

Emociones, neurociencia y educación: el reto formativo del siglo XXI*

RAÚL GENOVÉS COMPANY
Universitat de les Illes Balears

«De vosotros dependía y de nosotros depende despojar a las pasiones de su carácter temible y tomar precauciones de suerte que no se conviertan en torrentes devastadores. No deben inflarse las propias advertencias hasta convertirlas en fatalidades eternas; más bien queremos cooperar honestamente en la tarea de transformar todas las pasiones de la humanidad en alegrías» (Nietzsche 2009: 433).

«La intención no es reducir la ética o la estética a circuitos cerebrales, sino explorar los hilos que conectan la neurobiología y la cultura. Creo que es un proyecto que agradaría a muchos científicos y pensadores españoles, como Cajal o Unamuno. Hoy todavía albergo mayores esperanzas de que ese puente en apariencia utópico se pueda hacer realidad y veo con optimismo que podremos disfrutar de sus beneficios sin necesidad de esperar otro siglo» (Damasio 2007: 6-7).

Adentrados más de doce años ya en el siglo XXI, con una copiosa recolección de conocimientos teóricos y prácticos sobre el funcionamiento de la racionalidad, la importancia de las emociones en los procesos de la razón, y los factores esenciales para el bienestar emocional, sorprende la persistente dificultad que tenemos aún a la hora de aplicar estos conocimientos. Parte de esta dificultad reside en que todavía es reciente la demostración científica de la función esencial que cumplen las emociones en actividades y dimensiones fundamentales del razonamiento, como son la toma de decisiones y el ámbito ético. En efecto, hasta hace tan sólo unas décadas la comunidad científica no ha comenzado a tomar en serio la importancia de las emociones en los procesos de la razón, y sus repercusiones -muchas veces decisivas-, en todos los ámbitos de la vida humana. En este sentido, la cuestión consiste no sólo en informar sobre la necesidad de conocer cómo funcionan las emociones en la unidad cuerpo-mente del organismo humano y en la interacción con el entorno, sino también en asumir la responsabilidad educativa al respecto. El generalizado caos al que asistimos en nuestras sociedades requiere esfuerzos, innovaciones y reformas a múltiples niveles, pero hay un

* Capítulo del libro *Ética y neurociencias. La aportación a la política, la economía y la educación*, (2013), Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló, pp. 141-169.

Este trabajo forma parte de los estudios realizados en el contexto de una beca FPI de la CAIB, ref. FPI109-52631396-J, cofinanciada por el Fondo Social Europeo.

lugar común en el que convergen prácticamente todos estos, y es la frecuente torpeza con la que se suelen gestionar las emociones. De ahí las pésimas consecuencias que podemos observar en diversas órbitas de nuestras relaciones individuales y colectivas. Así es que instituciones y personas que deberían servir u orientar con su ejemplo hacen muchas veces precisamente lo contrario, ¿hace falta decirlo? Grupos y cargos políticos, departamentos universitarios y de otros centros de enseñanza, profesores, padres y madres, etc.

Es evidente la necesidad de que nuestras instituciones educativas incluyan la formación emocional teórica y práctica en todo el curso del proceso educativo, desde la enseñanza primaria hasta la superior. Es cierto que desde la última década del pasado siglo se han comenzado a implantar contenidos de educación emocional en los programas curriculares de algunos centros, sin embargo, la escasez de esta iniciativa y la urgencia de la situación hacen necesario que este tipo de formación pase a ser parte de la columna vertebral de los estudios de nuestros niños, adolescentes, jóvenes y futuros adultos.

Por otra parte, tampoco es suficiente con implantar los programas educativos en cuestión; hace falta además que los docentes se formen también en ello, pues al tratarse de habilidades emocionales y sociales, la instrucción teórica no basta. Es necesario integrar y experimentar en uno mismo los contenidos teóricos y prácticos para transmitirlos eficazmente y servir con el propio ejemplo como modelo de referencia. De poco o nada sirve que yo le diga a un niño que se calme, cuando el tono de mi voz o mi actitud son impacientes o incluso agresivos; tampoco resulta fácil que un profesor facilite la motivación desde una actitud distante, menos aún si él mismo no la siente¹. Recordemos que bastante más del cincuenta por ciento de la comunicación es no verbal, y que los niños y los adolescentes son, por naturaleza, especialistas en captar intenciones y actitudes encubiertas. Por muy razonable, coherente y argumentado que sea un mensaje verbal, el impacto de la actitud de fondo suele ser más directo y más intenso que las palabras. Hay que cuidar, además de las formas, el fondo; algo que solo puede hacerse desde el autoconocimiento y la óptima autogestión de las propias emociones. Se trata pues de facilitar el conocimiento de uno mismo y el ejercicio en el óptimo manejo de los impulsos y los sentimientos. Una formación que fomente la

¹ Para profundizar en la comprensión de la función del profesorado en la facilitación de la educación emocional y la necesidad de que los docentes muestren las habilidades en cuestión, no solo mediante los contenidos sino también con su ejemplo, véase Carpena (2001: 28, 42-45, 82-84) y Bisquerra (2002: 20-24).

motivación, las habilidades emocionales, la agilidad mental y la empatía, junto con una saludable y fluida gestión de las relaciones humanas, con especial atención a la autoestima, la asertividad y la solución pacífica de conflictos.

