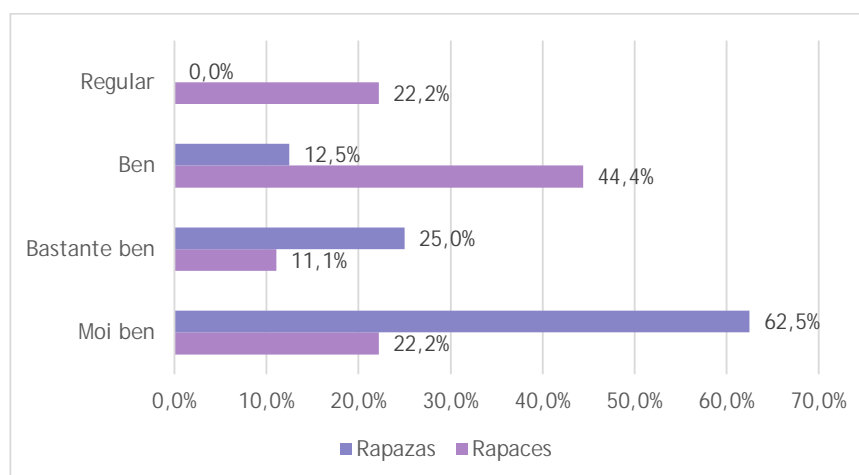
- Saber como motivarte para sentirte animadx a facer cousas (na casa, no instituto, coas amizades...).

As rapazas manifestaron moita mellor puntuación que os rapaces neste ítem.

Elas indicaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 62,5%), ou bastante bo (o 25,0%).

Eles afirmaron un bo dominio (o 44,4%), seguido do moi bo (o 22,2%) e do regular (22,2%).

Gráfica 80. Ítem 2 autonomía emocional - postest



Fonte: elaboración propia

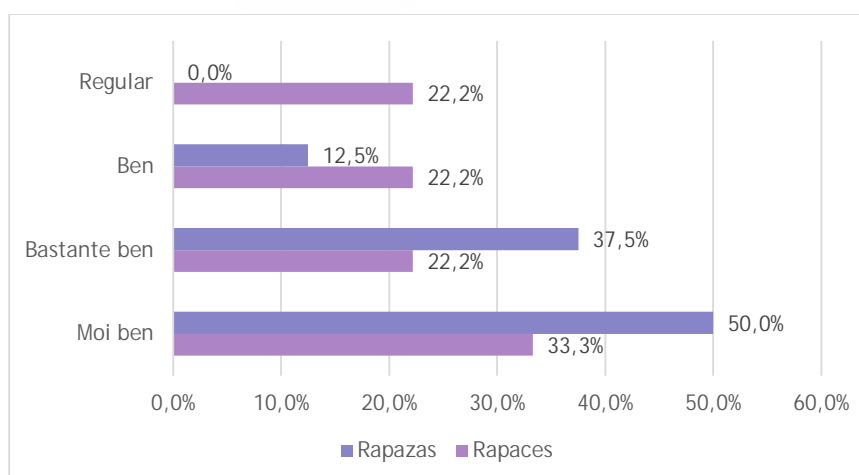
- Mirar a vida con optimismo; actuar con bondade, xustiza, solidariedade...

As rapazas manifestaron moita mellor puntuación que os rapaces neste ítem.

Elas indicaron un bastante bo desempeño nesta subcompetencia (o 50,0%), ou moi bo (o 37,5%).

Eles, en cambio, afirmaron un bo dominio (o 33,3%), seguido do bastante bo, bo e regular coa mesma porcentaxe (o 22,2%).

Gráfica 81. Ítem 3 autonomía emocional - postest



Fonte: elaboración propia

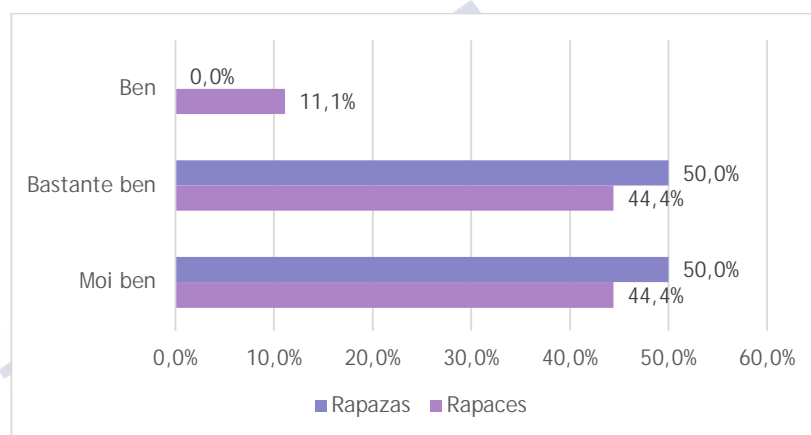
- Asumir a responsabilidade das túas decisións, e incluso da túa actitude fronte a vida (vives consciente de que es donx da túa vida).

Rapazas e rapaces puntuaron dun xeito moi similar neste ítem.

Elas, por la súa parte, afirmaron un desempeño bastante ou moi bo, na mesma porcentaxe (o 50,0%).

Eles indicaron, tamén en iguais porcentaxes (o 44,4%), un moi bo ou bastante bo desempeño, seguido de bo (o 11,1%).

Gráfica 82. Ítem 4 autonomía emocional - postest



Fonte: elaboración propia

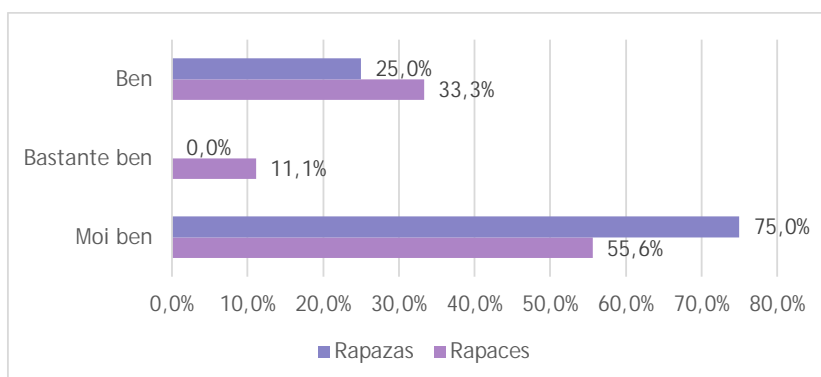
- Sentirte como te queres sentir. Vives de acordo coas túas propias ideas, principios, sentimentos...; a pesar das opinións das outras persoas.

As rapazas manifestaron mellor puntuación que os rapaces neste ítem.

Elas concentraron as súas repostas, maioritariamente, no moi bo desempeño (o 75,0%), seguido do simplemente bo (o 25,0%).

Eles, pola súa banda, afirmaron un moi bo dominio (o 55,6%), seguido do bo (33,3%) e do bastante bo (o 11,1%).

Gráfica 83. Ítem 5 autonomía emocional - postest



Fonte: elaboración propia

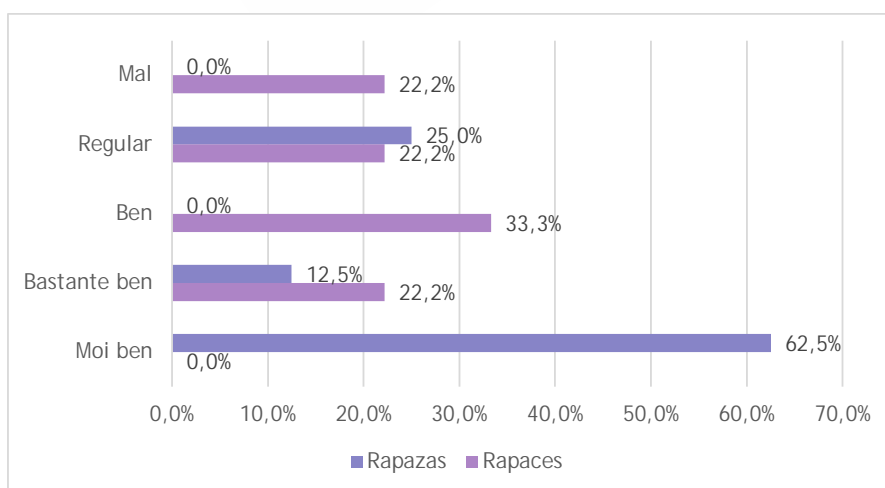
- Cando sofres por algún problema (un pouco grave), ou vives un suceso moi difícil, triste, incluso que sentes inxusto, es capaz de facer fronte a esa situación, con fortaleza e realismo.

Neste ítem as respostas de rapaces e rapazas foron bastante diferentes.

Elas indicaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 62,5%), seguido polo bo (o 25,5%).

Eles, en cambio, afirmaron un simple bo desempeño (o 33,3%), seguido polo bastante bo, o regular e o malo na mesma porcentaxe (o 22,2%).

Gráfica 84. Ítem 6 autonomía emocional - postest



Fonte: elaboración propia



**Bloque 4. Reflexiona sobre a túa competencia social**

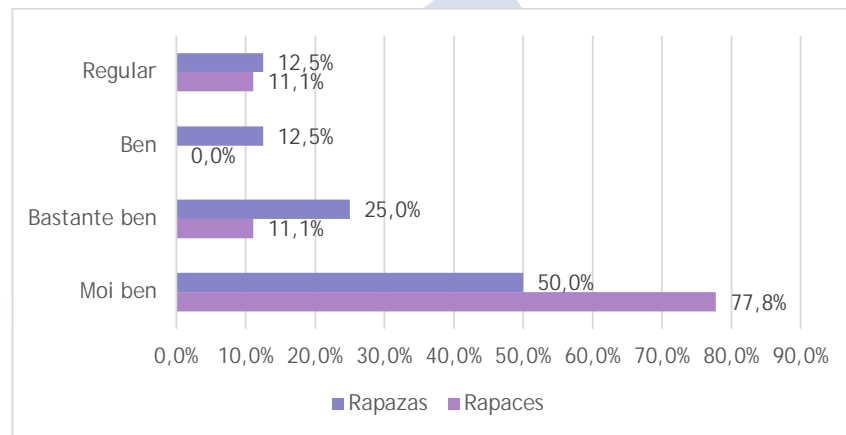
- **Escoitar.**

Os rapaces indicaron moita mellor puntuación que as rapazas nesta subcompetencia.

Eles manifestaron un moi bo dominio (o 77,8%), seguido do bastante bo (o 11,1%) e do regular (o 11,1%).

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 50,0%), bastante bo (o 25,0%) e bo ou regular na mesma porcentaxe (o 12,5%).

Gráfica 85. Ítem 1 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

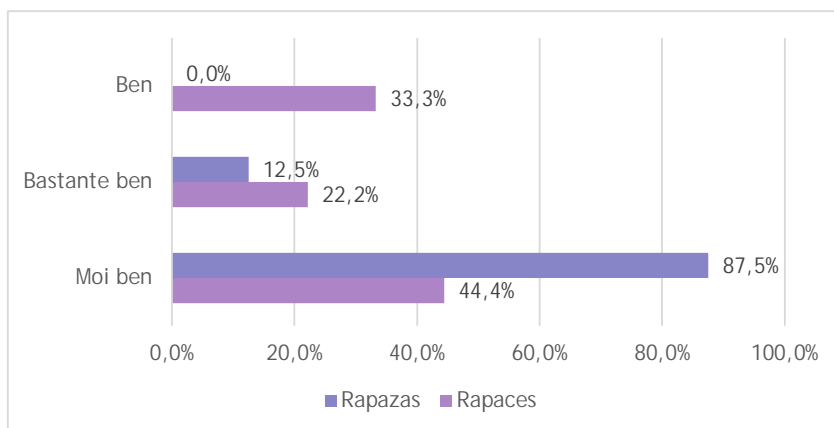
- **Saudar e despedirse.**

En xeral, as rapazas presentaron mellores puntuacións neste ítem.

Elas afirmaron un dominio da subcompetencia moi bo (o 87,5%), seguido polo bastante bo (o 12,5%).

Eles indicaron tamén un moi bo desempeño (o 44,4%), seguido do bo (o 33,3%) e do bastante bo (o 22,2%).

Gráfica 86. Ítem 2 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

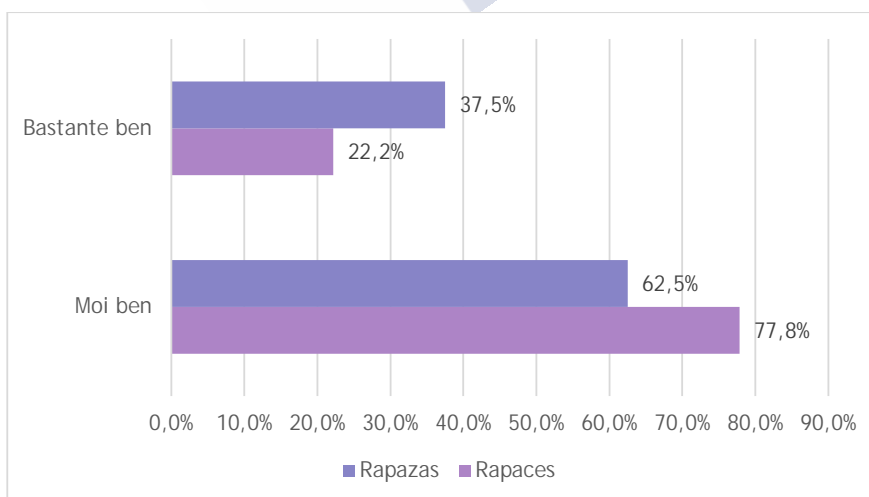
- Dar as grazas. Manifestar agradecemento.

Os rapaces indicaron mellor puntuación que as rapazas nesta subcompetencia.

Eles afirmaron un moi bo dominio (o 77,8%), seguido do bastante bo (o 22,2%).

Elas manifestaron, tamén, un moi bo desempeño (o 62,5%) ou bastante bo (o 37,5%).

Gráfica 87. Ítem 3 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

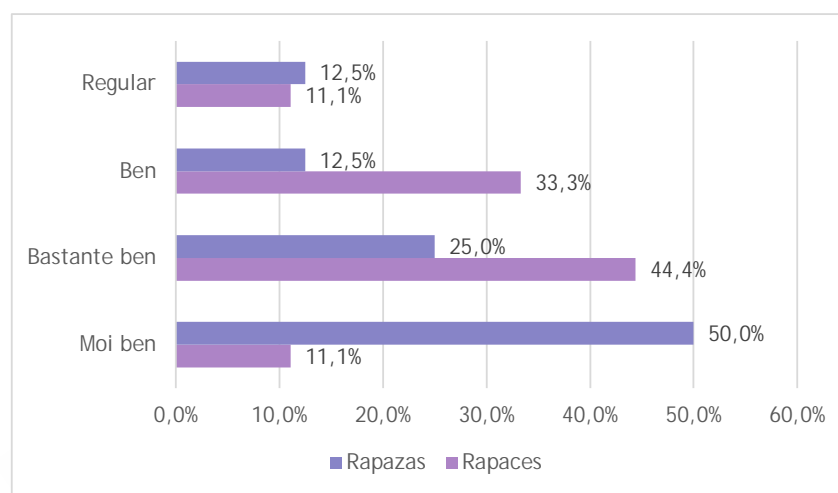
- Pedir un favor

As rapazas presentaron mellores puntuacións nesta subcompetencia.

Elas manifestaron un moi bo desempeño (o 50,0%), seguido do bastante bo (o 25,0%).

Eles indicaron un desempeño bastante bo (o 44,4%), seguido polo bo (o 33,3%).

Gráfica 88. Ítem 4 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

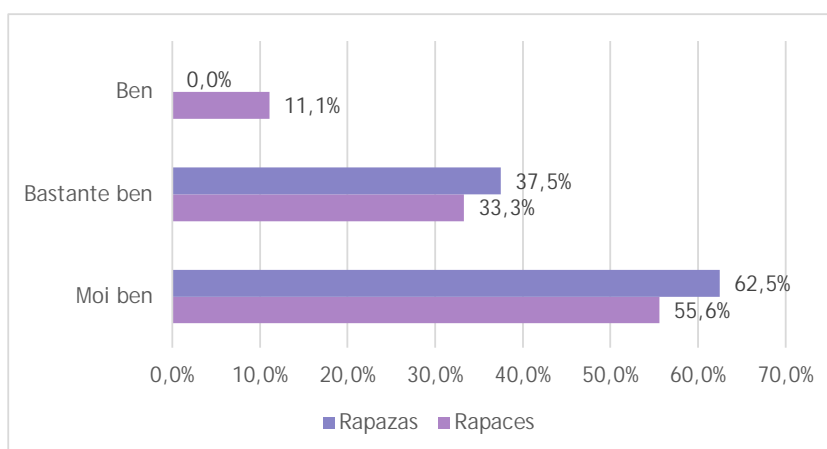
- Pedir perdón ou desculpas, cando é necesario.

Neste ítem as rapazas puntuaron lixeiramente mellor que os rapaces.

Elas indicaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo (o 37,5%).

Eles manifestaron que o seu desempeño é moi bo (o 55,6%) ou, tamén, bastante bo (o 33,3%).

Gráfica 89. Ítem 5 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

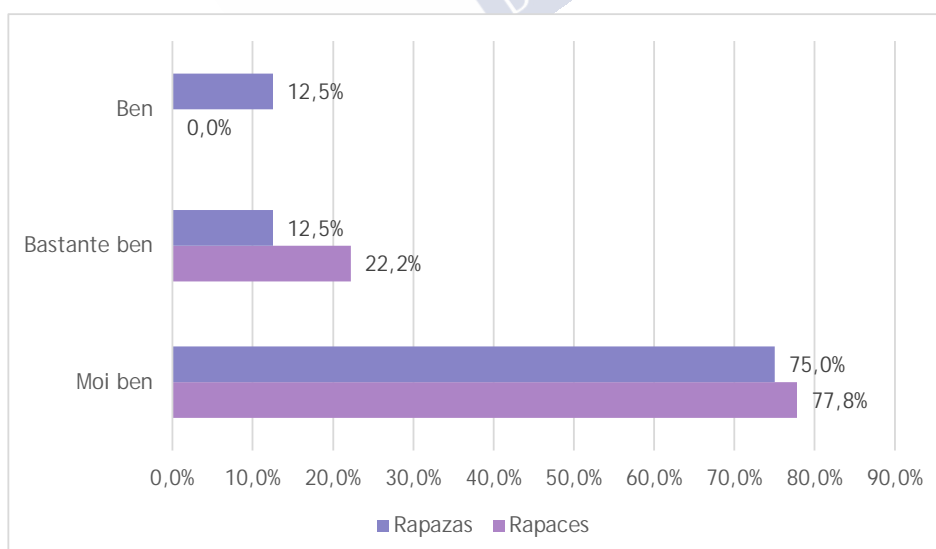
- Respectar ás demais persoas.

Neste ítem as puntuacións entre rapaces e rapazas foron moi parecidas.

Eles manifestaron un moi bo desempeño (o 77,8%), seguido do bastante bo (o 22,2%).

Elas indicaron tamén un moi bo desempeño (o 75,0%), seguido do bastante bo e do simplemente bo coa mesma porcentaxe (o 12,5%).

Gráfica 90. Ítem 6 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

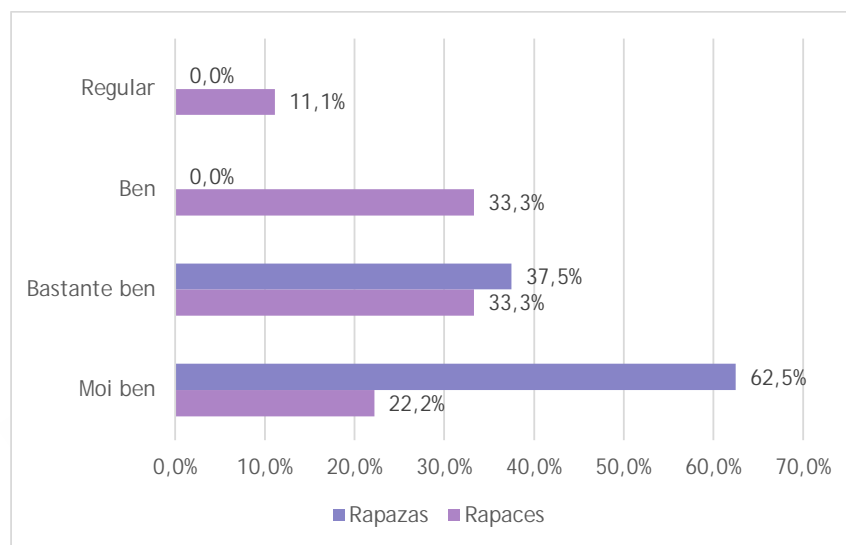
- Comunicarte con outras persoas. Entendelas e facerte entender.

As rapazas indicaron moito mellores puntuacións nesta subcompetencia.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo (o 37,5%).

Eles indican un desempeño bastante bo ou bo, nas mesmas porcentaxes, (o 33,3%), seguido do moi bo (o 22,2%) e do regular (o 11,1%).

Gráfica 91. Ítem 7 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

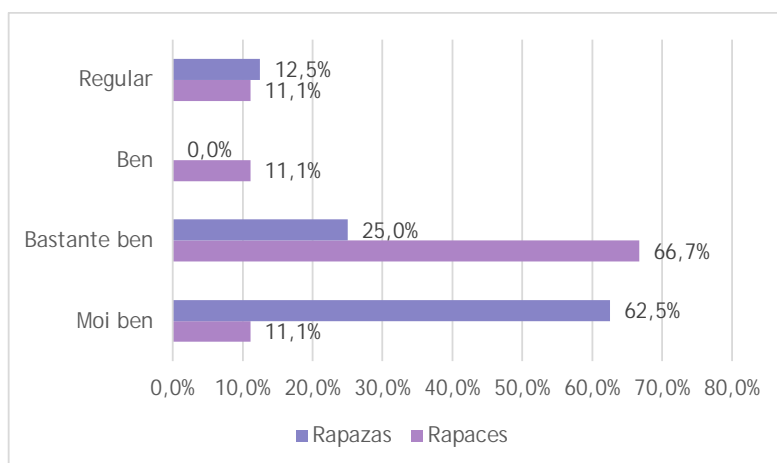
- Iniciar e manter conversas; expresar os teus pensamentos, opinións, sensacións..., dunha forma clara e respectuosa.

As puntuacións entre rapazas e rapaces foron moi similares nesta subcompetencia, pero aplicadas a diferentes categorías.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo (o 25,0%).

Eles manifestaron, en cambio, un desempeño bastante bo (o 66,7%), seguido polo moi bo, o bo e o regular nas mesmas porcentaxes (o 11,1%).

Gráfica 92. Ítem 8 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

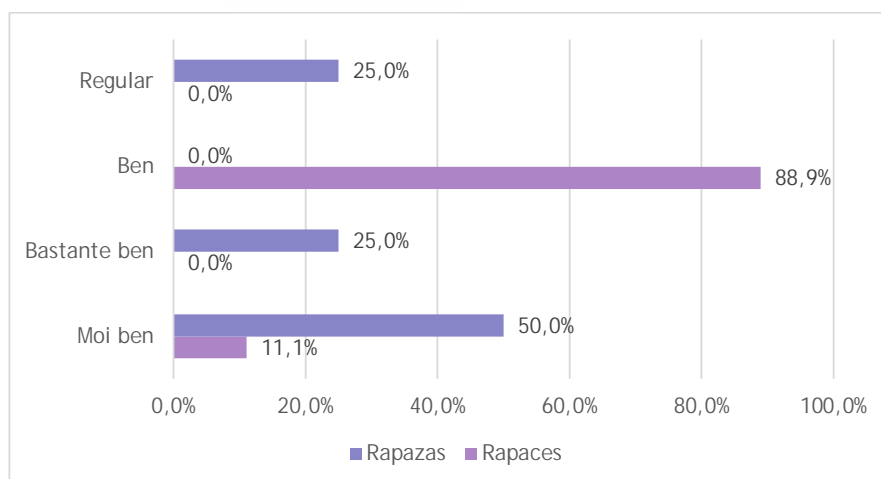
- **Compartir as túas emocións coas outras persoas con sinceridade.**

As rapazas indicaron mellores puntuacións nas categorías máis altas desta subcompetencia.

Elas manifestaron un moi bo desempeño (o 50,0%), seguido do bastante bo e o regular nas mesmas porcentaxes (o 25,0%).

Eles, a maioría, afirmaron un desempeño simplemente bo (o 88,9%), seguido polo moi bo (o 11,1%).

Gráfica 93 . Ítem 9 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

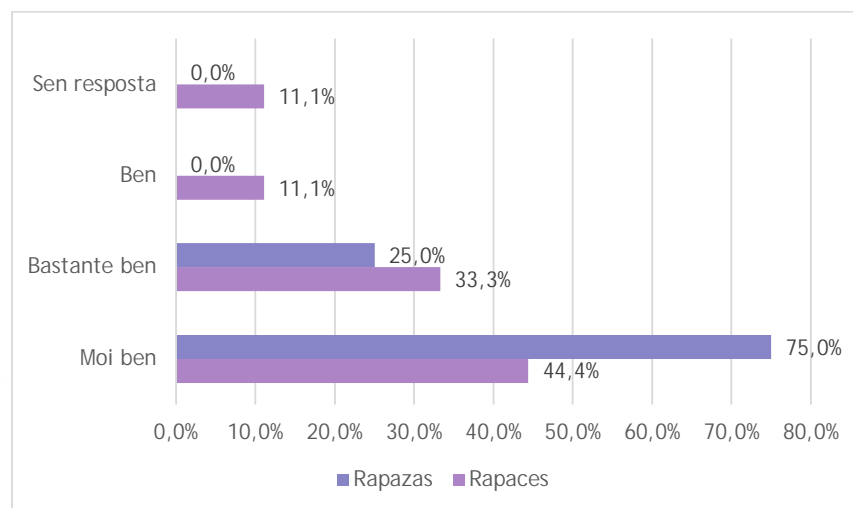
- Manter actitudes de amabilidade e cooperación cando estás en grupo.

As rapazas afirmaron un mellor grao de desenvolvemento que os rapaces nesta subcompetencia.

Elas indicaron un moi bo desempeño (o 75,5%), seguido do bastante bo (o 25,0%).

Eles expresaron un desempeño tamén moi bo (o 44,4%), seguido do bastante bo (o 33,3%) e do bo (o 11,1%).

Gráfica 94 . Ítem 10 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

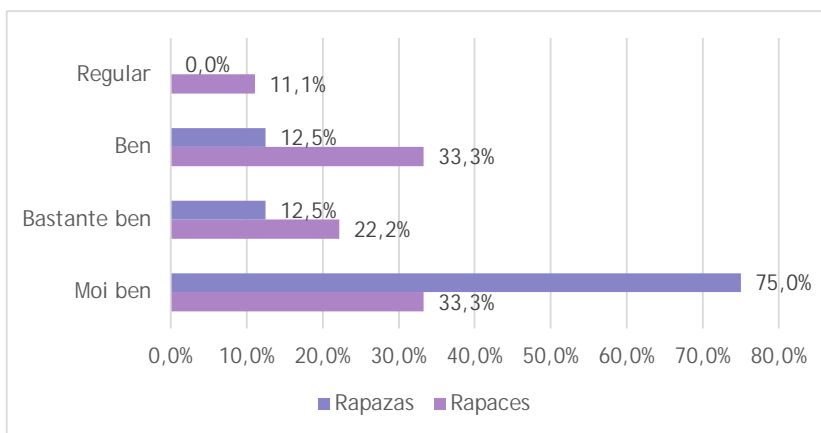
- Manter un comportamento equilibrado, entre a agresividade e a pasividade. Ser asertivx.

As rapazas indicaron moito mellor grao de desenvolvemento da súa asertividade que os rapaces.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 75,0%), seguido do bastante bo e do bo coas mesmas porcentaxes (o 12,5%).

Eles manifestaron un desempeño tamén moi bo ou simplemente bo, coas mesmas porcentaxes (o 33,3%), seguido do bastante bo (o 22,2%) e do regular (o 11,1%).

Gráfica 95. Ítem 11 competencia social - posttest



Fonte: elaboración propia

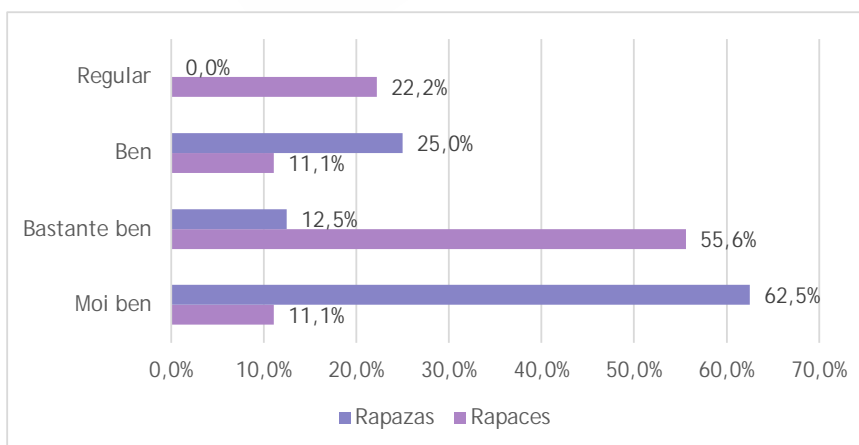
- Previr e solucionar conflitos coas outras persoas.

As rapazas afirmaron mellor grao de desenvolvemento desta subcompetencia que os rapaces.

Elas indicaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bo (o 25,0%) e do bastante bo (o 12,5%).

Eles manifestaron un desempeño bastante bo (o 55,6%), seguido do regular (o 22,2%) e do moi bo ou bo coas mesmas porcentaxes (o 11,1%).

Gráfica 96. Ítem 12 competencia social - posttest



Fonte: elaboración propia



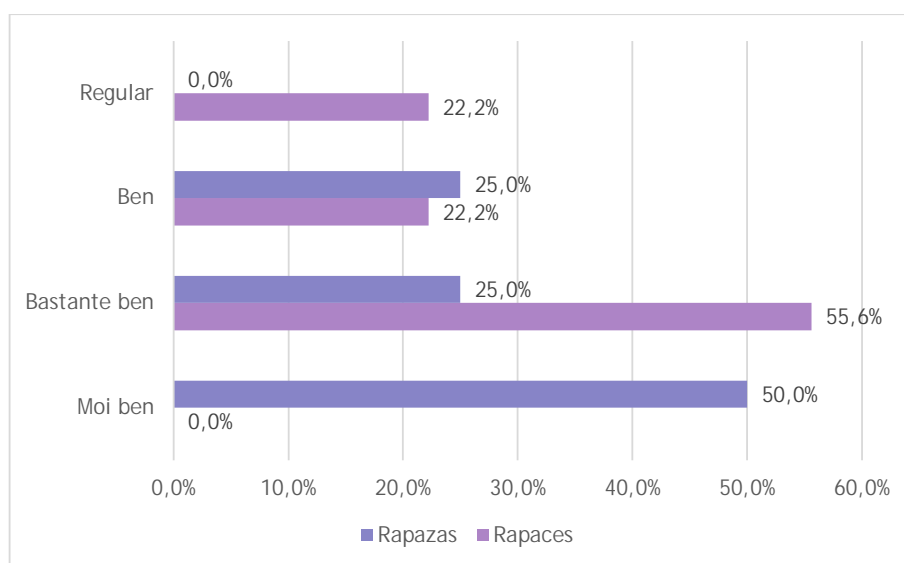
- Identificar problemas, analizando os teus recursos e limitacións para resolvelos.

As rapazas manifestaron mellor grao de desenvolvemento nesta subcompetencia.

Elas indicaron un moi bo desempeño (o 50,0%), seguido do bastante bo e do bo coas mesmas porcentaxes (o 25,0%).

Eles afirmaron un desempeño bastante bo (o 55,56%), seguido do bo e do regular bo, coas mesmas porcentaxes (o 22,2 %).

Gráfica 97. Ítem 13 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

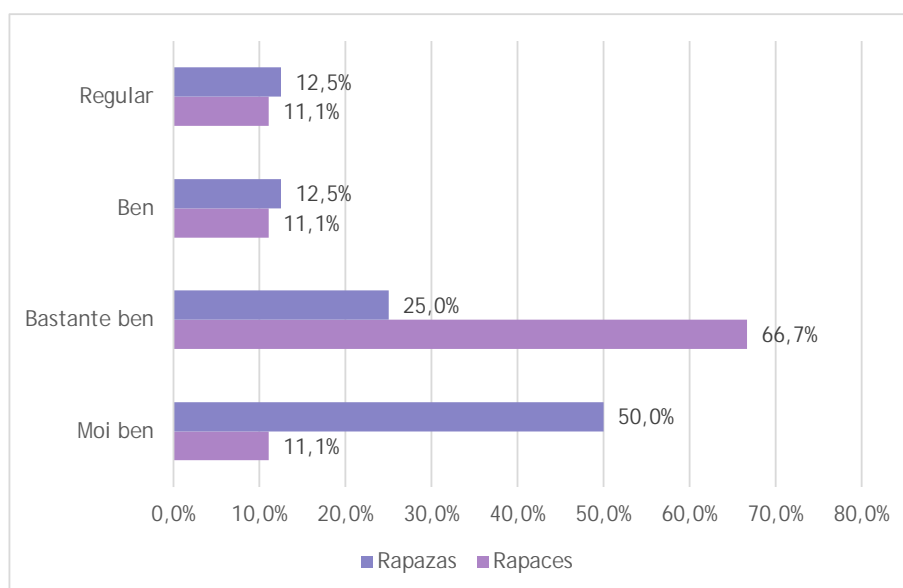
- Negociar, considerando a perspectiva e os sentimentos das outras persoas, pero sen perder de vista as túas necesidades e desexos

Neste ítem as rapazas seguen indicando un mellor grao de desenvolvemento.

Elas manifestaron un moi bo desempeño (o 50,0%), seguido do bastante bo (o 25,0%); nas categorías ben e regular presentaron puntuacións coas mesmas porcentaxes (o 12,5%).

Eles, en cambio, concentran a súa porcentaxe máis alta no bastante bo desempeño (o 66,7%), seguido do moi bo, simplemente bo e regular, coas mesmas porcentaxes (o 11,1%).

Gráfica 98. Ítem 14 competencia social - postest



Fonte: elaboración propia

### Bloque 5. Reflexiona sobre as túas habilidades para a vida e o benestar

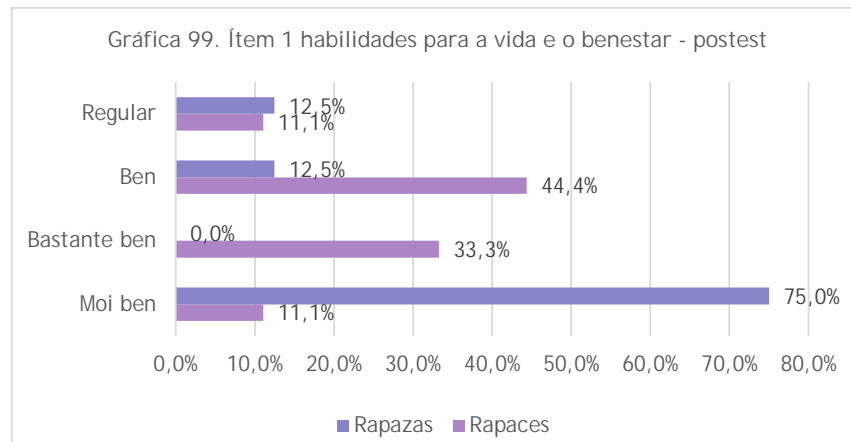
- Marcarte obxectivos realistas e positivos.

As rapazas indicaron moito mellor grao de desenvolvemento nesta subcompetencia que os rapaces.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 75,0%), seguido do bo e do regular coas mesmas porcentaxes (o 12,5%).

Eles manifestaron un desempeño maioritariamente bo (o 44,4%), seguido do bastante bo (33,3%) e do moi bo e regular coas mesmas porcentaxes (o 11,1%).

Gráfica 99. Ítem 1 habilidades para a vida e o benestar - posttest



Fonte: elaboración propia

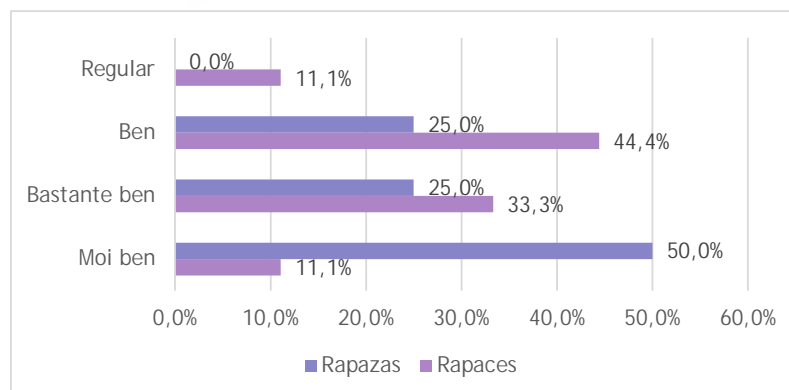
- Tomar decisións; relacionadas coa familia, coas amizades, cos estudos... Dunha forma responsable e asumindo as consecuencias.

Neste ítem as rapazas indicaron mellores puntuacións.

Elas manifestaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 50,0%), seguido do bastante bo e do simplemente bo coas mesmas porcentaxes (o 25,0%).

Eles afirmaron un desempeño maioritariamente bo (o 44,4%), seguido do bastante bo (33,3%) e do moi bo e o regular coas mesmas porcentaxes (o 11,1%).

Gráfica 100. Ítem 2 habilidades para a vida e o benestar - posttest



Fonte: elaboración propia

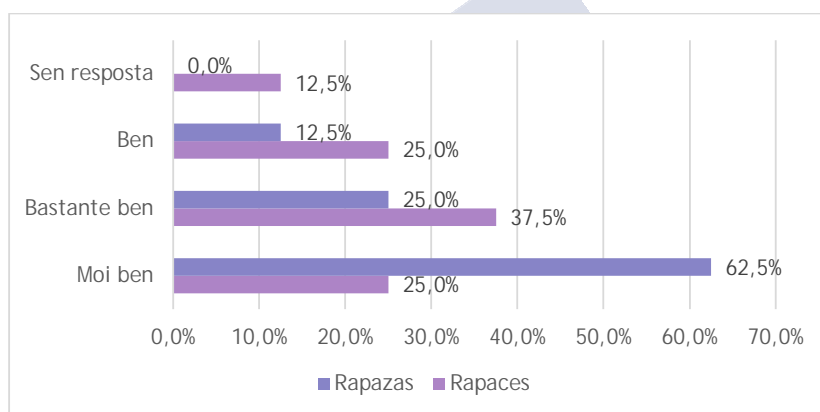
- Analizar de forma crítica as normas e mensaxes sociais (por exemplo, a información que recibes da televisión, de internet; pero tamén esas normas que teñen que ver con como é correcto ser e comportarse).

Neste ítem as rapazas expresaron un grao de desenvolvemento algo mellor que os rapaces.

Elas afirmaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo (25,0%) e do simplemente bo (o 12,5%).

Eles indicaron un desempeño bastante bo (o 37,5%), seguido do moi bo e simplemente bo, coas mesmas porcentaxes (o 25,0%).

Gráfica 101. Ítem 3 habilidades para a vida e o benestar - postest



Fonte: elaboración propia

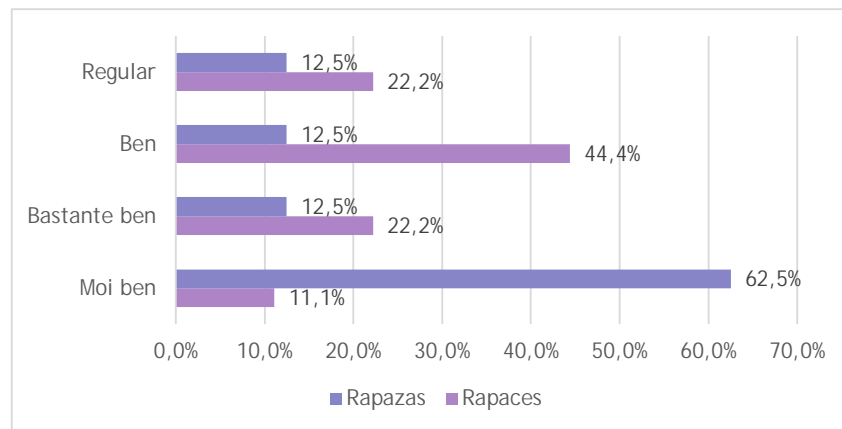
- Buscar axuda, apoios e asistencia cando o precisas.

As rapazas indicaron moito mellor grao de desenvolvemento para a busca de axuda e recursos que os rapaces.

Elas manifestaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo, do simplemente bo e do regular coas mesmas porcentaxes (o 12,5%).

Eles expuxeron un desempeño maioritariamente bo (o 44,4%), seguido do bastante bo e do regular coas mesmas porcentaxes (o 22,2%); o 11,1% afirmou un desempeño moi bo.

Gráfica 102. Ítem 4 habilidades para a vida e o benestar - postest



Fonte: elaboración propia

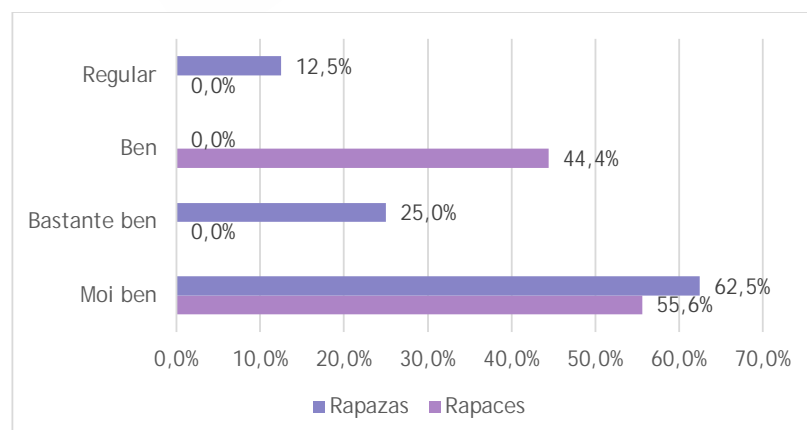
- Reconocer os teus dereitos como persoa pero tamén os teus deberes

Neste ítem, as rapazas e os rapaces presentaron puntuacións similares na categoría máis alta.

Elas indicaron un moi bo desempeño nesta subcompetencia (o 62,5%), seguido do bastante bo (25,0%) e do regular (12,5%).

Eles afirmaron un desempeño maioritariamente moi bo (o 55,6%), seguido do bo (o 44,4 %).