Es una cuestión de la cual las humanidades en general y la filosofía en particular -en sus vertientes crítica, orientadora y práctica-, no pueden desentenderse. El objetivo de este capítulo consiste en exponer los aspectos básicos de los conocimientos actuales sobre la función de las emociones en la racionalidad y el comportamiento del ser humano; mostrar la necesidad de incluir la educación emocional en las distintas fases del proceso formativo del sistema educativo; y justificar la importancia de que los docentes e instructores interesados en transmitir las habilidades relativas a estas enseñanzas adquieran experiencia al respecto no sólo teórica sino también práctica, de modo que su actitud sea congruente con los contenidos a impartir.

Así, hemos dividido la exposición en cuatro partes. La primera contiene una breve síntesis de los jalones fundamentales en la historia del estudio de las emociones y su relación con la mente y la conducta humanas, con especial atención a los recientes descubrimientos en neurociencia por parte de prestigiosos investigadores como Damasio, y algunas aportaciones fundamentales para la *inteligencia emocional*.

En la segunda sección aprovechamos las explicaciones sobre la función esencial de las emociones en los procesos de la razón y en el ámbito ético humano, para tratar la importancia de que el sistema educativo incluya la formación en habilidades emocionales ya desde la enseñanza infantil y primaria hasta la superior, de manera que los niños, adolescentes y jóvenes aprendan a conocer y gestionar sus emociones; afrontar constructivamente las dificultades y los retos propios de la vida; elaborar consensos ante las discrepancias; desarrollar actitudes asertivas; y afrontar y resolver pacíficamente los conflictos.

En la tercera parte se proponen cinco destrezas para el autoconocimiento y la autogestión: el cuidado del ámbito emocional; el arte de la escucha; el valor de una disciplina bien entendida; la actitud asertiva y la solución pacífica de conflictos; y la práctica del consenso.

Finalmente presentamos una reflexión sobre la importancia de que los padres y docentes interesados en facilitar estas enseñanzas adquieran y practiquen ellos mismos los contenidos y habilidades en cuestión, para facilitar el aprendizaje con su ejemplo, y puedan servir también como modelo de referencia.

NEUROBIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES (EL ESTUDIO CIENTÍFICO)

A lo largo de la historia, la intuición y los trabajos de muchos profesionales de diversas disciplinas han indicado la importancia de las emociones, así como la necesidad de conocerlas y aprender a relacionarnos con éstas de la forma más coherente posible. Ya en la antigua Grecia numerosos filósofos dedicaron su vida y su obra a la investigación y el asesoramiento sobre las pasiones humanas y la praxis adecuada, en vistas a la felicidad (*eudaimonía*) y al desarrollo de actitudes coherentes, teniendo en la mayoría de los casos la vida virtuosa y la excelencia (*areté*) como referentes clave para el cultivo y la consecución de este objetivo (Hadot 2006 y 2009). En este sentido las llamadas escuelas helenísticas constituyen diversas propuestas que pueden aprovecharse como referencia para el autoconocimiento, la gestión de las pasiones y la armonización entre nuestros pensamientos, emociones (pasiones) y actitudes, a fin de facilitar también la máxima coherencia posible en nuestras acciones y relaciones².

No obstante, la tradición científica de occidente se ha especializado progresivamente en la vertiente racionalista cognitiva de tal modo que si bien los intentos del empirismo y otros sirvieron en su día para impulsar una actividad científica cada vez más basada en la experiencia y el conocimiento sensible y menos en la abstracción, no lograron hacer justicia plena a la importancia de las emociones en los procesos de la razón. De hecho, la investigación sobre la mente humana no ha logrado hasta hace bien poco reconocer su función en la racionalidad y considerar decididamente en serio el estudio de éstas (Bisquerra, 2002: 17).

En contra de las fuertes tendencias dualistas de talante cartesiano, filósofos como Spinoza hace ya varios siglos que apuntaban la necesidad de asumir la función fundamental de la dimensión corporal en la racionalidad humana. No es casual que el

² Los estudios de P. Hadot ayudan a comprender las distintas propuestas terapéuticas y el arte de vida filosófico planteados por estas escuelas. Nos interesan especialmente epicureísmo y estoicismo; sistemas muy distintos en ciertos aspectos, que comparten sin embargo un interés similar, articular inteligentemente la relación entre la razón y las pasiones, así como procurar la armonía entre los distintos ámbitos que constituyen nuestro mundo interior, y -cada una de estas escuelas a su manera- disponer una relación acorde con el cosmos. Véase Hadot (2006 y 2009). Por otra parte, cabe señalar importantes diferencias entre estoicismo antiguo y tardío en relación con el tratamiento de las pasiones. La ética de la autocontención estoica fomenta un autocontrol sobre los deseos y una actitud de moderación acordes con el conocimiento y el respeto de los límites impuestos por la naturaleza. Como seres racionales nos corresponde la responsabilidad de justificar racionalmente nuestros actos, lo cual implica un ejercicio de autodominio en relación con los impulsos; una práctica que en el caso de los estoicos antiguos consistirá en extirpar los que no obedecen a la razón y reemplazarlos por aquellos que sí la siguen, y que en el caso del estoicismo posterior radicará en la contención de las pasiones -impulsos descontrolados-, junto con el dominio y la reorientación de los demás impulsos hacia la razón. Esta actitud es más próxima a la gestión de las pasiones que a la negación de éstas. Véase Rist (1995: 192).

prestigioso neurocientífico que actualmente ha demostrado la fundamentación emocional de la razón titulara su primera obra *El error de Descartes*, y la tercera *En busca de Spinoza*. También Nietzsche, seguramente uno de los filósofos más caricaturizados y menos comprendidos de la historia, se esforzó durante toda su vida lúcida en denunciar el carácter ilusorio y contraproducente de la escisión entre la razón y las pasiones, así como la tiranía de la razón sobre los instintos, y en defender la necesidad de asumir las emociones -hábilmente orientadas- como fundamento de la vida y del pensamiento, de la educación y de la ciencia³.

En cuanto a lo que podemos considerar antecedentes fundamentales del estudio científico sobre el tema, a finales del siglo XIX -en 1872- Darwin publicó su estudio sobre la expresión de las emociones en los animales y en los humanos (Darwin, 1984). Esta obra, que puede considerarse el texto más importante sobre el tema escrito hasta entonces, muestra la utilidad de las emociones para la supervivencia en los procesos de adaptación, tanto en los animales de todas las épocas como en los humanos del pasado. Con la evolución, las emociones en el ser humano han dejado de cumplir su función originaria. Las investigaciones del que está considerado uno de los fundadores de la biología moderna y de la psicología inauguran la perspectiva biológica del estudio sobre el tema y ejercerán importantes influencias en corrientes y autores posteriores (Bisquerra, 2002: 33).

En 1884 James y Lange proponían simultáneamente y por separado una teoría que contradecía la tradicional hipótesis de que las sensaciones corporales relacionadas con las emociones eran una consecuencia de éstas. La teoría de James-Lange sostenía que «sentimos pena porque lloramos», en contra de la habitual convicción de que «lloramos porque sentimos pena». Según esta propuesta los estímulos sensoriales que activan emociones llegan hasta la corteza cerebral, donde estos estímulos son

³ El empeño de Nietzsche en fomentar un sistema educativo de calidad que ofreciera una formación integral y saludable del ser humano, no sólo mediante conocimientos teóricos de excelencia y metodologías efectivas, sino también mediante la contemplación y el empleo inteligente de las pasiones constituye uno de los objetivos fundamentales de buena parte de su vida, de su obra y de su interés en cómo llegar a ser un buen filólogo y un buen profesor. «Lo más importante (y lo más difícil) consiste en dejarse penetrar por la Antigüedad con amor y experimentar su diferencia con ella. Sólo entonces puede ser educado por la Antigüedad, y sólo entonces llegará a ser también un erudito verdaderamente productivo (sólo del amor nacen las visiones más profundas)»; Nietzsche (1999: 267). «¿Debe dominar la vida sobre el conocimiento o el conocimiento sobre la vida? ¿Cuál de los dos poderes es el superior y decisivo? Nadie ha de dudar: la vida es el poder máximo, dominante, porque un conocimiento que destruye la vida acabaría consigo mismo. El conocimiento presupone la vida, tiene su interés también en la conservación de la vida, como todo ser lo tiene en su propia subsistencia. Así pues, la ciencia necesita una dirección y vigilancia superiores: una doctrina de la salud de la vida ha de colocarse justo al lado de la ciencia»; (Nietzsche 2011: 746-747). Véase también Nietzsche (2009: 433).

interpretados, produciendo ciertos cambios en los órganos viscerales y en los músculos del esqueleto, a través del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso somático respectivamente (James, 1975). Esta hipótesis -por su consideración del entramado fisiológico de las emociones- fue una aportación fundamental en la historia de la biopsicología de la emoción que es considerada por muchos el inicio de la tradición psicofisiológica (Bisquerra, 2002: 34) y que marcó una decisiva dirección en las investigaciones sobre el tema. Según James-Lange las emociones siguen a las reacciones fisiológicas; profundizando en el estudio científico de la fisiología de la emoción, unas tres décadas después Cannon y Bard superaron esta teoría, proponiendo una simultaneidad entre la emoción y la reacción ante un estímulo. Esta hipótesis se acerca más a la perspectiva actual según la cual en relación con estos procesos es más adecuado hablar de interacción que de simultaneidad (Cannon, 1927).