Gráfica 103. Ítem 5 habilidades para a vida e o benestar - postest



Fonte: elaboración propia

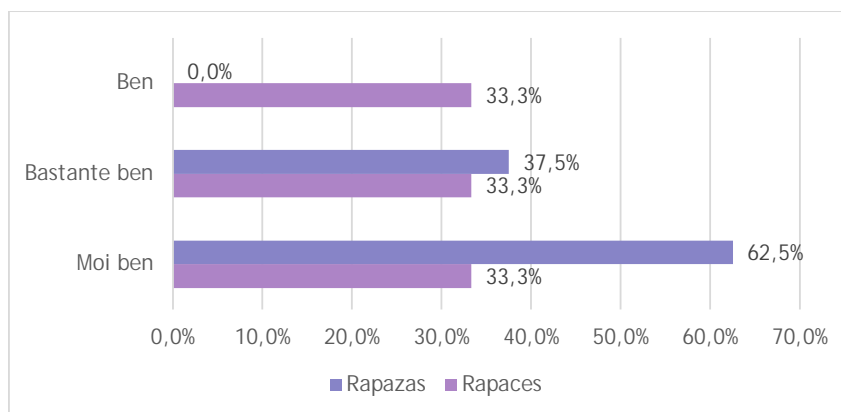
- Gozar do teu benestar e procurar transmitilo ás persoas coas que te relacionas (no instituto, na casa, coas amizades...).

As rapazas manifestaron un mellor grao de desenvolvemento nesta subcompetencia que os rapaces.

Elas indicaron un moi bo desempeño (o 62,5%), seguido do bastante bo (o 37,5%).

Eles afirmaron un desempeño moi bo, bastante bo e simplemente bo nas mesmas porcentaxes (o 33,3 %).

Gráfica 104. Ítem 6 habilidades para a vida e o benestar - postest



Fonte: elaboración propia

## Bloque 6. Comentarios ou suxestións

A continuación preséntanse algunhas das afirmacións literais do alumnado<sup>58</sup>:

- “Ningunha” (OA12-M).
- “Todo perfecto” (OA15-M).
- “Outro ano máis” (OA16-M).

<sup>58</sup> As respostas textuais do alumnado correspóndense coas transcripcións das preguntas abertas do cuestionario para a autoavaliación de competencias emocionais e sociais, -postest-, dispoñibles no anexo 10 do presente informe. O código relativo a cada suxeito “ANº-M/F/N” atende ao significado O= observacións; A= alumnx; Nº= número de cuestionario; M/F/N= xénero dx alumnx.

Pasando aos resultados do questionario de satisfacción, -aplicado ao termo do proxecto-, a continuación expónse o seu resumo, organizado a partir dos apartados do instrumento:

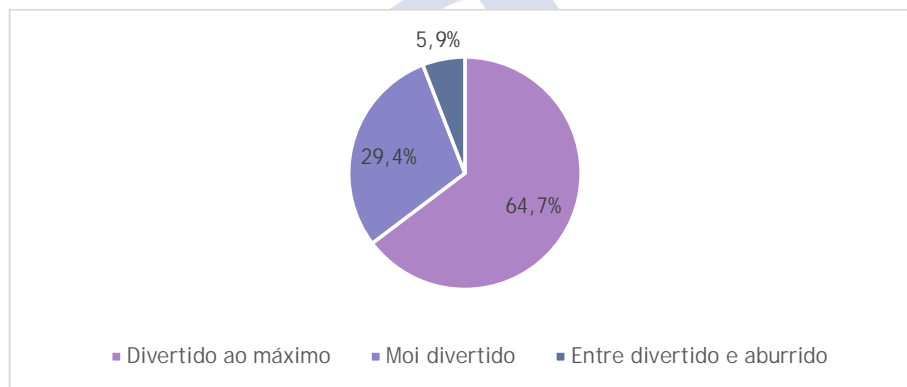
### **Apartado 1. O obradoiro pareceume...**

- **Divertido vs. Aburrido**

A tendencia confirmou que a maioría do alumnado recoñecía a experiencia moito máis divertida que aburrida.

11 das 17 persoas participantes (o 64,7%) valoraron o obradoiro como divertido ao máximo; e como moi divertido outras 5 (o 29,4%). 1 persoa (o 5,9%) manifestou terse atopado nun punto intermedio entre o divertido e o aburrido.

Gráfica 105. Obradoiro divertido vs. aburrido - 4º ESO



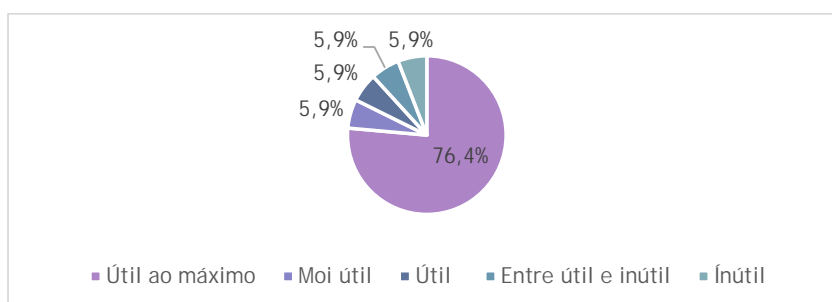
Fonte: elaboración propia

- **Inútil vs. Útil**

En termos xerais, o obradoiro resultou máis útil que inútil, -moi alta utilidade e máxima foron as categorías máis sinaladas-.

13 das 17 persoas participantes (o 76,5%) indicaron que o obradoiro lles resultou de máxima utilidade; 2 persoas (o 11,8%) puntuaron a utilidade no grao alto ou moi alto e outras 2 persoas indicaron o grao mínimo e intermedio (o 11,8%).

Gráfica 106. Obradoiro inútil vs. útil - 4º ESO



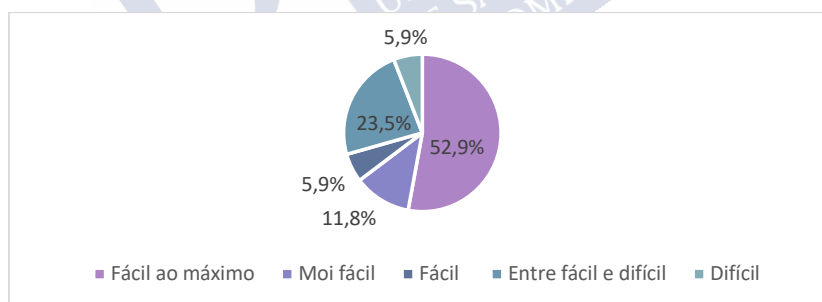
Fonte: elaboración propia

▪ **Difícil vs. Fácil**

O obradoiro resultou moito máis sinxelo que difícil.

O 52,9% das persoas participantes, un total de 9, indicaron a máxima facilidade; mentres que un 23,5% do total (4 persoas) puntuaron no grao intermedio. O 17,7% (3 persoas) indicou que a facilidade do obradoiro parecía alta ou moi alta; 1 persoa (o 5,9%) indicou que o grao de facilidade era baixo.

Gráfica 107. Obradoiro fácil vs. Difícil - 4º ESO



Fonte: elaboración propia

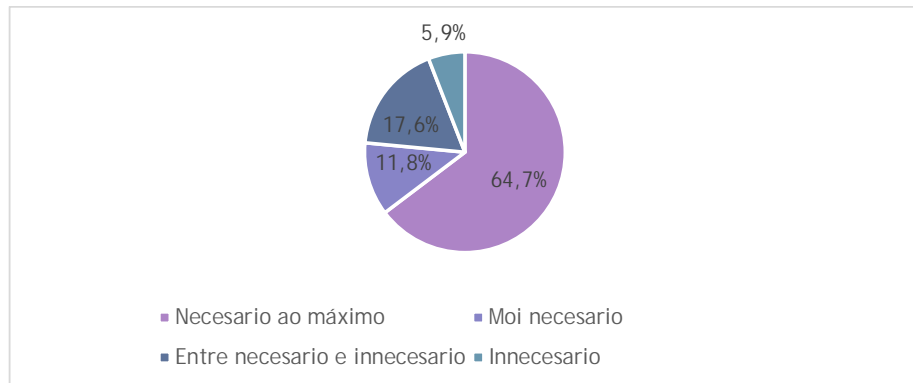
▪ **Necesario vs. Innecesario**

A maioría manifestou a opinión en favor da necesidade de experiencias como esta.

O 64,7% valoraron esta necesidade como máxima (11 persoas). Para 4 persoas (o 23,5%) o grao entre a necesidade e a non necesidade foi baixo ou intermedio. E, para as 2 persoas restantes (o 11,8%), a necesidade era moi alta.



Gráfica 108 . Obradoiro necesario vs. innecesario - 4º ESO

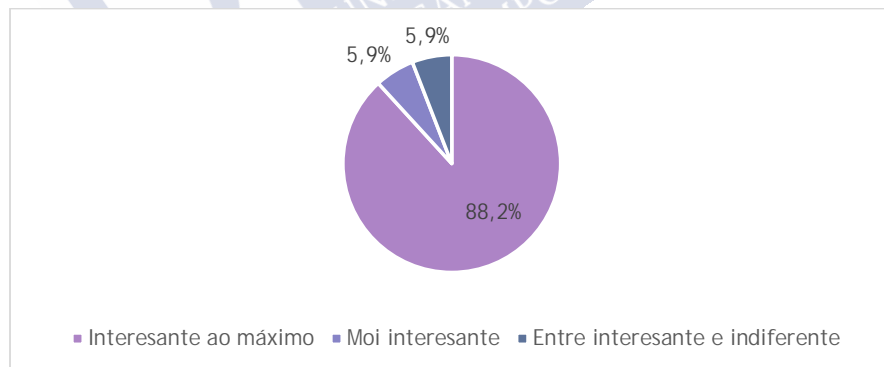


Fonte: elaboración propia

- **Interesante vs. Indiferente**

O 88,2% valoraron o obradoiro como interesante ao máximo (15 persoas). Outra persoa (o 5,9%) indicou que lle resultara moi interesante e para unha última (o 5,9%) o grao entre o interesante e indiferente é intermedio.

Gráfica 109. Obradoiro interesante vs. indiferente - 4º ESO



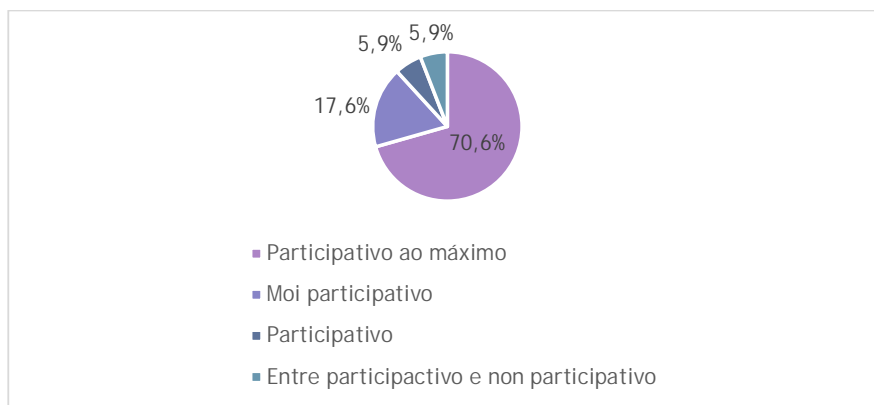
Fonte: elaboración propia

- **Participativo vs. Non participativo**

A maior parte do grupo (o 70,6%; 12 persoas) valoraron o obradoiro como participativo ao máximo.

Para outras 4 (o 23,5%) resultou bastante ou moi participativo, mentres que para a persoa restante (o 5,9%) o grao entre participativo e non participativo foi intermedio.

Gráfica 110. Obradoiro participativo vs. non participativo - 4º ESO



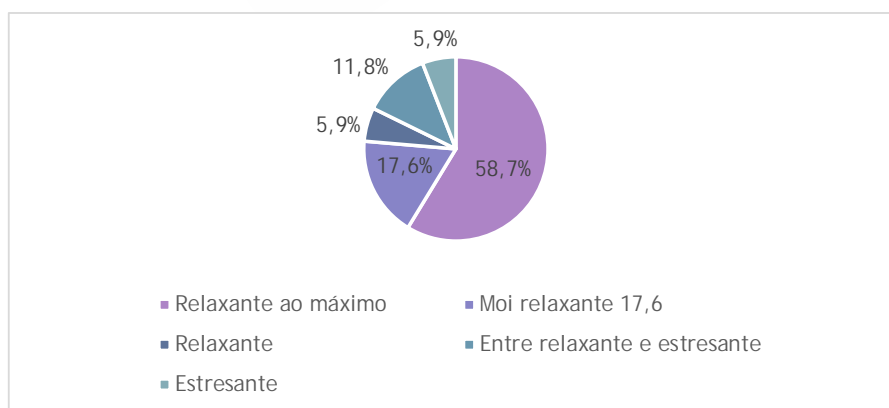
Fonte: elaboración propia

▪ **Relaxante vs. Estresante**

Máis da metade do grupo (o 58,6%, 10 persoas) indicou que o obradoiro lles resultou relaxante ao máximo.

Entre pouco relaxante e intermedio para 4 persoas (o 23,6%) e as 3 persoas restantes (o 17,6%) puntuaron o obradoiro como moi relaxante.

Gráfica 111. Obradoiro relaxante vs. estresante - 4º ESO

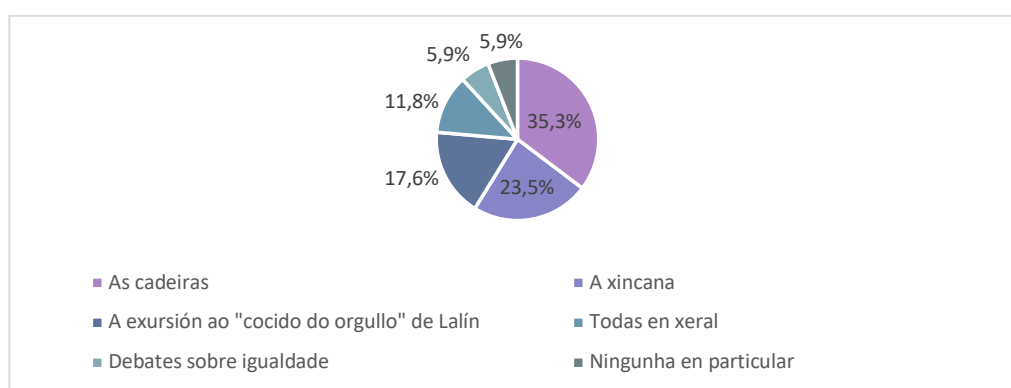


Fonte: elaboración propia

## Apartado 2. Actividades favoritas e “que che permitiron aprender?”

En xeral, as actividades seleccionadas como primeiras favoritas foron, por orde de preferencia: as cadeiras (35,3%), a xincana (23,5%), a excursión ao “cocido do orgullo” de Lalín (17,6%), todas en xeral (11,8%), os debates sobre igualdade (5,9%) ou ningunha en particular (5,9%).

Gráfica 112. Actividades favoritas 1 - 4º ESO



Fonte: elaboración propia

A continuación preséntanse algúns dos comentarios manifestados, en relación ás actividades indicadas como favoritas, -en primeira orde-, xunto coas aprendizaxes extraídas das mesmas:

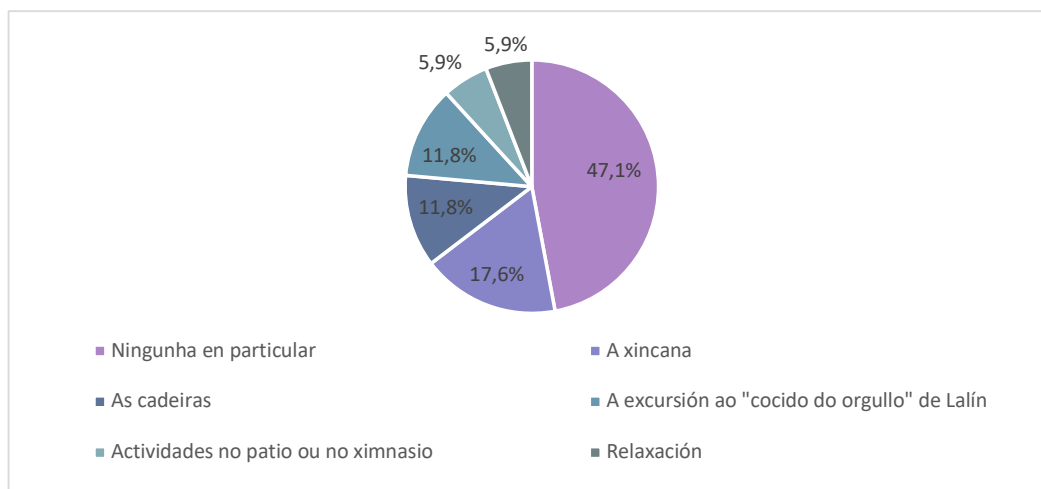
Táboa 10. Actividade favorita 1 e “que che permitiu aprender” - 4º ESO

Actividade favorita 1	¿Que che permitiu aprender?
As cadeiras	“Que xuntxs todo se pode conseguir”
As cadeiras	“Esta actividade gustoume porque significa que se estamos todos unidos podemos conseguir cousas que parecen imposibles”
A xincana	“A traballar coordinándome cun grupo e a traballar conxuntamente”
A xincana	“Xogamos en grupo e pasámolo moi ben”
O cocido do orgullo	“Coñecín cousas que non sabía sobre LGTBI”
Todas as actividades	“Penso que nestes anos cambien o modo de reflexión e pensamento moito”

Fonte: elaboración propia

As actividades seleccionadas como favoritas en segundo lugar foron, por orde de preferencia: ningunha en particular (47,1%), a xincana (17,6%), as cadeiras ou a excursión ao “cocido do orgullo” de Lalín (ambas cunha porcentaxe do 11,8%), as actividades no patio ou no ximnasio (5,9%) e a relaxación (5,9%).

Gráfica 113. Actividades favoritas 2 - 4º ESO



Fonte: elaboración propia

A continuación preséntanse algúns dos comentarios manifestados, en relación ás actividades indicadas como favoritas, -en segunda orde-, xunto coas aprendizaxes extraídas das mesmas:

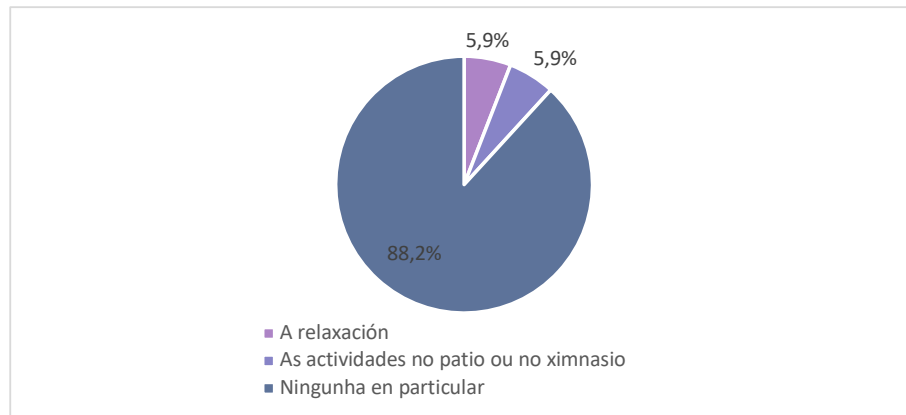
Táboa 11. Actividade favorita 2 e "que che permitiu aprender" - 4º ESO

Actividade favorita 2	¿Que che permitiu aprender?
A xincana	"Gustoume moito e paseino moi ben"
O cocido do orgullo	"Aprendín cousas novas"
O cocido do orgullo	"De que todos somos iguais"
As actividades no patio ou no ximnasio	"A relaxarse"
As cadeiras	"A cooperar cos compañeiros"

Fonte: elaboración propia

Pouco alumando indicou unha terceira actividade favorita; porén, entre as respostas atópanse destacadas a relaxación (5,9%) e as actividades no patio ou no ximnasio (5,9%).

Gráfica 114. Actividades favoritas 3 - 4º ESO



Fonte: elaboración propia

Algúns dos comentarios manifestados, en relación a estas actividades indicadas como favoritas, -en terceira orde-, xunto coas aprendizaxes extraídas das mesmas foron:

Táboa 12. Actividade favorita 3 e "que che permitiu aprender" - 4º ESO

Actividade favorita 3	¿Que che permitiu aprender?
A relaxación	"Foi moi interesante e axudoume moito"
As actividades no patio ou no ximnasio	"Gustoume moito porque axudoume a desestresarme"

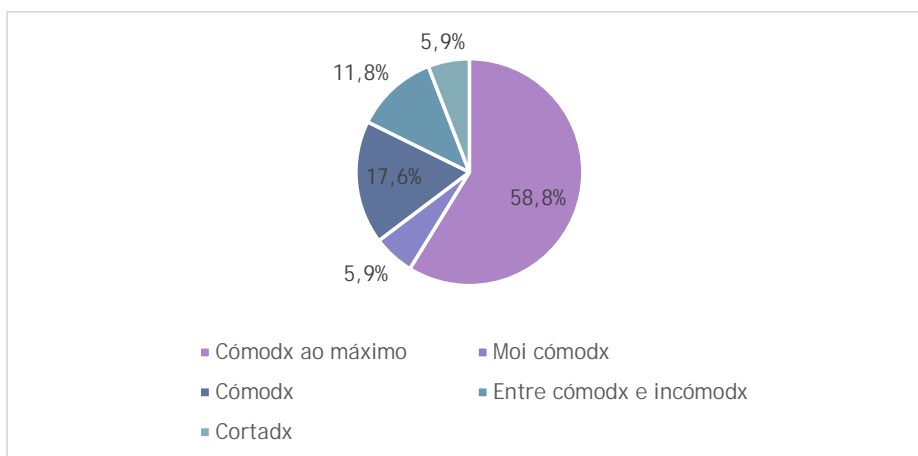
Fonte: elaboración propia

### Apartado 3. Como me sentín, en xeral, durante o obradoiro?

- Cortadx vs. Cómodx

O 58,8% do total (10 persoas) manifestou terse sentido cómodx ao máximo; outro 23,5% (4 persoas) indicou ter estado moi cómodx ou moitísimo. As 3 persoas restantes del grupo (o 17,7%) manifestaron terse sentido pouco cómodas ou nun grao intermedio entre a comodidade e a incomodidade.

Gráfica 115. Sentinme cortadx vs. cómodo - 4º ESO

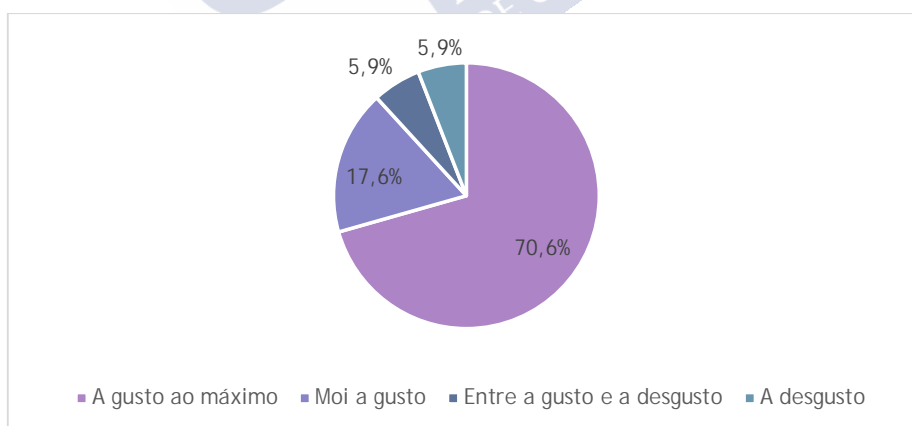


Fonte: elaboración propia

▪ A gusto vs. A desgusto

O 70,6% (12 persoas) manifestaron sentirse a gusto ao máximo; outras 3 persoas (o 17,6%) indicaron ter estado moi a gusto e as 2 restantes (o 11,8%) manifestaron terse sentido pouco a gusto ou nun grao intermedio entre a gusto e a desgusto.

Gráfica 116 . Sentinme a gusto vs. a desgusto - 4º ESO

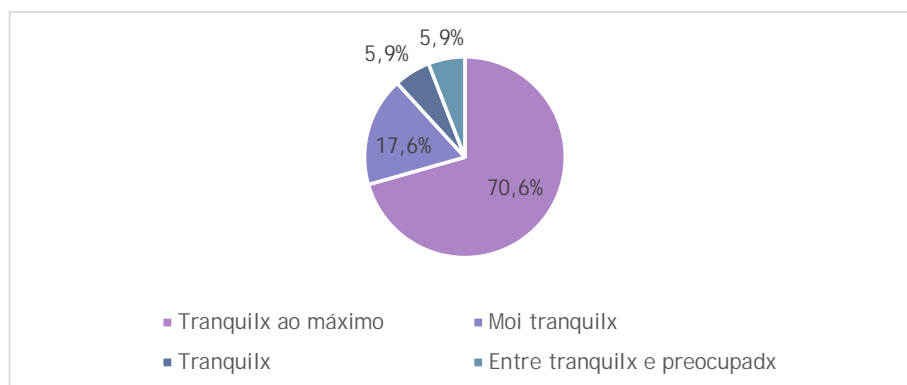


Fonte: elaboración propia

▪ Preocupadx vs. Tranquilx

12 persoas (o 70,6%) indicaron terse sentido tranquilas, ao máximo; un 41,1% (4 persoas) moi tranquilas ou moitísimo e a persoa restante (o 5,9%) indicou terse sentido nun grao intermedio entre a preocupación e a tranquilidade.

Gráfica 117. Sentinme preocupadx vs. tranquilx - 4º ESO

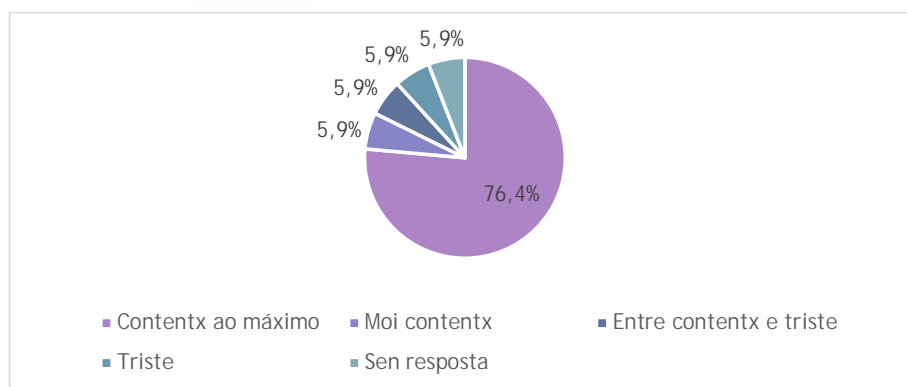


Fonte: elaboración propia

▪ Contentx vs. Triste

O 76,5% do grupo (13 persoas) sentíronse ao máximo de contentxs. O resto, 4 participantes, indicaron cada quen unha resposta: moi contentx (o 5,9%) sen resposta (o 5,9%), moi pouco contentx (o 5,9%) e entre contentx e triste (o 5,9%).

Gráfica 118. Sentinme contentx vs. triste - 4º ESO

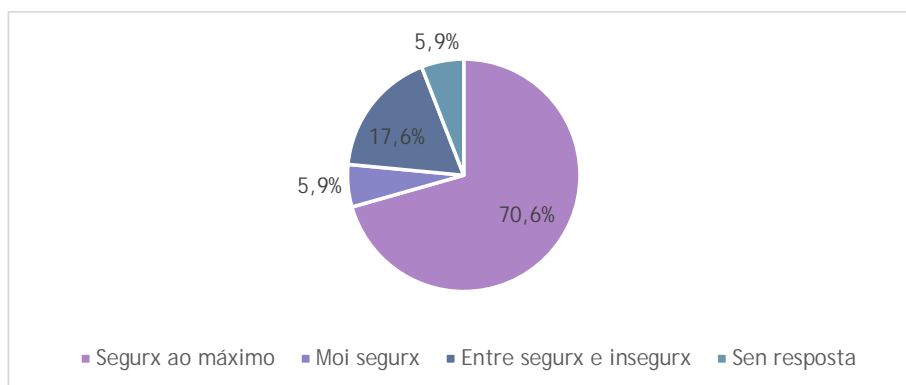


Fonte: elaboración propia

▪ **Segurx vs. Insegurx**

12 persoas (o 79,6%) sentíronse ao máximo de seguras. Do resto do grupo, 3 persoas expresaron sentirse nun grao intermedio entre seguras e inseguras (o 17,6%), 1 persoa non respondeu (o 5,9%) e a restante (o 5,9%) indicou ter estado moi segura.

Gráfica 119. Sentinme segurx vs. insegurx - 4º ESO

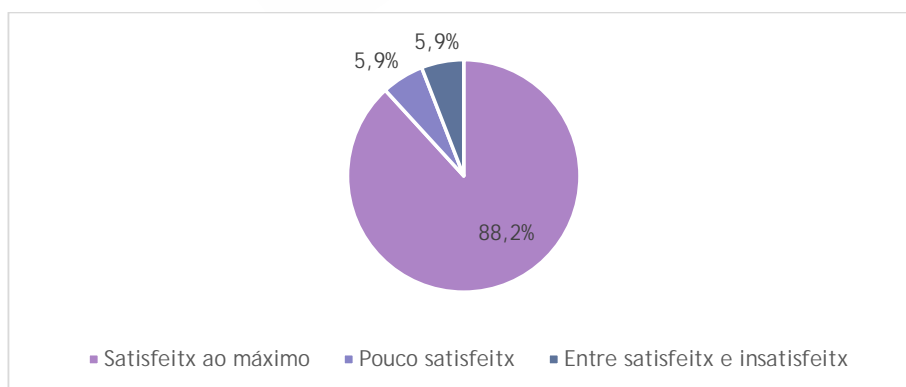


Fonte: elaboración propia

▪ **Satisfeitx vs. Insatisfeitx**

O 88,2% (15 persoas) estiveron ao máximo de satisfeitas; as 2 persoas restantes (o 11,85%), 1 manifestouse pouco satisfeita e a outra nun grao intermedio entre satisfeita e insatisfeita.

Gráfica 120. Sentinme satisfeitx vs. insatisfeitx - 4º ESO



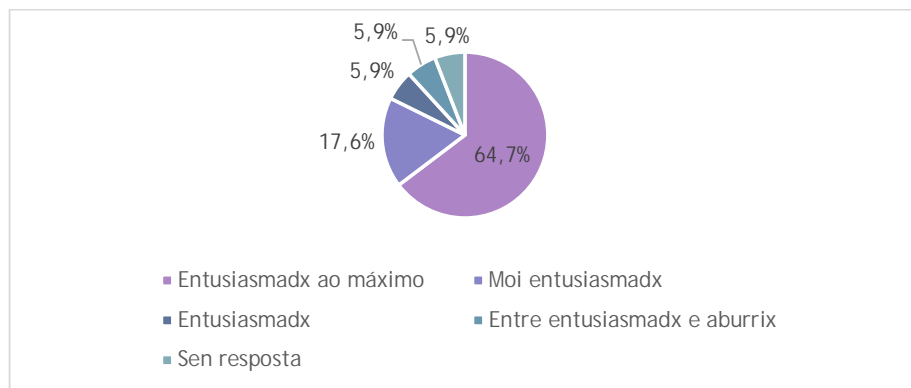
Fonte: elaboración propia



▪ **Aburridx vs. Entusiasmadx**

O 64,7% (11 persoas) indicaron o máximo de entusiasmo. 4 persoas (o 23,5%) expresaron terse sentido moi entusiasmadas ou moitísimo; as 2 restantes (o 11,8%), 1 non respondeu á pregunta e a outra indicou un grao intermedio entre o aburrimiento e o entusiasmo.

Gráfica 121. Sentinme aburridx vs. entusiamadx - 4º ESO

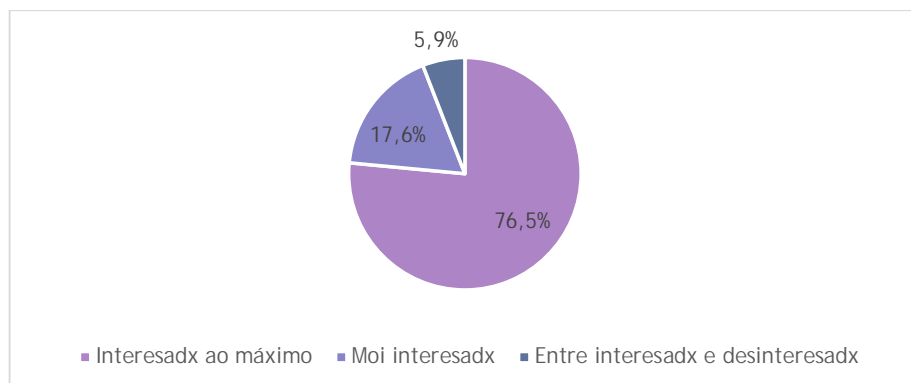


Fonte: elaboración propia

▪ **Desinteresadx vs. Interesadx**

13 persoas (o 76,5%) indicaron o máximo interese; 3 persoas (o 17,6%) estiveron moi interesadas e a restante (o 5,9%) indicou sentirse nun punto intermedio entre o interese e o desinterese.

Gráfica 122. Sentinme desintersadx vs. interesadx - 4º ESO

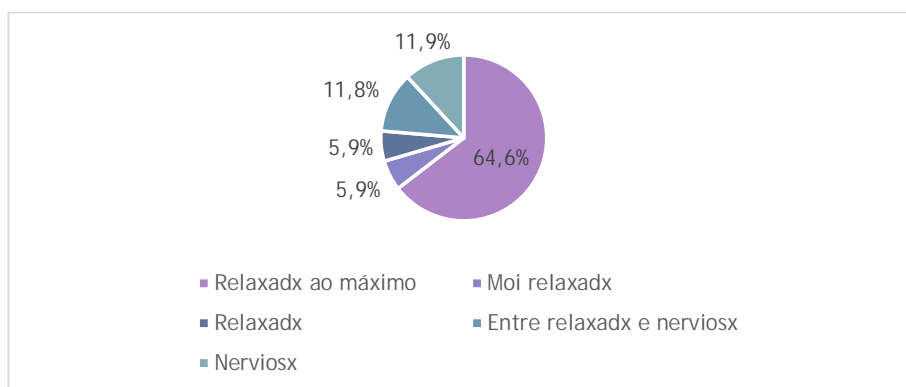


Fonte: elaboración propia

- **Relaxadx vs. Nerviosx**

O 64,7% (11 persoas) estiveron relaxadas ao máximo. Do resto do grupo, 2 persoas (o 11,8%) afirmaron terse sentido moi relaxadas ou moitísimo, outras 2 moi pouco relaxadas (o 11,8%) e as 2 restantes (o 11,8%) nun grao intermedio entre relaxadas e nerviosas.

Gráfica 123. Sentinme relaxadx vs. nerviosx - 4º ESO



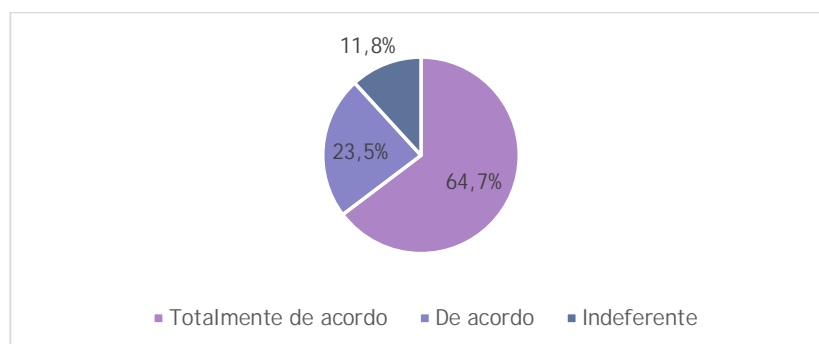
Fonte: elaboración propia

**Apartado 4. Indica o grao de acordo o desacordo respecto das seguintes afirmacións.**

- **As actividades téñenme resultado fáciles**

11 persoas (o 64,7%) manifestáronse en total acordo; 4 (o 23,5%) en acordo e as 2 persoas restantes (o 11,8%) mostráronse indiferentes.

Gráfica 124. Actividades fáciles? - 4º ESO

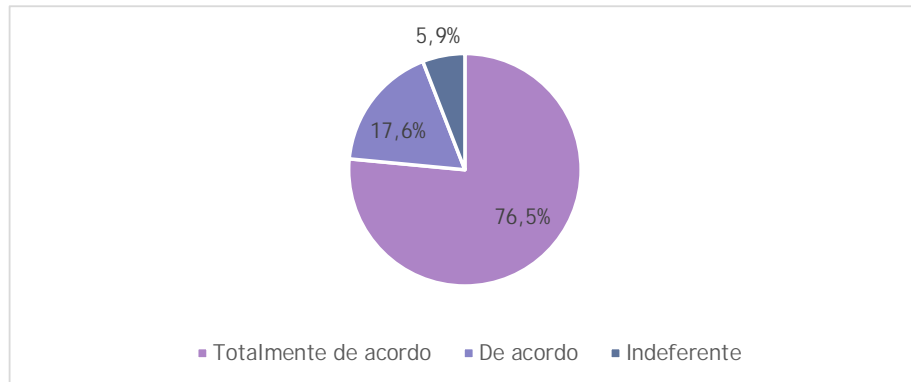


Fonte: elaboración propia

- As actividades parecéronme interesantes

O 76,5% (13 persoas) mostráronse totalmente en acordo; o 17,6% (3 persoas) en acordo coa afirmación e 1 única persoa (o 5,9%), indiferente.

Gráfica 125. Actividades interesantes? - 4º ESO

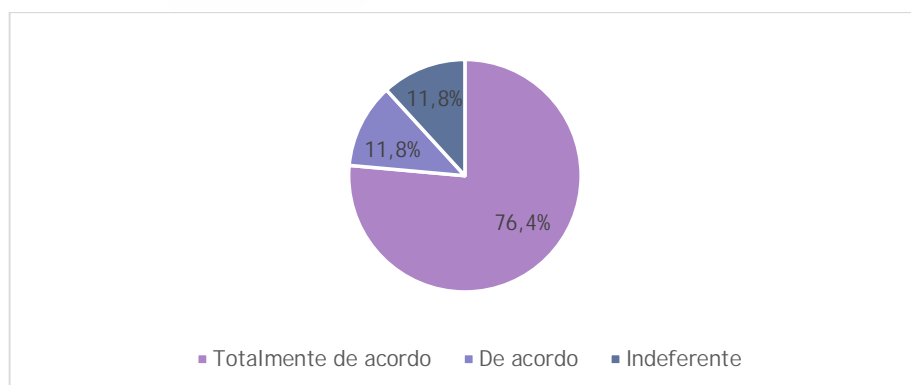


Fonte: elaboración propia

- Aprendín cousas útiles nas actividades

O 76,5% (13 persoas) manifestáronse en acordo total; 2 persoas (o 11,8%) en acordo e as 2 restantes (o 11,8%), indiferentes.

Gráfica 126. Actividades con contidos útiles? - 4º ESO

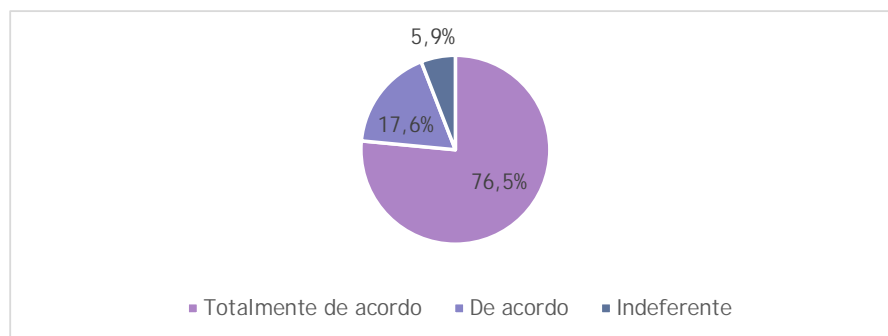


Fonte: elaboración propia

- Entendín as actividades

13 persoas (o 76,5%) expresaron estar totalmente en acordo; 3 (o 17,6%) en acordo e a persoa restante (o 5,9%) mostrouse indiferente.

Gráfica 127 . Actividades comprensibles? - 4º ESO

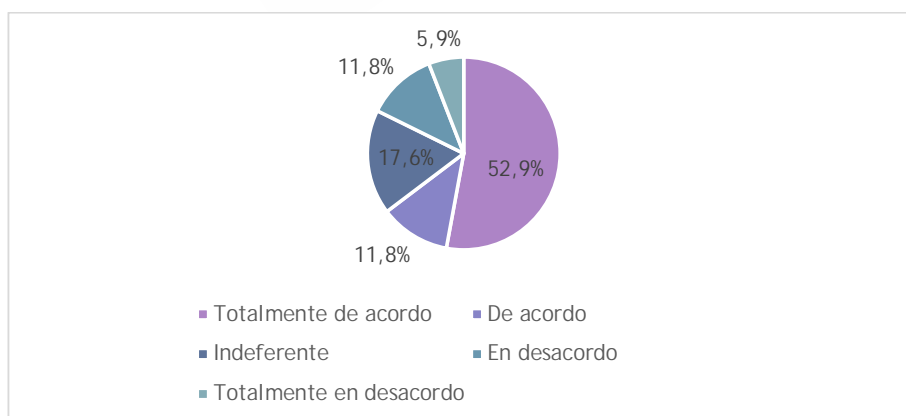


Fonte: elaboración propia

- O tempo das actividades foi o axeitado

O 52,9% (9 persoas) estiveron totalmente en acordo; 3 persoas (o 17,6%) mostráronse indiferentes. Do resto, outras 3 persoas (o 17,6%) manifestaron terse sentido totalmente en desacordo ou simplemente en desacordo coa afirmación e, a última restante (o 5,9%), indicou estar en acordo.

Gráfica 128. Actividades suficientes en tempo? - 4º ESO

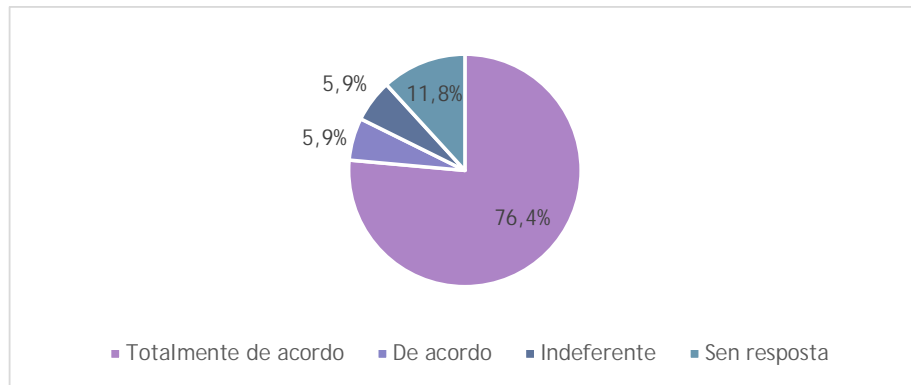


Fonte: elaboración propia

- As explicacións do profesorado foron fáciles de entender

O 82,4% (14 persoas) estiveron totalmente en acordo ou simplemente en acordo coa afirmación. Das 3 restantes, 2 (o 11,8%) non responderon á cuestión e a outra (o 5,9%) manifestouse indiferente.