A lo largo del siglo XX puede comprobarse un discreto progreso en el interés por el estudio de las emociones; sin embargo, no será hasta la década de los años ochenta que éstas pasen a considerarse y estudiarse decididamente en serio en el marco de la investigación científica (Bisquerra, 2002: 17-18)⁴.

A mediados de los años ochenta del siglo XX LeDoux, neurocientífico del Center of Neural Science de la Universidad de Nueva York, descubrió la función esencial de la amígdala en el cerebro emocional, y la inmediatez con que ésta asume el control antes de que el neocórtex tome las decisiones⁵. Sus investigaciones -como explica Goleman- mostraron que la interrelación entre la amígdala y el cerebro pensante «constituyen el núcleo mismo de la inteligencia emocional» (Goleman, 2007: 51-53). Nuevas tecnologías permitieron entonces cartografiar la actividad del cerebro con un alto nivel de precisión, logrando hallazgos respecto al funcionamiento de la mente que impulsaron la investigación en torno a la fundamental importancia de las emociones en los procesos de la razón. A partir de los estudios de LeDoux y otros neurocientíficos, Mayer y Salovey promueven el concepto de «inteligencia emocional» (1990: 185-211).

⁴ Las investigaciones del psicoanálisis de Freud a finales del siglo XIX y durante el primer tercio del XX concedieron un lugar destacado a las emociones en el estudio de la mente humana. Las aportaciones de las distintas teorías conductistas -desde Watson a comienzos del pasado siglo hasta Skinner a mediados de esa misma centuria, pasando por otros conductistas importantes- serán asimiladas y reformuladas después por la psicología cognitiva. Existen varias teorías cognitivas importantes; en relación con las emociones todas ellas conceden una función decisiva a la actividad cognitiva, que realiza una valoración instantánea de los estímulos y constituye una fase fundamental del proceso emocional, a partir de la cual se determina la índole de la emoción en cuestión. Entre éstas se encuentran las de Schachter y Singer, Solomon y Corbit, Scherer, Lang, Plutchik, Izard, Frijda, Buck, Mandler, o Lazarus, entre otros. Véase, Bisquerra (2002: 35-47).

⁵ Véase Goleman (2007: 52-53) y LeDoux (1986 y 1991).

En 1983, con la teoría de las «inteligencias múltiples» Gardner había insistido en la importancia de una adecuada educación que tenga en cuenta dimensiones de la inteligencia como la «interpersonal» y la «intrapersonal» para gestionar adecuadamente los sentimientos, facilitar el óptimo desarrollo de los individuos, las habilidades sociales y prevenir aspectos fundamentales del fracaso personal (Gardner, 1995).

En 1995 Goleman presentó al público los resultados de sus estudios sobre *Inteligencia emocional*, expresión que levantó polémicas por la aparente incompatibilidad de los dos términos que la componen, como si emociones e inteligencia fueran antagónicas e irreconciliables, dos dimensiones ajenas. No obstante, su obra ha servido para extender mundialmente conocimientos elementales, y no tan elementales, sobre el tema que estamos aquí tratando, así como para impulsar iniciativas de implantación de proyectos de educación emocional en millares de centros educativos. Los resultados de estos proyectos han sido muy notables en diversos centros, donde el índice de mala conducta, expulsiones y fracaso escolar, ha mostrado una notable mejoría tras seguir programas de educación emocional durante algunos cursos académicos. Y otro ámbito donde la aplicación de programas de inteligencia emocional ha aportado mejorías sorprendentes es el del mundo empresarial (Goleman, 2007: 11-22).

En 1994, un año antes de la publicación de estos estudios, los trabajos de Damasio ya habían demostrado que la expresión donde se aúnan «inteligencia» y «emoción» no es tan dispar. Los resultados de sus investigaciones desvelan, por un lado el entramado neurobiológico de las emociones y, por otro lado, la fundamental importancia de las emociones y los sentimientos en los procesos de la razón y el comportamiento humanos⁶. Refrendado por los resultados en la investigación de múltiples casos clínicos, el equipo de Damasio propone que el componente emocional cumple un papel decisivo en los procesos de la toma de decisiones y en el ámbito ético, y demuestra que las estructuras del cerebro son el factor clave responsable de los sentimientos y de la conducta moral, aspectos fundamentales del razonamiento (Damasio, 2007: 2-5, 155-158).

Según Damasio los seres humanos nacemos con la capacidad innata para reaccionar con determinadas emociones ante ciertas características de los estímulos de nuestro entorno o de nuestro cuerpo; a estas emociones las denomina «primarias».

⁶ Véase Damasio (2007 y 2010) y LeDoux (1986 y 1991). Para profundizar en el conocimiento de estas cuestiones véase también Maslow (1963), Quitman (1989); y Wilks (1999).

Según este neurocientífico, no se trata de que estemos conectados de manera innata para sentir miedo a un oso o a un águila, sino a determinadas características como un gran tamaño, ciertos tipos de movimiento -como el siseo de los reptiles-, sonidos como el gruñido, y también ante algunas configuraciones del estado corporal como el dolor que acompaña a un ataque del corazón (Damasio, 2007: 158). De este modo, no estamos conectados innatamente para sentir determinadas emociones ante ciertos sucesos o figuras, que sí son identificados como peligrosos en una segunda fase más madura que implica cierta experiencia y aprendizaje, y que Damasio identifica con las «emociones secundarias». Por esto denomina «tempranas» a las emociones primarias y «maduras» a las secundarias⁷.

Las emociones secundarias resultan de la combinación de disposiciones innatas y determinadas disposiciones adquiridas que se conforman bajo la influencia de las innatas. En el caso de estas emociones el estímulo es procesado por el mismo canal de procesamiento de las emociones primarias (la amígdala), y es analizado también en el proceso del pensamiento. Para los seres humanos en general la relación entre tipos de situación y emociones suele ser bastante similar. Sin embargo, dado que las experiencias y la historia personal de cada individuo son únicas, cada uno de nosotros desarrolla su propia articulación entre emociones y situaciones, de manera que las representaciones disposicionales adquiridas -necesarias para las emociones secundarias- son personales, propias de cada cual⁸. Aunque la respuesta de ciertas redes de la corteza

⁷ Por otra parte, cabe señalar que las emociones universales básicas según Damasio son «felicidad, tristeza, ira, miedo y asco» (Damasio, 2007: 179). Y que los sentimientos no son lo mismo que las emociones, sino la toma de consciencia de éstas, cuando se trata de sentimientos relacionados con las emociones; o el «estado corporal predominante *entre* emociones» en el caso de sentimientos que no se originan en las emociones, y a los que este investigador denomina «sentimientos de fondo».

«Todas las emociones generan sentimientos si uno está despierto y alerta, pero no todos los sentimientos se originan en las emociones. Llamo sentimientos de fondo a los que no se originan en las emociones» (Damasio, 2007: 172). «Este proceso de verificación continua, esta experiencia de lo que nuestro cuerpo está haciendo *mientras* los pensamientos sobre contenidos específicos siguen pasando uno tras otro, es la esencia de lo que yo llamo un sentimiento. Si una emoción es un conjunto de cambios en el estado corporal conectados a determinadas imágenes mentales que han activado un sistema cerebral específico, *la esencia de sentir una emoción es la experimentación de tales cambios en yuxtaposición a las imágenes mentales que iniciaron el ciclo*. En otras palabras, un sentimiento depende de la yuxtaposición de una imagen del cuerpo junto a una imagen de algo más, como la imagen visual de una cara o la imagen auditiva de una melodía. El sustrato de un sentimiento se completa con los cambios en los procesos cognitivos que son inducidos simultáneamente por sustancias neuroquímicas» (Damasio, 2007: 174).

⁸ El tipo de conexiones que realizamos entre emociones primarias y posibles situaciones u objetos depende en gran parte de la experiencia y la culturización, razón por la cual el tipo de experiencia y aprendizaje resulta fundamental en la formación de las emociones secundarias: «el mecanismo de las emociones primarias no describe toda la gama de los comportamientos emocionales. Se trata, sin duda alguna, del mecanismo básico. Sin embargo, creo que en términos del desarrollo de un individuo está seguido por mecanismos de *emociones secundarias*, que tienen lugar una vez hemos comenzado a experimentar sentimientos y a formar *conexiones sistemáticas entre categorías de objetos y situaciones*

prefrontal procedente de estas representaciones disposicionales ocurre de manera automática, involuntaria y no consciente, las representaciones «contienen el conocimiento perteneciente a la manera en que determinados tipos de situaciones se han emparejado de manera general con determinados tipos de respuestas, en la experiencia personal» (Damasio, 2007: 165, 207-209 y 274-275).

Esta cuestión es fundamental, pues aunque la respuesta se produzca involuntariamente, los contenidos a partir de los cuales se establece la vinculación de ciertas situaciones concretas con determinados tipos de respuesta tienen que ver con el aprendizaje y el modo de evaluación con que se han afrontado estas situaciones, lo cual -en nuestra opinión- otorga una función decisiva al tipo de tratamiento y consideración con que se afrontan y evalúan las distintas situaciones. En este sentido, resulta determinante el tipo de enfoque y actitud con el que reaccionen los padres y educadores ante determinadas experiencias y situaciones durante el proceso de formación y aprendizaje de los niños, debido a la impresión que el ejemplo de los adultos ejerce sobre ellos en esa etapa.