Gráfica 129. Explicacións fáciles de comprender? - 4º ESO

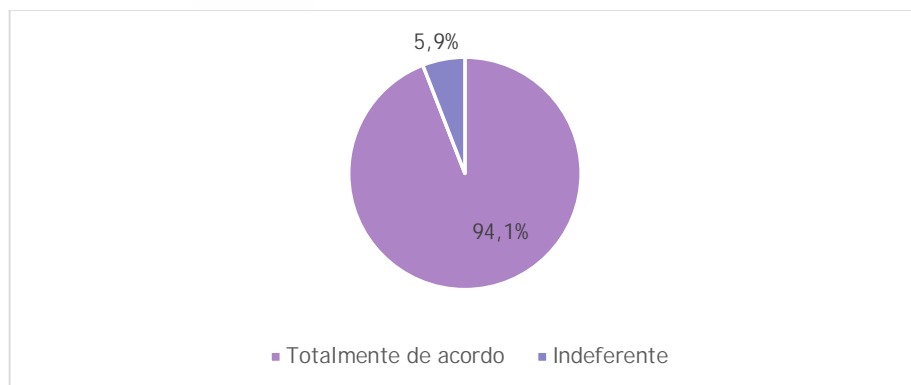


Fonte: elaboración propia

- As actividades parecerónme divertidas.

16 persoas (o 94,1%) indicaron estar en acordo total. A persoa restante (o 5,9%) manifestouse indiferente.

Gráfica 130. Actividades divertidas? - 4º ESO

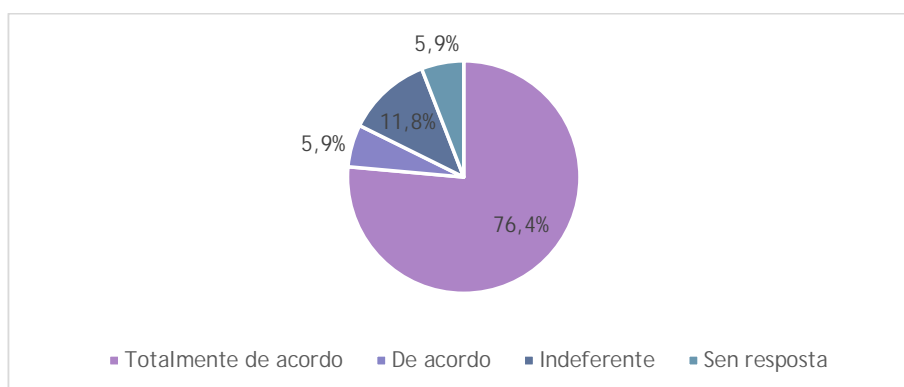


Fonte: elaboración propia

- Creo que este tipo de actividades e as cousas que se traballan nelas son útiles e necesarias

O 76,5% (13 persoas) estiveron totalmente en acordo; 2 (o 11,8%) manifestáronse indiferentes e das 2 restantes (o outro 11,8%), 1 non respondeu e a outra mostrouse en acordo coa afirmación.

Gráfica 131. Actividades e contidos útiles e necesarixs? - 4º ESO



Fonte: elaboración propia

### Apartado 5. Gustaríame destacar...

A continuación preséntanse algunhas das afirmacións literais do alumnado<sup>59</sup>:

- “Absolutamente todo” (SA1-F).
- “Foi unha experiencia fantástica, grazas” (SA2-F).
- “Que nesta actividade aprendín un montón de cousas, e a regular as emocións e a non poñerme nerviosa en exceso” (SA9-F).
- “O ambiente de todas as clases” (SA11-M).
- “Grazas a Aixa aprendín moitas cousas porque antes deste proxecto era moi inculta sobre algúns temas e agora síntome máis informada” (SA14-F).
- “Durante estas tantas sesións o que máis me importou aprender é a afrontar distintas situacións e respectar as ideas dos demais” (SA15-M).
- “A facilidade das risas” (SA17-M).
- “Á formadora” (SA16-M)

<sup>59</sup> As respostas textuais do alumnado correspóndense coas transcripcións das preguntas abertas dos cuestionarios de satisfacción sobre o proxecto de intervención, dispoñibles no anexo 10 do presente informe. O código relativo a cada suxeito “SAN<sup>o</sup>-M/F” atende ao significado S= satisfacción; A= alumnx; N<sup>o</sup>= número de cuestionario; M/F= xénero dx alumnx.

### Apartado 6. Suxestións...

Entre as suxestións puideron atoparse afirmacións como as que seguen:

- “Que as sesións duren máis tempo e se lle dea máis importancia” (SA9-F).
- “Facelos máis anos” (SA6-M).
- “Grazas por todo” (SA2-M).
- “É todo xenial” (SA11-M).
- “En canto a suxestións, con sinceridade non teño ningunha xa que é bastante completo” (SA15-M).
- “Máis xincana” (SA17-M).

A continuación, nesta última parte do capítulo pasarán a presentarse os resultados de carácter estritamente cualitativo.

Comezarase abordando a estratexia do grupo focal, desenvolta con todos os grupos participantes no proxecto. Mais, centrando a atención na análise do caso que nos ocupa, - 4º da ESO A-, haberá de facer un primeiro apunte.

O alumnado escolleu participar voluntariamente neste grupo focal; o que significa que non participaron todxs. Así, unha vez concretadas quen serían as persoas participantes, co obxectivo de facilitar a comunicación dentro do propio grupo, decidiuse dividir ao alumnado de 4º da ESO A en dos subgrupos, -para levar a cabo a recollida de datos-.

Porén, ao desenvolver o grupo focal a partir do mesmo guiión de preguntas, pese a posibles cuestións engadidas informalmente no transcurso do mesmo, os resultados da totalidade de 4º A analizáronse seguindo o esquema desas preguntas; valorando os datos dos dous subgrupos en conxunto.

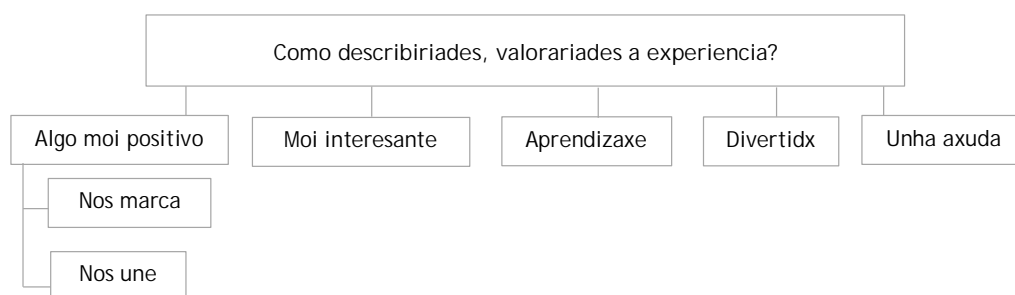
Así, continuación preséntase o resumo destes resultados<sup>60</sup>, referidos a cada unha das preguntas propostas no grupo focal:

- Na primeira cuestión, *Como describiríades esta experiencia, no proxecto, nestes tres anos, e que valoración facedes dela?*, o alumnado fixo referencia a cuestións como que foi algo moi positivo, divertido, interesante, significativo en canto a aprendizaxes e unha axuda para elxs.

---

<sup>60</sup> As respostas textuais do alumnado correspóndense coas transcripcións dos grupos focais, dispoñibles no anexo 10 do presente informe. O código relativo a cada suxeito “G1/2ANº-M/F” atende ao significado G1/2= grupo focal 1 ou 2; A= alumnx; Nº= número de suxeito; M/F= xénero dx alumnx.

Gráfica 132. Descrición e valoración da experiencia



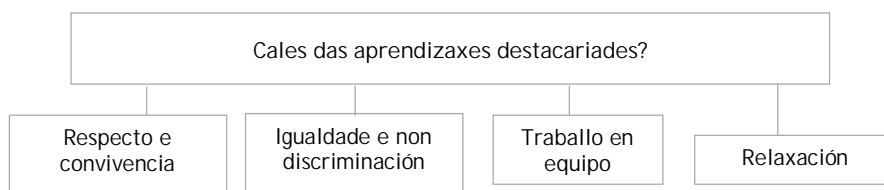
Fonte: elaboración propia

- Algo moi positivo que nos marca: “Pode marcar a calquera persoa, xa tanto pola especie de profesora que temos con nos, tanto polos sentimentos que temos que temos, con cariño a resto dos compañeiros” (G1A1-M).
- Algo moi positivo que nos une: “Os sentimentos que xorden entre nos, unha afianza moi grande que xurdiu agora” (G1A1-M).
- Moi interesante: “Foi moi interesante porque cando empezamos a ter estas clases non nos dábamos conta de todo o que pasaba por diante nosa e moitas cousas que non deberían ser así” (G1A3-M).
- Significativo en canto a aprendizaxes: “Foi durante todos estes tres anos a nosa formadora axudounos moito a entender, eh bueno, cousas que ao mellor nos non nos dábamos conta por nos mesmos” (G1A2-M); “Nos axudou a concienciarnos máis de moitas situacións actuais que están pasando” (G1A3-F); “Aprendemos, pois, a respectar as ideas dos demais, a como afrontar diferentes problemas, tan graves e non tan graves, saber como afrontalos, saber como relaxarnos en eses momentos nos que máis o necesitamos, e bueno tamén houbo actividades de por medio que non ensinaron a como traballar conxuntamente e como coordinarnos entre nos” (G1A4-M).
- Algo divertido: “Divertido e valoración positiva”; “Moi entretido e divertido; e a miña valoración tamén é positiva” (G2A1-M).
- Unha axuda: “Axudounos bastante a recoñecer o que sentimos en cada momento, a relaxarnos, a mirar con perspectiva as cousas e non sofocarnos nun problemas que temos senón, parar un pouco, mirar o que hai e reflexionar sobre el e seguir con el” (G1A1-F); “é unha actividade moi necesaria, xa que nos axuda a saber a coñecer o traballo en equipo, como relaxarnos, que son cousas que hoxe en día case non se ensinan pero que son moi necesarias nas nosas vidas” (G1A4-M).

Na segunda pregunta, *das aprendizaxes que estades comentando cal ou cales destacades?*, o alumnado fixo referencia a aprendizaxes sobre o respecto e a convivencia, a igualdade e non discriminación por orientación sexo-afectiva, o traballo en equipo e a relaxación.



Gráfica 133. Aprendizaxes destacadas

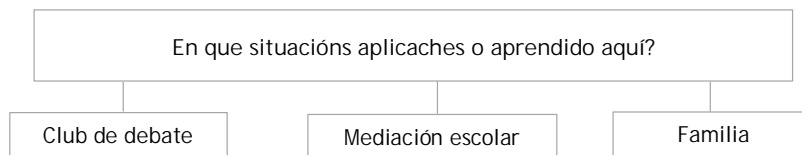


Fonte: elaboración propia

- **Respecto e convivencia:** “Apréndese a como, pois, respectar as ideas dos demais, simplemente, e a convivir con eles porque, ao fin e ao cabo, serán ideas diferentes pero son exactamente iguais ca nos, e a sociedade de hoxe en día trátaos, sobre todo, pois como algo aparte; e non é iso realmente, son ideas diferentes, nada máis” (G1A4-M); “Todos pensamos de maneira diferente pero esas non son razóns para apartar a ninguén” (G1A2-M).
- **Igualdade e non discriminación:** “Unha das que máis me marcou foi cando tratamos o tema da homofobia co conxunto LGTBI, xa que era a primeira vez que me falaban diso”; “Antes deste proxecto non tiña nin idea. A ver, sabía algo pero era moi inculta por así dicir; de verdade” (G1A1-M); “O concepto de igualdade de xénero e todo o que iso supón; cambiou moito a miña forma de velo” (G2A2-M).
- **Traballo en equipo:** “Aprender a traballar en equipo coa xincana, co traballo que fixemos das cadeiras, sobre todo” (G1A4-M); “O feito de facelo todos xuntos, ensinounos pois a colaborar un pouco máis con todos e todo iso” (G2A1-F).
- **Relaxación:** “O exercicio que fixéramos de relaxación en 2º; ese gustárame moito, fora moi interesante” (G1A2-F).

Na terceira pregunta, *en que situacións diríades que aplicaches algunha das cousas que aprendiches aquí?*, o alumnado fixo referencia ao club de debate, á mediación escolar e no contexto da familia.

Gráfica 134. Situacións de aplicación das aprendizaxes



Fonte: elaboración propia

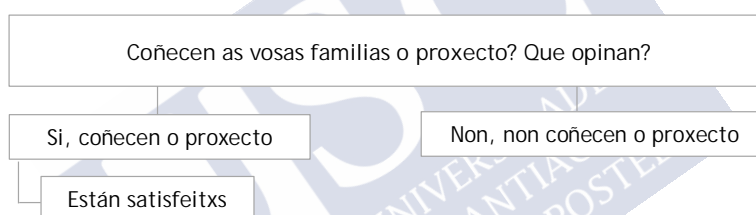
- **Club de debate:** “No club de debate” (G1A5-M); “O sitio onde máis, bueno, onde máis se nos axudou, bueno a...”(G1A2-M); “A relaxarnos” (G1A1-M); “E manternos unidos

entre nos e a saber estar e apoiarnos entre nos cando máis o necesitábamos” (G1A1-F); “Iso viuse na final en Pontevedra, cando todos os grupos miraban para nos...” (G1A1-M); “E nos, todos xuntos e bailando e tal. E ganamos, eu creo, a parte de pola grande preparación das profesoras María Blanco e Cipriano, pola unión que tiñamos entre nos alí. Gañamos e saímos correndo... Esa unión eu creo que foi o que nos fixo gañadores” (G1A1-M).

- Mediación escolar: “O feito do respecto e todo iso. Que para min foi unha aprendizaxe durante o traballo; pois a min axúdame, por exemplo, no momento da mediación e apliqueino bastante nese ámbito” (G2A2-M).
- Familia: “Hai momentos na miña familia onde vexo que son así, que din comentarios machistas ou calquera cousa, si que os recoñezo máis fácil e dígollo pero non me fan caso” (G2A1-F).

Na cuarta pregunta, *As vosas familias coñecen o proxecto? E que opinan?*, o alumnado explicou que si e que non, matizando, xs que si deran a coñecer o proxecto na casa, que as familias estaban satisfeitas co mesmo.

Gráfica 135. Coñecemento das familias sobre o proxecto

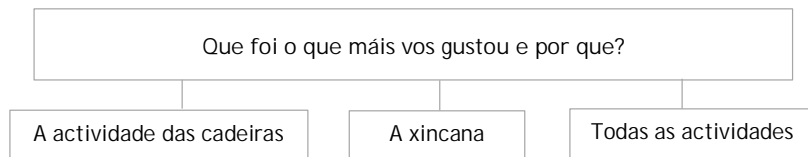


Fonte: elaboración propia

- Si, e están satisfeitxs: “Na miña si. Eu ténolle explicado” (G1A2-M); “Principalmente, miña familia pensa que es una persoa moi válida (...) Para aguantarnos a nos e non pasar nada; levar tres anos; ves con nos a Portugal e non viñeches ás Cíes por temas de estudos, pero es unha persoa moi válida que vas a seguir moitos anos e vas ser moi útil para a sociedade” (G1A1-M); “Si que, con respecto a axudar a relaxarnos en tema de afrontar diferentes situacións, pois que, que vales moito porque, ao fin e ao cabo, pois estás aí día a día; se fai falta falar contigo, estas aí; se fai falta calquera cousa, estás aí e bueno, pois eu creo que todas as familias que saben do proxecto que che están agradecidas” (G1A4-M); “Coñéceno e opinan positivamente” (G2A2-M); “Eu non lle falo dun proxecto en si. Coméntolle actividades que facemos pero nada máis. Parécenlles interesantes e tal pero bueno, non acostumo falar con eles de cousas de clase” (G2A1-F).
- Non: “Eu a verdade é que nunca falei do proxecto na casa pero, ou sexa, si que ven que cambiei” (G2A2-F); “Eu non lle falo dun proxecto en si. Coméntolle actividades que facemos pero nada máis. Parécenlles interesantes e tal pero bueno, non acostumo falar con eles de cousas de clase” (G2A1-F).

Na quinta pregunta, *que foi o que máis vos gustou e por que?*, o alumnado fixo referencia á actividade das cadeiras, á xincana e, en xeral, a todas as actividades.

Gráfica 136. Actividades favoritas

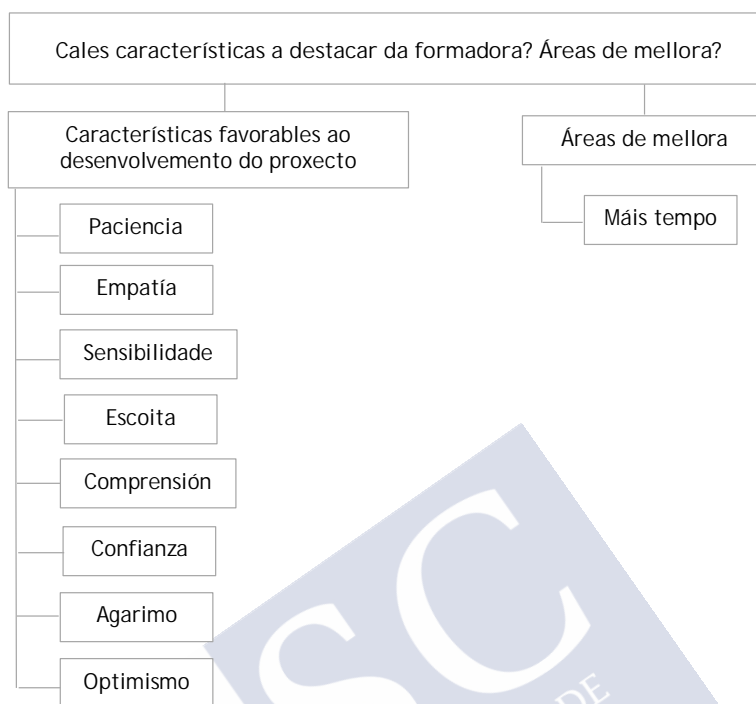


Fonte: elaboración propia

- A actividade das cadeiras: “O xogo das cadeiras tamén me gustou moito” (G1A5-M); “Sobre todo, a das cadeiras, porque vimos que se estamos todos unidos podemos lograr cousas así, que parecían imposibles” (G2A2-F).
- A xincana: “A xincana foi algo de feche impresionante” (G1A1-M); “Todo pero a última, a xincana... A xincana foi...” (G1A1-M).
- Todas as actividades: “É difícil destacar unha actividade porque, ao fin e ao cabo, aprendes en todas algo e en todas nos divertimos. Non é de estar sentados e pois...” (G1A4-M); “En todas aprendemos cousas novas” (G1A2-F); “Eu non sabería destacar unha actividade. Ou sexa, a min pareceronme todas necesarias e aportáronnos bastante, entón...” (G2A2-F).

Na sexta pregunta, *que opinión tedes da persoa formadora e cales das “miñas” características pensades que favorecen o desenvolvemento do proxecto? E que mellorariades?*, o alumnado enumerou unha serie de características positivas como a empatía, a escoita, a confianza, a comprensión...; e ademais, como área de mellora, a necesidade de máis tempo.

Gráfica 137. Características da persoa formadora que favorecen o desenvolvemento do proxecto

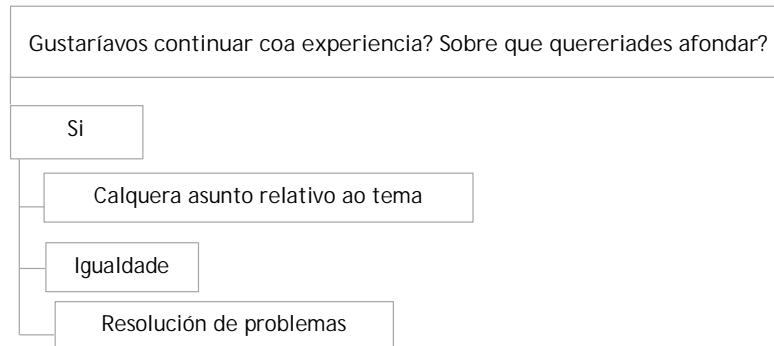


Fonte: elaboración propia

- Características favorables ao desenvolvemento do proxecto: “Moita paciencia” (G1A2-M); “Que es moi positiva, moi sensible, moi boa, agarimosa...” (G1A3-F); “Que conectas moi ben con nos” (G1A4-F); “Sobre todo, cousa que non nos da moita xente, e moitos adultos sobre todo, enténdenos e escóitarnos, sobre todo” (G1A2-M); “Nos das confianza” (G1A1-F).
- Áreas de mellora: “En vir máis” (G2A3-F); “Con respecto a mellorar, sinceramente, pois as charlas que tivemos contigo foron moi completas de cara a todo tipo de ámbitos. Eu creo houbo xente, inclúome por suposto, que aprendemos a cambiar de ideas, desde 2º de ESO ata agora, que cambiamos de ideas con respecto a certas cousas, que nos ensinaches a afrontar problemas, como xa dixen, a respectar aos demais polas súas ideas, a non apartar xente, a axudar, a relaxarnos...” (G1A4-M).

Na sétima pregunta, *se fose posible o ano que ven, gustaríavos continuar con esta experiencia? Se é que si, en que vos gustaría afondar?*, o alumnado na súa totalidade dixo que si, explicando que lles gustaría afondar sobre como calquera asunto relativo ao tema, a igualdade ou a capacidade de resolver problemas.

Gráfica 138. Temas sobre os que afondar, de continuar coa experiencia

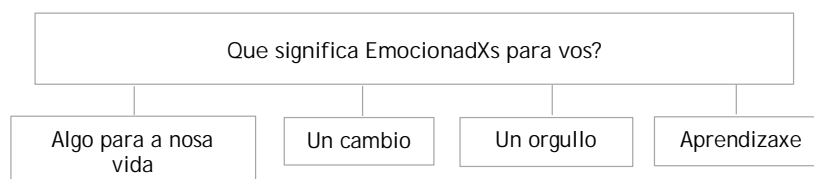


Fonte: elaboración propia

- Calquera asunto relativo ao tema: “En todo” (G1-preg. 7-Todxs); “E algo que nunca se acaba, que non ten límite...” (G1A1-M).
- Igualdade: “A actividade que fixeramos de escribir as nosas cousas boas e malas dunhas muller e cousas boas e malas dun home, iso non o chegáramos a acabar. Gustaríame volver a facelo” (G2A1-F).
- Resolución de problemas: “En seguir aumentando a nosa capacidade para resolver problemas, que poden ser máis sinxelos ou máis complicados, pero útiles” (G1A1-M).

Na oitava pregunta, *despois destes tres anos, que diríades que significa EmocionadXs para vos?*, o alumnado apuntou cousas como que fora un orgullo, un cambio, aprendizaxe e algo para a súa vida.

Gráfica 139. Significado de EmocionadXs para o alumnado



Fonte: elaboración propia

- Algo para a nosa vida: “Algo da nosa vida. Algo que xa forma parte de nos, que o temos nos dentro. E que, volvo repetir, o máis útil que nos pasou, respecto a charlas, aquí no instituto, ou sen respecto a charlas, o máis útil que temos aquí no instituto” (G1A1-M).

- Un orgullo: “É un orgullo, non? Que nos escolleras a nos. Por así dicilo. Non nos escolliches pero... Aparecerei nunha tese. Non aparecerei pero participar e axudar a que ti consigas o doutoramento, pois a min, non sei...” (G1A1-F).
- Un cambio: “Un cambio bastante grande, porque ata agora non sabíamos nada de temas de igualdade. Bueno, sabíamos pero non reflexionábamos nada sobre o tema” (G1A4-F).
- Aprendizaxe: “Foi moi útil” (G2A2-F).

Na novena e última pregunta, *gustaríavos engadir algo máis? Algunha cousa que vos quedase por comentar?*, a única persoa que comentou algo afirmou: “valeu a pena facelo” (G2A4-F).

Por outra banda cabe falar das entrevistas realizadas ao alumnado. Estas fixéronse co propósito de contar con testemuñas directas que servisen para ilustrar as conclusións xerais deste estudo; estaba pensada máis como unha conversa que como unha entrevista propiamente dita.

Neste senso, a súa estrutura, pese a ser parecida nos 6 casos que se aplicou, -ao alumnado voluntario dos grupos de 4ºA e 4ºB, dúas rapazas e catro rapaces-, pensouse desde a unha primeira pregunta aberta que iniciase esa conversa que buscaba a conclusión xeral da rapazada sobre a experiencia.

Consecuentemente, no que ten que ver coa súa análise, non se procedeu do mesmo xeito que co grupo focal ou, incluso, coas entrevistas ao profesorado, -no sentido de elaborar categorías de análise.

Estas entrevistas ao alumnado revisáronse e transcribíronse, extraendo unha serie de fragmentos clave, -dispoñibles no anexo 10 deste informe-, e dos que neste apartado de resultados cabe salientar o seguinte; citando textualmente as palabras do alumando<sup>61</sup>, en relación á súa conclusión xeral da experiencia:

- E1M: Volvería facelo sen ningún tipo de problema en Bacharel (...) Creo que debería habelo en todos os centros desde 1º da ESO e ata 1º de Bacharel, porque en 2º é moi complicado polos estudos. Pero creo que debería existir en todos os centros un Departamento de Orientación como Begoña, persoas coma ti que sempre están apoiando, que sempre están axudando, profesorado como María...

E non tanto fixarse nas notas (...) Tamén temos que aprender a levar outro tipo de situacións.

- E2M: Lévome coñecementos e lévome xente. Xente como todos os compañeiros cos que compartín a actividade. E xente coma ti, que nos axudaches durante este camiño, nos fixeches cambiar a nosa forma de ser e entraches de cheo nas nosas vidas.

---

<sup>61</sup> As respostas textuais do alumnado correspóndense coas transcricións dos fragmentos chave das entrevistas dirixidas ao alumnado, dispoñibles no anexo 10 do presente informe. O código relativo a cada suxeito “ENºM/F” atende ao significado E= entrevista; Nº= número de suxeito; M/F= xénero dx alumnx.

Así que moitas grazas.

- E3M: (...) Experiencia bastante positiva e interesante para coñecernos un pouco a nos mesmos e coñecer o que sentimos en cada momento.
- E4M: O obradoiro é moi recomendable e é moi útil para persoas que están tendo problemas; ou persoas que aparentemente non teñen problemas pero teñen ideas moi por exemplo de, isto de soltar comentarios por aí de “maricón” non sei que, tal; é moi útil e moi recomendable porque aprendes moitísimo.
- E5F: Eu cheguei sendo unha larviña moi tímida, e aínda sigo sendo, pero non tanto (...) Aprendín a afrontar as cousas. Non só así de cara, senón pouco a pouco; podes chegar a conseguir o que queres (...) Síntome máis forte emocionalmente (...)

É increíble esta actividade. Moitas grazas, Aixa.

- E6F: Todos somos iguais. Da igual o teu sexo, ou de onde ves, a túa raza, por así dicilo; que en equipo todo se pode conseguir, case todo ou todo (...)

(...) Tamén darche as grazas por estar aí sempre, non soamente no proxecto senón cando te necesitábase en todos os momentos podíamos acudir a ti.

Os resultados das entrevistas ao profesorado deben explicarse, en primeiro lugar, explicando que estas foron realizadas, exclusivamente a dúas docentes. Dúas persoas consideradas informantes clave no desenvolvemento do proxecto na súa totalidade. Unha delas, era a docente-titora dun dos grupos, durante os seus cursos de 2º, 3º e 4º da ESO; e a outra foi a persoa responsable do departamento de orientación, figura encargada no Centro da supervisión e o seguimento constante da actividade.

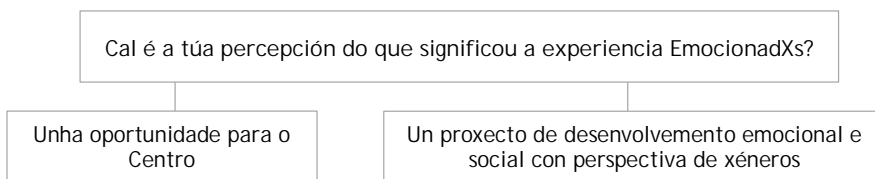
Destas entrevistas puideron extraerse os seguintes resultados<sup>62</sup>, referidos a cada unha das preguntas propostas:

Na primeira cuestión, *como describirías o proxecto “EmocionadXs”, despois destes tres anos?*, as docentes entrevistadas fixeron referencia a dúas cuestións: a oportunidade que representara o proxecto para o Centro e o seu significado como proxecto de desenvolvemento emocional e social con perspectiva de xéneros.

---

<sup>62</sup> As respostas textuais do profesorado correspóndense coas transcricións das entrevistas dirixidas ao profesorado, dispoñibles no anexo 10 do presente informe. O código relativo a cada suxeito “ENºF” atende ao significado E= entrevista; Nº= número de suxeito; F= xénero feminino.

Gráfica 140. Significado do proxecto EmocionadXs para o profesorado

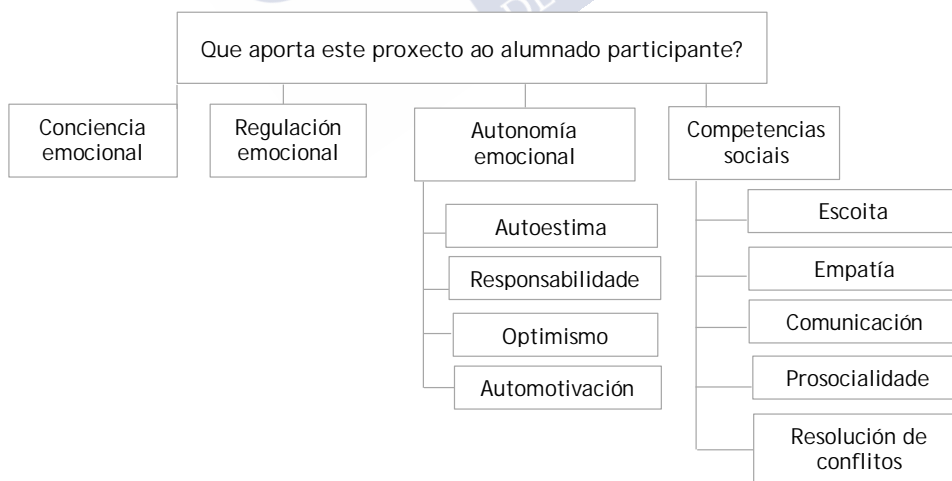


Fonte: elaboración propia

- Unha oportunidade para o centro: “Permite reflexionar e ter unha visión distinta do proceso de ensinanza e aprendizaxe, afondando no papel das emocións na aprendizaxe, dende unha perspectiva de xénero” (E1-F).
- Un proxecto de desenvolvemento emocional e social con perspectiva de xéneros: “describiríao como un proxecto de desenvolvemento e coñecemento persoal, emocional e social; coeducativo, con perspectiva de xénero e integrador da diversidade afectivo-sexual” (E2-F).

Na segunda pregunta, *que aporta este proxecto ao alumnado participante, individual e colectivamente?*, as docentes fan referencia a un efectivo desenvolvemento de competencias emocionais e sociais como a conciencia, a regulación e a autonomía emocional, ademais de ás competencias sociais (Permuy e Cortés, 2017):

Gráfica 141. Aportacións do proxecto EmocionadXs segundo o profesorado



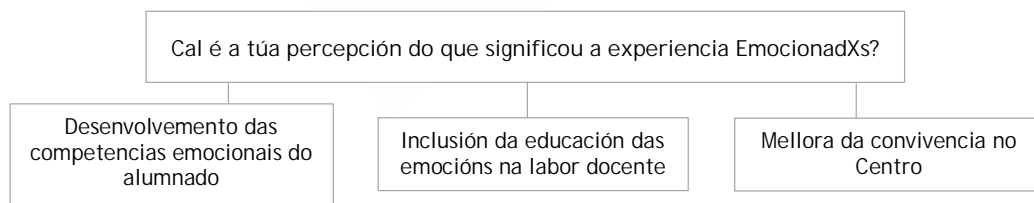
Fonte: Permuy e Cortés (2017, p. 102)



- Conciencia emocional: “Son capaces de poñerlles nome, empatizar cando son as doutras persoas” (E1-F).
- Regulación e autonomía emocional: “Xestionar ou colaborar de forma positiva na súa xestión” (E2-F).
- Autonomía emocional: “Proporciona ao alumnado a posibilidade de ser e estar dun xeito diferente, xestionando de xeito saudable as súas emocións e as alleas, nomeándoas e resolvendo os seus problemas dende o respecto a si mesmos/as e as demais persoas” (E1-F), “Dentro do centro educativo convertéronse nunha promoción admirada e respectada polo seu comportamento, o seu optimismo e o seu compromiso e o seu nivel de esixencia tamén é maior ca o doutras promocións, probablemente porque saben mellor identificar quen son, que senten e que desexan. Aínda así, con facilidade comprenden e respectan outros puntos de vista, iso si, sen deixarse manipular ou convencer con facilidade” (E2-F), “Son persoas moi activas nas actividades educativas e culturais” (E2-F).
- Competencias sociais: “Do punto de vista individual é máis complicado falar de cada unha delas e de cada un deles, as súas circunstancias son ben diferentes, como tamén o son os seus intereses. Porén, a individualidade, en xeral, deixa paso con certa facilidade ao grupo. Son, senten, funcionan e móvense como gran grupo definindo obxectivos común e negociando internamente a súa consecución. Iso convérteos en moi fortes dentro do centro educativo ou aló a onde vaian” (E2-F).

Na terceira cuestión, *cal é a túa percepción do que significou a experiencia “EmocionadXs para os grupos participantes? E para o centro?*, as docentes fan referencia a un efectivo desenvolvemento de competencias emocionais e sociais como a conciencia, a regulación e a autonomía emocional, ademais de ás competencias sociais; tamén apunta a unha mellora da convivencia e á inclusión da educación das emocións na labor docente (Permy e Cortés, 2017):

Gráfica 142. Percepción da experiencia EmocionadXs segundo o profesorado



Fonte: Permy e Cortés (2017, p. 102)

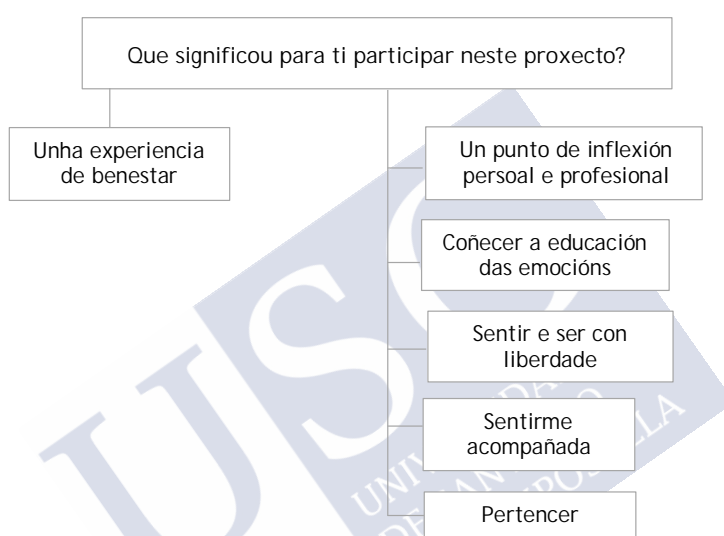
- Desenvolvemento das competencias emocionais no alumnado: “Sen dúbida unha mellor relación consigo mesmos/as e os demais” (E1-F), “Estes grupos fluíron e flúen cunha enerxía diferente e contaxiosa que, entre outras moitísimas cousas, favorece o clima da aprendizaxe” (E2-F).
- Inclusión da educación das emocións na labor docente: “Supuxo un soporte perfecto para xestionar as emocións do alumnado, un ámbito para o que o claustro non estamos

formados. Sen dúbida, foi a descuberta da educación emocional e do imprescindible que é no noso labor docente” (E2-F).

- Mellora da convivencia no centro: “Para o centro, unha mellora da convivencia” (E1-F).

Na pregunta cuarta, *para ti, que que significou participar neste proxecto, persoal e profesionalmente?*, as docentes fan referencia a diferentes cuestións relacionadas co benestar, a aprendizaxe, o ser, o sentir, a pertenza...

Gráfica 143. Significado de participar no proxecto para o profesorado



Fonte: Permuy e Cortés (2017, p. 102)

- Unha experiencia de benestar: “Un pracer, non só pola oportunidade de poder traballar as emocións no centro dende unha perspectiva de igualdade de xénero e interdisciplinariamente, tamén por sentir o traballo en equipo e experimentar que os cambios son posibles en educación, dende a ilusión compartida de estar no camiño acertado para promover unhas persoas que xestionan as súas emocións de xeito saudable” (E1-F).
- Coñecer a educación das emocións: “Penso que era algo instintivo, unha conexión coa miña etapa adolescente e preadolescente que me levaba a non desprezar ou minusvalorar os conflitos, os medos, as tristuras, os éxitos etc. Agora sei poñerlle nome, sei que se chama educación emocional, e quero formarme para mellorar persoal e profesionalmente” (E2-F).
- Sentir e ser con liberdade: “Permitíronme ser eu en cada momento na aula e beber da súa enerxía cando a min me faltaba (...) Entrar na aula, poder dicir con liberdade “síntoo,

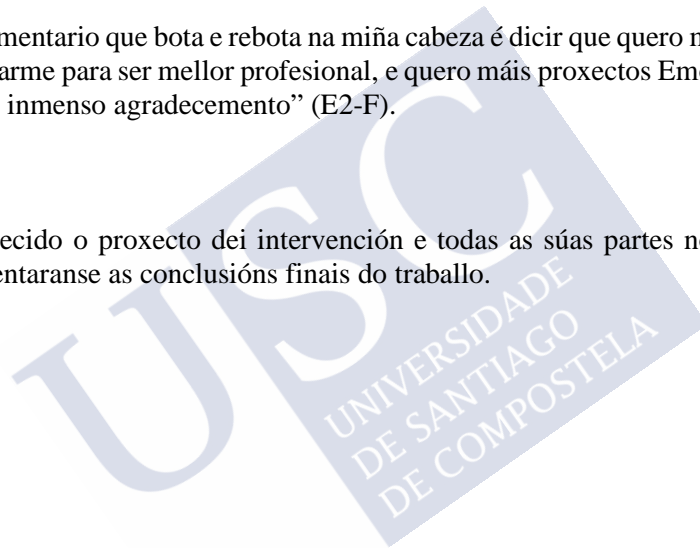
hoxe non estou ben” e ver como a súa enerxía mudaba, para acompañarme, é unha sensación que teño apegada a min para sempre” (E2-F).

- Sentirme acompañada: “Unha oportunidade marabillosa para incorporar á miña vida persoal e profesional as persoas que directa e indirectamente colaboraron de forma activa no proxecto: Begoña, María José, Aixa e Xs EmocionadXs. Porque tamén me sentín acompañada e sostida nun momento familiar difícil e doroso” (E2-F).
- Pertencer: “Somos un grupo, imos coidarnos en grupo” foi a nosa máxima desde 2º de ESO (...) “Ese nivel de pertenza a un grupo nunca antes o sentira con ningunha titoría, e debo dicir que me encanta” (E2-F).

Na quinta e última pregunta, sobre *outros comentarios*, as docentes afirmaron:

- “O éxito deste proxecto é Aixa, unha profesional que cree no que fai, sínteo e lévao a cabo. Moitas grazas polo teu traballo e a túa implicación” (E1-F).
- “O comentario que bota e rebota na miña cabeza é dicir que quero máis. Quero aprender e formarme para ser mellor profesional, e quero máis proxectos Emocionadxs no centro. O meu inmenso agradecemento” (E2-F).

Unha vez coñecido o proxecto de intervención e todas as súas partes no seguinte, e último capítulo, presentaranse as conclusións finais do traballo.





## CONCLUSIONES

Fai algún tempo, non recordo onde, lin que a vida é un lugar bastante raro; un lugar no que, de vez en cando, pero con frecuencia razoable, suceden cousas significativas. Eu diría incluso que suceden cousas, máis que significativas, un pouco máxicas.

EmocionadXs, -e que eu chegase ao punto e final deste informe-, é unha delas.

Neste último capítulo, -case non me creo que por fin sexa o último-, preténdese facer un balance global sobre do que ten significado esta experiencia desde varias perspectivas.

En primeiro lugar, queredría describir como me sinto neste momento. Un pouco por facer unha homenaxe ao alumnado ao que teño acompañado, e me ten acompañado neste camiño; pois, na rutina do noso día a día, era o primeiro sobre o que falábamos. Pero, tamén, por facer un exercicio inicial de conciencia emocio-sentimental que me permita recrearme nesta despedida; actuando, tal e como teño aprendido a través da coeducación das emocións e dos sentimentos, permitíndome ser desfrutona ata no agridoce de poñer punto e final a esta experiencia.

Despois, de forma xeral, queredría explicar o que teño aprendido de investigar neste proxecto. Aquí farase referencia a cuestións de carácter metodolóxico si, pero tamén a todas esas reflexións acontecidas no proceso de recoller e analizar os datos, sobre todo; e tamén farase algún apunte sobre o observado e interpretado a través dos resultados.

En terceiro lugar, gustaríame realizar algunhas breves conclusións teóricas, produto da longa e extensa fase de estudo que atravesei, e sigo atravesando, neste proceso de formación como investigadora pero, tamén, como profesional adicada ao mundo do sentir.

Ademais, recollerei algunhas reflexións xurdidas a partir da experimentación do proxecto; do desenvolvemento da parte práctica, do estar nas aulas e, sobre todo, dese proceso de entrar a formar parte da vida das persoas coas que compartín EmocionadXs.

Para rematar, gustaríame fechar este traballo explicando algunhas das dificultades coas que me teño atopado, poñendo en valor esas “meteduras de pata” que, de volver comezar, confío en que non sucederían. Mais, tamén, como contraparte, expoñerei algúns dos desexos e inqedanzas que teñen espertado nos últimos tempos do estudo, despois de todos estes anos de traballo, e respecto de cara a onde continuar esta senda.

Son consciente de que moito do que podería e queredría concluír non será recollido neste capítulo. Sobre todo, porque unha grande parte do que me ten aportado esta experiencia,

profesional e persoalmente, é indescribable; ou, incluso, demasiado íntimo como para desexar que forme parte deste documento.

En calquera caso, procurarei ser rigorosa relatando o máis significativo de todo o acontecido; cando menos, todo iso que pareza ter sentido dentro do contexto dunhas conclusións, no marco desta tese de doutoramento. Así, oscilando na contradición entre o querer mostrar(se) e precisar gardar(ser), intentarei que ti, que me les, poidas acompañar este final da historia, a través dos segredos mellor gardados de EmocionadXs.

“Medio abrazadxs, sorrintes, aínda sendo tan diferentes, como dúas gotas de auga pura”, (Szymborska, 2015, p. 13), espero e desexo que te deixes levar...

“Adios rios, adios fontes,

Adios regatos pequenos,

Adios vista dos meus ollos

Non sei cando nos veremos.

(...) Prados, rios, arboredas,

Pinares que move o vento,

Paxariños piadores,

Casiña do meu contento.

(...) Adios gloria! adios contento!

Deixo á casa onde nacín,

Deixo á aldea que conoço,

Por un mundo que non vin!

Deixo amigxs por extrañxs,

Deixo á veiga pó lo mar,

Deixo, en fin, canto ben quero...

¡Que pudiera non deixar!...”,

Rosalía de Castro (1837-1885)

## 9.1 COMO ME SINTO?

Sobre todo, síntome esgotada, pero tamén contenta; xa que pronto poderei rehabilitar a miña vida, e con moita máis lixereza, unha vez solte este traballo.

Neste momento de concluír, sinto as bágoas a piques de saír; un pouco por satisfacción e outro pouco polo desexo de poñer o punto e final a este documento.

Teñen sido moitos anos de dificultade por sacar adiante a vida e máis un proxecto que, aínda hoxe, non conta cos recursos suficientes para desenvolverse axeitadamente.

E, aínda así, debo dicir que sinto un inmenso pracer e un profundo orgullo por ter sementado tanto xunto a María José desde o Seminario EXDEHU. Mais tamén sinto a mágoa de non ter chegado a poder elevar esta experiencia o suficiente como para que, quen deba, poña a atención e os recursos necesarios para que poidamos sacala adiante con moitísima máis calidade.

Porén, hoxe en día, afortunadamente, moitos son os centros de toda Galicia que teñen pasado pola experiencia da coeducación das emocións e dos sentimentos; -desde aquí aproveito para dar as grazas a todas esas persoas que forman parte deles, pola súa confianza e convicción nesta ferramenta, e por extensión en nos-. Non obstante, aínda sinto lonxe ese momento no que poder chegar a todas e cada unha das aulas do noso contexto.

En calquera caso, EmocionadXs, e tamén esta tese, sentan un precedente que, pase o que pase, veña o que veña, xa é imborrable.

Síntome triste, ou máis ben decepcionada, por non ter podido soste a miña vida, exclusivamente, adicando o tempo completo a esta tese; e máis a todos eses outros proxectos paralelos, sobre este mesmo tema, que xurdiron grazas ao do IES Xulián Magariños. Pero, ao mesmo tempo, síntome moi orgullosa de todas esas magdalenas que vendín durante ese primeiro ano da experiencia piloto, traballando naquela panadaría polas tardes e máis as fins de semana para poder adicarlle as mañás ao estudo e máis ás aulas. Síntome orgullosísima de todo o que teño traballado en tan diversas actividades para financiarme.

Ao recordar este momento, dun xeito inevitable, vénseme á mente a imaxe de Simone; sentada diante do seu escrito, cigarro en man, copa de viño mediante, dando voltas á súa situación, -á súa cuestión feminina-; loitando pola oportunidade de adicarse, exclusivamente, ao que sentía que se tiña que adicar: escribir. Míroa desde a distancia sentando catédra para as que chegamos despois, ademais de coa súa obra, co seu férreo exemplo; e síntome agradecida de poder mirarme nese exemplo e saber que, actuando baixo a firme convicción duns principios xustos e solidarios, todo acaba chegando. Pois, como di María José, o que está para unha non o leva ninguén.

Sinto a fortuna de poder vivir baixo a sombra da forza de todas esas grandes mulleres que están comigo, ausentes e presentes, descoñecidas e coñecidas, agasallándome coa enerxía do salvaxe; impulsándome a confiar e a afrontar a vida, por moito que de primeiras algunhas desas cousas importantes para unha parezan imposibles. Porque, a verdade, imposibles imposibles, afortunadamente hai poucos; e para min, como afirman xs existencialistas, a vida é continxencia, un contínuo de posibles.

Cando comecei esta andaina intentei unha bolsa que, por mil motivos, non era para min. E foi difícil chegar ata aquí, compatibilizar o traballo na empresa privada, máis o do Seminario xunto con esta tese; pero se algo puiden constatar grazas a esta situación, aparentemente incómoda, é que as máis grandes oportunidades para medrar, os máis valiosos tesouros, sempre están gardados por dragóns. E da medo. A verdade é que da susto poñerse diante dun dragón con soamente o meu metro sesenta. Pero nestes anos puiden aprender que no pasa nada por ter medo. Que o medo é útil; que o medo, desde o outro lado, tamén é desexo, movemento, creatividade, transformación...

Por iso, hoxe xa non sinto medo deses dragóns. A coeducación das emocións e dos sentimentos aprendeume a poñerme diante deles e aproveitar os seus lumes para quencerme cando teño frío; permitiume observalos, na a súa maxestuosidade, como seres gardiáns máis que inimigos. Porque, cando se lles permite, os dragóns, -igual que os medos-, sempre están dipostos a negociar.

E así, cada palabra que escribo ponme un sorriso máis e máis grande na cara. E dame folgos para continuar buscando as formas de achegar a cantos máis centros posibles mellor a coeducación das emocións e dos sentimentos.

Síntome tremendamente privilexiada, e afortunada tamén, por ser unha fracción, unha actora dun constructo que aporta ao meu mundo tantísimo amor. Un constructo que me fai sentir parte de algo moito máis grande e importante que eu mesma; algo que da un sentido inevitable á miña existencia; algo revolucionario aquí e agora. Porque a revolución non espera. Encárnase en moitísimas situacións, nunha grande diversidade de contextos, tanto intra como interpersoais, e esta é a miña. Non sinto ter excusas para poder deixala “para mañá”. Ao contrario, ao fin teño atopado a fortaleza a e a resiliencia suficientes como para loitar, -aínda que pareza un desexo infantil-, pola creación de utopías, cando menos concretas; pequenos microcosmos ocupados por persoas que <<sinten>>, <<están>> e <<son>> liberadas de calquera elemento coercitivo ou represivo. Comunidades pacíficas e amorosas nas que desenvolverse e relacionarse equilibrados, nas que convivir con benestar e plenitude.

Quizais a ti que les che pareza todo isto un pouco anárquico; mais, por que non? “A posición libertaria propón unha práctica existencial en todas as ocasións e circunstancias (...) Un comportamento libertario, incluso nunha sociedade que pretende levar a cabo o anarquismo, é unha solución ética” (Onfray, 2008).

Así que síntome chea de desexo e de argumentos. Síntome máis convencida, se cabe, que cando inicié a experiencia piloto. Sinto ganas de aventuras, de retos e de soños. Sinto a rebeldía adolescente que non me abandona. Síntome en calma, con benestar; síntome parte de EmocionadXs.

## 9.2 O QUE APRENDÍN DE INVESTIGAR NESTE PROXECTO

EmocionadXs, fundamentalmente, deume a oportunidade de aprender a investigar, así en xeral; en toda a extensión deste termo. A sistematizar procesos, a pensar en obxectivos observables, a buscar ferramentas para a avaliación, a crealas, analizar as informacións, interpretarlas... Sobre



todo, porque no proceso tiveron a fortuna de estar acompañada por dúas grandísimas investigadoras que axudaron a que todo sucedese con moita máis orde e rigor do que tería sido se me atopase soa. Así que, desde aquí, outra vez grazas ás dúas.

De toda esta aprendizaxe puiden chegar a unha serie de conclusións, para min significativas, sobre o proceso investigador de EmocionadXs e, por extensión, da coeducación das emocións e dos sentimentos.

En primeiro lugar que, no meu caso, no marco desta coeducación das emocións e dos sentimentos, non se precisa de datos cuantitativos, nin de medicións no sentido tamén cuantitativo, respecto ao grao de desenvolvemento emocional e sentimental do alumnado. Nin para comprobar as transformacións dos individuos e/ou dos grupos, nin moito menos para demostralas.

Tendo escrito este estudo, esta afirmación, de primeiras, parece algo contraditoria co desenvolvemento da propia investigación; por iso gustárame aclarar algo. Despois de todo o proceso teño clarísimo que os datos cuantitativos axudan a presentar a experiencia dunha forma máis accesible para calquera tipo de audiencia. E que, ademais, en xeral, serven e moito, á hora de reforzar os argumentos das interpretacións que se poden extraer dos datos cualitativos.

Como exemplo desta idea, imaxinemos o seguinte suposto: tras a implementación dun proxecto de coeducación das emocións e dos sentimentos, fanse unha serie de entrevistas ás rapazas participantes no mesmo. Nestas entrevistas, moitas das rapazas afirman percibir un aumento da súa autonomía. Tendo aplicados uns cuestionarios, pre e post, para a avaliación do grao de desenvolvemento das competencias emocionais e sentimentais do alumnado, -tal e como se fixo no proxecto de intervención de EmocionadXs-, no proceso de análise deses datos chega a observarse unha tendencia que confirma ese aumento da autonomía nas rapazas. Neste caso, os datos cuantitativos estaría confirmando as afirmacións das rapazas entrevistadas.

Porén, pode suceder que se produza unha contradición entre os resultados dos diferentes instrumentos e técnicas de natureza cuantitativa e cualitativa. De feito, este foi o noso caso; e non por ter aplicado instrumentos carentes de fiabilidade, tal e como se explica no capítulo 5.

O que sucedeu é que os datos cuantitativos en EmocionadXs son “mentira”. Explícome... Son verdade en tanto que manifestan as respostas emitidas polo alumnado, nos distintos momentos nos que se aplicaron os cuestionarios; pero son mentira na medida na que indican puntuacións que non se corresponden coas testemuñas que se puideron recoller a través das partes cualitativas da investigación, -preguntas abertas dos cuestionarios, observacións...-.

Así, por exemplo, pode observarse unha importante incoherencia entre os obxectivos das alumnas ao comezo do curso 2015/2016, respecto ao que lles gustaría conseguir a través do proxecto de intervención, -confianza, autoestima, etc.-, en comparación coas altísimas puntuacións que indicaron en autonomía emocional e, sobre todo, en autoestima.

No que ten que ver con esta alta puntuación, tamén no postest, parece imprescindible facer a seguinte aclaración; se ben é certo que ao termo da intervención produciuse un “subidón” na autopercepción da autoestima destas rapazas, a contradición entre os datos cuantitativos e cualitativos, recollidos na fase pretest, puxeron en dúbida a credibilidade destas respostas.

Ademais, despois de tres anos dun traballo tan próximo á rapazada, coñecendo con moita profundidade ás persoas e aos grupos, presentáronsenos serias dúbidas sobre se esa autonomía era tan significativa como manifestaron nos cuestionarios.

Neste senso, pódese considerar que o factor da deseabilidade social condicionou, e moitísimo, as respostas a este tipo de instrumentos; tanto neste ítem que se comenta como exemplo, como no resto; e, por tanto, as informacións de carácter cuantitativo que se puideron recoller en relación ao grao de desenvolvemento das competencias emocionais e sociais do alumnado, quedaron dalgún xeito invalidadas. Así, preferíronse “coller con pinzas” estas informacións, limitándonos á súa descrición e evitando a ousadía de realizar grandísimas conclusións sobre os efectos do proxecto, apoiándonos neses argumentos.

Pese a que a triangulación de datos puido aportar claridade a este respecto, -aplicamos un enfoque mixto e comparamos a validez dos datos, cruzando os resultados-, no caso da coeducación das emocións e dos sentimentos parece moito máis significativo traballar desde un enfoque case exclusivamente etnográfico; insisto, no que á avaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sentimentais se refire.

Son consciente de que existen suficientes instrumentos cuantitativos, testados e estandarizados, para este fin; pois, ante determinadas perspectivas investigadoras, son considerados de moito interese. Mais, desde o meu criterio actual, a significatividade da experiencia, debe poñerse noutros asuntos.

Aínda que resulta interesante describir os datos e presentar as puntuacións, por exemplo, en función do xénero, -abrindo a senda para posibles análises comparativas-, o obxectivo de EmocionadXs, como experiencia de investigación-acción, é outro. Non ten que ver con confirmar as diferencias no perfil emocio-sentimental binario feminino-masculino, -xa coñecidas grazas ao estudo teórico-; senón que pasa por desfacer esas diferencias, derrubalas, promocionando identidades libertarias e liberadas dos encargos cisheteropatriarcais. Neste sentido, a investigación pode e debe servir ao fin de atopar máis e mellores recursos socio-co-educativos en favor desta finalidade, e non tanto significar procedementos que confirmen hipóteses xa coñecidas.

Á hora de avaliar os resultados de EmocionadXs o obxectivo nunca foi tanto comparar, por exemplo, os datos do cuestionario de autoavaliación do grao de desenvolvemento das competencias emocionais e sociais do alumnado, nas fases pretest e postest. Senón que era, no pretest, observar as tendencias na autopercepción da rapazada sobre esas competencias nas que manifestaban mellor e peor desempeño, -como medida de necesidades de cara aos axustes no deseño da intervención-. E, no postest, observar novamente as tendencias para devolver ao centro ese dato como un elemento estritamente descritivo, mais nunca significativo; xa que, como se ten explicado, non resultaba moi fiable. Así, neste estudo, non se teñen comparado os resultados destes dous momentos diferentes porque este nunca foi o obxectivo, -e aclarado queda, por se resultaba chamativo para quen le que non se tivera feito; basicamente as intencións e pretensións da avaliación eran outras-.

Mais volvendo aos instrumentos, gustaríame concluír que os cuestionarios que miden datos cuantitativos resultan interesantes para avaliar a satisfacción, por exemplo, ou as sensacións durante os proxectos, -tal e como se ten comprobado en EmocionadXs-; pero non parecen de

todo útiles e confiables á hora de avaliar o grao de desenvolvemento das competencias emocionais e sentimentais da rapazada, cando menos pretendendo acadar resultados verdadeiramente realistas.

Por outra banda, tal e como se ten explicado no apartado sobre avaliación do capítulo 7, todo depende tamén das intencións e pretensións da persoa avaliadora. Neste caso, pensando na coeducación das emocións e dos sentimentos, resulta moito máis relevante analizar en que medida se produce satisfacción entre as persoas participantes da experiencia. Incluso, cales aprendizaxes son sinaladas como máis significativas e para que; pois aí está a verdadeira mostra de que asuntos teñen resultado elementos de auténtico cambio.

A coeducación das emocións e dos sentimentos é unha actividade ao servizo das persoas que participan dela e, por tanto, no que ten que ver coa súa avaliación, a conclusión é que resulta máis relevante, e honesto, centrarse no que as persoas opinan e perciben en clave de satisfacción e aprendizaxes coa vivencia da experiencia.

Tamén sería importante considerar, contando cos recursos suficientes, a posibilidade de realizar un seguimento individual, a través de breves entrevistas periódicas, ás persoas participantes neste tipo de actividades; sobre todo se falamos de infancia e adolescencia dentro do contexto escolar. Pero, ademais, resulta unha tarefa aínda máis significativa cando se pensa nos casos desa rapazada que presentan necesidades específicas para o desenvolvemento emocional e sentimental.

En EmocionadXs tivemos a oportunidade de traballar desde esta perspectiva, realizando un acompañamento-seguimento individual continuado neses casos con necesidades máis particulares. Porén, os resultados deste traballo non se contemplan dentro da experiencia *per sé*, por non ter sido o suficientemente sistematizados. En calquera caso, parecía imprescindible referir esta cuestión, de cara a futuros programas, proxectos ou accións de coeducación das emocións e dos sentimentos.

Para rematar, dentro da práctica investigadora da coeducación das emocións e dos sentimentos, tamén cabería salientar a importancia de recoller e analizar as necesidades e demandas do alumnado, ademais das do centro educativo, antes de levar á práctica calquera intervención. Isto tradúcese na “imposibilidade” de contar con programas ou proxectos estandarizados; a coeducación das emocións e dos sentimentos non pode permitirse a rixidez programática. A súa eficacia, de feito, depende da capacidade que mostre para adaptarse ás persoas e aos grupos da forma máis axustada posible.

Así, a investigación na coeducación das emocións e dos sentimentos precisa, sobre todo, de moito traballo de estudo, reflexión e experimentación. E, no que ten que ver con como proceder cos seus resultados, merece salientarse a riqueza e importancia dos datos cualitativos. Pois, ademais, o mundo do sentir é eminentemente cualitativo; por iso haberá de observarse de cerca ás persoas e aos grupos, atendendo á riqueza dos matices que, en cada ser e en cada colectividade, adquire a experiencia na súa práctica.

### 9.3 ALGUNHAS REFLEXIÓNS SOBRE O SALSEO TEÓRICO

Moitas horas teño invertido en todo tipo de materiais e experiencias a fin de afondar, ao máximo das miñas posibilidades, na comprensión deste mundo do sentir, -lectura de libros, artigos, visionado de documentais, visitas a museos, a exposicións, prácticas corporais, actividades introspectivas ou contemplativas...-; todo co obxectivo de concluír novas formas coas que maximizar a intervención socio-co-educativa neste eido.

Porén, pese a todo este estudo e traballo persoal, incluso tendo feito esta tese de doutoramento, ou continuando adicada a esta práctica profesional, tanto na teoría como na acción educativa, gustaríame confesar que non sei apenas nada. O campo é tan amplo... Pode abordarse desde tantas e tan variadas disciplinas, -a filosofía, a educación, a física, a astronomía, a medicina...-, que resulta inabarcable para soamente unha vida.

Mais, de todos os xeitos, gustaríame realizar unha serie de apuntamentos sobre determinadas cuestións teóricas, -para min chave, no momento presente-, relativas á coeducación das emocións e dos sentimentos.

O sentir, como pode observarse tras o seu estudo interdisciplinario no marco deste traballo, é <<algo>> biolóxico que no contacto coa sociocultura, adquire matices que producen importantes afeccións, sobre todo, no noso mundo cognitivo. Así, sucédelle ás emocións e aos sentimentos algo parecido ao que lle acontece aos sexos e aos xéneros; son os produtos humanos da combinación entre o natural e o sociocultural.

Por outra parte, ao estudar estes fenómenos afectivos, resulta curioso atoparse con que, constantemente, asóciense ao ser feminino; e máis a unha suposta vulnerabilidade “perigosa” da nosa humanidade; pero, por outra parte, é francamente difícil atopar reflexións femininas na historia ou na filosofía, por exemplo, sobre o tema.

E si, seino, resulta complicado atopar “moito” traballo intelectual feminino na nosa historia, así en xeral. Porén, no que ten que ver co mundo emocio-sentimental, resulta unha mágoa que carezamos de relatos e narrativas que nos acheguen a este fenómeno desde a ollada das mulleres, supostamente “os suxeitos da emoción” por excelencia.

Noutro sentido, no que ten que ver co <<ser>>, iso que somos en esencia, gustaríame concluír que o penso configurado na fusión entre o feminino e o masculino. Mais, cando se fai referencia a esta idea, non se está a falar da muller e do varón como identidades individuais, socioculturais, performadas desde a repetición de determinados encargos. Fálase dun asunto máis transcendental que explica a nosa humanidade desde unha enerxética creada na conxugación da dualidade, e que fai posible a nosa existencia como entidades globais.

Neste senso, traballar a educación das emocións e dos sentimentos é insuficiente; é imprescindible conceptualizala e aplicala como coeducación. Ante o nesgo emocio-sentimental que existe, a causa da socialización diferencial que promove o sistema cisheteropatriarcal, debemos abordar eses contidos emocio-sentimentais, que atravesan as nosas formas de ser e de conectarnos, desde unha nova perspectiva intra e extraxéneros.

E así, aínda que sone a unha frase moi manida, hai que desaprender a vida tal e como a coñecemos, a fin de conectarse coa verdadeira esencia da nosa humanidade; co que nos engancha ao aquí e ao agora, á verdade; desde o auténtico e non desde o imposto e impostado.

Non podemos continuar performando a existencia como un <<facerse>> homes ou mulleres; non debemos! Senón que precisamos reaprendernos como humanos, conectadxs e conxugadxs no feminino e no masculino, -desde esa perspectiva estritamente enerxética-.

Así, dentro da coeducación das emocións e dos sentimentos non se precisa falar de homes ou de mulleres, senón de esencia humana, de natureza feminina e masculina en conexión auténtica con todo o que somos; a única forma na que é posible unha verdadeira existencia equilibrada.

Para isto, o amor resulta indispensable; pois fala de coidados, de fusión... O amor conecta todas as nosas partículas e máis tece todas as nosas relacións. De aí que o amor-coidados, esencial na coeducación das emocións e dos sentimentos, axude a facer desta práctica unha educación para a saúde. Porque poucas cousas hai mellores que o amor-coidados para mantermos saudables e sas.

Ao entenderse a humanidade holística e apreciativamente, no permitirse ser e sentir desde a esencia, o amor mobilízanos cara ao natural e cara á natureza; estímúlanos a coidala. E así, coas outras persoas, danos potencia para soster; porque *se che quero a ti, tamén quero aquilo que sexa o que para ti sexa benestar; e quero tamén a onde iso te dirixa.*

Esta afirmación, inevitablemente, lévanos a ter que afrontar, -e aceptar-, o carácter mutable de todo o que somos e máis de todo o que nos rodea. E, neste sentido, a coeducación das emocións e dos sentimentos pretende propoñer unha nova cultura mental, que contribúa a un mellor desenvolvemento emocio-sentimental desde a aprendizaxe dunha certa mirada deconstrutiva; que observe en todo momento como as cousas se van apoiando unhas nas outras e como as ideas tampouco poden escapar desa natureza contixente (Arnau, 2013).

Esta cultura mental basease na observación coidadosa sobre como xorden e desaparecen as cousas; recoñecendo esas aparicións como ilusións, xa que nos atopamos nunha ilusión que está dentro doutra, *ad Infinitum*, tal e como reflexiona Nagarjuna (Arnau, 2013).

Nesta experiencia cometeranse erros e acadaranse verdades, pero haberase ter presente que ambas posibilidades, -erro e verdade-, son como o espellismo e a auga que vemos e bebemos do mesmo río; orixínanse en dependencia. E de igual modo que o fan a mente, o sentir e os comportamentos, -razón e reacción-, cuxas actividades interactúan nesa indivisibilidade entre o intelixible e máis o sensible.

A razón organiza e ordena a percepción tal e como nos aprende a sociocultura; pero, entón, como “desfacerse” das ideas? A coeducación das emocións e dos sentimentos pénsase neste senso como unha ferramenta a través da que adquirir unha certa actitude cara ás ideas; o mecanismo polo que acceder a unha certa forma de manipulalas para servirse delas, pero sen chegar a facelas propias. Tal e como apunta Nagarjuna (Arnau, 2013), este método consiste, entre outras cousas, nunha particular relación coa idea. Cando unha idea nos ven á cabeza, podemos aceptala e apropiarnos dela ou, pola contra, tratala como un suposto; algo que

aceptamos soamente de forma provisional. Esta suposición convértese así nunha forma temporal da idea.

Neste sentido, se tratásemos todas as ideas como suposicións poderemos aceptar certas premisas soamente co obxectivo de construír un argumento, ou tomar unha decisión nun momento dado, atendendo a unha necesidade específica. Pero ese compromiso, provisional, non debería considerarse vinculante ou irrevocable; xa que, a suposición en si mesma supón a vantaxe de poder desfacerse facilmente desa idea e incluso, cando deixe de precisarse, olvidala.

Este modo de valorar as ideas como supostos pode tomar entón a forma dunha empatía divina, aplicada cara á propia mente; a forma dun <<ponte no meu lugar...>>, ou dun <<mirar cos ollos doutra persoa>> na propia mente individual. E así, nesos intentos de non apoderarse das ideas permitindo que estas xurdan e se desenvolvan na mente, que me medren, ramifiquen, atopen contradicións internas e externas viviremos con máis e mellor benestar. Sen permitir que se establezan no propio ser, evitando que atopen aí, dentro de nos, o seu lugar permanente. Desta forma as ideas acolleranse soamente de forma temporal; tendo poder, exclusivamente, para atravesarnos como se fosen mesmo fenómenos atmosféricos, -mollándonos, asustándonos, destrozando as nosas colleitas ou iluminándonos-, soamente durante un rato. Xa que, a mente da persoa sabia, como afirmaba Nagarjuna (Arnau, 2013), debe manterse atenta e serena ante todo ese tipo de acontecementos mais, sen participar da súa ansiedade.

Así, as ideas sobre calquera obxecto, sobre todo respecto dos encargos socioculturais, quedarían sometidas, como calquera outro obxecto, ao desgaste do tempo. E todos eses trastornos, como a depresión ou a ansiedade, cada vez máis frecuentes nas nosas comunidades, pasarían a converterse en fenómenos case anecdóticos.

Porque as estratexias para o manexo do mundo emocio-sentimental, tamén pasan por transformarse a nosa mente cisheteropatriarcal e capitalista, nesa mente cultural proposta por Nagarjuna (Arnau, 2013). Xa que o descoñecemento sobre un/unha/unhe mesmo e as rápidas transformacións da realidade e da sociocultura son as que están a afectar, directamente, a esta patoloxía do século XXI; fundamentalmente, nas civilizacións “desenvolvidas”, onde as necesidades son basicamente creadas polos medios de comunicación de masas e por esas estruturas cisheteropatriarcais e capitalistas.

Mais, paralelamente a este traballo de de/reconstrución da mente, desde a coeducación das emocións e dos sentimentos haberá que ocuparse tamén do corpo. Porque, como se ten explicado, o sentir é unha experiencia corporal. Gústenos menos ou máis, podemos sentir, é algo inevitable. E máis aló das nosas capacidades sensoriais, podemos percibir, perfectamente, o movemento das emocións e dos sentimentos fluíndo en todo o noso sistema; producindo actividade muscular, orgánica, respiratoria...

O corpo permítenos captar as sensacións, agradables ou desagradables que activan o sentir. Permítenos actuar a partir destas mais, tamén, fai posible que nos quedemos aí, en quietude, sentindo; sen necesidade de darlle un sentido cognitivo-racional. Aprendéndoa, temos a capacidade de sentir conscientes; sen pensar que é o que nos provoca esa emoción, ou que é o que a regula; sen emitir xuízos ou valoracións, tal e como mostran as prácticas contemplativas que se traballan dentro da coeducación das emocións e dos sentimentos.

Así, desde esta práctica, emocionarse, na súa máxima extensión, tamén pasa por reaprender a sentir, desenvolvendo as competencias necesarias para acadar experiencias deste tipo. Sobre todo, para conectarse coa beleza, entendida como a bondade que permanece agochada en cada subconsciente e que, cando prende no noso ser, pode experimentarse como un profundo estremecemento que acende toda unha serie de circuitos que axudan a amplificar a experiencia vital nese momento, no aquí e no agora.

O sentir conecta todas as partes do noso sistema, -a mental, a comportamental, a sentida...-; de aí que nas tensións da carne padezamos moitas das nosas emocións e sentimentos.

O terceiro *chakra* é o *manipura*; está cargado de emocións negativas. A iso débese que o teu estómago se sinta perturbado emocionalmente, o *manipura* resíntese inmediatamente. En todos os idiomas do mundo temos expresións como “Non poido dixerir isto”. É literalmente verdade. Algunhas veces cando non podes dixerir certas cousas comezas a sentir náuseas, danche ganas de vomitar. De feito, en ocasións ocorre; un vómito psicolóxico. Alguén di algo e ti non o podes dixerir, de súpeto sentes unha náusea..., ven o vómito, e despois de vomitar sítteste moi relaxadx.

(...) As emocións negativas (a ira, o odio, a envexa, etc.) foron todas reprimidas. O teu *manipura* está demasiado cargado. Esas emocións reprimidas non permiten que a enerxía ascenda, esas emocións funcionan como un muro; o teu paso está bloqueado (Osho, 2008, p. 24).

A sociocultura tennos aprendido a reprimir todo aquilo que percibe como “negativo”; aínda que, desde unha análise feminista, tamén poderíamos pensar que esta sociocultura cisheteropatriarcal, máis ben, oprime o que valora como perigoso para o seu poder. E, ao mesmo tempo, tamén obriga, -aí están os encargos-, a todo aquilo que supostamente é “positivo”. Pero a realidade é que ambas cousas son igual de perigosas. Porque finxir que algo é positivo, por costume ou tradición, porque é o que se supón que ten que ser, resulta falso e hipócrita; e reprimir o que se sinte, o que sexa, por consideralo negativo, é arriscado, -no peor dos seus sentidos-, é velenoso, contamina o noso sistema, todo o noso ser.

Por iso “o Tantra di: expresa o negativo e permítete o positivo. Se ven a ira, non a reprimas; se ven a agresión, non a reprimas. O Tantra non di vai e mata a unha persoa. Pero di que hai unha e mil formas de expresar as emocións reprimidas” (Osho, 2008, p. 25).

Facer aflorar, sacar á superficie os sentires de malestar, expresalos dalgún xeito, permite relaxar o *manipura*. E unha vez que o *manipura* está relaxado é posible, e xorde, un equilibrio entre o negativo e o positivo. E cando o negativo e o positivo están en equilibrio, o paso está aberto; entón a enerxía pode elevarse máis (Osho, 2008, p. 25).

O corpo é palabra (Zambrano, 1988) e, en toda a súa extensión, adolece o sentir cando o experimenta sen conciencia, sen confianza na propia natureza; esa que, como se ten explicado, é sentipensante. De feito, a este corpo pertencen os tres primeiros chakras, *-muladhara, swadhishtan y manipura-*, os *chakras* interiores. Son os *chakras* terreaais, os da Terra, os que son atraídos cara abaixo pola gravidade. Estes elementos están conectados, á súa vez, cos tres seguintes: os *chakras* celestiais, *-abahata, vishuddha e agya-*, que pertencen á mente; e están baixo outra lei, denominada lei de levitación. Estes son atraídos cara arriba, por seren parte desamente. Así, mentres que o corpo é atraído cara abaixo, a mente é atraída cara arriba. E aínda que isto pareza fragmentarnos dalgún xeito, o ser non é ningunha desas dúas cousas, *-corpo ou mente-*, exclusivamente; o ser é todo a un tempo: o séptimo *chakra*, que non é corpo nin é mente (Osho, 2008).

Neste sentido, a coeducación das emocións e dos sentimentos, entendendo a humanidade desde esta reflexión, reclama a liberdade; a liberdade de amar e a liberdade de ser que fai posible que a vida xa non sexa un problema, senón, como afirmaba Kierkegaard (1813-1885), “unha realidade que debe ser experimentada”; un misterio, un éxtase, unha bendición.

A coeducación das emocións e dos sentimentos recolle da tradición feminista a súa capacidade para modelar concepcións e sensibilidades; atrevéndose a beber de todo tipo de disciplinas e referentes para interpretar a vida e o ser, na senda da transcendencia, desde ese enfoque existencialista, hedonista e feminista que se ven relatando nestas páxinas.

Así, coeduca para a acción dunha liberdade imposible de manipular; unha liberdade que tamén é benestar, que habita o corpo e permite atravesar a porta da iluminación do ser, alonxándonos dos encargos coercitivos da sociocultura.

A coeducación das emocións e dos sentimentos segue a liña das ensinanzas tántricas animando á confianza no corpo; á confianza nos sentidos, na enerxía, no ser en toda a súa totalidade. Negándose nada, transformándose todo cara ao benestar e a realización.

O primeiro é o corpo. O corpo é a túa base, o teu chan, é onde ti estás afianzadx. Facerte antagonista do corpo é destruírte, é facerte desgraciadx, é crear o inferno. Pos ti es o teu corpo, e tamén máis que el. O corpo é a túa verdade básica, así que non debemos ser irrespectuosxs co corpo, indo en contra del. O corpo é o teu contacto coa realidade, unha ponte, o teu templo.

(...) E aínda que a sociedade apréndenos a estar en contra do corpo, sobre todo ás mulleres, o Tantra ensina a reverenciar, amar e respectar o propio corpo, a sentir gratitude con e por el.

O Tantra di: purifica o teu corpo, purifícao de toda represión. Permite que a enerxía flúa, quita os bloqueos. Case todas as persoas temos bloqueos, é difícilísimo toparse cunha persoa cuxo corpo non estea tenso ou agarrotado. Esa tensión está bloqueando a súa enerxía, con ese grao de tensión é practicamente imposible que se produza un fluxo saudable e construtivo de enerxía (Osho, 2008, p. 213 e 214).



Desde a infancia estamos como programadxs para estar en tensión. Ás veces, por medo, ata non respiramos (Osho, 2008). Cando na coeducación das emocións e dos sentimentos se aprende ás persoas a respirar fondamente, actívase unha nova forma de coñecemento e de acceso ao pracer e ao benestar case instantáneo. Esta práctica coeducativa desbota así as connotacións socioculturais negativas asociadas ao pracer, aprendendo á rapazada, por exemplo, como a través desta respiración profunda, *-pranayama-*, se pode fluír totalmente, dando liberdade incondicional á experiencia de sentir e de sentirse. Estas ensinanzas, devidas da tradición tántrica, animan a abrir os sentidos, a activar a conciencia corporal, a permitirse percibir con totalidade descubriendo un mundo novo cada día.

En resumo, fan posible algo así como sanear o corpo, dun xeito simbólico e máis práctico, respecto das represións socioculturais. Reviven os sentidos e permiten a detención do pensamento neurótico ou obsesivo, *-recordemos que as ideas soamente son supostos temporais-*. E, así, baixo o paraugas da coeducación das emocións e dos sentimentos apréndese a senda da calma, do silencio e da non-mente cisheteropatriarcal. Apréndese a observar, desapegadxs desas ideas transitorias que veñen e van, permitíndonos os silencios mentais e abrindo novos estados de conciencia nos que os obxectos, e incluso os suxeitos, desaparecen.

Neste punto a existencia é unidade, o corpo e a mente quedan ligadxs desde o máis superficial ata o máis fondo; xa non hai dentro nin fora, nin divisións de ningún tipo; todo é un.

A coeducación das emocións e dos sentimentos significa a posibilidade dun tipo de educación diferente, unha que che axuda a desenvolver as competencias naturais e as intelixencias humanas na súa globalidade; unha que non nos carga con feitos innecesarios, que non se fai pesada, senón que, pola contra, promove unha lixereza, unha claridade que nos fai máis capaces de inventar e de colaborar coas outras persoas. Unha educación que non é competitiva, violenta ou destrutiva, senón que axuda ás persoas a descubrir a súa propia vida e a vivila en comunidade con benestar. Este mundo pode converterse nun mundo magnífico e intelixente se ás persoas se lles permite ser elas mesmas; se se lles axuda a ser elas mesmas, apoiándoselles, de todas as formas posibles, para que sexan elas mesmas (Osho, 2008).

Así, onde queira que haxa gozo, haberá vida e haberá evolución; o gozo é a sustancia da que está feita a existencia.

Na tradición filosófica que se inicia con Platón e segue con Descartes, Husserl e Sartre, a diferenciación ontolóxica entre alma (conciencia, mente) e corpo sempre defende relacións de subordinación e xerarquía política e psíquica. A mente non só somete ao corpo, senón que eventualmente xoga coa fantasía de escapar totalmente da súa corporeidade. As asociacións culturais da mente coa masculinidade e do corpo coa feminidade están ben documentadas no campo da filosofía e o feminismo. En consecuencia, toda reprodución sen reservas da diferenciación entre mente/corpo debe restablecerse en virtude da xerarquía implícita dos xéneros que esa diferenciación ten creado, mantido e racionalizado comunmente” (Butler, 2007, p. 64).

Así, se algo parece claro é que a coeducación das emocións e dos sentimentos pode e debe permitir acceder á profundidade de cada ser, achegándonos a un coñecemento auténtico da nosa individualidade como un todo unido, sen xerarquía de ningún tipo, e liberado dos encargos cisheteropatriarcais; un todo con potencia para conectarse interna e auténticamente coas outras persoas; un todo que debe aspirar moito máis aló desa superficialidade imposta pola sociocultura que nos quere adormecidxs e baleirxs, impasibles ante a enerxía do amor.

Pois o sentir actúa como unha forza invisible na dirección dos nosos pasos; igual que o fan os latexos do noso corazón, o centro vital do noso organismo.

E así son pasos do ser humano sobre a terra parecen ser a pegada do son do seu corazón que lle manda marchar, ir nunha especie de procesións, se se sente libre de condena cando o corazón pesa condenado a proseguir; gozoso, cando se sente formar parte dun cortexo no que van outras criaturas humanas e doutros reinos, en serenidade perfecta cando se sente moverse á par cos astros e aínda co firmamento mesmo, e co rodar silencioso da terra.

(...) E é a voz interior que se identifica con algunhas voces, con algunhas palabras que se escoitan non se sabe ben se dentro ou fora, pois que se escoitan desde dentro. E se sae tamén a escoitalas, se sae de si. E entre dentro e fora o ánimo enteiro queda suspendido como queda sempre en toda identificación de algo que no corazón latexa e algo que existe obxectivamente.

(...) se se é fiel a ese sentir que funda o simple percibir a pulsación do corazón como centro da nosa vida, queda a súa reiteración como vitoria que se alza, a vitoria da nosa vida, ou a dalgunha outra nela encerrada. (...) Contra isto toda razón que da sen razón algunha, mentras a verdade se lle achega coo prometida.

(...) Todo pasa polo corazón e todo o fai pasar. Mais algo ha de pasar nel que non se vaia co río da vida e do tempo que coñecemos.

Algo que terá que ir facéndose escondidamente nesa súa escuridade, que seguindo o paradoxo da lei que o rexe, habería de ser algo invulnerable e luminoso.

E así cando nun instante se quede de todo quieto se abrirá á par, dándose enteiro. é o que soña. Como todo o que está encerrado, soña o corazón con escaparse, como todo o encadeado, desprenderse, aínda a costa de desgarrarse. Como todo aquilo que contén algo precioso, con derramalo dunha soa vez.

(...) Non poderá ser libre sen coñecerse. (...) o corazón mediador, que proporciona luz e visión, terá que coñecerse. (...) libre de temor desentrañarse e desentrañar, perderse, irse perdendo ata identificarse no centro sen fin (Zambrano, 1988, p. 65, 67, 72 e 77).

Un vello dito portugués afirma que <<quen ve soamente o rostro nunca chega a ver o corazón>> e xustamente por iso emerxe a coeducación das emocións e dos sentimentos; para conectarnos dun xeito máis auténtico, nas nosas verdadeiras esencia, lonxe de todos eses encargos socioculturais que constringen a liberdade de existir en toda a súa extensión.

#### 9.4 A PARTE DESFRUTRONA: A PRÁCTICA NAS AULAS

Recordo que antes de iniciar a experiencia piloto me sentía tremendamente asustada; porque non tiña ni idea do que podía acontecer nesas aulas.

Non era a miña primeira vez traballando con grupos de adolescentes, mais si a primeira que me achegaba á práctica educativa sobre o sentir.

Hubo momentos complicados neses comezos. De feito, como se pode ver nalgunhas das transcripcións das testemuñas do alumnado participante, -dispoñibles no anexo 10 deste informe-, ata pasamos por situacións realmente incómodas; sobre todo nun dos grupos, na primeira sesión da fase piloto. Mais, cando todxs conectamos e conseguimos fluír na experiencia, o desfrutar foi imparabile. E incluso nas circunstancias e tesituras máis delicadas aprendimos exprimir o máis bonito.

- “A min persoalmente tamén me ensinou moitas cousas; como afrontar situacións diferentes, difíciles. A relaxarme nesas situacións, cando hai problemas, intentar resolvelos e non recorrer á agresividade (...) Foi bastante positivo e persoalmente axudoume moito tamén (...) Con respecto á situación difícil que xa sabes que pasei, pois falar to tema con total normalidade; relaxarme facendo os exercicios de respiración; aprender a convivir con ideas, con xente que ten ideas moi diferentes a min (...) Aprendín moito a respectar ideas, a escoitar aos demais, que era algo que me “fastidiaba” moito ao primeiro, pero non é algo que non se poida aprender.” (E4-M).
- “Sempre fun un rapaz que me gusta estar de broma, ser simpático, estar de broma... Pero máis aínda. Non hai que estar todo o día resaltando o negativo, como fan máis os adultos (...)

Hai que fixarse no positivo. Si que hai momentos nos que é complicado pero hai que buscar sempre o punto positivo” (E1-M).

Antes de continuar afondando no que ten sucedido coa rapazada nas aulas e fora destas, gustaríame facer un apunte de carácter máis “técnico”, en relación coa práctica. EmocionadXs constata a eficacia da intervención seguindo o modelo de programas. De feito, a coeducación das emocións e dos sentimentos, dentro dos contextos formais de ensinanza pénsase teoricamente así; como unha actividade á marxe do curriculum explícito, -por agora-, pero dentro dos tempos ordinarios da aula.

Ademais, a posta en marcha desta experiencia deu pistas sobre as necesidades da propia práctica para a consecución de obxectivos significativos. Neste senso, como se ten explicado, a coeducación das emocións e dos sentimentos, sobre todo, precisa ser unha intervención moi flexible e adaptada, ao máximo das súas posibilidades, ás persoas que fomarán parte da vivencia. Debe enfocarse en facelas protagonistas porque, de feito, son as protagonistas. E así, tamén, debe estar constantemente en construción. Por exemplo, se nunha das sesións emerxe un tema que resulta de moito interese para os grupos, haberase de abordar, senón nesa, na seguinte sesión; pois ese é o obxectivo de acompañar e soste emocionalmente, escoitar con atención e procurar a cobertura desas necesidades auténticas.

A coeducación das emocións e dos sentimentos presenta así un carácter lixeiramente anárquico. E aínda que debe ser programada e planificada, se por algo se identificará e por esa capacidade de fluír e transformarse constantemente no desenvolvemento da súa acción, e ao ritmo das persoas coas que se aplica.

Pero volvendo ás aulas do IES Xulián Magariños gustárame destacar que, sen ningún tipo de dúbida, a mellor parte de todo este traballo foi estar alí; o vivir a experiencia xunto a unha rapazada verdadeiramente increíble.

Con respecto a elxs recordo verme sorprendido profundamente ao descubrilxs, ao poder ver esas súas necesidades. Pois, nos momentos previos á intervención, -tanto antes da experiencia piloto como previamente ao proxecto de intervención-, aínda que imaxinara posibles situacións vitais, cuestións pertinentes sobre as que traballar, etc., cando cheguei a a coñecerlxs quedeime abraiada; tanto coa riqueza das súas vidas como, tamén, con todas as situacións tremendamente complexas que lles tocaba atravesar. Eran case nenxs que, nalgúns casos, debían facer fronte a experiencias emocio-sentimentais absolutamente adultas. Pero non contaban con recursos! E, aínda así, conseguiron saír adiante, con humildade, resiliencia e capacidade de pedir e aceptar axuda.

Entre as persoas que formamos parte desta experiencia teceuse unha relación amorosa de moita fondura. Se ben é certo que non todo o mundo se gustaba ao máximo do posible, isto non foi determinante á hora de construír o noso vínculo. A máxima era outra: aceptar e respectar a todas e cada unha das persoas que somos parte; querernos tal e como somos e permitírnos ser, na dirección do soste e ser sostidxs cando fora necesario.