EMOCIONES Y EDUCACIÓN

Así, la importancia de identificar las características propias de los ámbitos emocional y cognitivo, y de facilitar la interacción armónica entre ambos, constituye una necesidad de primer orden de la cual el sistema educativo no puede desentenderse. En este sentido cabe incentivar el estudio y desarrollo de esta cuestión, no sólo en el ámbito de determinadas disciplinas especializadas como la neurociencia, sino también en el de las ciencias humanas; sobre todo en la filosofía, muy particularmente en sus vertientes orientadora y práctica.

Entre los investigadores del tema no existe consenso sobre cuáles son las emociones básicas. El equipo dirigido por Bisquerra, en su libro *Educación emocional y bienestar*, un estudio bastante ecléctico y conciliador, propone como emociones negativas: ira, miedo, tristeza, ansiedad, vergüenza y aversión; y como emociones

por un lado, y emociones primarias por otro. Las estructuras del sistema límbico no son suficientes para soportar el proceso de las emociones secundarias. debe ampliarse la red, y ello requiere el concurso de las cortezas prefrontales y somatosensoriales». (Damasio, 2007: 160-162).

Por otra parte, y dado que nuestro interés aquí en relación con las emociones se centra más en la cuestión educativa, hemos optado por mencionar únicamente lo esencial de las explicaciones de Damasio sobre el funcionamiento de las emociones primarias y secundarias, sin entrar con mayor detalle en sus explicaciones al respecto. Para más información sobre este aspecto de la neurobiología de las emociones véase Damasio (2007: 158-167 y 2010: 173-199).

positivas: amor, alegría, felicidad y humor (2002: 96). Damasio opta por cinco emociones universales básicas: felicidad, miedo, ira, tristeza y asco (2007: 179). Y el estudio de Carpena propone una ligera variante de estas cinco respecto a las cuales la mayoría de los especialistas parece mostrar acuerdo: alegría, ira, miedo, tristeza y asco (2001: 81).

Conviene recordar que por negativas no ha de entenderse «malas» ni necesariamente las emociones positivas han de ser «buenas». Negativas y positivas resultan de la satisfacción o insatisfacción de los objetivos que nos proponemos bajo un eje de valoración «placer-displacer». En realidad todo depende de las circunstancias, y las emociones catalogadas como negativas son tan necesarias para la supervivencia y la calidad de ésta como las positivas, aunque puedan resultar más desagradables las primeras.

El miedo, como la ira o la tristeza pueden ser muy necesarias y convenientes en un momento determinado; por ejemplo cuando el miedo nos advierte de un peligro y nos permite reaccionar en consecuencia; o la tristeza cuando nos ayuda a valorar algo importante, o a facilitar la asimilación de un proceso de duelo. Incluso la ira, bien canalizada puede servirnos como impulso energético para mantener nuestra posición o defender algo. El problema no son las emociones en sí, sino nuestra manera de experimentarlas y gestionarlas. No obstante, es necesario distinguir entre la experimentación de las emociones y la acción resultante de dicha experiencia. En el caso de la ira, una de las emociones potencialmente más destructivas, no es lo mismo sentir ira que dejarse arrastrar por ella y agredir o maltratar a alguien.

En este sentido es muy importante comprobar si la emoción que experimentamos se corresponde con la realidad, así como saber gestionarla con habilidad y coherencia. En muchas ocasiones las emociones que se activan instantáneamente en nosotros no se corresponden exactamente con las situaciones dadas y con las necesidades reales. Muchas veces nos sentimos de determinada manera ante ciertas situaciones que contienen los elementos básicos a partir de los cuáles nuestro aprendizaje nos ha preparado para reaccionar con una u otra emoción; sin embargo, no siempre la situación ante la que reaccionamos es exactamente como la sentimos. Es posible, por ejemplo, que experimentemos miedo sin que haya una situación de peligro real, o reaccionemos defendiéndonos ante amenazas que no son tales (Goleman, 2007: 58-61). En parte esto es debido al tipo de educación que hemos recibido -tanto a nivel familiar como de escolarización-, y sobre todo también a causa de las experiencias que hemos acumulado

a lo largo de lo que podemos llamar nuestra historia personal. Por esto es tan importante confirmar el grado de ajuste entre las situaciones y las emociones que sentimos y relacionamos con esas situaciones.

Como dijo en su día Epicteto: «no son los hechos lo que turba a las personas, sino sus juicios sobre los hechos» (Epicteto, 1983: 32)⁹. También Aristóteles propone una fórmula que resume además de modo bastante completo los fundamentos del actual proyecto de inteligencia emocional tal como lo propone Goleman, quien precisamente hace una transcripción del pasaje aristotélico en cuestión al inicio del primer capítulo de su obra más célebre:

«Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo» (Goleman, 2007: 23)¹⁰.