- “Pareceume un obradoiro bastante positivo porque aprendes a respectar as ideas dos demais, sobre todo. A convivir con xente que pensa diferente a ti; que por pensar diferente a ti non tes por que apartalo (...) Por pensar diferente a ti, por ter gustos diferentes a ti, non se marca a unha persoa (...) Ti podes pensar dunha maneira e eu doutra (...) Hai que aprender a convivir.

(...) O traballo en grupo, que para min tamén foi importante á hora de afrontar problemas que sempre estiveron comigo; hai que dicilo sempre estiveron apoiándome” (E4-M).

- “Aprendín a convivir cos meus compañeiros mellor do que o facía antes (...) lévome a moita xente coa que compartín estes momentos” (E2-M).
- “A reflexión, sobre todo, son os bos momentos. Fixemos un grupo eu creo que impresionante.

(...) Acórdome aquel día no día debate, “X”, todo nervioso, estábamos alí os catro, non había problema, sempre apoiándonos. Amigos para o futuro” (E1-M).

- “(...) Ti depositabas a confianza nas persoas (...) pero non sabías se ían responder coa mesma confianza (...) O medo incapacítanos a facer cousas que queremos facer e que podemos facer, tamén (...) Se alguén deposita a confianza en ti será por algo, así que tes que dar o mellor de ti, se queres claro” (E5-F).

No que ten que ver co desenvolvemento das competencias emocionais e sentimentais ou, dito doutro xeito, co que aporta a práctica ao crecemento desta xuventude, insistir na capacidade da coeducación das emocións e dos sentimentos para dúas cousas, fundamentalmente: aprendernos a ver desde outros sitios, -sitios novos máis atentos e comprensivos-; e darnos a oportunidade de apoderarnos para ser quen realmente somos, ou quen queremos ser, con autonomía, capacidade crítica e empatía.

- “E valeume moito. Foi un obradoiro moi significativo para min, moi positivo. Xa non soamente polo obradoiro senón tamén por tí, por todos os momentos de risas na clase; non era unha charla, era como falar con xente que che entende, que che comprende.

Foi algo moi moi moi agradable para min. Cambioume bastante” (E1-M).

- “Eu cheguei sendo unha larviña moi tímida, e aínda sigo sendo, pero non tanto (...) Aprendín a afrontar as cousas. Non só así de cara, senón pouco a pouco; podes chegar a conseguir o que queres (...) Síntome máis forte emocionalmente (...)

(...) Empatía e ver ás persoas, no so como persoas, senón tanto a nivel de orientación sexual como en todo. Volvinme máis empática, máis aberta... Aprendín a exteriorizar os meus sentimentos, perfecto para min!

Para min esta actividade significou moito porque a verdade é que eu son unha persoa que soe reprimir moito os seus sentimentos (...) Axudoume bastante como a exteriorizalos, saber levalos, saber como afrontalos...

(...) Tamén a relación cos meus pais; sobre todo co meu pai (...) Agora fálolle máis calmada, dialogamos máis. Hai unha mellor relación, da gusto.

Cos compañeiros (...) hai máis confianza, máis complicidade (...) Levámonos desde primaria pero estes últimos anos foron os que máis unidos estivemos.

(...) Esta actividade paréceme moi interesante, recomendaríalla a todos.

(...) Axúdache a ver as cousas doutra forma, a sentir cousas, a como levar as cousas tamén” (E5-F).

- “Eu, a primeiro, cando dixeron que era de sentimentos e así dixeron, vale... Pero despois, cando fomos facendo clase, fun valorando máis as clases (...)

Axudoume bastante a controlarme; antes de facer algo, pensalo primeiro e despois actuar. O meu carácter (...) contrólome primeiro (...) vou máis tranquilo (...) poñerme tranquilo en situacións nerviosas (...) valorar cousas que ao mellor antes nos lles daba importancia e agora (...) cando alguén che di non a algo, pero faicho por ben (...) eu antes cando me dicían non enfadábame (...) e agora penso pois dime non por isto.

(...) Ao mellor se son así desde aquela vez controlei isto ou antes era así e desde que fixen as actividades xa son doutra maneira (E3-M).

- “O que me levo en global é unha experiencia moi positiva.

Desde o primeiro día a verdade é que me sentín moi a gusto; a verdade é que aprendín moitísimo e a miña forma de pensar cambiou moito desde o primeiro día ata o día de hoxe.

(...) coñecementos sobre a igualdade, entre as persoas, de distinto sexo.

“O que me levo en global é unha experiencia moi positiva.

Desde o primeiro día a verdade é que me sentín moi a gusto; a verdade é que aprendín moitísimo e a miña forma de pensar cambiou moito desde o primeiro día ata o día de hoxe.

(...) coñecementos sobre a igualdade, entre as persoas, de distinto sexo.

Lévome coñecementos e lévome xente. Xente como todos os compañeiros cos que compartín a actividade. E xente coma ti, que nos axudaches durante este camiño, nos fixeche cambiar a nosa forma de ser e entrache de cheo nas nosas vidas” (E2-M).

Como se pode imaxinar tras a lectura destas reflexións do alumnado, a mellor parte de EmocionadXs foi estar alí e permitirse xogar na vida.

Este proxecto foi unha oportunidade para todxs; para descubriros e compartir as partes máis brillantes e máis escuras de cada un/unha/unhe de nos. Unha ocasión perfecta na que derrubamos as connotacións pesimistas da nosa vulnerabilidade e deixámonos levar por todo tipo de actividades, divertidas e tamén incómodas. Limos poesía, buscamos curiosidades ou rarezas comúns, bailamos, apertámonos, choramos, meditamos, corrimos, berramos, mirámonos aos ollos en silencio total, lanzamos globos, respíramos... Gozamos moitísimo e doímonos tamén. Construímos ese pequeno microcosmos utópico do que se falou antes no que, aínda cos nosos conflitos, puidemos ser totalmente nos; puidemos evolucionar dando o mellor de cada un/unha/unhe, reaprendéndonos a cada segundo, con humildade e bravura, *smelling like teen spirits*.

## 9.5 DRAMAS DE ONTE E SOÑOS DE MAÑÁ

Aínda que pasado e futuro “non existen” para a coeducación das emocións e dos sentimentos, resulta imposible rematar esta conclusións sen facer referencia ás vivencias que se teñen atravesado no proceso histórico de EmocionadXs. Sobre todo, resulta imprescindible explicar algúns dos “dramiñas” que teñen sucedido nestes anos pero que, sen dúbida moito teñen aportado á miña formación investigadora.

O inconvinte “central” de toda a investigación é que EmocionadXs, coma min, chega sempre tarde. Isto ten que ver con que a “programación” dese proceso investigador sempre foi a rebufa da acción; e aínda que este feito encheu de dinamismo, diversión e aventura á experiencia, tamén fixo da mesma un proceso construído, permanentemente, a posteriori. Así, atopámonos

ante un claro exemplo da contradición que inspira a pedagogía da crueldade, que se presentaba no capítulo 4 deste traballo. EmocionadXs é unha investigación cunha grande riqueza por producirse no devir da acción coeducativa, pero con importantes debilidades, -no que á calidade dos instrumentos de avaliación se refire, por exemplo-, por construírse constantemente durante e ao tempo da implementación. Con máis e mellor planificación todo podería ter moitísima máis calidade; insisto, no que ten que ver cos mecanimos e procedementos investigadores.

Outra das dificultades destacables, dentro do concluír este traballo, como se ten explicado, foi a falta de recursos. Ter que traballar en moitas outras cousas ao tempo que se realizaba este proceso lonxitudinal, condicionou as posibilidades de adicación ao mesmo; especialmente á hora de ter que “sistematizar” este relato na forma do presente documento.

Pero, como xa estamos aquí, tan preto do punto e final, tamén haberá de explicarse cara a onde soñamos evolucionar EmocionadXs. Cal será o noso próximo xardín?

Así, seguindo as ideas de Epicuro (341 a. C.- 270 a. C.) a guía da nosa senda está moi clara: proseguir coa busca do pracer, dirixídxs sempre pola prudencia. Neste sentido, a coeducación das emocións e dos sentimentos continuará enfocando a súa reflexión cara á indagación sobre como mellorar as experiencias humanas na dirección do benestar, cando menos, desde o punto de vista emocio-sentimental. E para isto, por que non, poderemos facer por meternos noutras salsas:

- Abordar a experiencia sentida desde novas disciplinas; como a física, por exemplo.

Podería chegar a medirse a enerxía emocio-sentimental? Seríamos capaces de entender o seu comportamento como temos podido facelo coa luz ou coa gravidade?

- Observar esta experiencia sentida empregando tecnoloxía.

E se medísemos a experiencia do amor, por exemplo, empregando unha resonancia magnética? Que se nos ilumina dentro cando amamos?

- Buscar e recuperar os relatos femininos, elaborados desde calquera disciplina, sobre a experiencia emocio-sentimental.

Resulta interesante, preciso e pertinente, realizar un traballo fondo de busca documental que permita poñer voz ás emocións e aos sentimentos na nosa historia, a través das narrativas das mulleres.

- Elaborar todo tipo de materiais e accións:
  - Propostas didácticas sobre coeducación das emocións e dos sentimentos para todas as etapas educativas, -incluso para traballar en grupos de persoas adultas-. Para persoas con capacidades ordinarias mais, tamén, para persoas con capacidades extraordinarias.
  - Sistematizar procesos de acompañamento individuais.
  - Diseñar un “tratado” sobre os sentires, desde a teoría e a práctica feminista; reconceptualizando as emocións e os sentimentos, desde a súa forma sociocultural actual; diferentes para uns e para outras.

Pero, sobre todo, o soño para mañá é chegar a máis e máis centros educativos; é continuar levando a práctica da coeducación das emocións e dos sentimentos a máis e máis vidas, potenciando as oportunidades de desenvolvemento integral, individual e colectivo; mellorando as vidas das persoas, das súas comunidades e, por extensión, o mundo no que vivimos.

Remátase este capítulo facendo a seguinte reflexión...

Achegarse ao mundo do sentir, interseccionando a nosa ollada coas teorías e prácticas feministas, existencialistas e hedonistas, pensando no obxectivo de coeducar, -nas emocións e nos sentimentos-, esperta sensacións e pensamentos ambiguos que nos sitúan na contradición, entre o desexo e o medo.

Fai uns días, Edu Madina falaba na radio sobre a súa relación co mar, -concretamente no programa da cadea Ser <<O Faro>>; o día 3 de setembro deste 2019-. A súa exposición podería explicar e resumir, perfectamente, o que representa a tarefa de afrontar a coeducación das emocións e do sentimentos, teórico-practicamente; pero, sobre todo, a tarefa de relacionarse con/desde e para esta práctica, na de/re-construción e desenvolvemento do ser, -individual e colectivo-:

(...) É unha relación algo polisémica, como de planos, imos dicir superpostos.

A primeira (...) é unha relación directa coa auga e co mar.

Por outro lado sempre me pareceu que ten, o que denominamos ao mar, que non deixa de ser a superficie do mar, unha enorme evocación estética e de beleza.

Pero recoñezo que, cada vez que estou diante del, non poido evitar preguntarme por algo que me da medo, que é o que está debaixo, toda a súa profundidade.

Por tanto, cando o percibo, percibo a beleza da superficie e a incógnita da profundidade. E nesa dualidade se produce sempre toda a miña visita ao mar.

Nesa dualidade se produce tamén o noso traballo coa coeducación das emocións e dos sentimentos; na contradición entre a esperanza e o desacougo que devén dunha reflexión-acción socio-co-educativa sobre ese mundo humano tan complexo, misterioso e particular como é o emocio-sentimental.

Mais, nunca unha práctica coeducativa sobre o sentir, baseada nas filosofías feministas, existencialistas, hedónicas e para a transcendencia tivo tanta urxencia. Así que ímonolo permitir todo; pisando o acelerador sen perder nin un segundo máis...



(...) Vou chegar moi lonxe

Case case ata o final

Onde ninguén da consellos

(...) Vou nun coche

Que roubei onte á noite

A un tipo listo que fá a ligar

(...) Agora a lúa pasa a noite

Escoitando o ruído do meu motor

Os tipos duros

Pasan apuros

Cando se cruzan no meu carril

E no ceo

Todxs xs Santxs

Son do meu bando e rezan por min!

Chrisinta e Los Subterráneos (*Voy en un coche*, 1992)



## REFERENCIAS

- Álamo, D. (xaneiro-xuño, 2008). Teoría feminista: de la ilustración a la globalización [Revisión do libro *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización (3 vol.)*, por C. Amorós e A. de Miguel]. *EMPIRIA. Revista de metodología de ciencias sociales*, 15, 185-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3141540>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez Escoda, N. (2000): Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18, 2, 587-599.
- Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Argos, J.; Ezquerro, M.P.; Osoro, J.M. y Salvador, L. (2008). *Evaluación pedagógica del proyecto VyVE*. Santander: Fundación Botín. Recuperado de [http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/evaluacionpedagogica.pdf](http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/evaluacionpedagogica.pdf)
- Arias, M. (1973). *La liberación de la mujer*. Barcelona: Salvat Editores, S.A.
- Armus, M.; Duhalde, C.; Oliver, M.; Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Argentina: UNICEF e Fundación Kaleidos. Recuperado de [http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo\\_emocional\\_0a3\\_simple.pdf](http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf)

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnau, J. (2013). *La palabra frente al vacío. Filosofía de Nagarjuna*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Astell, M (2013). *Escritos feministas*. Madrid: Maia Ediciones.
- Astrada, C. (1950). El existencialismo, filosofía de nuestra época. En L.J. Guerrero, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, tomo I*, celebrado en Mendoza (Argentina) o 30 de marzo e o 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 de abril de 1949. 349-358. Bos Aires: Universidade Nacional de Cuyo. Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a0349.pdf>
- Azar, G. y Silar, M. (2006). *Metodología de investigación y técnicas para la elaboración de tesis*. Madrid: Hispania Libros.
- Azcárate, P. (1871). *Obras completas de Platón*, tomo 3. Madrid: Medina e Navarro. (argumento por Azcárate: 9-17, Filebo: 19-141). Recuperado de: <http://www.filosofia.org/cla/pla/azf03009.htm>
- Bacete, R. (2017). *Nuevos hombres buenos. La masculinidad en la era del feminismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Baker, J. (2015). *50 cosas que hay que saber sobre física cuántica*. Barcelona: Ariel.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On modelo t emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Barragán, F. (2006) (Coord.). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Bastarós, M. (2018). *Historia de España contada a las niñas*. Madrid: La casa encendida y Fulgencio Pimentel.
- Berastegui, Y. (2016). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo* (Tese doutoral). Donostia: Euskal Herriko Unibersitatea / Universidade do País Vasco.
- Berastegui, Y. e Permy, A. (2017). La relajación y la atención plena en el fútbol de alto rendimiento: educación de las emociones en las categorías base de la Real Sociedad de

- Fútbol S.A.D. En M.M. Aldámiz-Echevarría, B. Barredo, R. Bisquerra, N. García Aguilar, A. Giner, N. Pérez Escoda e A. Tey, *Actas de las XIII Jornadas de Educación Emocional. Educación emocional en la actividad física y el deporte*, celebradas en Barcelona o 31 de marzo e 1 de abril de 2017. 64-74. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/116845/6/XIII%20JornadesEmocionalISBN%20URI.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.); Agulló, M. J.; Cabero, M.; Pellicer, I.; Sánchez, R. e Vázquez, S. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a 7 años. Tomo 2*. México: Alfaomega.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La educación emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (Coord.) e Cuadrado, M. (2010). *Sentir y pensar. 6º Primaria*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. (Coord.) e López Cassá, E. (2010a). *Sentir y pensar. 1º Primaria*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. (Coord.) e López Cassá, E. (2010b). *Sentir y pensar. 2º Primaria*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. (Coord.), Martret, R., Ortín, R., e Pérez, S. (2010). *Sentir y pensar. 4º Primaria*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R., e Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.), Moreno, C., y Rubio, E. (2010). *Sentir y pensar. 3º Primaria*. Bisquerra, R.; Pérez, N. e Filella, G. (2000). L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació. En L.M. en Carmen (ed.), *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*, 13-16. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.

- Bisquerra, R. (Coord.), Roger, I. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años. Tomo 3*. México: Alfaomega. ISBN: 978-607-707-338-3.
- Bisquerra, R. (Coord.), Roger, I., y Ferrer, L. (2010). *Sentir y pensar. 5º Primaria*. Madrid: SM.
- Blanco García, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. En Consejería de Educación, *Andalucía educativa*, 64, 24-27. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Blay, A. (1993). *El trabajo interior. Técnicas de meditación*. Barcelona: Índigo.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás e F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós Básica.
- Cabero Jounou, M. (2011). *El coaching emocional*. Barcelona: UOC.
- Cabezas, M. (2014). *Ética y emoción. El papel de las emociones en la justificación de nuestros juicios morales*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Desclé de Brouwer.
- Casado, C. e Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 47, 1-10. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
- Casafont, R. (2014). *Viaje a tu cerebro emocional*. Barcelona: Ediciones B.

- Castilla y Pérez, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta*, 11, 49-85.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2016). *Percepción de los principales problemas de España*. Recuperado de [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Indicadores/documentos\\_html/TresProblemas.html](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html)
- Châtelet, M. (2016). *Discurso sobre la felicidad*. Madrid: Cátedra.
- Cheng, F. (2016). *Cinco meditaciones sobre la belleza*. Madrid: Siruela.
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción. El proceso emocional*. Valencia: Universidade de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Madrid: Kairós.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas*. Barcelona: Planeta.
- Darwin, C. (2009). *La expresión de las emociones*. Navarra: Laetoli, S.L. (Título original: *The Expression of the Emotions in Man and the Animals* (1872 e 1890). Londres: John Murray.
- Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- De Beauvoir, S. (2011). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- De Beauvoir, S. (1972). *Para una moral de la ambigüedad*. Buenos Aires: La Pléyade.
- De Gouges, O. (1789). Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana. *Proyecto Clio* [página web]. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n31/derechosmujer.pdf>
- De la Caba, M.A. (2000). *Educación sociopersonal*. Servizo Editorial da Euskal Herriko Unibersitatea / Universidade do País Vasco.
- De la Cruz, M.V. e Mazaira, M.C. (1997). *Programa de Desarrollo afectivo DSA*. Madrid: TEA Ediciones.

De la Cruz, J.I. (1997). *Obras completas*. México: Porrúa.

De la Cruz, J. I. (2006). *Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz*. Buenos Aires: Biblioteca virtual universal. Editorial del cardo. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/39758/1/132027.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre a Educación para o siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación educativa*, 18, 2, 289-317. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45400/1/La%20evaluacion%20de%20programas%20sociales.%20Fundamentos%20y%20enfoques%20teoricos.pdf>

De Miguel, A. (2011). Los feminismos a través de la historia. *Mujeres en Red. El periódico Feminista*. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018-2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf>

De Miguel, A. (2014). *¿Qué es el patriarcado?* Entrevista de Cenicentas 3.0. Recuperado de <http://vimeo.com/80564407>

Despentes, V. (2011). *Teoría King Kong*. Tenerife: Melusina.

Díez de Ulzurrun, A. y Martí, J. (1998). La educación emocional: estrategias y actividades para la educación primaria. *Aula de innovación educativa*, 72, 73-74, 83-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167908>

Ekman, P. (1992). Un argumento para las emociones básicas. *Cognición y Emoción*, 6(3/4), 169-200. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/93d3/6be2da43bfe8303e718b061e7c6edf016256.pdf>

Ellis, A. e Maclaren, C. (2004). *Las relaciones con los demás. Terapia del Comportamiento Emotivo Racional*. Barcelona: Océano.

Enders, G. (2015). *La digestión es la cuestión*. Barcelona: Urano.

Espejo, E., García-Salmones, A. y Vicente, F. (2000). Programa de desarrollo y mejora de la inteligencia emocional en alumnos de educación secundaria obligatoria. En E. Marchena e C. Alcalde, *La Perspectiva de la Educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso*



- INFAD 2000*, celebrado en Cádiz o 27, 28 e 29 de abril. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Estupinyá, P. (2013). *S=EX<sup>2</sup>. La ciencia del sexo*. Barcelona: Debate.
- Fabra, M. L. (2009). *Asertividad. Para muchas mujeres y algunos hombres*- Barcelona: Octaedro.
- Flecha, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XIII y XIX*. Sevilla: Kronos.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta. Recuperado de [https://www.academia.edu/3292223/Foucault. Nietzsche la genealog%C3%ADa\\_la\\_historia](https://www.academia.edu/3292223/Foucault._Nietzsche_la_genealog%C3%ADa_la_historia)
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el estado a la crisis neoliberal*. Madrid: IAEN-Instituto de Altos Estudios Nacionales. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Fortunas%20del%20feminismo%20-%20Traficantes%20de%20Sueños.pdf>
- Fromm, E. (2007a). *El arte de amar*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Fromm, E. (2007b). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Fundación Botín. (2008). *Educación emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín. (2011). *Educación emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín. (2013). *Educación emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín. (2015). *Educación emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.

- Gaarder, J. (2016). *El mundo de Sofía*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gay, R. (2017). *Hambre. Memorias de mi cuerpo*. Madrid: Capitán Swing.
- Goldberg, S. (1974). *La inevitabilidad del patriarcado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1997). *La salud emocional. Conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Barcelona: Kairós.
- González Burón, H.; Santaolalla, J.; Marimon, O.; Barrecheguren, P.; Luri Carrasco, X.; Puerto Giménez, I. e Sáenz de Cabezón. E. (2016). *Como explicar física cuántica con un gato zombi*. Madrid: Alfaguara.
- González, J. A. y Berastegui, J. (Coords.) (2008). *Programa de Inteligencia emocional*. Guipúzcoa: Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Gordillo, M. V. (2008). El coaching o el acompañamiento. En M. V., Gordillo, *Nuevas perspectivas en orientación. Del counseling al coaching*, 259-279. Madrid: Síntesis.
- Gracián, B. (2015). *El arte de la prudencia*. Barcelona: Planeta.
- Güell, M. e Muñoz, J. (2000). Desconócete a ti mismo. *Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En J. M., Mestre e P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*, 189-215, Madrid: Ed. Pirámide.
- Hernández, P. e García, M.D. (1992). *PIELE. Programa Instruccional Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir*. Madrid: TEA ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. e Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Herrera, C. (2016). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Hernstein, R. J. e Murray, C. (1996). *The bell curve. Intelligencec and Class Structure in American Life*. Nova York: Simon & Schuster (1ª edición 1994).
- Horno, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras...* Barcelona: Graó.
- Ibarrola, B. (2014). La educación emocional en la etapa 0-3. *Fundació el Maresme, 21 Jornada La criamça com a base de la salut mental*. Recuperado de <http://www.fundacionmaresme.cat/wp-content/uploads/2014/07/21a-PONÈNCIA-2.pdf>
- Ibarrola, B. (2016). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Unión Europea: SM.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003) *Sentir y pensar: programa de inteligencia emocional para niños de 3-5 años*. Madrid: SM.
- IES Xulián Magariños de Negreira e Seminario EXDEHU (2015). SINTO-nizando, programa integral de educación emocional e social con perspectiva de xénero (Traballo inédito, seleccionado na IV convocatoria de Proxectos Escolares da Fundación Barrié da Maza, na modalidade de proxectos colaborativos). A Coruña: Sección EducaBarrié da Fundación Barrié da Maza.
- Iglesias González, A.I. (2010). *Inteligencia Emocional percibida en Profesorado de Educación Infantil e Primaria* (Traballo de Investigación Tutelado inédito). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Instituto de la Mujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres Hombres*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Instituto Galego de Estatística (2017). *Cifras oficiais da poboación a 1 de xaneiro de 2017*. Recuperado de: [http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?ruta=verPpalesResultados.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=589&R=9913\[15:15001:15002:15003:15004:15005:15006:15007:15008:15009:15010:15011:15012:15013:15014:15015:15016:15017:15018:15019:15901:15020:15021:15022:1](http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?ruta=verPpalesResultados.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=589&R=9913[15:15001:15002:15003:15004:15005:15006:15007:15008:15009:15010:15011:15012:15013:15014:15015:15016:15017:15018:15019:15901:15020:15021:15022:1)

5023:15024:15025:15027:15028:15029:15030:15031:15032:15033:15034:15035:15036:15037:15038:15039:15041:15040:15042:15043:15044:15045:15046:15047:15048:15049:15050:15051:15053:15052:15054:15055:15056:15057:15058:15059:15060:15061:15062:15063:15064:15065:15066:15067:15068:15069:15070:15071:15072:15073:15074:15075:15076:15077:15078:15079:15080:15081:15082:15083:15084:15085:15086:15088:15087:15089:15091:15090:15092:15093]&C=0[all]&F=T[1:0]&S=

- Iturbe, X. (2014). *Coeducar en la escuela infantil. Sexualidad, amistad y sentimientos*. Barcelona: Graó.
- Jack, R.E., Garrod, O.G. B. & Schyns, P.G. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, 24(2), 187-192. Recuperado de <https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S0960-9822%2813%2901519-4>
- Jahan, S. e Jespersen, E. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. Washington D.C.: Communications Development Incorporated. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- Jarraud Milbeau, A.; Ramón Jarraud, S.; Ramón Jarraud, F. e Ramón Jarraud, H. (2007). *Diccionario de uso del español María Moliner*. Madrid: Gredos.
- Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid: Horas y horas la editorial.
- Latorre, A. (2009). La investigación acción. En R., Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Latorre, A., del Rincón, D. e Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (2000). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lladó Moreno, R. (2012). El coaching educativo y la igualdad de trato. En M.J. Méndez Lois e C. Taboada Lorenzo (Coords.), *Igualdade de trato: retos e respostas socioeducativas*, 39-45. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

- López de Lucio, R. (1993). *Ciudad y urbanismo a finales del siglo XX*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia. Recuperado de <http://oa.upm.es/13414/1/CIUDADYURBANISMOMOFINALESS.XX.pdf>
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidad en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López Sánchez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.
- Luengo, M. (2016). *Juana Inés de la Cruz: vida y obra de una visionaria del siglo XVI* (Tese doutoral). Universidade Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/39518/1/T37865.pdf>
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Maslow, A. (2013). *Reflexiones, valores y experiencias cumbre*. Barcelona: La Llave.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.2317&rep=rep1&type=pdf>
- Mateo, J. (2009). La investigación ex post-facto. En R., Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 195-229. Madrid: La Muralla, S. A.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey e D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nova York: Basic Books, 3-31.
- McKeown, J. C. (2017). *Gabinete de curiosidades médicas de la actualidad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Méndez Lois, M. J.; Villar, M. e Permy, A. (2017). A coeducación no sistema educativo español: reflexiões e propostas. *Atlánticas. Revista de Investigación e Estudos Feministas*, 2, 1, 192-215. ISSN: 2530-2736. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2011>
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Money J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings. *Bulletin Johns Hopkins Hosp.*, 96(6): 253-64. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14378807>

- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de [http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros\\_6\\_cast.pdf](http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf)
- Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona: Ariel.
- Morgado, I. (2015). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.
- Núñez Cubero, L. e Romero López, C. (2009). *Emociones, cultura y educación. Un enfoque interdisciplinar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicacións.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf?ua=1>
- Osho (2008). *La transformación tántrica. El lenguaje del amor*. Barcelona: Kairós.
- Palmero, F. (1997). La emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Motivación e Emoción*, 6, 13. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>
- Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Pérez Escoda, N.; Ribera, A e Cabanillas, M. V. (2018) Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación Jóvenes para o empleo. En J.L. Soler, O. Díaz, E. Escolano-Pérez e A. Rodríguez. (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 408-423. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/323945863/download>
- Permuy, A. (2013). Proxecto “EmocionadXs”, coeducación das emocións en ESO. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación-USC/Seminario Permanente de Emocionalidade Xéneros e Desenvolvemento Humano (EXDEHU) (non publicado).

- Permuy, A. (2015). *Experimentación de un Proyecto para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. El caso de un grupo de 2º de la ESO del IES Xulián Magariños de Negreira*. Trabajo de investigación para a colación de grao na Licenciatura de Pedagogía. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela (non publicado).
- Permuy, A. e Cortés, B. (2017). A coeducación das emocións como estratexia chave para a promoción da convivencia positiva: a experiencia “EmocionadXs” do IES “Xulián Magariños” (Negreira). *Innovación Educativa*, 27, 91-106. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4333>
- Permuy, A. e Méndez, M. J. (2016). La educación emocional del cerebro patriarcal. En B. Barredo, R. Bisquerra, N. García Aguilar, A. Giner, N. Pérez Escoda e A. Tey, *Actas de las XII Jornadas de Educación Emocional. Educación emocional y neurociencia*, celebradas en Barcelona o 11 e 12 de maio. 124-135. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Nuria\\_Escoda/publication/311773475\\_XII\\_Jornades\\_d%27Educacio\\_EmocionalXII\\_Jornadas\\_de\\_Educacion\\_Emocional/links/585b8d3d08aebf17d38642df.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nuria_Escoda/publication/311773475_XII_Jornades_d%27Educacio_EmocionalXII_Jornadas_de_Educacion_Emocional/links/585b8d3d08aebf17d38642df.pdf)
- Petrides, K. V. e Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 313-320. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886999001956>
- Pikola, C. (2011). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: B, S.A.
- Punset, E.; Bisquerra, R. e PalauGea (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea Comunicación, S.L.
- Ray, A. (2017). Difference Between Hermaphrodite and Intersex. *Mx. Anunnaki Ray Marquez* [página web]. Recuperado de <https://anunnakiray.com/2017/12/25/difference-between-hermaphrodite-and-intersex/>
- Reber, A. (1985). *El diccionario pingüino de la psicología*. Harmondsworth: Penguin.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Rilke, R. M. (2010). *Cartas a un joven poeta*. Libros en Red. Recuperado de <http://www.librosenred.com/triviaregalos/1a2s3d4f/6515-cartas%20a%20un.pdf>

- Robles, R. G.; Ayala, P. A. y Perdomo, S. P. (2012). Epigenética: definición, bases moleculares e implicaciones en la salud y en la evolución humana. *Revista de Ciencias de la Salud*, (10), 1, 59-71. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/2020>
- Rodríguez-Tarno, M. A. e Calvo Fernández, A. (2015). Abhidharma y Mindfulness. En J.J. López-Ibor, M. López-Ibor, H.S. Akiksal, O. Dör, G. Llorca, H.J. Möller, T. Ortiz, P. Ruíz et al., *Actas Españolas de Psiquiatría*, 43, supl. 1, del I Congreso Internacional de Mindfulness, celebrado en Zaragoza o 11, 12, 13 e 14 de xuño de 2014. 1-9. Madrid: Comunicación y Ediciones Sanitarias, S.L. Recuperado de <http://www.aemind.es/wp-content/uploads/2015/10/Rev-AEP-43-Suppl-1.pdf>
- Ruíz Aranda, D., Cabello, R., Noguera, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Grupo Anaya S.A.
- Sabariego, M. (2009). El proceso de investigación (parte 2). *Metodología de la investigación educativa*, 127-160. Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. e Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, 19-49. Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M.; Massot, I. e Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R., Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 293-328. Madrid: La Muralla, S. A.
- Salom. E.; Moreno, J. M. e Blázquez M. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Madrid: CCS.
- Sallenave, D. (2010). *Simone de Beauvoir, contra todo y contra todos*. Barcelona: Circulo de Lectores.
- Salovey, P.; Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)



- Sanchidrán, C. (2015). La incorporación de las mujeres al sistema educativo. Una historia en construcción. En J. J. Leiva; V. M. Martín; E. S. Vila e J. E. Sierra (Coords.), *Género, Educación y Convivencia*, 9-25. Madrid: Dykinson.
- Santos Guerra, M. A. (2015). Género, poder y convivencia en la escuela como mezcladora social. En J. J. Leiva; V. M. Martín; E. S. Vila e J. E. Sierra (Coords.), *Género, Educación y Convivencia*, 27-58. Madrid: Dykinson.
- Sartre, J.P. (1983). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sartre, J.P. (1993). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Sartre, J.P. (2000). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Sartre, J.P. (2016). *La Náusea*. Madrid: Alianza.
- Simón, E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.
- Simón, E. (2013). Un zarandeo a las inercias educativas: ¿dónde situamos la coeducación? *Convives*, 5, 7-15. Recuperado de [https://www.educacionenmalaga.es/wp-content/blogs.dir/12/files/2011/12/Convives\\_Coeducación-para-la-convivencia.pdf?file=2011/12/Convives\\_Coeducación-para-la-convivencia.pdf](https://www.educacionenmalaga.es/wp-content/blogs.dir/12/files/2011/12/Convives_Coeducación-para-la-convivencia.pdf?file=2011/12/Convives_Coeducación-para-la-convivencia.pdf)
- Simón, E. (2018). Conversas con Elena Simón no *Curso XIV Novas Fronteiras na Igualdade de Oportunidades 2.0. Xénero, Violencias, Coeducación, Comunicación* da Universidade de Verán da Universidade de Santiago de Compostela, celebrado en Lalín os días 9, 10, 11, 12, e 13 de xullo de 2018.
- Strömquist, L. (2017). *El fruto prohibido*. Barcelona: Reservoir Books.
- Subirats, M. (2017). Los objetivos de la coeducación hoy. En M. Subirats, *Coeducación, apuesta por la libertad*, cap. 5. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/03/08/los-objetivos-de-la-coeducacion-hoy/>
- Szymborska, W. (2015). *Saltaré sobre el fuego por ti*. Madrid: Nórdica Libros.
- Teixidó, F. (2003). *Biología de las emociones*. Mérida: Editorial Filarias.
- Torres, R. (2016). *Análise da identidade de xénero. A construción da masculinidade na adolescencia*. (Tese doutoral inédita). Universidade de Santiago de Compostela.

- Traveset, M. (1999). Educación emocional. Estrategias de intervención. *Revista aula de innovación educativa*, 89, 15-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=757736>
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1996). *Educación y Competencia Social un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Valdemoros, M. A.; Goicoechea, M. A. (Coords.) (2012). *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*. Madrid: Biblioteca Nueva. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.665>
- Vallés Arándiga, A. (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Programa DIE: Desarrollando la inteligencia emocional. Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: EOS
- Vidal Fernández, F. (2011). Adolescencia: del limbo al mundo. En J. de la Torre (ed.), *Adolescencia, menor maduro y bioética*, 15-38. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Vygotsky, L. (1869-1934). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Woolf, V. (2017). *Una habitación propia*. Barcelona: Planeta.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *¿Qué es inteligencia emocional? La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zambrano, M. (1988). *Claros del bosque*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.

## **ANEXOS**





## ANEXO 1.- Cuestionario de satisfacción do alumnado, -proyecto piloto-

### Cuestionario de Autoavaliación

Este cuestionario pretende conocer tus opiniones sobre el taller realizado en tu aula durante estas semanas, porque lo que tú piensas y lo que tú sientes nos importa. No es un examen y no puntúa para ninguna materia, así que puedes responder con la libertad de saber que no hay respuestas correctas o incorrectas. Además, es anónimo, lo que protege al máximo tu identidad y garantiza que lo único que se tendrá en cuenta son tus opiniones.

Por favor, sé lo más sincero/a posible y lee con atención para cubrir los siguientes apartados, siguiendo el formato establecido y atendiendo a las instrucciones.

Y recuerda, no dudes en preguntar o pedir ayuda si lo necesitas. ¡Estaremos encantadas de atenderte!

#### Datos Personales

Género:  Femenino;  Masculino

Edad: \_\_\_\_\_ años; Curso: \_\_\_\_\_ ESO

Instrucciones: Señala con una cruz el recuadro que más se acerque a la palabra con la que estés más de acuerdo.

#### El taller me ha parecido...

	1	2	3	4	5	6	7	
Divertido								Aburrido
Inútil								Útil
Difícil								Fácil
Necesario								Innecesario
Interesante								indiferente
Participativo								No participativo
Relajante								Estresante

**-CONTINUA POR LA OTRA CARA DEL FOLIO-**

Instrucciones: Contesta a la siguiente pregunta:

**¿Qué actividad te ha gustado más y qué cosas te ha hecho aprender? Si es más de una, escríbelas en orden de prioridad, o lo que es lo mismo, primero las más favoritas.**

**Actividad:** .....

**Me ha hecho aprender:** .....

.....  
.....  
.....

**Actividad:** .....

**Me ha hecho aprender:** .....

.....  
.....  
.....

**Actividad:** .....

**Me ha hecho aprender:** .....

.....  
.....  
.....

\* Hemos dejado unas líneas en blanco para que, si no te ha llegado el espacio anterior, escribas otras actividades que te haya gustado mucho y lo que hayas aprendido en ellas.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**-CONTINUA POR LA OTRA CARA DEL FOLIO-**

**¿Cómo me he sentido, en general, durante el taller?**

	1	2	3	4	5	6	7	
Cortado/a								Cómodo/a
A gusto								A disgusto
Preocupado/a								Tranquilo/a
Contento/a								Triste
Seguro/a								Inseguro/a
Satisfecho/a								Insatisfecho/a
Aburrido/a								Entusiasmado/a
Desinteresado/a								Interesado/a
Relajado/a								Nervioso/a

\* En las dos casillas en blanco puedes añadir cómo te has sentido durante el taller, en el caso de que falte algún estado en el listado del cuadro que consideres importante incluir y que tú hayas experimentado.

Instrucciones: Señala con una cruz en el recuadro que más se acerque a la expresión que tú opinas.

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
Las actividades me han resultado fáciles					
Las actividades me han parecido interesantes					
He aprendido cosas útiles en las actividades					
He entendido las actividades					
El tiempo de las actividades fue adecuado					
Las explicaciones de los/as profesores/as fueron fáciles de entender					
Las actividades me han parecido divertidas					
Creo que este tipo de actividades y las cosas que se trabajan en ellas son útiles y necesarias					

**-CONTINUA POR LA OTRA CARA DEL FOLIO-**

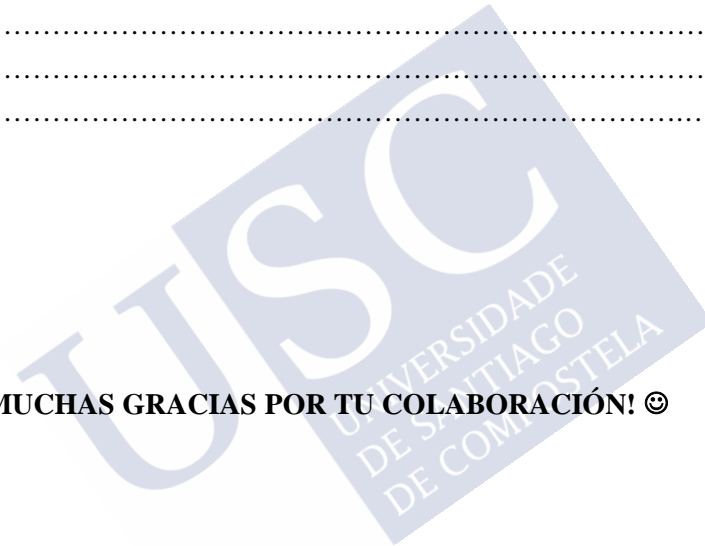
**Me gustaría destacar:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Mi sugerencia:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN! ☺**





## ANEXO 2.- Cuestionario, -pretest-, de autoavaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais

### Cuestionario de Autoavaliación

Este cuestionario pretende coñecer as túas crenzas, opinións e pensamentos en relación a como te ves e como te sentes, en xeral (no instituto, na casa e neses outros espazos nos que vives día a día). Porque o que pensas e o que sentes impórtanos. Non é un exame e o resultado non contará para a cualificación de ningunha materia, así que podes contestar coa liberdade de saber que non hai respostas correctas ou incorrectas. Ademais, é anónimo, protexendo a túa identidade e garantindo que o único que se terá en conta son as túas opinións.

Por favor, se todo o honesto/a posible e le con atención para cubrir os seguintes apartados, seguindo o formato establecido e atendendo ás instrucións que se indican. E non dubides preguntar ou pedir axuda se o necesitas. Estaremos encantadas de atenderte!

#### Datos Persoais

Xénero:  Feminino;  Masculino;  Ambos;  Ningún;  Outro: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos; Curso: \_\_\_\_\_ ESO

#### Comezamos!

**Instrucións:** Sinala cunha aspa (x) no recadro que máis se achegue á palabra coa que esteas de acordo. Tendo en conta que moi ben significa...?

Reflexiona sobre a túa <b>conciencia emocional</b> . Como se che dan as seguintes cousas? Selecciona a túa resposta entre moi ben, bastante ben, ben, regular ou mal.	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Definir e describir como te sentes en cada momento. Incluso cando sentes varias emocións á vez.					
Poñer nome ás túas emocións cando as sentes.					
Comprender as emocións das demais persoas. Sentir empatía.					
Cando sentes algo con moita intensidade, ser capaz de regularte para que non afecte á túa forma de comportarte. Por exemplo, se estás moi enfadado/a por algo, consigues non dicir ou facer cousas que non pensas ou non desexas.					

-CONTINUA POR FAVOR-

Reflexiona sobre a túa capacidade para regular as túas emocións. Como se che dan as seguintes cousas? Selecciona a túa resposta entre moi ben, bastante ben, ben, regular ou mal.	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Expresar como te sentes de forma apropiada e no momento axeitado. Por exemplo, cando estás moi contento/a ou enfadado/a sabes escoller o momento correcto, e a forma, para expresalo.					
Axustar e controlar a túa impulsividade (cando sentes ira ou agresividade).					
A pesar das dificultades, ser capaz de perseguir os teus obxectivos e esforzarse (sen que te domine o stres, a ansiedade ou a depresión).					
Ser capaz de perseguir os teus obxectivos, renunciando a cousas que che apetecen no momento presente, para conseguir acadar outras a medio ou longo prazo. Por exemplo, pensa nunha materia que non che guste demasiado (matemáticas, lingua...), da que tes exame un martes. A fin de semana antes dese exame, tiñas pensado estudar, pero xórdeche a posibilidade de asistir a unha festa moi divertida, e á que tes moitas ganas de ir; pero se vas, non contarás con ese tempo para invertir no estudo, -e o necesitas, porque non se che da ben esa materia-. Es capaz de renunciar a esa festa que che apetece, sen malestar, para poñerte a estudar, pois tes o obxectivo de aprobar?					
Cando sentes tensión, tristeza ou malestar, con moita intensidade, sabes como facer fronte a estas sensacións para conseguir sentirte mellor.					
Saber que facer para sentir bo humor, leducia, benestar...					

Reflexiona sobre a túa autonomía emocional. Como de moi ben, ben, regular ou mal, se che dan as seguintes cousas?	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Estar satisfeito/a contigo mesmo/a; aceptarte e quererte como es e manter boas relacións contigo mesmo/a.					
Saber como motivarte para sentirte animado/a a facer cousas (na casa, no instituto, cos/coas amigos/as...).					
Mirar a vida con optimismo; actuar con bondade, xustiza, solidariedade...					
Asumir a responsabilidade das túas decisións, e incluso da túa actitude fronte a vida (vives consciente de que es dono ou dona da túa vida).					

**-CONTINUA POR FAVOR-**

Reflexiona sobre a túa competencia social. Como de moi ben, ben, regular ou mal, se che dan as seguintes cousas?	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Sentirte como te queres sentir. Vives de acordo coas túas propias ideas, principios, sentimentos.; a pesar das opinións das outras persoas.					
Cando sofres algún problema (un pouco grave), ou vives un suceso moi difícil, triste, incluso que sentes inxusto, es capaz de facer fronte a esa situación, con fortaleza e realismo.					
Escoitar.					
Saudar e despedirse.					
Dar as grazas. Manifestar agradecemento.					
Pedir un favor.					
Pedir perdón ou desculpas, cando é necesario.					
Respectar ás demais persoas.					

Reflexiona sobre a túa competencia social. Como de moi ben, ben, regular ou mal, se che dan as seguintes cousas?	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Comunicarte con outras persoas. Entendelas e facerte entender.					
Iniciar e manter conversas; expresar os teus pensamentos, opinións, sensacións..., dunha forma clara e respectuosa.					
Compartir as túas emocións coas outras persoas con sinceridade.					
Manter actitudes de amabilidade e cooperación cando estás en grupo.					
Manter un comportamento equilibrado, entre a agresividade e a pasividade. Ser asertivo/a.					
Previr e solucionar conflitos con outras persoas.					
Identificar problemas, analizando os teus recursos e limitacións para resolvelos.					
Negociar, considerando a perspectiva e os sentimentos das outras persoas, pero sen perder de vista as túas necesidades e desexos.					

**-CONTINUA POR FAVOR-**

Reflexiona sobre as túas habilidades para a vida e o benestar. Como de moi ben, ben, regular ou mal, se che dan as seguintes cousas?

	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Marcarte obxectivos realistas e positivos.					
Tomar decisións; relacionadas coa familia, coas amizades, cos estudos... Dunha forma responsable e asumindo as consecuencias.					
Analizar de forma crítica as normas e mensaxes sociais (por exemplo, a información que recibes da televisión, de internet; pero tamén esas normas que teñen que ver con como é correcto ser e comportarse).					
Buscar axuda, apoios e asistencia cando o precisas.					
Recoñecer os teus dereitos como persoa, pero tamén os teus deberes.					
Gozar do teu benestar e procurar transmitilo ás persoas coas que te relacionas (no instituto, na casa, coas amizades...).					

Instrucións: Contesta ás seguintes preguntas.

**Describe dúas cousas de ti que che gustaría mellorar neste obradoiro e por que.**

**Gustaríame mellorar:** .....

.....

.....

.....

**Porque:** .....

.....

.....

.....

**-CONTINUA POR FAVOR-**

**Gustaríame mellorar:** .....

.....  
.....  
.....

**Porque:** .....

.....  
.....  
.....

**Se tiveras que marcarte dous obxectivos para traballar durante o obradoiro neste curso, cales serían? Que che gustaría conseguir, relacionado contigo mesmo/a e na relación coas outras persoas?**

**Obxectivo (contigo mesmo/a):** .....

.....  
.....

**Axudárame a:** .....

.....  
.....  
.....

**Obxectivo (coas outras persoas):** .....

.....  
.....

**Axudárame a:** .....

.....  
.....  
.....

**-CONTINUA POR FAVOR-**

**Comentarios ou suxestións:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**MOITAS GRAZAS POLA TÚA COLABORACIÓN! 😊**



### ANEXO 3.- Cuestionario de autoavaliación do grao de desenvolvemento en competencias emocionais e sociais, -postest-

#### Cuestionario de Autoavaliación

Este cuestionario pretende coñecer as túas crenzas, opinións e pensamentos en relación a como te ves e como te sentes, en xeral (no instituto, na casa e neses outros espazos nos que vives día a día). Porque o que pensas e o que sentes impórtanos. Non é un exame e o resultado non contará para a cualificación de ningunha materia, así que podes contestar coa liberdade de saber que non hai respostas correctas ou incorrectas. Ademais, é anónimo, protexendo a túa identidade e garantindo que o único que se terá en conta son as túas opinións.

Por favor, se todo o honesto/a posible e le con atención para cubrir os seguintes apartados, seguindo o formato establecido e atendendo ás instrucións que se indican. E non dubides preguntar ou pedir axuda se o necesitas. Estaremos encantadas de atenderte!

#### Datos Persoais

Xénero:  Feminino;  Masculino;  Ambos;  Ningún;  Outro: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos; Curso: \_\_\_\_\_ ESO

#### Comezamos!

**Instrucións:** Sinala cunha aspa (x) no recadro que máis se achegue á palabra coa que esteas de acordo. Tendo en conta que moi ben significa...?

Reflexiona sobre a túa <b>conciencia emocional</b> . Como se che dan as seguintes cousas? Selecciona a túa resposta entre moi ben, bastante ben, ben, regular ou mal.	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Definir e describir como te sentes en cada momento. Incluso cando sentes varias emocións á vez.					
Poñer nome ás túas emocións cando as sentes.					
Comprender as emocións das demais persoas. Sentir empatía.					
Cando sentes algo con moita intensidade, ser capaz de regularte para que non afecte á túa forma de comportarte. Por exemplo, se estás moi enfadado/a por algo, consigues non dicir ou facer cousas que non pensas ou non desexas.					

**-CONTINUA POR FAVOR-**

	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Reflexiona sobre a túa capacidade para regular as túas emocións. Como se che dan as seguintes cousas? Selecciona a túa resposta entre moi ben, bastante ben, ben, regular ou mal.					
Expresar como te sentes de forma apropiada e no momento axeitado. Por exemplo, cando estás moi contento/a ou enfadado/a sabes escoller o momento correcto, e a forma, para expresalo.					
Axustar e controlar a túa impulsividade (cando sentes ira ou agresividade).					
A pesar das dificultades, ser capaz de perseguir os teus obxectivos e esforzarse (sen que te domine o stres, a ansiedade ou a depresión).					
Ser capaz de perseguir os teus obxectivos, renunciando a cousas que che apetecen no momento presente, para conseguir acadar outras a medio ou longo prazo. Por exemplo, pensa nunha materia que non che guste demasiado (matemáticas, lingua...), da que tes exame un martes. A fin de semana antes dese exame, tiñas pensado estudar, pero xórdeche a posibilidade de asistir a unha festa moi divertida, e á que tes moitas ganas de ir; pero se vas, non contarás con ese tempo para invertir no estudo, -e o necesitas, porque non se che da ben esa materia-. Es capaz de renunciar a esa festa que che apetece, sen malestar, para poñerte a estudar, pois tes o obxectivo de aprobar?					
Cando sentes tensión, tristeza ou malestar, con moita intensidade, sabes como facer fronte a estas sensacións para conseguir sentirte mellor.					
Saber que facer para sentir bo humor, leducia, benestar...					

	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Reflexiona sobre a túa autonomía emocional. Como de moi ben, ben, regular ou mal, se che dan as seguintes cousas?					
Estar satisfeito/a contigo mesmo/a; aceptarte e quererte como es e manter boas relacións contigo mesmo/a.					
Saber como motivarte para sentirte animado/a a facer cousas (na casa, no instituto, cos/coas amigos/as...).					
Mirar a vida con optimismo; actuar con bondade, xustiza, solidariedade...					
Asumir a responsabilidade das túas decisións, e incluso da túa actitude fronte a vida (vives consciente de que es dono ou dona da túa vida).					

**-CONTINUA POR FAVOR-**



Reflexiona sobre a túa competencia social. Como de moi ben, ben, regular ou mal, se che dan as seguintes cousas?	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Sentirte como te queres sentir. Vives de acordo coas túas propias ideas, principios, sentimentos.; a pesar das opinións das outras persoas.					
Cando sofres algún problema (un pouco grave), ou vives un suceso moi difícil, triste, incluso que sentes inxusto, es capaz de facer fronte a esa situación, con fortaleza e realismo.					
Escoitar.					
Saudar e despedirse.					
Dar as grazas. Manifestar agradecemento.					
Pedir un favor.					
Pedir perdón ou desculpas, cando é necesario.					
Respectar ás demais persoas.					

Reflexiona sobre a túa competencia social. Como de moi ben, ben, regular ou mal, se che dan as seguintes cousas?	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Comunicarte con outras persoas. Entendelas e facerte entender.					
Iniciar e manter conversas; expresar os teus pensamentos, opinións, sensacións..., dunha forma clara e respectuosa.					
Compartir as túas emocións coas outras persoas con sinceridade.					
Manter actitudes de amabilidade e cooperación cando estás en grupo.					
Manter un comportamento equilibrado, entre a agresividade e a pasividade. Ser asertivo/a.					
Previr e solucionar conflitos con outras persoas.					
Identificar problemas, analizando os teus recursos e limitacións para resolvelos.					
Negociar, considerando a perspectiva e os sentimentos das outras persoas, pero sen perder de vista as túas necesidades e desexos.					

**-CONTINUA POR FAVOR-**

Reflexiona sobre as túas habilidades para a vida e o benestar. Como de moi ben, ben, regular ou mal, se che dan as seguintes cousas?

	MOI BEN	BASTANTE BEN	BEN	REGULAR	MAL
Marcarte obxectivos realistas e positivos.					
Tomar decisións; relacionadas coa familia, coas amizades, cos estudos... Dunha forma responsable e asumindo as consecuencias.					
Analizar de forma crítica as normas e mensaxes sociais (por exemplo, a información que recibes da televisión, de internet; pero tamén esas normas que teñen que ver con como é correcto ser e comportarse).					
Buscar axuda, apoios e asistencia cando o precisas.					
Recoñecer os teus dereitos como persoa, pero tamén os teus deberes.					
Gozar do teu benestar e procurar transmitilo ás persoas coas que te relacionas (no instituto, na casa, coas amizades...).					

Instrucións: Contesta ás seguintes preguntas.

**Describe dúas cousas de ti que che gustaría mellorar neste obradoiro e por que.**

**Gustaríame mellorar:** .....

.....

.....

.....

**Porque:** .....

.....

.....

.....

**-CONTINUA POR FAVOR-**

**Gustaríame mellorar:** .....

.....  
.....  
.....

**Porque:** .....

.....  
.....  
.....

**Se tiveras que marcarte dous obxectivos para traballar durante o obradoiro neste curso, cales serían? Que che gustaría conseguir, relacionado contigo mesmo/a e na relación coas outras persoas?**

**Obxectivo (contigo mesmo/a):** .....

.....  
.....

**Axudaríame a:** .....

.....  
.....  
.....

**Obxectivo (coas outras persoas):** .....

.....  
.....

**Axudaríame a:** .....

.....  
.....  
.....

**-CONTINUA POR FAVOR-**

**Comentarios ou suxestións:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**MOITAS GRAZAS POLA TÚA COLABORACIÓN! 😊**



**ANEXO 4.- Cuestionario de satisfacción do alumnado, -proxecto de intervención-****Cuestionario de satisfacción**

Este cuestionario pretende coñecer as túas opinións sobre as sesións desenvoltas na túa aula, dentro do Proxecto “EmocionadXs” durante este curso escolar. Como sabes, o que pensas e o que sentes impártanos. Non é un exame e non puntúa para ningunha materia, así que podes responder coa liberdade de saber que non hai respostas correctas ou incorrectas. Ademais é anónimo, o que protexe ao máximo a túa identidade, garantindo que o único que se terá en conta son as túas opinións

Por favor, sé o máis sincero/a posible e le con atención para cubrir os seguintes apartados, atendendo ao formato establecido e ás instrucións.

E recorda, non dubides en preguntar o pedir axuda se o precisas. ¡Atenderémote encantadas!

**Datos Personais**

Xénero:  Feminino;  Masculino;  Ningún;  Ambos;  Outros: \_\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_\_ anos; Curso: \_\_\_\_\_ ESO

**Instrucións:** Sinala cunha aspa (x) o recadro que se achegue á palabra coa que estas máis de acordo.

**As sesións parecéronme...**

	1	2	3	4	5	6	7	
Divertidas								Aburridas
Inútiles								Útiles
Difíciles								Fáciles
Necesarias								Innecesarias
Interesantes								indiferentes
Participativas								Non participativas
Relaxante								Estresantes

**-CONTINUA POLA OUTRA CARA DO FOLIO-**

Instrucións: Contesta á seguinte pregunta:

**Que actividade che gustou máis e que cousas che axudou a aprender? Se é máis dunha, escribeas en orde de prioridade, ou o que é o mesmo, primeiro as máis favoritas.**

**Actividade:** .....

**Axudome a aprender:** .....

.....  
.....  
.....

**Actividade:** .....

**Axudome a aprender:** .....

.....  
.....  
.....

**Actividade:** .....

**Axudome a aprender:** .....

.....  
.....  
.....

\* Deixamos algunhas liñas en branco para que, se non che chegou o espazo anterior, escribas outras actividades que che gustaran moito e o que aprenderas nelas.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**-CONTINUA POLA OUTRA CARA DO FOLIO-**

**Como te sentiches, en xeral, durante as sesións?**

	1	2	3	4	5	6	7	
Cortado/a								Cómodo/a
A gusto								A desgusto
Preocupado/a								Tranquilo/a
Contento/a								Triste
Seguro/a								Inseguro/a
Satisfeito/a								Insatisfeito/a
Aburrido/a								Entusiasmado/a
Desinteresado/a								Interesado/a
Relaxado/a								Nervioso/a

\* Nos recadros en branco poderás engadir como te sentiches durante as sesións, no caso de que falte algún estado no listado e que consideras importante incorporar porque o teñas experimentado.

Instrucións: Entre as opcións de resposta, para cada afirmación, sinala cunha aspa (x) a expresión que máis achegue á túa opinión:

	TOTALMENTE DE ACORDO	DE ACORDO	INDIFERENTE	EN DESACORDO	TOTALMENTE EN DESACORDO
As actividades resultáronme sinxelas					
As actividades parecéronme interesantes					
Aprendín cousas útiles en las actividades					
Entendín as actividades					
O tempo das actividades foi o axeitado					
As explicacións da formadora foron fáciles de entender					
As actividades parecéronme divertidas					
Creo que este tipo de actividades e as cousas que se trallan nelas son útiles e necesarias					

**-CONTINUA POLA OUTRA CARA DO FOLIO-**

**Gustárame destacar:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**As miñas suxestións:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**MOITAS GRAZAS POLA TÚA COLABORACIÓN! ☺**

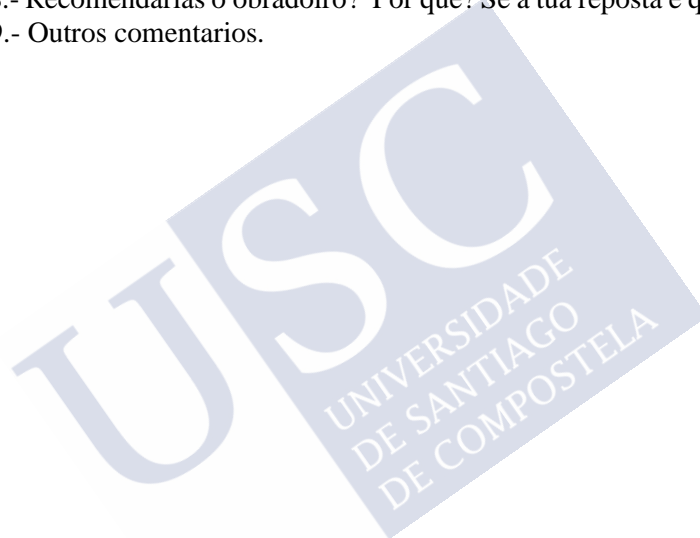




## ANEXO 5.- Cuestionario para a avaliación do impacto

Preguntas do cuestionario:

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?
- Pregunta 9.- Outros comentarios.



**ANEXO 6.- Ficha de auto-observación sobre as variacións no fluxo emocional**

Como me sinto....		
Día	... antes de comezar?	... ao rematar?
1		
2		
3		
4		
5		
6		



## ANEXO 7.- Grupo focal

Preguntas do grupo focal:

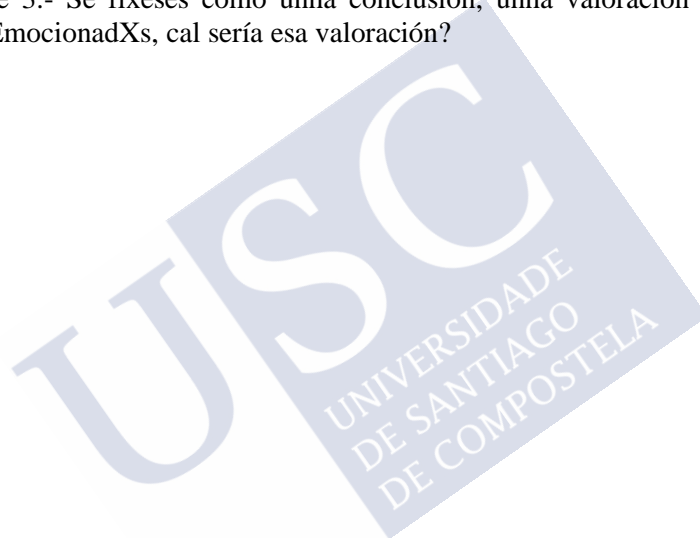
- Pregunta 1.- Como describiríades esta experiencia, no proxecto, nestes tres anos, y que valoración facedes dela?
- Pregunta 2.- Das aprendizaxes que estades comentando cal ou cales destacades?
- Pregunta 3.- En que situacións diríades que aplicaches algunha das cousas que aprendiches aquí?
- Pregunta 4.- As vosas familias coñecen o proxecto? E que opinan?
- Pregunta 5.- Que foi o que máis vos gustou e por que?
- Pregunta 6.- Que opinión tedes da persoa formadora e cales das “miñas” características pensades que favorecen o desenvolvemento do proxecto? E que mellorariades?
- Pregunta 7.- Se fose posible o ano que ven, gustaríavos continuar con esta experiencia?
- Pregunta 8.- Despois destes tres anos, que diríades que significa EmocionadXs para vos?
- Pregunta 9.- Gustaríavos engadir algo máis? Algunha cousa que vos quedase por comentar?



## ANEXO 8.- Entrevista dirixida ao alumnado

Guión a partir do que orientar para a entrevista individual do alumnado:

- Pregunta inicial - O obxectivo é que relates un pouco, desde un punto de vista persoal, o que significou a experiencia para ti, así en xeral. O que significou na túa vida, no cole, coa familia...? Que recordas? Que foi o máis significativo para ti? Como levaches as aprendizaxes á túa propia vida?
- Pregunta posible 1.- Que tres recordos gardas, así como con máis agarimo, destes tres anos?
- Pregunta posible 2.- En que pensas que medraches? Que parte de ti pensas que desenvolviches máis neste tempo?
- Pregunta posible 3.- Se fixeses como unha conclusión, unha valoración de todo o teu proceso, como EmocionadXs, cal sería esa valoración?



## **ANEXO 9.- Entrevista dirixida ao profesorado**

Preguntas do cuestionario:

- Pregunta 1.- Como describirías o Proxecto “EmocionadXs”, despois destes tres anos?
- Pregunta 2.- Que aporta este Proxecto ao alumnado participante, individual e colectivamente?
- Pregunta 3.- Cal é a túa percepción do que significou a experiencia “EmocionadXs” para os grupos participantes? E para o Centro?
- Pregunta 4.- Para ti, que significou participar neste proxecto, persoal e profesionalmente?
- Pregunta 5.- Outros comentarios.



## ANEXO 10.- Datos cualitativos

## Transcripciones das preguntas abertas dos cuestionarios de satisfacción sobre o proxecto piloto

Grupo: 2º da ESO A

Persoa / Xénero <sup>63</sup>	Aprendín		
1-F	Act. Fav. 1	Relaxación	Relaxación
	Act. Fav. 2	Presentacións	Presentacións
	Destaca	Que esta actividade é moi boa, xa que podes aprender moito sobre ti mesmo e tamén me pareceu moi ben que traballáramos o desfrutar a vida e grazas a isto teño ganas de cumprir soños	
	Suxire	-	
2-F	Act. Fav. 1	Relaxación	Que con unos pocos minutos yo puedo relajarme y tranquilizarme en época de exámenes
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Que las clases estuvieron en silencio	
	Suxire	Debería haber más talleres como este	
3-F	Act. Fav. 1	Gratitud y perdón	A perdonar aunque no nos perdonaron, a dar las gracias a pesar de mi orgullo y a relajarme
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	El ejercicio de relajación estuvo bastante bien porque me sentí a gusto y tranquila y me sirvió para desahogarme	
	Suxire	Ojalá haya más clases de estas porque me sirvió de mucho	

<sup>63</sup> De aquí en adelante, os xéneros das persoas, -por se fosen de interese para a valoración das respostas-, poderán identificarse a partir da seguinte lenda:

F= feminino; M=Masculino; N=Ningún; O=Outro

Persoa / Xénero		Aprendín	
4-F	Act. Fav. 1	Gratidade e perdón	Que moitas veces enfádome, por exemplo, ca miña nai, e penso que non a necesito, e meses momentos estou moi equivocada xa que se teño algún problema ela é a primeira persoa á que llo conto e é ela a que me da a solución
	Act. Fav. 2	Presentacións	Moitas cousas dos meus compañeiros que eu non sabía e gustáronme
	Destaca	A actitude de Aixa xa que nós non comportamos moi ben e ela tivo moita paciencia e foi comprensiva	
	Suxire	Este taller deberíase facer en máis sitios xa que, na miña opinión, este taller foime moi útil para darme conta de moitas cousas	
5-F	Act. Fav. 1	Presentacións	Descubrimos cousas novas sobre os nosos compañeiros
	Act. Fav. 2	Relaxación	Aprendemos a desconectar
	Destaca	Creo que nos axudou a todos a ser mellores compañeiros, e a saber escoitarnos	
	Suxire	Que todo o mundo o probe, e que sigas facendo estas actividades porque es moi simpática e axudas a desconectar e a desfrutar á xente	
6 F	Act. Fav. 1	Relaxación	Que algunhas veces hay que buscar tempo para relaxarte, e tamén que en esta clase pode haber algúns minutos de silencio
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Que paseino moi ben facendo estas actividades	
	Suxire	A miña suxestión é que haxa máis días para este taller	
7-F	Act. Fav. 1	Presentacións	Cousas sobre os meus compañeiros que non sabía
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Las clases en el gimnasio, de relajación	
	Suxire	Ter máis clases, e así polo menos temos un momento ao día no que nos podemos relaxar e contar todo o malo que nos pasa. Un momento de descanso tranquilo ao día	

<b>Persoa / Xénero</b>	<b>Aprendín</b>		
8-M	Act. Fav. 1	Relaxación	A relajarme
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Os xogos feitos durante o taller	
	Suxire	Que sexan máis días e ir a todos os cursos	
9-M	Act. Fav. 1	Relaxación	Que a clase pode estar en silencio
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Que a pesar de non gustarme moito, paseino algo ben	
	Suxire	Mellorar as actividades facéndoas máis divertidas	
10-M	Act. Fav. 1	Presentacións	O que lle gusta a cada un
	Act. Fav. 2	As do ximnasio	-
	Destaca	Que foi moi interesante	
	Suxire	Si se pode, actividades ao aire libre	
11-M	Act. Fav. 1	Relaxación	A relajarme
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Que me lo pasé muy bien	
	Suxire	Que fueran muchas más clases	
12-M	Act. Fav. 1	Relaxación	A comer e aguantar o xenio
	Act. Fav. 2	Liberando enerxías	A que podo expresarme libremente
	Destaca	Profesora excelente e guapa	
	Suxire	Que tiñamos que ter máis clases	
13-F	Act. Fav. 1	Perdón e gratitude	A valorarme máis a min mesma, dar as gracias e perdoar
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	As cousas que aprendín e a actitude de Aisha	
	Suxire	Que o taller durara máis tempo	
14-M	Act. Fav. 1	Relaxación	Relajarme y estar en silencio
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Las actividades que me han parecido divertidas	
	Suxire	Que lo pruebe todo el mundo y que puede ayudar mucho a las personas como relajarme y estar en silencio	



<b>Persoa / Xénero</b>	<b>Aprendín</b>		
15-M	Act. Fav. 1	Relaxación	A relaxarme
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Que sé relaxarme solo	
	Suxire	Tener más clases	
17-M	Act. Fav. 1	Relaxación	-
	Act. Fav. 2	Presentacións	El primer día
	Destaca	El primer día non salimos todos a falar	
	Suxire	Que fueran más días	
18-M	Act. Fav. 1	Relaxación	Matar a Iago Aspas e a estar en silencio
	Act. Fav. 2	Presentacións	Cousas dos demais
	Destaca	Hai moi poucas cases	
	Suxire	Más clases	
19-M	Act. Fav. 1	Relaxación	A relaxarme
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Que sé relaxarme solo	
	Suxire	Tener más clases	
20-F	Act. Fav. 1	Perdón y gratitud	A perdonar y a relaxarme cuando estamos alterados
	Act. Fav. 2	-	-
	Destaca	Que la profesora es excelente	
	Suxire	Más clases	
21-F	Act. Fav. 1	Relaxación	-
	Act. Fav. 2	Presentacións	El primer día
	Destaca	El primer día non salimos todos a falar	
	Suxire	Que fueran más días	
22-M	Act. Fav. 1	Relaxación	Matar a Iago Aspas e a estar en silencio
	Act. Fav. 2	Presentacións	Cousas dos demais
	Destaca	Hai moi poucas cases	
	Suxire	Más clases	

## Transcricións dos cuestionarios para a avaliación do impacto

### Cuestionario A1

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 15 anos. Grupo: 3º A

- **Pregunta 1.-** Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A da música relaxante para axudar a desafogarnos (axúdame moito) porque estaba nunha época complicada.  
A de berrar no patio (foi moi divertida).  
Duchas de amor (foi divertido e era como ensinar a quererte a ti mesma).
- **Pregunta 2.-** Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A de desafogarse con música relaxante (porque hai xente á que lle costa expresarse (coma min) e hai veces que me costa moitísimo e iso axudoume).  
A de transmitir a mensaxe positiva. Porque algunhas persoas se senten soas e precisan escoitar cousas boas sobre eles e sentirse aceptados.
- **Pregunta 3.-** Que aprendizaxes destacarías?  
Aprendín a desafogarme máis a miúdo (grazas a esa actividade), tamén a demostrarlle os demais aceptación (porque non todos sentimos o mesmo).
- **Pregunta 4.-** Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Sentínme moi a gusto, incluso sentín que nosa clase era como unha grande familia; tamén me sentín feliz e entretida.
- **Pregunta 5.-** Que quererías destacar deste obradoiro?  
Que (perdón as palabras) é a puta hostia, é o puto amo dos obradoiros.
- **Pregunta 6.-** Cales son as túas suxestións de cambio?  
Eu no do baile con globo sentínme incómoda porque me tocou con alguén que me caía mal. Así que preguntar xs rapaces/as se se senten cómodxs cas súas parellas.
- **Pregunta 7.-** Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque foi moi bonita e satisfactoria.
- **Pregunta 8.-** Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a todxs xs adolescentes (ou persoas maiores) en xeral porque é unha etapa complicada (dígocho eu) e axuda moito a desafogarse, pasalo ben e sentirse aceptadx.
- **Pregunta 9.-** Outros comentarios.  
Aixa volve porfa plis!!

Cuestionario A2

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 15 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A mellor foi a que fixemos o último día no patio e as que fixemos para levarnos mellor, bueno para convivir mellor todos xuntos.  
Porque paseino moi ben e as actividades eran moi divertidas.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A máis útil foi a de relaxación porque así cando nos sintamos mal ou nos pase algo poidamos facer os exercicios que nos ensinaches para relaxarnos.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Que a xente que pensabas que poucos sentimentos teñen, en realidade non é así. Aprendemos a levarnos mellor.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Sentínme moi mal o primeiro día polo que che fixemos, pero despois moi feliz e ben.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
Que foi moi divertido é unha experiencia nova que me fixo sentir moi ben.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Creo que ningunha, que fose máis días e con outra xente.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si porque foi xenial, moi divertida...
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa reposta é que si, a que persoas?  
Si, porque é unha experiencia única que che vai axudar en todo. Recomendaría a todos os alumnos e rapaces.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Máis actividades e máis días. Que ti foses a que fixeras o obradoiro foi xenial, porque nos axudaches moito en todo. Polo tanto, moitas grazas.

Cuestionario A3

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 15 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Las actividades en el gimnasio porque me sirvieron para liberar mis emociones.

- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Las actividades en las que aprendíamos a controlar nuestras emociones, porque es necesario aprender a controlarlas.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Todos, porque me gustaron y está bien saberlos.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Algunas veces con muchas emociones encontradas, pero bien.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
Todo.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ninguna.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque me gustó mucho.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, porque me gustó.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Aixa es muy maja.

#### Cuestionario A4

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 15 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A dos masaxes no ximnasio porque son moi relaxantes e por un momento esquecemos os problemas do exames.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A de gritar porque quitei todo o estrés.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Que todas as persoas, por moi malos que sexan, teñen sentimentos.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Sentinme ben e relaxada.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
Que é moi bo para relaxarnos e aprender a convivir entre nos.

- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha, pero sería mellor máis actividades ao aire libre.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, unha e outra vez.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, sobre todo ás persoas que teñen estrés, son moi sensibles, teñen problemas.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

### Cuestionario A5

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 15 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
O día do ximnasio porque saíron moitas emocións de nos.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
O feito de poñer as nosas emocións no post-it ao principio e final da clase. Así sabíamos como cambiábamos de emocións.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
A capacidade de controlar as emocións.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Ás veces mellor que outras.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
A diferenza de sentimentos entre compañeiros.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Que dure máis tempo.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si. Moi relaxante.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si. É moi satisfactorio. A todos.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Facer cousas novas.

### Cuestionario A6

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 16 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A do ximnasio porque foi cando mellor o pasei.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A do ximnasio porque che axudaba a relaxarte, etc.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Todo porque foi moi útil.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi ben.
- Pregunta 5.- Que queredías destacar deste obradoiro?  
Todo.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Non teño suxestións.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque o pasei ben.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a meu irmán porque a ver se así estaba mellor.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

### Cuestionario A7

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 16 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A que fixemos no ximnasio foi moi divertida.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Non me acordo.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Non sei.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Bastante ben.
- Pregunta 5.- Que queredías destacar deste obradoiro?

Todo.

- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si porque foi agradable e Aixa é moi simpática.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa reposta é que si, a que persoas?  
Claro que si porque esta moi ben recomendarllo a todos os que coñezo.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Ningún.

### Cuestionario A8

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 15 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Gustáronme moito todas as actividades, sinceramente. Recordo a última, non por ser a última, senón porque me gustou moito e a verdade é que foi moi produtiva.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A actividade do primeiro día, de presentarse, foi moi útil, porque desta maneira coñecemos moito mellor uns a outros.  
Tamén a relaxación foi útil e ensinome a manterme en calma e recapacitar.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Creo que aprendemos como debemos actuar nos momentos de ira, autocontrolando e sen saltar á primeira.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
A verdade é que moi satisfeito e agradecido de que viñeras a perder o teu tempo con nos, e de que nos aturases durante cinco clases. Foi fantástico.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
Creo que todo se merece ser destacado, as actividades foro moi ben elixidas e gustoume moito a experiencia.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Non hai nada que cambiar, penso que todo é mellorable nesta vida, todo, pero hai cousas que funcionan ben, e o que funciona ben non se debe cambiar.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?

Si, gustoume moito e aprendín cousas novas, ademais foi moi divertido e ameno. Unha marabilla.

- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas? Si, a calquera persoa, todo o mundo precisa ser escoitado e desafogarse, e este obradoiro baseouse nisto; foi unha experiencia moi bonita.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Simplesmente darche as grazas por todo, e dicirche que espero que volvas o ano que ven a facernos as horas lectivas moito mellores.

### Cuestionario A9

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 16 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Para min foron todas unha marabilla, paseino moi ben.  
Porque non sei como dicilo pero cando expreso os meus sentimentos, me relaxo... Síntome moi ben.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Parécenme útiles as actividades nas cales expresei os meus sentimentos, porque me sentín moi “aliviado”.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Aprendín a relaxarme e a sentirme mellor comigo mesmo.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Sentínme cómodo, tranquilo e relaxado.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
A maneira na que expresamos os sentimentos.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Nada.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, por suposto porque é unha experiencia moi relaxada e satisfactoria.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Recomendaríallo a todos os adolescentes porque persoalmente penso que a estas idades expresar os sentimentos é algo... buah!
- Pregunta 9.- Outros comentarios: Non.



### Cuestionario A10

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 14 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Cando fixemos a actividade no ximnasio porque foi unha boa maneira de expresar os nosos sentimentos e compartilos cos demais.  
  
Cando nos xuntáramos na clase para contar o que queríamos facer no futuro porque era unha boa maneira de compartir opinións.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Actividade no ximnasio (pregunta nº 1).
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Saber darlle importancia aos nosos sentimentos.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi ben e nalgunha parte emocionado e feliz.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
A parte onde abríamos o papel cada mañá.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Poñernos na situación dos demais para saber como reaccionaríamos (interpretación teatral sobre situación real).
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Sen dubidalo porque axúdanos a sentirnos mellor con nos mesmos.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa reposta é que si, a que persoas?  
Por suposto para aprender a valorar as nosas emocións.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Comportarnos mellor coa monitora Aixa porque faino moi ben e ponlle esforzo para sacar o mellor beneficio.

### Cuestionario A11

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
As actividades ao aire libre porque son nas que máis me divirín.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?

As de dicir o que nos gustou porque aprendes algo novo dos teus compañeiros.

- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías? -
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Ben.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
-
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
-
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si porque o pasas ben cos teus compañeiros.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a toda a xente tímida.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

#### Cuestionario A12

**Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 16 anos. Grupo: 3º A**

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A de relaxación.  
Porque estabamos moi alterados e a clase foi na primeira hora viunos ben ese exercicio de relaxación.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Na actividade de masaxes.  
Colles confianza con quen estás masaxeando e tamén con que che está facendo a masaxe.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Destacaría a actividade do globo.  
Porque era algo raro pero foi divertido explotalo.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Ben e bastante cómodo.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
Nada, pareceume todo ben.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?

Non cambiaría nada, pero engadiría algún exercicio onde teñan que convivir en grupo, como un partido de fútbol ;)

- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque pareceume divertido e interesante.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si. A rapaces de calquera centro. Para que vivan esta experiencia.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
“El Don” ha escrito esto.

### Cuestionario A13

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: - anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A das motos, resultou divertida.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Berrar, sácache certos “pesos” internos.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Os exercicios de relaxación.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Un pouco decepcionado ou aburrido.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
A aprendizaxe do exercicio de relaxación.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Máis actividades de relaxación.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, non me importaría; foi entretida e algo útil.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a outro instituto; podería facerlle falla.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

### Cuestionario A14

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 14 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Acórdome de cando estábamos no ximnasio coa música como relaxándonos, como en mediación en Vilagarcía.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Esta que acabo de dicir.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Pois non o teño moi claro pero algo seguro que aprendín ;)
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Pos moi ben e moi relaxado.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
Puf. A verdade é que non sei.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Creo que así está todo moi ben.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque é moi relaxante e satisfactorio.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, pero non sei a quen. Quizais a xente máis “deprimida”.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Non teño ☺

### Cuestionario A15

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 16 anos. Grupo: 3º A

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A dos post-it e a do masaxe.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A de pensar nas cousas malas e gritar para botalo fora.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Non sei.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?

Sentínome ben.

- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
O do grito.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha está todo ben.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, por ver á monitora.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, porque estaba interesante, imaxino que a todos.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

#### Cuestionario A16

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 14 anos. Grupo: 3º A.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
As de estar ao aire libre, porque era moi divertido.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Ns/Nc.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Aprender a controlar as emocións.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Alegre.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
Que é unha boa maneira de pasalo ben.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Mais actividades ao aire libre.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque é algo moi divertido.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a todos os adolescentes que estean estresados para que se relaxen.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Non.

### Cuestionario A17

Datos de identificación. Xénero: -. Idade: - anos. Grupo: 3º A.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Escribir como te sentías ao principio da clase.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Nada.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Algunhas cousas.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Ben.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
Algunhas cousas.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Non sei.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, gustoume.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si.
- Pregunta 9.- Outros comentarios:

### Cuestionario A18

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A do patio porque foi moi divertida.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A ficha de presentación, porque nos coñecemos mellor.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Non sei.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi ben.

- Pregunta 5.- Que queredías destacar deste obradoiro?  
Non sei.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Non sei.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque é útil e divertido, o seguinte ano.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a todo o mundo.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Nada.

#### Cuestionario A19

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 15 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A actividade de relaxación que fixemos no ximnasio.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A actividade de relaxación, porque ás veces é moi útil relaxarse.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
A deixar de ser tan tímida.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi cómoda.
- Pregunta 5.- Que queredías destacar deste obradoiro?  
A maioría das actividades.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si. Porque me gustou bastante.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a todo o mundo.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Nada.

### Cuestionario A20

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A do ximnasio. Foi moi divertida.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
O papel que escribíamos todos os días.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
-
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi ben.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
-
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha. Está todo moi ben.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si. É moi divertido. Este ano ou para o que ven.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si. É moi útil. A todo o mundo.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

### Cuestionario A21

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Recordo o día que fomos ao ximnasio e nos relaxamos e nos dábamos masaxes. Tamén me encantou cando nos deitamos e cerrábamos os ollos para reflexionar, porque me fixo dar conta de moitas cousas.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A actividade que fixemos que nos deu unha ficha de presentación na que puidemos dicir como éramos, os nosos gustos e pensamentos. Cando fomos ao ximnasio e cerramos os ollos e nos puxemos a pensar e a reflexionar sobre o que fixemos e como podemos solucionar erros.



- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Deíme conta de cousas que debería cambiar para mellor de min.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Sentínme xenial neste obradoiro porque foi xenial poder expresarte e dicir como te sentes.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
Chamoume a atención do ben que Aixa nos comprende e coas súas actividades fainos sentir mellor.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Non cambiaría nada.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si porque é fantástico poder expresarte de vez en cando diante dos teus compañeiros e reflexionar sobre experiencias persoais. Repetiríao en calquera momento.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si que o recomendo sobre todo ás persoas con problemas persoais porque con este obradoiro podes chegar a sentirte mellor.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Non teño nada que engadir.

### Questionario A22

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
O exercicio de relaxación porque me serviu.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Aquela na que saímos ao patio.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Aprendín a estar máis tranquila durante un exame.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi cómoda.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
-
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Non cambiaría nada.

- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, pronto porque me encantou.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa reposta é que si, a que persoas?  
Si.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

### Cuestionario A23

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
As miñas actividades favoritas foro os exercicios de relaxación.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
As actividades nas que podíamos expresar os nosos sentimentos, falando e escribindo.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Gustáronme todas.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Sentínme moi a gusto e conforme co resto do grupo.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
O bo ambiente.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Debería haber máis actividades deportivas.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque me gustou, calquera día.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa reposta é que si, a que persoas?  
Recoméndoo a todo o mundo, en especial aos adolescentes, porque é moi útil.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Debería haber máis actividades deportivas, fútbol, etc.

### Cuestionario A24

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?

A actividade de relaxación no ximnasio porque me axudou a estar máis tranquila e máis a gusto.

- **Pregunta 2.-** Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A que considero máis útil é a que contestei na pregunta anterior, porque é a que máis me axudou.
- **Pregunta 3.-** Que aprendizaxes destacarías?  
Aprender a relaxarme.
- **Pregunta 4.-** Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Ben.
- **Pregunta 5.-** Que quererías destacar deste obradoiro?  
A facilidade que ten este obradoiro para axudar aos adolescentes a sentirse mellor.
- **Pregunta 6.-** Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha, excepto máis horas desas titorías.
- **Pregunta 7.-** Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, o ano que ven, ou este porque me gustou moito.
- **Pregunta 8.-** Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a todo o alumnado do centro porque se pasa moi ben.
- **Pregunta 9.-** Outros comentarios: -

### Questionario A25

**Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.**

- **Pregunta 1.-** Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A de relaxación coas masaxes, porque me axudou a pensar e recapacitar e valorar o que teña e ás persoas que teño.
- **Pregunta 2.-** Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A anterior, pola mesma razón.
- **Pregunta 3.-** Que aprendizaxes destacarías?  
A do ximnasio.
- **Pregunta 4.-** Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi cómoda e a gusto.
- **Pregunta 5.-** Que quererías destacar deste obradoiro?  
Coñecerme a min mesma.

- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque me valeu de moito. Repetiría durante o final de curso porque incide na relaxación, e pode ser útil.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a calquera. Porque axuda a recapacitar sobre a túa maneira de pensar.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

### Cuestionario A26

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º A.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Os exercicios de relaxación que fixeramos no ximnasio, porque axudábanos a relaxarnos.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Os mesmos exercicios de relaxación parecéronme os máis útiles xa que nos relaxamos e ensináronnos a relaxarnos.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
En xeral todas me pareceron interesantes, polo menos as que eu me acorde todas me pareceron moi interesantes.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Sentínme ben e a gusto co obradoiro.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
O a gusto que estábamos todos e interesados que parecíamos no obradoiro.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si a repetiría porque me pareceu moi interesante e repetiríao sempre.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si o recomendo a todo o mundo.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Nada.

Cuestionario A27

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 15 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A miña actividade favorita foi a de relaxación, masaxes, etc., porque me sentín despois moi ben.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A mesma que a anterior porque axudou bastante.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Cando saímos ao patio a liberarnos todo o que tiñamos dentro para desafogar.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Bastante ben.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
O produtivo que é.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque me gustan, cando sexa.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a todos!
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Ningún.

Cuestionario A28

Datos de identificación. Xénero: Rapaza. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Cando saímos ao patio e fixemos o exercicio de relaxación.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
O exercicio de relaxación, xa que é moi útil e necesario no día a día.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Deixar de ser tímida e non avergoñarme das miñas opinións.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?

Moi ben, xa que me coñecín mellor.

- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
A amabilidade e paciencia da profesora.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si xa que aprendín moito sobre quen es.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a todas as persoas con problemas ou sen eles.
- Pregunta 9.- Outros comentarios: -

#### Cuestionario A29

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 15 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Fomos a fora e había miñocas, é a única que lembro.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A de ir ao patio. É a única da que me lembro.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Ningunha. Non me lembro.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Contento.
- Pregunta 5.- Que queredes destacar deste obradoiro?  
Pásase ben.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si. Gústame. Na hora de castelán.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a calquera.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Nada.

Cuestionario A30

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 16 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
No ximnasio cos globos. Paseino ben.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
As relaxacións no ximnasio. Porque axudan.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
As relaxacións.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Ben.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
O ben que o pasei.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, paseino ben en calquera momento.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, recomendaríallo a todo o mundo. Aos rapaces de 14 a 18 anos.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Non teño comentarios.