Es conveniente atender cada emoción cuando se presenta y practicar el arte de la escucha, en el sentido de aceptarla, sentirla y valorar hasta qué punto realmente se corresponde con la realidad que estamos viviendo¹¹. Recibir su información, valorar la situación externa (el entorno) e intentar alcanzar un consenso interior entre lo que sentimos, lo que pensamos y lo que pueda resultar más apropiado según el contexto. Y tras este diálogo interno: actuar en consecuencia.

Se trata de una interacción consciente, voluntaria y dirigida entre los ámbitos cognitivo y emocional. El propósito de este diálogo es ejercitar habilidad para generar coherencia y realismo entre lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos, en relación con cada situación; una cuestión de autoconocimiento que requiere el ejercicio de ciertas destrezas previas, que el instructor dispuesto a impartirlas habría de aplicar también en sí mismo.

⁹ Investigaciones actuales sobre el tema confirman esta propuesta, véase Lazarus (1986 y 1994) y Carpena (2001: 82).

¹⁰ Adaptación del texto de la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles: «en todas las cosas es trabajoso hallar el medio, por ejemplo: hallar el centro del círculo no es factible para todos, sino para el que sabe; así también el irritarse, dar dinero y gastarlo está al alcance de cualquiera y es fácil; pero darlo a quien debe darse y en la cantidad y en el momento oportuno y por la razón y en la manera debidas, ya no todo el mundo puede hacerlo y no es fácil; por eso, el bien es raro, laudable y hermoso». Aristóteles (1985: 175-176). (Arist. *EN*, 1109a 25-30).

¹¹ Existen diversas técnicas de respiración consciente, consciencia sensorial y relajación que facilitan la aceptación de las emociones y permiten sentirlas con serenidad y ecuanimidad. A este respecto véase Brooks (2002), Benítez (2002); y Carpena (2001: 113-115).

HABILIDADES RECOMENDABLES PARA EL AUTOCONOCIMIENTO Y LA AUTOGESTIÓN EMOCIONAL¹².

a) El ámbito emocional

Como hemos visto, las emociones son mensajeras que nos aportan valiosa información respecto a la relación que mantenemos con el entorno y con nosotros mismos; aunque no siempre se corresponden con la realidad y es precisamente por esto que nos conviene atenderlas con atención, por un lado para precisar su grado de adecuación a la realidad y, por otro lado, para gestionarlas adecuadamente y -en su caso- aprovechar la información que nos aportan. Todas las emociones básicas son naturales y cumplen una función. El problema -cuando lo hay- no está en las emociones, sino en nuestro manejo y relación con ellas.

Emociones «positivas» y «negativas» no significa emociones buenas y malas (Carpena, 2001: 82). Dado que tanto las emociones positivas como las negativas forman parte de nuestra constitución biológica natural básica, y que no se trata de que unas sean benignas y las otras malignas, todo indica la necesidad de aprender a gestionar e integrar de la manera más armónica posible las que nos resultan menos agradables. No son actitudes eficaces ni la represión de lo que sentimos (falta de atención y «escucha»), ni el otro extremo: dejarnos arrastrar irreflexivamente por lo que sentimos¹³.

Podemos definir el bienestar emocional como la capacidad de experimentar cualquiera de las emociones de la mejor manera posible, asumiendo el displacer que puedan suponer la tristeza o el miedo sin que ello comporte la molestia añadida de nuestro rechazo o conflicto hacia estas emociones. Cuando aceptamos la emoción negativa y la integramos es posible experimentar un bienestar de fondo y a un nivel distinto, aún a pesar del dolor que pueda despertar la emoción (Ruskan, 1998: 200-201). De este modo nuestro bienestar en relación con las emociones no depende tanto de que

¹² En este apartado desarrollamos los que consideramos esenciales para integrar en uno mismo las habilidades que se pretenden transmitir. Para la consulta de índices recomendados en relación con esta cuestión vid. Goleman (2007, 448-454); y Álvarez (2001).

¹³ Para la comprensión y el manejo de las emociones se recomienda consultar la información sobre emociones y la tabla propuesta por Bisquerra, que da indicaciones generales a partir de las cuáles cada uno puede ir ajustando y personalizando las estrategias de gestión emocional; véase Bisquerra, (2002: 98-111). Véase también el estudio de Vives, Gallego y González (2007), un interesante trabajo sobre «inteligencia emocional», que presenta abundantes recursos didácticos y actividades para el desarrollo de habilidades emocionales. En relación con las actividades y estrategias concretas para la gestión emocional véase Vives, Gallego y González (2007: 33-42, y 61- 110). Asimismo, para el diseño y evaluación de programas de educación emocional véase Álvarez (2001).