Cuestionario A31

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
Cando fomos ao ximnasio, porque nos relaxamos.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Cando fomos ao ximnasio, porque aprendemos a relaxarnos.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Aprender a relaxarnos.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Ben.

- Pregunta 5.- Que queredías destacar deste obradoiro?  
As actividades que fixemos.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Nada.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque aprendes. Todos os días.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, a todas as persoas.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Non.

#### Cuestionario A32

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 14 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
O dos soños.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
O dos soños.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Facer cousas en grupo.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi Feliz.
- Pregunta 5.- Que queredías destacar deste obradoiro?  
Que o pasamos moi ben.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Nada. Porque estaba ben.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si. Porque me gustan.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si. Porque aprendes moito.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Nada.



Cuestionario A33

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 15 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A de relaxación, foi divertida.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
Non recordo todas, non sabería dicir.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Non recordo moito.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
A gusto.
- Pregunta 5.- Que quererías destacar deste obradoiro?  
Nada, gustoume case todo por igual.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, porque gustoume moito. En calquera curso.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si, porque é orixinal e divertido.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Nada.

Cuestionario A34

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 15 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
O dos soños.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A de relaxación.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Aprender a relaxarse.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Contento e relaxado.

- Pregunta 5.- Que queredías destacar deste obradoiro?  
Todo en si.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si, xa que me gustou.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Si a todo o mundo que pode.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Nada.

#### Cuestionario A35

Datos de identificación. Xénero: Rapaz. Idade: 15 anos. Grupo: 3º B.

- Pregunta 1.- Que actividade/es recordas como favorita/s? Por que?  
A dos xogos de relaxación, porque me axudaron a pensar antes de facer algo.
- Pregunta 2.- Que actividade/s recordas como máis útil/es? Por que?  
A anterior, polo mesmo motivo.
- Pregunta 3.- Que aprendizaxes destacarías?  
Pensar e relaxarte antes de realizar algo.
- Pregunta 4.- Como te sentiches ao longo do obradoiro?  
Moi ben e contento.
- Pregunta 5.- Que queredías destacar deste obradoiro?  
A profesora ou titora.
- Pregunta 6.- Cales son as túas suxestións de cambio?  
Ningunha.
- Pregunta 7.- Repetirías a experiencia? Por que?  
Si. Porque me gustou moito. Todos os días.
- Pregunta 8.- Recomendarías o obradoiro? Por que? Se a túa resposta é que si, a que persoas?  
Por suposto.
- Pregunta 9.- Outros comentarios.  
Nada.

**Transcricións das preguntas abertas do cuestionario para a autoavaliación de competencias emocionais e sociais; -pretest-**

Grupo: 4º da ESO A

<b>Persoa / Xénero</b>		
A1-F	Gustaríame mellorar 1	Contar o que sinto ás persoas
	Porque	Porque cando o contas síntesete mellor
	Gustaríame mellorar 2	Ser capaz de contar o que sinto, o que lle quero dicir a alguén
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Poder dicir as cousas con máis expresividade, e non pensar que algunhas cousas son culpa miña
	Axudaríame a	Pensar en positivo
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Poder falar coas persoas que lle quero dicir algo e que non me atrevo
	Axudaríame a	Sentirme mellor
	Comentarios ou suxestións	-
A2-F	Gustaríame mellorar 1	Intentar ser máis positiva cando estou mal
	Porque	Porque sempre penso no peor e que non vou poder volver estar ben
	Gustaríame mellorar 2	Crer máis en min mesma
	Porque	Porque non me valoro moito ás veces
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Ser positiva
	Axudaríame a	Superar os malos momentos
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Saber tranquilizarme cando estou nerviosa ou estresada
	Axudaríame a	Ir máis relaxada a clase ou a un exame
	Comentarios ou suxestións	-
A3-F	Gustaríame mellorar 1	Saber como motivarme e sentirme animada cando estou mal
	Porque	Para pasalo ben e non estresarme
	Gustaríame mellorar 2	Sentirme como me quero sentir
	Porque	Para sentirme ben comigo mesma

A3-F	Obxectivo (sobre ti contigo)	Saber expresarme mellor
	Axudárame a	Nos estudos, e para entendernos mellor
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudárame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
A4-F	Gustárame mellorar 1	Gustárame aprender a cumprir cos meus obxectivos
	Porque	Xa que, ás veces, como cando hai un exame moi importante, e dinme os meus amigos se imos a dar unha vola e sempre acepto
	Gustárame mellorar 2	Estar satisfeita comigo mesma e tamén me gustaría que a xente me queira tal e como son
	Porque	Eu sempre me vexo mal. Faga o que faga
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Gustárame quererme un pouco máis sen importarme o que digan as outras persoas
	Axudárame a	A sentirme ben, relaxada
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Gustárame que aos meus compañeiros, bueno, en especial compañeiras, que lle caera un pouco mellor porque sei que non é así e nin sequera se esforzan por disimulalo ou por respectarme
	Axudárame a	Sentirme mellor na miña vida
A5-M	Comentarios ou suxestións	-
	Gustárame mellorar 1	A miña atención
	Porque	Paréceme todo moi interesante e penso que teño que mostrarme atento
	Gustárame mellorar 2	A miña ira
	Porque	Penso que teño que aprender e a controlarme mellor
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Aprender a manterme tranquilo
	Axudárame a	Gustarme máis a min mesmo
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Portarme ben con todos
Axudárame a	Que o resto se sentira ben	

A5-M	Comentarios ou suxestións	-
A6-M	Gustaríame mellorar 1	-
	Porque	Todo chupi
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudaríame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudaríame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
A7-F	Gustaríame mellorar 1	Gustaríame mellorar en pedir axuda cando sufro un problema ou dificultade
	Porque	Porque ás veces, non llo conto a ninguén porque me atopo mal e intento remedialo eu soa
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudaríame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudaríame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
A8-F	Gustaríame mellorar 1	Gustaríame aprender a controlarme, especialmente cando me enfado
	Porque	Porque esta actitude molesta a moitas persoas, persoas ás que valoro moito
	Gustaríame mellorar 2	Tamén queredría aprender a saber aceptar cousas coas que non estou de acordo, afrontándoas con certo optimismo
	Porque	Porque non son capaz de levar ben algo que me desilusiona moito

A8-F	Obxectivo (sobre ti contigo)	Gustaríame conseguir liberarme dos meus complexos, deixar de verme mal e poder transmitir confianza en min mesma cara os demais (Tamén quero que deixe de importarme a opinión dos demais sobre min)
	Axudaríame a	SER FELIZ. Poder sentirme segura de min mesma.
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Quero afrontar a miña timidez. Poder expresar os meus sentimentos con liberdade. Non ter medo do que poidan opinar os demais
	Axudaríame a	Tamén, igual que na anterior, sentirme segura de min mesma
	Comentarios ou suxestións	-
A9-M	Gustaríame mellorar 1	Ver a vida con máis optimismo e ser capaz de quitarme as tristuras e problemas de enriba
	Porque	Porque me sinto como encerrado nunha caixa sen saída, sentado nunha esquina cun cartel á visa de: Prohibido chorar.
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Valorarme mellor
	Axudaríame a	Afrontar mellor os problemas
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudaríame a	-
Comentarios ou suxestións	-	
A10-F	Gustaríame mellorar 1	Saber controlar mis sentimientos
	Porque	Porque no se controlarlos y suelo pasarlo mal por eso
	Gustaríame mellorar 2	A explicarme mejor y también a ser capaz de conseguir mis objetivos
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Ser capaz de conseguir mis objetivos y estudiar más
	Axudaríame a	Sacar mejores notas
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Respetarlas más porque suelo ser muy vacilona y aunque no lo hago por mal les puede parecer mal

A10-F	Axudárame a	Mejorar mi relación con mis amigos
	Comentarios ou suxestións	-
A11-F	Gustaríame mellorar 1	Á hora de expresar os meus sentimentos
	Porque	Cústame moito e non se me da nada ben
	Gustaríame mellorar 2	O tomar decisións importantes
	Porque	Non sei. Cústame moito tomar as decisións importantes
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Saber distinguir os meus sentimentos/emocións
	Axudárame a	Entenderme e saber como me sinto en cada momento
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Expresar o que sinto
	Axudárame a	A que as outras persoas me entenderan e me coñeceran mellor
A12-M	Comentarios ou suxestións	-
	Gustaríame mellorar 1	Falar en público
	Porque	Póño-me moi nervioso
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudárame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Falar en público
	Axudárame a	Non poñerme nervioso e a non ter vergoña
A13-F	Comentarios ou suxestións	-
	Gustaríame mellorar 1	A confianza en min mesma
	Porque	Porque me daría máis seguridade e tamén lla transmitiría aos demais
	Gustaríame mellorar 2	O meu carácter cando estou de malas
	Porque	Son capaz de controlarme pero non sempre
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Aprender a controlar os nervios e o meu carácter

A13-F	Axudárame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Levarme mellor con outras persoas
	Axudárame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
A14-M	Gustaríame mellorar 1	Autoconfianza
	Porque	Porque hai momentos nos que non teño
	Gustaríame mellorar 2	Preguiza
	Porque	Quero facer moitas cousas pero dáme preguiza
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Autoconfianza
	Axudárame a	Mellorar cada cousas que fago por min
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Amabilidade
	Axudárame a	Relacionarme mellor
Comentarios ou suxestións	-	
A15-F	Gustaríame mellorar 1	Ter control sobre a miña impulsividade
	Porque	Ás veces xógame malas pasadas
	Gustaríame mellorar 2	Ter máis tacto coa xente
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Calmarme
	Axudárame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Ser menos agresiva
	Axudárame a	-
Comentarios ou suxestións	Gustaríame actividades ao aire libre	
A16-N	Gustaríame mellorar 1	Previr e solucionar conflitos con outras persoas
	Porque	-
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudárame a	-



A16-N	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudárame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
A17-M	Gustaríame mellorar 1	Máis tranquilo
	Porque	Acelérome demasiado
	Gustaríame mellorar 2	Controlarme mellor
	Porque	Non responder tan rápido
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Ser menos vago
	Axudárame a	A ter mellores notas e chegar arriba no deporte
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Aprender a non ter medo de algunhas persoas
	Axudárame a	Permitir ser como son
	Comentarios ou suxestións	-
A18-M	Gustaríame mellorar 1	Non por estas preguntas
	Porque	Porque non sei que poñer
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudárame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudárame a	-
	Comentarios ou suxestións	Actividades ao aire libre e fora do centro
A19-M	Gustaríame mellorar 1	Saber máis de matemáticas e física e tocar mellor o clarinete
	Porque	Quero ser físico e gústame tocar o clarinete
	Gustaríame mellorar 2	Xa o puxen na outra. Confundínme e puxen as dúas
	Porque	XA o puxen na outras. Confundínme e puxen as dúas.

A19-M	Obxectivo (sobre ti contigo)	Ningún
	Axudárame a	Nada
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Ningún
	Axudárame a	Nada
	Comentarios ou suxestións	Ao aire libre. Fai mellor que estar dentro

Grupo de 4º da ESO B

Persoa/ Xénero		
1 F	Gustárame mellorar 1	Gustárame aprender a expresar os meus sentimentos
	Porque	Porque ás veces necesito a unha persoa coa que falar e pedir consello
	Gustárame mellorar 2	Gustárame empezar a valorar máis os sacrificios que fan as persoas
	Porque	Porque ás veces podo parecer un pouco sosa ou desagradecida cando realmente sinto moita leducia e agradecemento
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Non ter vergoña
	Axudárame a	Falar en público e expresar os meus sentimentos
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Darlle o valor que realmente teñen aos sentimentos das persoas e opinións
	Axudárame a	Comprendelas mellor e sentirme mellor comigo mesma
	Comentarios ou suxestións	-
2 F	Gustárame mellorar 1	Mellorar cando estou enfadada a non expresalo tanto
	Porque	Porque sei que me poño moi rara e podo facer sentir mal a alguén
	Gustárame mellorar 2	A non gritar tanto cando estou contenta ou así
	Porque	Porque o expreso moi ao grande
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Ter máis paciencia
	Axudárame a	A non poñerme tan nerviosa e saber comportarme nalgúns sitios

2 F	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Estar mellor na casa
	Axudárame a	Portarme mellor, non contestar
	Comentarios ou suxestións	Gustaríame que foses facendo actividades ao aire libre
3 M	Gustaríame mellorar 1	Mellorar as miñas formas de cara ás situacións de bronca
	Porque	Porque non tolero as broncas
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Mellorar
	Axudárame a	Mellorar moitas cousas Respetar máis
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Mellorar o carácter
	Axudárame a	Respetar máis
	Comentarios ou suxestións	-
4 F	Gustaríame mellorar 1	A capacidade que teño para perseguir os soños
	Porque	Porque hai veces que me veño abaixo
	Gustaríame mellorar 2	A paciencia
	Porque	Hai certos momentos nos que non sei como tela
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Ser capaz de expresarme libremente ao 100%
	Axudárame a	Estar máis segura de min mesma en todos os aspectos, aínda que penso que xa o son algo, pero non o suficiente
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Ser capaz de que o resto das persoas sexan capaces de respectar todas as opinións
	Axudárame a	Sentirme nun mundo máis libre, con máis liberdade de expresión
	Comentarios ou suxestións	-
5 M	Gustaríame mellorar 1	Expresarme mellor
	Porque	Non me expreso ben
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Non ser tan impulsivo
	Axudárame a	-

5 M	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Ter máis paciencia cos demais
	Axudárame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
6 F	Gustárame mellorar 1	Gustárame aprender a controlar o meu carácter
	Porque	Son demasiado expresiva, cando me sinto ben non, pero cando me enfado e me sinto frustrada non sei controlalo
	Gustárame mellorar 2	Gustárame aprender a non ter vergoña ao falar en público, diante de todo tipo de persoas
	Porque	Porque me poño moi nerviosa e bloquéome en certas circunstancias
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Aprender a controlar os meus sentimentos, en especial os negativos, ter máis paciencia e quero acabar este obradoiro podendo dicir o que penso
	Axudárame a	Non ser tan impulsiva, poder controlar e non tomarme as cousas tan a peito
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Que todos nos respectemos, xa que hai bromas que xa sobrepasan un límite
	Axudárame a	Ter un bo ambiente entre todos
7 M	Comentarios ou suxestións	Gustárame falar nas clases que teñamos e senón facer xogos deportivos relacionados co obradoiro
	Gustárame mellorar 1	A forma de expresarme
	Porque	Cóstame moito
	Gustárame mellorar 2	A forma de entender as cousas
	Porque	Cóstame entendelas
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Ter máis paciencia coa agresividade
	Axudárame a	A calmarme moito
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Levarme ben con todos e comprender sobre que falan
	Axudárame a	Poder intercambiar cousas con eles
Comentarios ou suxestións	Volver facer o de poñer a mente en branco	
8 M	Gustárame mellorar 1	Controlar a miña ira
	Porque	Ás veces non penso o que digo e fago coas demais persoas

8 M	Gustaríame mellorar 2	Ter máis paciencia
	Porque	Así, comprenderei mellor as cousas; mesmo nunha conversa, na clase...
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Desfrutar mellor das cousas
	Axudaríame a	O mesmo motivo e para sentirme mellor
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Admitir a forma de ser dunha persoa
	Axudaríame a	Poñerme na pel del/dela aínda que non me leve con el/ela
	Comentarios ou suxestións	Que sexan amenas e divertidas
9 F	Gustaríame mellorar 1	Sentirme ben con como son
	Porque	Son moi persoal en canto ás emocións e fai pouco díxenlle algo a alguén da familia e fíxome dano a súa reacción, tendo en conta que o que lle dixen tiña que ver con un tema “tabú” na miña familia
	Gustaríame mellorar 2	Valorarme a min mesma
	Porque	Parece que canto máis delgada mellor e a min cóstame moito, porque intento cambiar pero cóstame moito
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Como dixen na pregunta anterior, no primeiro apartado
	Axudaríame a	Ser eu mesma e aceptarme
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Na segunda pregunta, valorarme a min mesma
Axudaríame a	Saír adiante nun futuro e ser feliz e desfrutar coas miñas amigas xa que me corto en moitos aspectos	
Comentarios ou suxestións	Gustaríame ter este obradoiro en Bach. Xa que me axuda a esquecerme dos meus problemas. Aixa, yo tq! Ah!! E se é parecido ao de 2ºESO #SeríaAHostia	
10 M	Gustaríame mellorar 1	Marcar obxectivos realistas
	Porque	Porque non son capaz
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Mellorar como persoa
	Axudaríame a	Ser máis responsable e consecuente

10 M	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Mellorar a relación no grupo
	Axudárame a	Ter mellor ambiente na clase
	Comentarios ou suxestións	-
11 M	Gustaríame mellorar 1	Comportamento
	Porque	Porque non me comporto ben
	Gustaríame mellorar 2	Respecto / vergoña, son vergoñento
	Porque	Porque non son nada respectuoso con algunhas cousas
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Ter en conta máis a miña opinión ca da dos demais
	Axudárame a	Pensar como eu queira e non como me digan
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Axudar máis
	Axudárame a	Ser mellor persoa
12 M	Comentarios ou suxestións	-
	Gustaríame mellorar 1	-
	Porque	-
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudárame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
13 M	Axudárame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudárame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
	Gustaríame mellorar 1	A miña agresividade
	Porque	Me enfado moi rápido
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
Obxectivo (sobre ti contigo)	Estou satisfeito	
Axudárame a	-	
Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Estou satisfeito	
Axudárame a	-	
Comentarios ou suxestións	-	

14 M	Gustaríame mellorar 1	-
	Porque	-
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudaríame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudaríame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
15 M	Gustaríame mellorar 1	A paciencia e a constancia
	Porque	Porque son impaciente e moi vago
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudaríame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudaríame a	-
	Comentarios ou suxestións	-

Grupo de 4º da ESO C

Persoa		
1 F	Gustaríame mellorar 1	O meu nerviosismo
	Porque	Non me axuda de moito
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Descubrir o que me causa estrés
	Axudaríame a	Manter a calma e deixalo fluír
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Levar unha mellor relación coa xente
	Axudaríame a	Sentirme mellor
	Comentarios ou suxestións	-
2 F	Gustaríame mellorar 1	Non estar cabreado con unha persoa e pagalas cos demais

2 F	Porque	Porque cando me cabreo se me tocan moito as narices págoa con calquera
	Gustaríame mellorar 2	A miña capacidade para estudar
	Porque	Porque conseguiría mellores notas
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Relaxarme nos momentos de baixón e de cabreo
	Axudaríame a	Cando choro moito se me relaxo sentiríame mellor e se estou de malas a non pagalas cos demais
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Aceptar as críticas e relaxarme para non dicir cousas que non quero
	Axudaríame a	Non faltar tanto ao respecto e a non dicir as cousas que non sinto
	Comentarios ou suxestións	-
3 F	Gustaríame mellorar 1	Non estar enfadada e saltar por calquera cousa con alguén que non ten que ver
	Porque	Porque despois síntome mal
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Seguir sendo pacífica
	Axudaríame a	Pasar de moitas cousas que non teñen moita importancia e enfádanme
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Seguir sendo tranquila
	Axudaríame a	Tratar mellor ás persoas sen faltarlles dalgunha maneira que lles poida afectar
Comentarios ou suxestións	-	
4 M	Gustaríame mellorar 1	O meu odio, rabia, rancor, alterarme
	Porque	Porque me sinto mal
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Sentirme mellor
	Axudaríame a	Sentirme mellor
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudaríame a	-
Comentarios ou suxestións	NADA!;	



5 F	Gustaríame mellorar 1	Algunha relación de amizade
	Porque	Problemas que tiveren con certa persoa
	Gustaríame mellorar 2	A miña paciencia e o meu rancor
	Porque	Non a teño, a paciencia, e son rancorosa
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudárame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Mellorar a actitude que temos toda a clase
	Axudárame a	Estar mellor con eles e comigo
	Comentarios ou suxestións	Gustaríame facer actividades sobre as emocións e os sentimentos para botar todo o malo que teñamos dentro de nos
6 M	Gustaríame mellorar 1	Gustaríame poder chegar a ser máis confiado á hora de expresar os meus sentimentos
	Porque	Agora cóstame moito
	Gustaríame mellorar 2	Gustaríame mellorar a miña capacidade para pedir axuda
	Porque	En certos casos dáme vergoña
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Terminar o ano controlando máis o meu orgullo
	Axudárame a	Solucionar conflitos
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Terminar o ano con máis amizades das que teño agora
	Axudárame a	Non me axudaría en nada pero son unha persoa moi sociable e ese sempre é o meu obxectivo
	Comentarios ou suxestións	-
7 M	Gustaríame mellorar 1	Aguantar o equilibrio
	Porque	Cuando te peleas con outras persoas
	Gustaríame mellorar 2	-
	Porque	-
	Obxectivo (sobre ti contigo)	-
	Axudárame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudárame a	-
Comentarios ou suxestións	-	
8 F	Gustaríame mellorar 1	A miña paciencia

8 F	Porque	Ás veces son moi impaciente, hai cousas que as quero facer no momento
	Gustaríame mellorar 2	A miña directividade
	Porque	Gustaríame ser máis directa
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Estou feliz comigo mesma. As cousas hainas que deixar “fluír”
	Axudaríaame a	-
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	-
	Axudaríaame a	-
	Comentarios ou suxestións	-
9 M	Gustaríame mellorar 1	Estudar máis
	Porque	Para levar mellor os estudos
	Gustaríame mellorar 2	Traballar e axudar máis
	Porque	Para que me traten mellor e me admiren por traballador
	Obxectivo (sobre ti contigo)	Acabar mellor o ano levándome ben con todos e ser mellor persoa
	Axudaríaame a	Ser mellor persoa
	Obxectivo (sobre ti coas outras persoas)	Gustaríame relacionar mellor na miña casa
	Axudaríaame a	Estarnos todos contentos
	Comentarios ou suxestións	Gustaríame facer cousas divertidas facendo deporte, xogos interactivos

**Transcricións das preguntas abertas do cuestionario para a autoavaliación de competencias emocionais e sociais; -postest-**

Grupo: 4º da ESO A

Persoa / Xénero	Comentario ou observacións
OA12-M	Ningunha
OA15-M	Todo perfecto!
OA16-M	Outro ano máis!

Grupo: 4º da ESO B

Persoa / Xénero	Comentario ou observacións
14 M	Nalgunhas cousas podería poñer moi mal

Grupo: 4º da ESO C

Persoa / Xénero	Comentario ou observacións
9 M	Aixa: Grazas por realizar esta actividade es increíble, espero que sigas facendo o que fas porque es a mellor. Sigue así!!

**Transcricións das preguntas abertas dos cuestionarios de satisfacción sobre o proxecto de intervención**Grupo: 4º da ESO A

Persoa / Xénero	Aprendín		
SA1-F	Act. Fav. 1	Debate sobre igualdade	Cando falamos da desigualdade (raza, sexo...) para solucionalo, que todos somos iguais e que todos merecemos os mesmos privilexios
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Absolutamente todo	
	Suxire	-	
SA2-M	Act. Fav. 1	Todas as actividades	Me parecen moi divertidas. Penso que nestes anos cambiei o modo de reflexión e pensamento moito
	Act. Fav. 2	A xincana	Gustoume moito e paseino ben
	Act. Fav. 3	A relaxación	Foi moi interesante a axudoume moito
	Destaca	Foi unha experiencia fantástica, grazas	
	Suxire	Grazas por todo =)	
SA3-F	Act. Fav. 1	A xincana	Foro xogos onde xogamos todos colaborando
	Act. Fav. 2	As cadeiras	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	

SA3-F	Suxire	-	
SA4-F	Act. Fav. 1	“Cocido do orgullo” de Lalín	Coñecer cousas que non sabía sobre LGBTI
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca		
	Suxire		
SA5-F	Act. Fav. 1	“Cocido do orgullo” de Lalín	Aprendín cousas que non sabía
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
SA6-M	Act. Fav. 1	As cadeiras	A comunicarnos
	Act. Fav. 2	“Cocido do orgullo” de Lalín	Aprendín cousas novas
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	Facelos máis anos	
SA7-F	Act. Fav. 1	A xincana	Xogamos en grupo e pasámolo moi ben
	Act. Fav. 2	“Cocido do orgullo” de Lalín	De que todos somos iguais
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
SA8-F	Act. Fav. 1	“Cocido do orgullo” de Lalín	A situación de moitas persoas e a concienciarnos do que está sucedendo
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	

SA9-F	Act. Fav. 1	A <sup>das</sup> cadeiras	Que xuntos todo se pode conseguir
	Act. Fav. 2	A xincana	A competir pasándoo ben
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Que nesta actividade aprendín un montón de cousas, e a regular as emocións e a non poñerme nerviosa en exceso	
	Suxire	Que as sesións duren máis tempo e se lle dea máis importancia	
SA10-M	Act. Fav. 1	As cadeiras	O traballo en equipo
	Act. Fav. 2	As actividades no patio ou no ximnasio	A relaxarse
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
SA11-M	Act. Fav. 1	Encontro con Carlos Sánchez	O que sinte unha persoa homosexual ao ir pola rúa e ser insultado
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	O bo ambiente de todas as clases	
	Suxire	É todo xenial	
SA12-M	Act. Fav. 1	Todas <sup>as</sup> actividades	Moito
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Está todo ben.	
	Suxire	-	
SA13-F	Act. Fav. 1	-	
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
SA14-F	Act. Fav. 1	As cadeiras	Esta actividade gustoume porque significa que se estamos todos unidos podemos conseguir cousas que parecen imposibles

SA14-F	Act. Fav. 2	A xincana	Esta actividade, sen dúbida, foi a máis divertida
	Act. Fav. 3	As actividades no patio ou no ximnasio	Gústame moito porque axudoume a desestresarme
	Destaca	Sentíame nerviosa ás veces porque ás veces dábase conta de que a sociedade na que vivimos é máis inxusta do que pensaba. Grazas a Aixa aprendín moitas cousas, porque antes deste proxecto era moi inculta sobre algúns temas e agora síntome máis informada	
	Suxire	-	
SA15-M	Act. Fav. 1	A xincana	A traballar coordinándome cun grupo e a traballar conxuntamente
	Act. Fav. 2	As cadeiras	A cooperar cos compañeiros
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Durante estas tantas sesións o que máis me importou aprender é a afrontar distintas situacións e respectar as ideas dos demais	
	Suxire	En canto a suxestións, sinceramente non teño ningunha xa que é bastante completo	
SA16-M	Act. Fav. 1	As cadeiras	-
	Act. Fav. 2	Relaxación	-
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Á formadora!	
	Suxire	-	
SA17-M	Act. Fav. 1	A xincana	Que todos nos podemos divertir
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	A facilidade das risas	
	Suxire	Máis xincana	

## Grupo: 4º da ESO B

Persoa	Aprendín		
1 F	Act. Fav. 1	A relaxación	Como controlar os meus sentimentos
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	

1 F	Destaca	-	
	Suxire	-	
2 M	Act. Fav. 1	A xincana	Traballar en equipo
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
3 M	Act. Fav. 1	As cadeiras	O compañeirismo e a razoar as cousas
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
4 F	Act. Fav. 1	As cadeiras	Que o medo pode controlarnos ás veces e fainos crer que non podemos facer certas cousas sen nin sequera intentalo; e tamén a confiar máis nas miñas compañeiras e compañeiros
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Non me gustou moito a xincana:, preferiría ter feito o exercizo de relaxación de fai dous anos. Que Aixa é un amor	
	Suxire	Máis tempo, por favor. Sería increíble! 2 horas semanais, cremita	
5 F	Act. Fav. 1	As cadeiras	O traballo en equipo, o importante que é o apoio dos compañeiros e a reflexionar sobre as cousas
	Act. Fav. 2	Deber e querer	-
	Act. Fav. 3	A xincana	-
	Destaca	Nalgunhas actividades había que pensar, pero iso está ben. Gustaríame destacar a actitude de Aixa fronte nos de respecto e comprensión; e a utilidade das actividades á hora de afrontar a vida	
	Suxire	Debería haber máis sesións e máis tempo	
6 M	Act. Fav. 1	As cadeiras	Axudarnos en grupo
	Act. Fav. 2	-	

6 M	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
7 M	Act. Fav. 1	As cadeiras	A traballar en equipo
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Poñer máis tempo	
	Suxire	-	
8 M	Act. Fav. 1	As cadeiras	A colaborar e traballar en equipo para conseguir un mesmo obxectivo
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	As sesións deben durar máis tempo	
	Suxire	-	
9 M	Act. Fav. 1	A das cadeiras	-
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
10 M	Act. Fav. 1	As cadeiras	-
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
11 F	Act. Fav. 1	As cadeiras	A entenderme cos compañeiros e chegar a poñernos de acordo
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
12 M	Act. Fav. 1	As cadeiras	Carlota solo pensa en si mesma
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	



12 M	Suxire	-	
13 F	Act. Fav. 1	As cadeiras	Que hai que escoitar e confiar nas persoas
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
14 F	Act. Fav. 1	As cadeiras	Axudoume a colaborar con todos os meus compañeiros
	Act. Fav. 2	A xincana	Pasámolo todos moi ben e axudei a todos os do meu equipo
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Gustaríame darlle as grazas a Aixa por facer posible este obradoiro, a parte de ser moi bo para nos foi moi divertido	
	Suxire	Volver a facer outro ano máis isto e máis tempo	

Grupo: 4º da ESO C

Persoa		Aprendín	
1 F	Act. Fav. 1	Pros e contras de ser rapaza/rapaz	Axudoume a pensar as cousas positivas e negativas
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
2 F	Act. Fav. 1	Os vídeos das mulleres	Si
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
3 M	Act. Fav. 1	Falar en clase	Aclarar as ideas
	Act. Fav. 2	Temas de sinceridade	Desafogarme
	Act. Fav. 3	Temas emocionais	A controlarme
	Destaca	-	

3 M	Suxire	A falta de tempo para realizar as actividades	
4 M	Act. Fav. 1	Pros e contras de ser rapaza/rapaz	Que ser home ten cousas boas das que non me daba nin conta e que non valoraba
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
5 M	Act. Fav. 1	-	
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Os dous anos de diversificación que o pasei moi ben e case sempre me levei ben cos compañeiros	
	Suxire	-	
6 M	Act. Fav. 1	A árbore	A ver que pensan de mi
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	Que me gustaron moito as actividades	
	Suxire	Ningunha, paréceme todo moi ben	
7 F	Act. Fav. 1	Todas as actividades	Algo se aprendía en cada sesión
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
8 M	Act. Fav. 1	-	
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	
	Destaca	-	
	Suxire	-	
9 F	Act. Fav. 1	-	
	Act. Fav. 2	-	
	Act. Fav. 3	-	

9 F	Destaca	O tempo das actividades, porque perdemos horas e gustaríame que foran máis horas.
	Suxire	Ter máis horas

### Transcricións dos grupos focais

#### 4º da ESO A - Grupo 1 (G1)

- Pregunta 1.- Como describiríades esta experiencia, no proxecto, nestes tres anos, e que valoración facedes dela?

A1-M: Bueno, eu creo que é algo moi positivo, que pode marcar a calquera persoa, xa tanto pola especie de profesora que temos con nos, tanto polos sentimentos que temos que temos, con cariño a resto dos compañeiros, e tamén os sentimentos que xorden entre nos, unha afianza moi grande que xurdiu agora.

A2-M: Si eu, pois a ver, eu estou totalmente de acordo co que dixeches. Foi durante todos estes tres anos a nosa formadora axudounos moito a entender, eh bueno, cousas que ao mellor nos non nos dábamos conta por nos mesmos, e bueno, a verdade é que te das conta de que foi unha experiencia moi bonita.

A3-M: Si, foi moi interesante porque cando empezamos a ter estas clases non nos dábamos conta de todo o que pasaba por diante nosa e moitas cousas que non deberían ser así, por exemplo discriminacións ou así, agora podemos velas e podemos axudar a que iso pare.

A1-F: Bueno, eu estou de acordo con todos os que faloron antes de min porque este obradoiro axudounos bastante a recoñecer o que sentimos en cada momento, a relaxarnos, a mirar con perspectiva as cousas e non sofocarnos nun problemas que temos senón, parar un pouco, mirar o que hai e reflexionar sobre el e seguir con el.

A2-F: Bueno pois, estou de acordo con todo, e si que é verdade o que di *rapaza 1* da relaxación e todo isto, que si que moitas veces nos axudou moitísimo e iso, xa.

A3-F: Estou de acordo con todo o que dixeron anteriormente e si que Aixa nos axudou a concienciarnos máis de moitas situacións actuais que están pasando.

A4-M: Pois eu tamén estou de acordo cos comentarios dos meus anteriores compañeiros que faloron e bueno que creo aprendemos, pois, a respectar as ideas dos demais, a como afrontar diferentes problemas, tan graves e non tan graves, saber como afrontalos, saber como relaxarnos en eses momentos nos que máis o necesitamos, e bueno tamén houbo actividades de por medio que non ensinaron a como traballar conxuntamente e como coordinarnos entre nos.

A5-M: Eu estou moi de acordo con todos os meus compañeiros, opino que esta é unha actividade moi necesaria, xa que nos axuda a saber a coñecer o traballo en equipo, como

relaxarnos, que son cousas que hoxe en día case non se ensinan pero que son moi necesarias nas nosas vidas.

- Pregunta 2.- Das aprendizaxes que estades comentando cal ou cales destacades?

A1-M: Eu creo que habería que destacalas todas pero unha das que máis me marcou foi cando tratamos o tema da homofobia co conxunto LGTBI, xa que era a primeira vez que me falaban diso, e máis coñecemos a persoas que non senten o mesmo que podemos sentir nos e si que están moi afectados. A conferencia en Lalín foi algo extraordinario, algo que o pasamos moi ben, a parte de darnos conta de que todo o mundo é igual, tendo a sexualidade que teña, ou sendo a persoa que sexa.

A4-M: Bueno, eu non tiven a sorte de poder asistir pero si que é certo que nestes tres anos pois, neste obradoiro si que se nos fala sobre todo diso e si que realmente se aprende a como, pois, respectar as ideas dos demais, simplemente, e a convivir con eles porque, ao fin e ao cabo, serán ideas diferentes pero son exactamente iguais ca nos, e a sociedade de hoxe en día trátaos, sobre todo, pois como algo aparte; e non é iso realmente, son ideas diferentes, nada máis.

A2-M: Si, porque cada un, a ver, cada un pode opinar o que lle veña en gana. Non vas cambiar de ser boa persoa ou mala polas ideas que teñas. Vale que igual non coincidas coas túas pero vamos a ver, iso non ten nada que ver con que poidas, non sei, apartar a alguén de estar contigo porque pense de maneira diferente ca ti. Todos pensamos de maneira diferente pero esas non son razóns para apartar a ninguén.

A3-M: Eu estou de acordo con todos eles.

A2-F: Si e o exercicio que fixéramos de relaxación en 2º; ese gustárame moito, fora moi interesante.

A4-M: E tamén aprender a traballar en equipo coa xincana, co traballo que fixemos das cadeiras, sobre todo.

A2-F: Bueno, en realidade, todos.

A1-F: As cadeiras.

A5-M: Co xogo das cadeiras.

A2-F: Foron todos moi interesantes.

- Pregunta 3.- En que situacións diríades que aplicaches algunha das cousas que aprendiches aquí?

A5-m: No club de debate.

Todxs: Si, si.

A2-M: Foi o sitio onde máis, bueno, onde máis se nos axudou, bueno a...

A1-M: a relaxarnos.

A2-M: Si.

A1-F: e manernos unidos entre nos e a saber estar e apoiarnos entre nos cando máis o necesitábamos.

A1-M: Iso viuse na final en Pontevedra, cando todos os grupos miraban para nos...

A2-M: Xuntarnos.

A1-M: E nos, todos xuntos e bailando e tal. E ganamos, eu creo, a parte de pola grande preparación das profesoras María Blanco e Cipriano, pola unión que tiñamos entre nos alí. Gañamos e saímos correndo... Esa unión eu creo que foi o que nos fixo gañadores.

- Pregunta 3+.- Algunha opinión máis, dos resultados das vosas aprendizaxes nestes anos?

A1-M: Moi positivas. Polo menos no meu caso.

Todxs: Si, si.

A2-F: A saber levar mellor as cousas.

Todxs: Si.

- Pregunta 4.- As vosas familias coñecen o proxecto? E que opinan?

A1-M: Na miña si.

Todxs: Si.

A2-M: Na miña si. Eu téñolle explicado.

A1-M: Principalmente, miña familia pensa que es una persoa moi válida para...

Todxs: risas.

A1-M: ... para aguantarnos a nos e non pasar nada; levar tres anos; ves con nos a Portugal e non viñeches ás Cíes por temas de estudos, pero es unha persoa moi válida que vas a seguir moitos anos e vas ser moi útil para a sociedade.

Todxs: risas.

A4-M: Pois a miña opina que, como a de *rapaz 1*, pois que si que, con respecto a axudar a relaxarnos en tema de afrontar diferentes situacións, pois que, que vales moito porque, ao fin e ao cabo, pois estás aí día a día; se fai falta falar contigo, estas aí; se fai falta calquera

cousa, estás aí e bueno, pois eu creo que todas as familias que saben do proxecto que che están agradecidas.

A2-F: Si, eu estou de acordo con rapaz 1.

- Pregunta 5.- Que foi o que máis vos gustou e por que?

A1-M: Todo pero a última, a xincana... A xincana foi...

Todxs: A xincana.

A1-M: A xincana foi algo de feche impresionante. Que non tiña que ser feche pero...

Todxs: risas.

A2-M: Xa que eu non estiven na xincana vou pensar outra cousa.

A5-M: O xogo das cadeiras tamén me gustou moito.

A2-M: Iso. Iso que che puxen na ficha, si. Vale, pois si, o xogo das cadeiras.

A2-M: en realidade todas estiveron moi ben.

A4-M: É difícil destacar unha actividade porque, ao fin e ao cabo, aprendes en todas algo e en todas nos divertimos. Non é de estar sentados e pois...

A2-F: En todas aprendemos cousas novas.

A1-M: As charlas con... Como se chama? Co rapaz que veu contigo, con Carlos.

Tamén foron moi produtivas.

Todxs: Si, si.

- Pregunta 6.- Que opinión tedes da persoa formadora e cales das “miñas” características pensades que favorecen o desenvolvemento do proxecto? E que mellorariades?

A2-F: De ti nada.

Todxs: risas.

A4-M: Con respecto a mellorar, sinceramente, pois as charlas que tivemos contigo foron moi completas de cara a todo tipo de ámbitos. Eu creo houbo xente, inclúome por suposto, que aprendemos a cambiar de ideas, desde 2º de ESO ata agora, que cambiamos de ideas con respecto a certas cousas, que nos ensinaches a afrontar problemas, como xa dixen, a respectar aos demais polas súas ideas, a non apartar xente, a axudar, a relaxarnos... E bueno pois, moi positivo.

A3-M: Teño que dicir, teño que dicir, charlas, non nos deches. Porque senón seguramente non opinábamos o que estamos opinando de ti. Porque as charlas, bueno, acaban sendo, ou sexa, falas ti, nos escoitamos, pero acabamos índonos do tema. Pero ti facías como obradoiros, participábamos todos; iso é unha cousa que nos encantou a todos.

A2-F: Si. En plan, se necesitábamos falar, ti escoitábasnos e dabas a túa opinión, e bueno...

A4-M: E sinceramente é moi útil e moi recomendable.

A2-F: Si.

A5-M: En definitiva, poñémosche un once sobre dez.

Todxs: risas.

- Pregunta 7.- Se fose posible o ano que ven, gustaríavos continuar con esta experiencia?

Todxs: Si, si.

A1-M: Si, sen dúbida.

- Pregunta 7+.- En que vos gustaría afondar?

A1-M: No que estabamos falando ata agora. E algo que nunca se acaba, que non ten límite...

Todxs: En todo.

A1-M: Creo que en seguir aumentando a nosa capacidade para resolver problemas, que poden ser máis sinxelos ou máis complicados, pero útiles.

Todxs: Si, estou de acordo.

- Pregunta 8.- Despois destes tres anos, que diríades que significa EmocionadXs para vos?

A1-M: Algo da nosa vida. Algo que xa forma parte de nos, que o temos nos dentro. E que, volvo repetir, o máis útil que nos pasou, respecto a charlas, aquí no instituto, ou sen respecto a charlas, o máis útil que temos aquí no instituto.

Todxs: Si.

A2-F: Si. Foi moi útil.

- Pregunta 9.- Gustaríavos engadir algo máis? Algunha cousa que vos quedase por comentar?

Todxs: Non. Xa o dixemos todo.

Grupo: 4ºESO A - Grupo 2 (G2)

- Pregunta 1.- Como describiríades esta experiencia, no proxecto, nestes tres anos, y que valoración facedes dela?

A1-M: Divertido e valoración positiva.

A1-F: Si. O único que me faltaría é máis tempo nas clases, para poder facelas mellor.

A2-F: Eu tamén estou de acordo.

Todxs: Si, si.

A3-F: E que viñeras máis veces.

A1-F: Pero despois, as actividades que fixemos, gustáronme moito.

A2-M: Si, moi entretido e divertido; e a miña valoración tamén é positiva.

- Pregunta 2.- Das aprendizaxes que estades comentando cal ou cales destacades?

A1-F: Gustoume o do ximnasio en 2º da ESO, moitísimo. A das cadeiras, tamén me pareceu moi divertida; un pouco asfixiante pero moi divertida.

A3-F: (risas) Eu case morro.

A1-F: E tamén a xincana.

A3-F: Eu estou de acordo.

A2-F: Eu tamén.

A1-F: E que foron así nas que máis participamos todos xuntos e...

- Pregunta 2+. – Pero en aprendizaxe... Que cousas diríades “aprendín tal cousa” que quero destacar?

A2-M: Sobre todo, para min, o concepto de igualdade de xénero e todo o que iso supón; cambiou moito a miña forma de velo e...

A1-F: Si. Está moito máis claro.

A1-M: Estou de acordo.

A2-F: A miña tamén. Porque antes deste proxecto non tiña nin idea. A ver, sabía algo pero era moi inculta por así dicir; de verdade.

A1-F: Tamén, o feito de facelo todos xuntos, ensinounos pois a colaborar un pouco máis con todos e todo iso.



- Pregunta 3.- En que situacións diríades que aplicaches algunha das cousas que aprendiches aquí?

A4-F: Eu usei a relaxación pero non funcionan.

A2-M: O feito do respecto e todo iso. Que para min foi unha aprendizaxe durante o traballo; pois a min axúdame, por exemplo, no momento da mediación e apliqueino bastante nese ámbito.

A1-F: A ver e que eu, hai momentos na miña familia onde vexo que son así, que din comentarios machistas ou calquera cousa, si que os recoñezo máis fácil e dígollo pero non me fan caso.

A2-F: Eu tamén pero non me fan caso.

A4-F: Eu tamén pero non me fan caso. Ás veces é mellor calar porque...

A1-F: Si. Discuten, ademais. Dinme que non teño razón e cousas así.

- Pregunta 4.- As vosas familias coñecen o proxecto? E que opinan?

A2-M: Coñéceno e opinan positivamente.

A1-F: Si.

A2-F: Eu a verdade é que nunca falei do proxecto na casa pero, ou sexa, si que ven que cambiei. A miña forma de pensar cambiou moito, a verdade. E, sobre temas como o machismo, a igualdade de xénero, tal si, notouse moito que cambiei.

A4-F: Meus pais si que o saben pero tampouco falamos moito diso.

A1-F: Eu non lle falo dun proxecto en si. Coméntolle actividades que facemos pero nada máis. Parécenlles interesantes e tal pero bueno, non acostumo falar con eles de cousas de clase.

A3-F: Eu tampouco.

- Pregunta 5.- Que foi o que máis vos gustou e por que?

A3-F: As actividades que dixo ela (rapaza 1) antes.

A2-F: A min, sobre todo, a das cadeiras, porque vimos que se estamos todos unidos podemos lograr cousas así, que parecían imposibles; cando dixemos “como vamos a estar sobre catro cadeiras?”, ou non sei cantas cadeiras eran. E conseguímolos.

A1-F: A xincana. A min a xincana pareceume...

A2-F: Eu non sabería destacar unha actividade. Ou sexa, a min pareceronme todas necesarias e aportáronnos bastante, entón...

A1-M: Estou de acordo que di rapaz 2.

A2-F: Eu tamén.

- Pregunta 6.- Que opinión tedes da persoa formadora e cales das “miñas” características pensades que favorecen o desenvolvemento do proxecto? E que mellorariades?

A2-M: Moita paciencia.

A3-F: Que es moi positiva, moi sensible, moi boa, agarimosa...

Todxs: risas.

A4-F: Que conectas moi ben con nos.

A1-F: Exacto.

A2-F: Si.

A2-M: E que, sobre todo, cousa que non nos da moita xente, e moitos adultos sobre todo, enténdenos e escóitanos, sobre todo.

Todxs: Si, si.

A2-M: É moi importante iso.

A1-F: Nos das confianza.

A2-M: Exacto.

A1-F: Cousas que moitos profesores e así non aportan para nada.

- Pregunta 6+.- En que pensades que podería mellorar?

A3-F: En vir máis.

Todxs: (risas) Si, si.

- Pregunta 7.- Se fose posible o ano que ven, gustaríavos continuar con esta experiencia?

Todxs: Si, si.

- Pregunta 7+.- En que vos gustaría afondar?

A1-F: Pois mira, a actividade que fixeramos de escribir as nosas cousas boas e malas dunhas muller e cousas boas e malas dun home, iso non o chegáramos a acabar. Gustaríame volver a facelo e dicilo todo e comentalo todo outra vez. Non sei e que me pareceu moi interesante esa actividade.

- Pregunta 7+-.- Ou estades abertxs a todo tipo de temas?

Todxs: Si, si.

- Pregunta 8.- Despois destes tres anos, que diríades que significa EmocionadXs para vos?

A1-F: É un orgullo, non? Que nos escolleras a nos. Por así dicilo. Non nos escolliches pero... Aparecerei nunha tese. Non aparecerei pero participar e axudar a que ti consigas o doutoramento, pois a min, non sei... Nunca fixeramos nada parecido.

A2-M: Estou de acordo.

Todxs: Si.

A4-F: Un cambio bastante grande, porque ata agora non sabíamos nada de temas de igualdade. Bueno, sabíamos pero non reflexionábamos nada sobre o tema.

A2-M: Exacto. Sonábanos así un pouco pero, a maioría dos conceptos eran erróneos ou...

A1-F: Si. Unha vez chegaches ti e María foi o que... Cando empezamos a falar disto.

Todxs: Si.

- Pregunta 8+-.- E na vosa parte persoal, vos como persoas, que significou esta experiencia para vos a marxe do cambio de ideas? No plano máis emocional, máis sentimental...

A2-M: Eu lévome unha experiencia moi boa e que se repita máis adiante.

A2-F: Eu tamén.

A1-F: Eu estou de acordo.

- Pregunta 9.- Gustaríavos engadir algo máis? Algunha cousa que vos quedase por comentar?

A4-F: Valeu a pena facelo.

- Despedida -

#### Grupo: 4ºESO B

- Pregunta 1.- Como describiríades esta experiencia, no proxecto, nestes tres anos, e que valoración facedes dela?

Rapaza 1: Un dez.

Rapaz 1: Hai que poñer números?

Rapaza 2: Si.

Rapaz 1: Nove.

Rapaza 2: Un dez.

Rapaz 1: Un dez é a perfección.

Rapaza 2: Si, exacto.

Rapaz 1: Non existe a perfección...

Rapaza 3: Eu un nove con cinco.

Rapaza 4: Pois eu un dez.

Rapaza 5: Un nove con nove, nove, nove.

Rapaz 2: Eu un dez con nove.

Rapaz 3: Un oito.

- Pregunta 1+.- Pero como describiades a experiencia? Se tiverades que describir a experiencia que diriades...

Rapaza 6: Foron sesións útiles.

Rapaza 5. Exacto, útiles.

Rapaza 3: Interesantes.

Rapaza 2: Interesantes.

Rapaz 1: Que non quere dicir divertido... Iso non quere dicir divertido. Porque e que nos papeis poñía divertido, non é que foran divertidas pero si interesantes.

Rapaza 2: Necesarias.

Rapaza 3: Pero houbo actividades divertidas...

Rapaz 3: A das cadeiras.

Todxs: Si.

Rapaza 5: A min gustoume moito cando falamos do deber, querer e responsabilidade, porque ninguén sabía a relación.

Rapaza 4: Si, a verdade é que nesa clase...

Rapaz 2: Experiencias con bastante utilidade.

- Pregunta 2.- Das aprendizaxes que estades comentando cal ou cales destacades?

Rapaz 3: A relaxación.

Rapaz 1: Eu xa sabía deste temas.

Rapaza 3: Manifestar mellor os sentimentos.

Rapaza 1: Estou de acordo coa rapaza 1.

Rapaz 1: Eu non creo que aprendera cousas, pero si practiquei cousas que xa sabía e non tiña moi desenvoltas.

Rapaza 4: Que non hai algo que defina o que é ser muller ou o que é ser home.

Rapaz 2: Que despois disto, ou sexa, que valorei outras cousas, ou sexa, vinas desde outro punto de vista que antes non as podía ver.

Rapaza 5: Máis confianza cos compañeiros e contigo mesma.

Rapaza 1: Eu coincido con Marco e con David.

Rapaz 3: Eu tamén.

- Pregunta 3.- En que situacións diríades que aplicaches algunha das cousas que aprendiches aquí?

Rapaza 5: Día a día.

Rapaz 3: No día a día.

Todxs: Si.

Rapaza 1: No ámbito da familia e foron positivos.

Rapaz 1: Eu no ámbito da familia foron negativos, porque lles todo os ovos con este temas todos os días, e non lles gusta e non me entenden.

Rapaza 3: Eu cos meus amigos.

Rapaza 5: Nas discusións, ao mellor, cálmaste máis ou controlas máis os temas; non todos, pero...

Rapaz 2: Si. Eu contrólome cada vez máis. Contrólome un pouco máis antes de dicir as cousas. Penso e despois digo.

Rapaz 3: Eu contrólome pero hai momentos que... Explota.

Rapaza 3: Nada, pois eu non me controlo nadiña.

Rapaza 5: E que hai persoas que non vas cambiar a personalidade.

Rapaza 3: Pero cando sei que tal, paro.

Rapaz 2: Xa pero, ou sexa, cálmaste máis antes de dar aí un “ahhhh!”.

Rapaza 5: Por iso, podes mellorar algunhas cousas pero non as vas cambiar de todo porque ti es así. No vas cambiar radicalmente.

Rapaza 1: A min o da respiración, isto que nos dixeras, valeume para cando tiven que falar en público en clase de francés.

Rapaza 3: A min para antes dunha carreira.

Rapaz 2: Eu antes de falar en público tamén respiro.

Rapaz 1: Se estás nervioso iso de relaxarse tanto non mola tanto. Eu prefiro estar nervioso ese primeiro momento porque é importante. Eu baixo presión creo que traballo mellor.

Rapaz 2: Ti.

Rapaz 1: Prefiro estar máis nervioso.

Rapaz 3: Eu tamén.

Rapaz 2: Ti, pero cada un...

- Pregunta 4.- As vosas familias coñecen o proxecto? E que opinan?

Rapaza 4: Á miña nai parécelle bastante útil.

Rapaz 3: A miña nai non, pero como non falo con ela...

Rapaza 3: Eu non lles dixen tampouco.

Rapaz 1: Eu, como dixen antes, rómpolles bastante a cabeza...

Rapaza 5: Bueno “nome da nai” algo...

Rapaz 2: Eu si e díxome “bueno, así mellor que así contrólaste un pouquiño máis que non che ven mal”.

Rapaza 3: Pero seguro que á miña nai gustaríalle, voulo dicir agora. Mamá, estes anos estiven practicando o de controlarme máis e así contrólome máis cando falo contigo.

Rapaza 1: A meus pais parécelles ben.

Rapaz 1: A maioría de pais pasan de nos.

Rapaz 3: Impórtalles máis que aprobes. Dislle “aprobei isto” e dislle tal e impórtalles o aprobado.

Rapaza 5: A meus pais non eh!

- Pregunta 5.- Que foi o que máis vos gustou e por que?

Rapaz 1: Eu que eu non recordo tampouco os tres anos.

Rapaz 3: As cadeiras.

Rapaza 1: Eu, do primeiro ano, o que fixéramos de estar no ximnasio.

Rapaza 4: Si, a min tamén iso foi o que máis me gustou.

Rapaz 2: Eu aí...

Rapaza 3: Eu no ximnasio tamén o pasei moi ben.

Rapaz 2: A min, das últimas que fixemos, a das cadeiras, gustoume bastante porque, ou sexa, xuntámonos todos para un mesmo obxectivo.

Rapaza 6: Aprendemos a traballar en grupo.

Rapaz 2: Si, aprendemos a traballar en grupo para un obxectivo en común.

Rapaza 5: Pois a min o das cadeiras non me gustou nada por unha parte, porque tiña medo, pero por outra si.

Rapaza 3: E o da xincana tamén estivo moi ben.

Rapaza 5: Si.

Rapaz 2: O da xincana menos porque perdín.

Todxs: risas.

- Pregunta 6.- Que opinión tedes da persoa formadora e cales das “miñas” características pensades que favorecen o desenvolvemento do proxecto? E que mellorariades?

Rapaza 1: Cando falas tampouco te alteras moito.

Rapaza 5: A paciencia.

Rapaz 1: Tes unha paciencia...

Rapaza 3: Dabondo.

Rapaza 1: Falas calmada.

Rapaza 6: Tampouco queres influír nas nosas decisións nin nas nosas opinións.

Rapaza 4: Non te metes nas nosas opinións e non intentas cambialas. Deixas que nos reflexionemos.

Rapaza 5: E compréndelas.

Rapaza 4: Das a túa opinión pero deixas que nos reflexionemos sobre iso.

Rapaz 2: E intentas poñerte desde varios puntos de vista para que nos entendamos mellor.

Rapaza 3: Si, e intentas poñerte da nosa parte moitas veces.

Rapaza 1: Eu tamén valoro o de que, por exemplo, foi a única vez que vin iso en todos os anos que levo na ESO e na educación así, que nos papeis que ti entregas e así, cando preguntas o xénero sempre pos máis opcións que os xéneros binarios; e debes de ser a única porque no resto todo é, a ver... E eu por exemplo non me considero iso pero creo que está moi ben preguntar iso porque haberá alumnos da ESO que se consideren en xéneros non binarios e é importante preguntar esas cousas.

Rapaza 1: Estou de acordo.

- Pregunta 6+.- Que pensades que podería mellorar?

Rapaz 1: Facer que nos interese un pouco máis porque, te das conta, incluso a min que me importa, gústame bastante esta materia ata agora, hai veces que, ou sexa, que parece que non me interesa moito estar ou tal, ou estou disperso ou así porque eu creo que debería ser todo un pouco máis ameno e enrolado.

Rapaz 3: E máis tempo.

Rapaza 3: En vez de estar falando pois facer máis actividades como as das cadeiras e así.

Rapaz 1: Máis participativo.



- Pregunta 6+-.- Mais de movemento?

Todxs: Si.

Rapaza 3: E máis tempo.

Rapaz 2: E primeiro facer a actividade e despois xa falar a partir desa actividade.

Rapaza 6: E sacar unha conclusión.

Rapaz 1: E tampouco por rajar moito pero estar un día nunha semana e despois estar dúas semanas ou tres sen ter contigo, xa sei que ao mellor tiñas máis cousas que facer ou así, pero claro perdes un pouco do que estabas dando; entón iso pártete un pouco.

- Pregunta 6+++.- Que tempo pensades que é o ideal para este tipo de traballos?

Rapaz 1: Dúas horas á semana.

Todxs: Si.

Rapaza 6: Mínimo.

- Pregunta 7.- Se fose posible o ano que ven, gustaríavos continuar con esta experiencia?

Todxs: Si, si.

- Pregunta 7+.- En que vos gustaría afondar?

Rapaza 3: Isto, no de controlarme a min víñame ben.

Rapaza 2: Exacto. Controlar a ira e todas esas cousas.

Rapaz 1: As relacións, en xeral. Non digo relacións de parella senón as relacións con outra xente.

Rapaza 4: Traballar o que é a desigualdade e a trata das persoas. Porque aínda hai moita xente que, por exemplo...

Rapaz 1: Pero iso dámolo en ética xa.

Rapaza 4: Pero en ética é todo como máis... Ética teoría e eu, vale, teoría si, pero non sei traballo para cambiar iso.

Rapaz 2: valorar tamén máis o que temos; ao mellor temos aí algo que ten moito valor e non lle damos ese valor.

- Pregunta 8.- Despois destes tres anos, que diríades que significa EmocionadXs para vos?

Rapaz 1: Guai. Está guai.

Rapaza 1: Unha experiencia interesante.

Rapaza 3: Productiva.

Rapaza 5: Si, produciría.

Rapaz 2: Unha experiencia positiva.

Rapaz 1: Enriquecedora.

- Pregunta 9.- Gustaríavos engadir algo máis? Algunha cousa que vos quedase por comentar?

Rapaza 3: Que se para o ano vamos a seguir, que segas sendo ti.

Rapaza 5: E que a xente non o debe xulgar polo que se ve comezo porque eu, falo por min, ao comezo me dixeron “ímos falar de sentimentos” dixeron “bueno...”

Rapaz 1: Xa, a min no me interesaba tampouco. Eu esperaba... Xa sabes como era eu en 2º, non? Pero, ou sexa, co tempo foime interesando máis este tema.

Rapaza 1: Eu esperábame unha cousa completamente distinta.

Rapaza 5: Eu dixeron, non entendo.

Rapaza 4: Exacto. Por que?

Rapaza 5: Non entendo esta charla pero ao final si que...

Rapaza 6: Serve de moito.

Rapaz 2: Eu recordo que unha das primeiras conversas que tivemos era que queríamos facer de maiores. Eu recordo que dixera dar unha volta ao mundo, outras persoas dixeron outras cousas...

Rapaza 5: Que lle dean unha oportunidade.

Rapaz 1: Eu tamén aprendín, que se me esquecía.. Cando fixemos isto de que apuntábamos tres cousas que tiñas en común con...

Todxs: Si, si.

Rapaz 1: Vale. Dinme conta de que non sabemos nada. Case non nos coñecemos, en realidade. Hai moitas cousas que descoñecemos da xente que estás sempre con ela, todos os días, a todas horas. Coñeces máis á xente coas que estás dúas horas ao día fora do centro.

Todxs: Si, si.

Rapaz 1: Eu creo que dedicámonos moito a estar aquí en clase pero non son relacións de...

Rapaza 6: De amizade.

Rapaz 1: Sendo peña de clase e levándonos todos ben non nos coñecemos.

Rapaz 2: Claro, eu penso que hai relación por si, cada un con xente de fora que entre nos.

Rapaza 3: Iso é verdade, fora non estamos tan unidos. E moitas grazas por todo.

- Despedida -

#### Grupo: 4ºESO C

- Pregunta 1.- Como describiriades esta experiencia, no proxecto, nestes tres anos, e que valoración facedes dela?

Rapaza 1: Foi unha experiencia positiva. Polo menos a min fíxome pensar moitas veces en como de verdade me sinto eu.

Rapaza 2: Estou da cordo con ela.

Rapaza 3: Eu tamén.

Rapaz 1: Eu igual que rapaza 1, pero paseino moi ben.

Rapaz 2: Foron unhas actividades interesantes e axudáronnos a canalizar as nosas emocións e máis a expulsar os malos pensamentos. E máis, moitas cousas máis.

Rapaza 1: Que aprendiches moito con elas, vamos.

Rapaz 2: Si. O do medo quedoume; isto de ahhhhh!

- Pregunta 2.- Das aprendizaxes que estades comentando cal ou cales destacades?

Rapaz 3: A do berro.

Rapaza 2: A actividade esta na que expresamos os nosos sentimentos, que estivemos chorando.

Investigadora: Falades daquela actividade de relaxación, cando traballamos sobre o perdón?

Rapaz 1: Exacto.

Rapaza 1: A empatía. Aprender que os demais tamén teñen sentimentos. Porque normalmente podes ver a unha persoa e non pensas niso.

- Pregunta 3.- En que situacións diríades que aplicaches algunha das cousas que aprendiches aquí?

Rapaza 1: O de tranquilizarse; para usar na casa.

Investigadora: E que tal foron os resultados?

Rapaz 1: Normal. As cousas pódense solucionar.

Rapaz: Pois en, en plan... Sigo... Cando estou mal, pois estou mal e solo comigo.

Investigadora: Estás así satisfeito?

Rapaz 4: Eu síntome igual. E como que nunca acabo de... Hoxe en día non vale a pena falar con ninguén; con algunhas persoas.

- Pregunta 4.- As vosas familias coñecen o proxecto? E que opinan?

Todxs: non o coñecen.

- Pregunta 5.- Que foi o que máis vos gustou e por que?

Rapaza 2: Coñecerte a ti.

Rapaza 3: Todo en xeral, estivo moi ben.

Rapaz 2: O último día, esa intensa batalla de globos que fixemos.

Todxs: si.

Rapaz 4: Faltou tempo, é o malo.

Rapaza 1: Era unha clase relaxada que axudada bastante a desestresarte.

- Pregunta 6.- Que opinión tedes da persoa formadora e cales das “miñas” características pensades que favorecen o desenvolvemento do proxecto? E que mellorariades?

Rapaz 1: A paciencia.

Rapaz 4: A paciencia.

Rapaza 2: Si, iso moito.

Todxs: si, iso.

Rapaz 4: Estabilidade.

Rapaza 3: Comprensión.

Investigadora: En que pensades que podería mellorar?

Rapaz 2: Puntualidade.

Rapaza 3: Asistencia.

Rapaz 1: Impoñer un pouco máis de respecto nas clases. Ás veces, es demasiado relaxada.

Rapaz 3: Súbenseche ás barbas.

Investigadora: Ser máis autoritaria?

Todxs: Si.

- Pregunta 7.- Se fose posible o ano que ven, gustaríavos continuar con esta experiencia?

Todxs: Si.

Rapaz 2: Obviamente.

- Pregunta 7+.- En que vos gustaría afondar?

Rapaz 3: Nos xogos.

Investigadora: Na parte máis lúdica, máis de xogar?

Todxs: Si.

Rapaza 1: Máis debate.

Rapaz 2: Si, tamén.

Rapaz 1: Si.

Rapaza 3: A min é o que máis me gusta.

Investigadora: E debates sobre que?

Rapaz 2: Calquera tema.

Rapaza 1: Da vida.

- Pregunta 8.- Despois destes tres anos, que diríades que significa EmocionadXs para vos?

Rapaz 3: Emocionante?

Rapaz 2: Mola.

Rapaza 1: É unha experiencia única.

Rapaz 1: Opino o mesmo.

Rapaza 2: Opino o mesmo que o resto.

- Pregunta 9.- Gustaríavos engadir algo máis? Algunha cousa que vos quedase por comentar?

Rapaz 4: Que siga habendo esta actividade.

Rapaza 3: Aixa mola.

Rapaz 4: Que xs adolescentes necesitan esta actividade.

Rapaza 3: Si. E incluso creo que máis que unha hora a semana.

Investigadora: Canto tempo poñeríades á semana?

Rapaz 2: Dúas horas.

Rapaza 1: Dúas horas.

Rapaz 3: Dúas ou tres horas.

Rapaza 3: A ver, tres xa non. Eu penso que sería moito. Porque estaría todos os días chorando. Pero si que estaría moi ben, por exemplo, un luns ou un venres, ou así, para repasar a semana.

Rapaza 1: Unha por día.

Rapaza 2: E no medio da semana tamén para...

Rapaz 2: Para tranquilizarnos.

Rapaz 4: Pasarse non meu, pero.... Esta actividade tería que ser a finais de semana; porque é cando levas toda a carga da semana. E non, nos chega un luns e en plan un luns...

Rapaz 2: Xa descargaches a fin de semana.

Rapaza 3: Eu opino que deberían ser dúas horas, unha un luns e unha un venres e estaría ben.

Investigadora: Entón, se fosen dúas horas, unha ao principio da semana e outra ao final. Pero se é soamente unha hora a finais da semana?

Todxs: Si.

- Despedida -

## Transcricións das entrevistas ao alumnado; -algúns fragmentos-

### Entrevista 1

Datos de identificación: Xénero: masculino

- Pregunta inicial - O obxectivo é que relates un pouco, desde un punto de vista persoal, o que significou a experiencia para tí, así en xeral. O que significou na túa vida, no cole, coa familia...? Que recordas? Que foi o máis significativo para ti? Como levaches as aprendizaxes á túa propia vida?

Desde 2º foi algo moi positivo. Cambioume.

Xa soamente para ver as cousas doutra maneira. Por exemplo, en momentos de estrés, ese momento de relaxarse e estar tranquilo, non pasa nada, levalo adiante... Valeume moito para os estudos. Porque despois de pintar o parvo na primeira avaliación, tres anos consecutivos, fun capaz de sacar os tres.

E valeume moito. Foi un obradoiro moi significativo para min, moi positivo. Xa non soamente polo obradoiro senón tamén por ti, por todos os momentos de risas na clase; non era unha charla, era como falar con xente que che entende, que che comprende.

Foi algo moi moi moi agradable para min. Cambioume bastante.

- Pregunta - Que cambiou en ti?

A vista das persoas. Cambioume moito sobre a vista das persoas.

Nunca fun alguén que considerara que unhas persoas son menos que outras. Pero agora si que o considero moito máis.

Son capaz de discutir dunha maneira amigable cos meus avós, que si que son máis tradicionais (...). Por exemplo, cando ven a alguén con rastas (...) eu sempre lles digo que son libres de decidir o que queren ser; tanto pola súa sexualidade, como pola súa aparencia... É algo que me cambiou moi positivamente na miña forma de pensar.

- Pregunta - Como pensas que recordarás todo isto?

A reflexión, sobre todo, son os bos momentos. Fixemos un grupo eu creo que impresionante.

(...) Acórdome aquel día no día debate, "X", todo nervioso, estábamos alí os catro, non había problema, sempre apoiándonos. Amigos para o futuro.

- Pregunta - E para ti mesmo, ademais dese cambio de ollada?

A pasalo ben en calquera momento.

Sempre fun un rapaz que me gusta estar de broma, ser simpático, estar de broma... Pero máis aínda. Non hai que estar todo o día resaltando o negativo, como fan máis os adultos (...)

Hai que fixarse no positivo. Si que hai momentos nos que é complicado pero hai que buscar sempre o punto positivo.

- Pregunta - A túa conclusión xeral?

Volvería facelo sen ningún tipo de problema en Bacharel (...) Creo que debería habelo en todos os centros desde 1º da ESO e ata 1º de Bacharel, porque en 2º é moi complicado polos estudos. Pero creo que debería existir en todos os centros un Departamento de Orientación como Begoña, persoas coma ti que sempre están apoiando, que sempre están axudando, profesorado como María...

E non tanto fixarse nas notas (...) Tamén temos que aprender a levar outro tipo de situacións.

- Pregunta - Pensas que es igual de libre agora que cando comezaches?

Si, son igual de libre pero vexo máis liberdade nas persoas.

Antes, cando empezamos en 2º da ESO, máis pequenos, pensamos que o mundo é todo o que nos rodea, pero cada persoa ten o seu arredor (...) Non soamente somos nos mesmos.

## Entrevista 2

Datos de identificación: Xénero: masculino

- Pregunta inicial - O obxectivo é que relates un pouco, desde un punto de vista persoal, o que significou a experiencia para ti, así en xeral. O que significou na túa vida, no cole, coa familia...? Que recordas? Que foi o máis significativo para ti? Como levaches as aprendizaxes á túa propia vida?

O que me levo en global é unha experiencia moi positiva.

Desde o primeiro día a verdade é que me sentín moi a gusto; a verdade é que aprendín moitísimo e a miña forma de pensar cambiou moito desde o primeiro día ata o día de hoxe.

(...) coñecementos sobre a igualdade, entre as persoas, de distinto sexo.

Aprendín a convivir cos meus compañeiros mellor do que o facía antes (...) lévome a moita xente coa que compartín estes momentos.

Para min esta experiencia repetiríaa se me desen a oportunidade cantas veces fose posible.



(...) E queroche dar tamén as grazas, por todo o que fixeches por nos, que non foi pouco, e por todas as clases que estiveses con nos; e por todo o que nos ensinaches, non so como grupo, senón como persoas, individualmente a cada un de nos.

Así que iso, grazas e espero que se poida repetir isto nun futuro.

- Pregunta - Tres recordos do proxecto que destaques de todos estes anos no proxecto?

(...) En 2º a actividade do ximnasio, de relaxación a verdade é que me valeu bastante, porque eu son unha persoa bastante nerviosa e axudoume (...)

O seguimento fíxoseme curto prefería máis cantidade de clases.

E este curso (...) foron máis encontros, paseino xenial e iso, destaco a túa actividade con nos, que nos fixeches sentir moi a gusto; falo por min pero penso que falo tamén polo resto (...) e grazas.

- Pregunta - Eu de EmocionadXs lévome...

Lévome coñecementos e lévome xente. Xente como todos os compañeiros cos que compartín a actividade. E xente coma ti, que nos axudaches durante este camiño, nos fixeches cambiar a nosa forma de ser e entraches de cheo nas nosas vidas.

Así que moitas grazas.

### Entrevista 3

Datos de identificación: Xénero: masculino

- Pregunta inicial - O obxectivo é que relates un pouco, desde un punto de vista persoal, o que significou a experiencia para ti, así en xeral. O que significou na túa vida, no cole, coa familia...? Que recordas? Que foi o máis significativo para ti? Como levaches as aprendizaxes á túa propia vida?

Eu, a primeiro, cando dixeron que era de sentimentos e así dixen, vale... Pero despois, cando fomos facendo clase, fun valorando máis as clases (...)

Axudoume bastante a controlarme; antes de facer algo, pensalo primeiro e despois actuar. O meu carácter (...) contrólome primeiro (...) vou máis tranquilo (...) poñerme tranquilo en situacións nerviosas (...) valorar cousas que ao mellor antes nos lles daba importancia e agora (...) cando alguén che di non a algo, pero faicho por ben (...) eu antes cando me dicían non enfadábame (...) e agora penso pois dime non por isto.

- Pregunta - O máis especial da experiencia para ti.

Traballar todos xuntos (...) Todos nos puxemos de acordo para todo (...)

Gustoume estar en compañía e estar tranquilos.

- Pregunta - Se a recomendases, por que recomendarías a experiencia?

Para que saiban valorar máis os seus sentimentos (...) Que se vaian integrando con xente...

- Pregunta - Que recordarás da experiencia cando mires atrás?

(...) Ao mellor se son así desde aquela vez controlei isto ou antes era así e desde que fixen as actividades xa son doutra maneira.

- Pregunta - Tres recordos destes anos?

De 2º a actividade que fixemos no ximnasio de relaxación e que gritamos.

De 3º (...) A estar máis tranquilo nalgunhas situacións, saber calmarme.

(...) Deste ano, o das cadeiras. (...) Gustoume moito porque xuntámonos todos para un mesmo obxectivo.

- Pregunta - En que cambiaches nestes anos?

En saber escoitar, escoitar as opinións das demais e despois digo a miña. Poñerme na pel doutra xente.

- A túa conclusión xeral.

(...) Experiencia bastante positiva e interesante para coñecernos un pouco a nos mesmos e coñecer o que sentimos en cada momento.

#### Entrevista 4

Datos de identificación: Xénero: masculino

- Pregunta inicial - O obxectivo é que relates un pouco, desde un punto de vista persoal, o que significou a experiencia para ti, así en xeral. O que significou na túa vida, no cole, coa familia...? Que recordas? Que foi o máis significativo para ti? Como levaches as aprendizaxes á túa propia vida?

Pareceume un obradoiro bastante positivo porque aprendes a respectar as ideas dos demais, sobre todo. A convivir con xente que pensa diferente a ti; que por pensar diferente a ti non tes por que apartalo (...) Por pensar diferente a ti, por ter gustos diferentes a ti, non se marca a unha persoa (...) Ti podes pensar dunha maneira e eu doutra (...) Hai que aprender a convivir.

(...) Aprendemos a traballar en conxunto, a clase (...) Levouse bastante ben porque con esta aprendizaxe o grupo foise consolidando cada vez máis.

(...) No xogo das cadeiras foi onde máis se consolidou a clase (...) Tanto con xente que non te levas tan ben, tanto como con xente que te levas ben (...) Podes chegar a un acordo coa xente que non te levas ben e coa xente que te levas ben vas chegar a un acordo, sempre.

(...) A min persoalmente tamén me ensinou moitas cousas; como afrontar situacións diferentes, difíciles. A relaxarme nesas situacións, cando hai problemas, intentar resolvelos e non recorrer á agresividade (...) Foi bastante positivo e persoalmente axudoume moito tamén.

- Pregunta - Que che aportou como persoa?

(...) Con respecto á situación difícil que xa sabes que pasei, pois falar do tema con total normalidade; relaxarme facendo os exercicios de respiración; aprender a convivir con ideas, con xente que ten ideas moi diferentes a min (...) Aprendín moito a respectar ideas, a escoitar aos demais, que era algo que me “fastidiaba” moito ao primeiro, pero non é algo que non se poida aprender.

- Pregunta - Tres recordos que gardas?

As charlas que mantiven contigo e coa profesora María cando foi o da miña avoa; que iso axudoume moitísimo a saír da situación. E aprender a falar dela como se estivera na casa (...) Cousas que pasan e coas que tes que aprender a vivir.

(...) O traballo en grupo, que para min tamén foi importante á hora de afrontar problemas que sempre estiveron comigo; hai que dicilo sempre estiveron apoiándome.

- Pregunta - Como recordarás a experiencia cando botes a vista atrás?

A xincana (...) As cadeiras (...) Con traballo en conxunto sempre se consegue todo. Creo que o que vai quedar nas nosas mentes é a túa imaxe, claro que si, e o traballo en equipo que conseguimos facer na clase.

- Pregunta – A túa conclusión xeral?

O obradoiro é moi recomendable e é moi útil para persoas que están tendo problemas; ou persoas que aparentemente non teñen problemas pero teñen ideas moi por exemplo de, isto de soltar comentarios por aí de “maricón” non sei que, tal; é moi útil e moi recomendable porque aprendes moitísimo.

## Entrevista 5

Datos de identificación: Xénero: feminino

- Pregunta inicial - O obxectivo é que relates un pouco, desde un punto de vista persoal, o que significou a experiencia para ti, así en xeral. O que significou na túa vida, no cole, coa familia...? Que recordas? Que foi o máis significativo para ti? Como levaches as aprendizaxes á túa propia vida?

Para min esta actividade significou moito porque a verdade é que eu son unha persoa que soe reprimir moito os seus sentimentos (...) Axudoume bastante como a exteriorizalos, saber levalos, saber como afrontalos...

(...) Tamén a relación cos meus pais; sobre todo co meu pai (...) Agora fállolle máis calmada, dialogamos máis. Hai unha mellor relación, da gusto.

Cos compañeiros (...) hai máis confianza, máis complicidade (...) Levámonos desde primaria pero estes últimos anos foron os que máis unidos estivemos.

(...) Esta actividade péreceme moi interesante, recomendaríalla a todos.

(...) Axúdache a ver as cousas doutra forma, a sentir cousas, a como levar as cousas tamén.

A min o momento que máis me gustou foi o da colchonetas, isto de poñernos boca abaixo, pedirnos perdón a nos mesmos e a todas as persoas e todo... Chorei moito Necesitábao nese momento, entón veume de marabilla. Encantoume.

- Pregunta - Tres recordos.

(...) o momento que estábamos facendo como motos (...) tiñamos que abrazarnos (...) foi unha actividade na que estivemos moi xuntos e paseino xenial.

Deste ano a das cadeiras, encantoume!

(...) Ti depositabas a confianza nas persoas (...) pero non sabías se ían responder coa mesma confianza (...) O medo incapacítanos a facer cousas que queremos facer e que podemos facer, tamén (...) Se alguén deposita a confianza en ti será por algo, así que tes que dar o mellor de ti, se queres claro.

- Pregunta - Que parte de ti pensas que desenvolviches máis nestes anos?

(...) Empatía e ver ás persoas, no so como persoas, senón tanto a nivel de orientación sexual como en todo. Volvinme máis empática, máis aberta... Aprendín a exteriorizar os meus sentimentos, perfecto para min!

- Pregunta - A túa conclusión xeral?

Eu cheguei sendo unha larviña moi tímida, e aínda sigo sendo, pero non tanto (...) Aprendín a afrontar as cousas. Non só así de cara, senón pouco a pouco; podes chegar a conseguir o queres (...) Síntome máis forte emocionalmente (...)

É increíble esta actividade. Moitas grazas, Aixa.

## Entrevista 6

Datos de identificación: Xénero: feminino

- Pregunta inicial - O obxectivo é que relates un pouco, desde un punto de vista persoal, o que significou a experiencia para ti, así en xeral. O que significou na túa vida, no cole, coa familia...? Que recordas? Que foi o máis significativo para ti? Como levaches as aprendizaxes á túa propia vida?

A verdade é que antes de que empezara o proxecto (...) tiña unha idea sobre a igualdade de xénero, o machismo... (...) E cando empezamos a dar clases contigo (...) Vin que estábamos nunha sociedade inxusta coas mulleres (...) Coas persoas diferentes.

Agora podo estar na casa e rapidamente poido detectar un comentario machista (...) Moito máis que antes.

- Pregunta - Que descubriches de ti nestes anos?

Que todos somos iguais (...) Que hai que buscar unha sociedade máis xusta para todas as persoas, non dependendo do seu sexo ou de como se sinta.

- Pregunta - Tres recordos que gardas?

(...) En 2º acórdome actividade do ximnasio. Porque aínda ás veces, cando me estreso e me poño nerviosa sigo utilizando esas técnicas de respirar e sacar todo para fora (...) A actividade das cadeiras (...) A xincana tamén.

- Pregunta - A túa conclusión xeral?

Todos somos iguais. Da igual o teu sexo, ou de onde ves, a túa raza, por así dicilo; que en equipo todo se pode conseguir, case todo ou todo (...)

(...) Tamén dache as grazas por estar aí sempre, non soamente no proxecto senón cando te necesitábase en todos os momentos podíamos acudir a ti.

## **Transcricións das entrevistas dirixidas ao profesorado**

### Entrevista 1

Datos de identificación: Idade: 47 anos. Cargo no centro: orientadora. Antigüidade: 18 anos

- Pregunta 1.- Como describirías o Proxecto “EmocionadXs”, despois destes tres anos?

Unha oportunidade para o centro. Permite reflexionar e ter unha visión distinta do proceso de ensinanza e aprendizaxe, afondando no papel das emocións na aprendizaxe, dende unha perspectiva de xénero.

- Pregunta 2.- Que aporta este Proxecto ao alumnado participante, individual e colectivamente?

Proporciona ao alumnado a posibilidade de ser e estar dun xeito diferente, xestionando de forma saudable os problemas da súa vida cotiá, tanto dentro como fóra da aula. É dicir, xestionando de xeito saudable as súas emocións e as alleas, nomeándooas e resolvendo os seus problemas dende o respecto a si mesmos/as e as demais persoas.

- Pregunta 3.- Cal é a túa percepción do que significou a experiencia “EmocionadXs” para os grupos participantes? E para o Centro?

Sen dúbida unha mellor relación consigo mesmos/as e os demais. Para o centro, unha mellora da convivencia.

- Pregunta 4.- Para ti, que significou participar neste Proxecto, persoal e profesionalmente?

Un pracer, non só pola oportunidade de poder traballar as emocións no centro dende unha perspectiva de igualdade de xénero e interdisciplinarmente, tamén por sentir o traballo en equipo e experimentar que os cambios son posibles en educación, dende a ilusión compartida de estar no camiño acertado para promover unhas persoas que xestionan as súas emocións de xeito saudable.

- Pregunta 5.- Outros comentarios:

O éxito deste proxecto é Aixa, unha profesional que cree no que fai, sínteo e lévao a cabo. Moitas grazas polo teu traballo e a túa implicación.

## Entrevista 2

Datos de identificación: Idade: 42 anos. Cargo no centro: docente. Antigüidade: 3 anos

- Pregunta 1.- Como describirías o Proxecto “EmocionadXs”, despois destes tres anos?

O EmocionadXs describiríao como un proxecto de desenvolvemento e coñecemento persoal, emocional e social; coeducativo, con perspectiva de xénero e integrador da diversidade afectivo-sexual.

- Pregunta 2.- Que aporta este Proxecto ao alumnado participante, individual e colectivamente?

Esta longa definición, cargada de conceptos que agora coñezo mellor, é un cóctel maravilloso que encheu de luz, de aceptación propia e allea, e de emocionalidade positiva a un grupo de adolescentes que comezaban daquela a súa travesía pola adolescencia. Esta etapa tan confusa para elas e eles, facía agromar de diferentes xeitos as súas inquiredanzas: medos, agresividade, grandes doses de inseguridade (física e emocional) etc. Tres anos despois, aínda hai medos e inseguridades, pero probablemente son capaces de poñerlles

nome, empatizar cando son os doutras persoas, e xestionar ou colaborar de forma positiva na súa xestión.

Colectivamente, dentro do centro educativo convertéronse nunha promoción admirada e respectada polo seu comportamento, o seu optimismo e o seu compromiso. Son persoas moi activas nas actividades educativas e culturais, e o seu nivel de esixencia tamén é maior ca o doutras promocións, probablemente porque saben mellor identificar quen son, que senten e que desexan. Aínda así, con facilidade comprenden e respectan outros puntos de vista, iso si, sen deixarse manipular ou convencer con facilidade.

Do punto de vista individual é máis complicado falar de cada unha delas e de cada un deles, as súas circunstancias son ben diferentes, como tamén o son os seus intereses. Porén, a individualidade, en xeral, deixa paso con certa facilidade ao grupo. Son, senten, funcionan e móvense como gran grupo definindo obxectivos comúns e negociando internamente a súa consecución. Iso convérteos en moi fortes dentro do centro educativo ou aló a onde vaian. Penso, por exemplo, na negociación para cambiar a viaxe de fin de etapa que o centro tiña prevista e que se repite ano tras ano. O destino era Cantabria, e non lles apetecía en absoluto. Reuníronse e prepararon un argumentario para levar á reunión co vicedirector. O argumentario era amplo, pero non foi suficiente contra a “forza do costume” daquel paquete deseñado e probado durante anos. Non gañaron a negociación, pero intentárano. A partir de aí, logo dun par de semanas con pequenos focos en rebeldía, moitas e moitos concluíron que o importante era pasar eses días en grupo, onde fose. Outras e outros decidiron non ir. En todo caso, todas e todos decidiron e aceptaron as decisións que non coincidían coa súa.

- Pregunta 3.- Cal é a túa percepción do que significou a experiencia “EmocionadXs” para os grupos participantes? E para o Centro?

Probablemente contestei a estas cuestións nas dúas anteriores. Porén, gustárame sinalar que desde a miña percepción a experiencia para os grupos foi o mellor acompañamento e, ás veces, o mellor sostén ou apoio que lles puidemos ofrecer. En comparación coa travesía que fan outros grupos cos que traballei e estou a traballar, estes grupos fluíron e flúen cunha enerxía diferente e contaxiosa que, entre outras moitísimas cousas, favorece o clima da aprendizaxe.

Falar do que significou para o centro é unha tarefa moi difícil, porque o claustro está formado por 50 docentes e dubido que moitas e moitos teñan coñecemento da existencia do proxecto. Para o equipo directivo, no que incluío, obviamente, a orientadora, supuxo un soporte perfecto para xestionar as emocións do alumnado, un ámbito para o que o claustro non estamos formados (agás Begoña, obviamente). Sen dúbida, foi a descuberta da educación emocional e do imprescindible que é no noso labor docente.

- Pregunta 4.- Para ti, que significou participar neste Poxecto, persoal e profesionalmente?

O proxecto é, para min, un punto de inflexión persoal e profesional. Certo é que nos anos de profesión que levo intentei sempre ser unha persoa próxima para o meu alumnado, involucrame con elas e eles na medida das miñas posibilidades e coñecementos, no seu acompañamento cando o necesitaban e o aceptaban. Penso que era algo instintivo, unha conexión coa miña etapa adolescente e preadolescente que me levaba a non desprezar ou

minusvalorar os conflitos, os medos, as tristuras, os éxitos etc. Agora sei poñerlle nome, sei que se chama educación emocional, e quero formarme para mellorar persoal e profesionalmente.

O proxecto foi para min unha oportunidade marabillosa para incorporar á miña vida persoal e profesional as persoas que directa e indirectamente colaboraron de forma activa no proxecto: Begoña, María José, Aixa e Xs EmocionadXs. Porque tamén me sentín acompañada e sostida nun momento familiar difícil e doroso.

Xs EmocionadXs permitíronme ser eu en cada momento na aula e beber da súa enerxía cando a min me faltaba. “Somos un grupo, imos coidarnos en grupo” foi a nosa máxima desde 2º de ESO. Entrar na aula, poder dicir con liberdade “síntoo, hoxe non estou ben” e ver como a súa enerxía mudaba, para acompañarme, é unha sensación que teño apegada a min para sempre. “Non te preocupes, profe, outras veces somos algún ou algunha de nós os que non estamos ben”. Ese nivel de pertenza a un grupo nunca antes o sentira con ningunha titoría, e debo dicir que me encanta. Como xa lles dixen máis dunha vez, son a xeración que me marcou persoal e profesionalmente. Dende aquí, o meu recoñecemento e o meu agradecemento.

▪ Pregunta 5.- Outros comentarios.

O comentario que bota e rebota na miña cabeza é dicir que quero máis. Quero aprender e formarme para ser mellor profesional, e quero máis proxectos Emocionadxs no centro.

O meu inmenso agradecemento.