éstas sean positivas, sino de una elaborada actitud de aceptación que permite integrar óptimamente también las negativas. No obstante -eso sí-, con la debida atención, comprensión y cuidado de los efectos nocivos que los excesos y el desconocimiento pueden conllevar; cuestión que justifica aún más la necesidad de educación emocional. El propósito de nuestro estudio no es terapéutico, en el sentido de que no pretende tratar cuestiones que puedan considerarse patología (emocional), puesto que ésta corresponde a un ámbito profesional claramente delimitado, el de la psicología y la psiquiatría. Nuestro propósito aquí consiste en presentar los conocimientos actuales más relevantes sobre las emociones, exponer la necesidad de incluir contenidos básicos de educación emocional tanto en la formación de los docentes como en los programas curriculares educativos, y aportar algunas orientaciones formativas -y en todo caso preventivas- al respecto¹⁴. Todo ello dirigido también a facilitar y fortalecer uno de los aspectos y frutos fundamentales del desarrollo de las destrezas propuestas, la autoestima¹⁵.

b) *El arte de escuchar. El diálogo como herramienta constructiva*

No es lo mismo compartir monólogos que dialogar. La diferencia clave radica en el hecho de que al compartir monólogos cada uno hace su exposición sin tener apenas en cuenta lo que los demás tengan que aportar. Esta actitud puede darse de varias maneras: pensando en lo que vamos a decir cuando la otra persona acabe de hablar, o juzgando rápidamente lo que se está diciendo sin dejar tiempo para que el discurso finalice, con lo que muy probablemente nos precipitaremos. En cualquier caso, la nota común cuando en los monólogos compartidos suele ser un déficit en la calidad de «escucha», lo que normalmente conlleva falta de entendimiento en situaciones que realmente no son complicadas, e incluso conflictos en otras en las que tampoco sería necesaria la disputa si simplemente se dispone la paciencia y el respeto para recibir lo que se quiere comunicar sin prejuzgar. Se trata pues de escuchar verdadera y atentamente.

Muchas suposiciones que hacemos no corresponden a la realidad; por esto es muy importante asegurarnos de que aquello que creemos que se nos ha dicho es realmente lo que se nos ha querido decir. El diálogo necesita receptores que cumplan bien su función, lo mismo que emisores que se expresen con claridad. En este sentido

¹⁴ No obstante, en relación con los «efectos psicopatológicos de las emociones negativas» pueden consultarse algunas recomendaciones interesantes en Bisquerra (2002: 115-137).

¹⁵ Véase Steinern (1995).

resulta de gran ayuda conocer y practicar las técnicas de «escucha activa» que facilitan la efectividad del juego comunicativo tanto en el receptor como en el emisor¹⁶.

Por otra parte, señalar que a la hora de practicar la escucha de calidad es importante disponer de cierto silencio mental interno. Por muy bien que se conozca el protocolo de pautas y actitudes de la escucha activa, su eficacia disminuye notablemente si mientras uno lo aplica y trata de escuchar está pendiente de sus propios pensamientos o imágenes internas. Es importante aprender a relajarse y a desconectar a voluntad de estos pensamientos, para recibir más plenamente a las personas que se están comunicando con nosotros. Existen multitud de técnicas de relajación, respiración consciente y consciencia sensorial que facilitan esta disposición; el objetivo no consiste tanto en lograr un silencio mental completo, sino en lograr un mínimo de concentración, calma y presencia auténtica¹⁷.

En cuanto a nuestro diálogo interno y a la relación que mantenemos con nosotros mismos, el tipo de pensamientos y de emociones que acompañan a las distintas situaciones suele ser determinante en nuestro modo de reaccionar ante éstas, pues tanto lo que pensamos como lo que sentimos resultan decisivos en la interpretación que hacemos de las cosas y, por tanto, en cómo las vivimos. Esto significa que podemos aplicar «la escucha» no solo a los demás sino también a nuestro propio interior; y también que podemos dirigir nuestra atención receptiva al menos a tres ámbitos: El de las sensaciones físicas (sensaciones corporales); el de las emociones (como me siento, emocionalmente); el de los pensamientos (que es el que más solemos atender). Y a un cuarto ámbito clave: el de la actitud que entablamos hacia las situaciones, los sucesos, las personas, etc.

El objetivo principal de observar estos aspectos es el de asumir la responsabilidad del modo en como reaccionamos ante las situaciones; lo que nos permite hacernos dueños de nuestra experiencia en todos sus ámbitos: sensaciones corporales, emociones, pensamientos, juicios e interpretaciones y finalmente de las actitudes que tomamos. Cuestiones fundamentales a la hora de prepararnos para construir consensos frente a las posibles discrepancias, conocer y practicar la asertividad y elaborar soluciones pacíficas ante los conflictos.

¹⁶ Para la consulta de estas técnicas véase Carpena (2001: 162) y Benitez (2002).

¹⁷ Véase Brooks (1992), Benítez (2002) y Vivas, Gallego y González (2007: 81-84).

c) *El valor de la disciplina bien entendida. Equilibrio entre firmeza i permisividad*

En relación con el rigor y con la tolerancia es importante tratar de evitar tanto el exceso como el defecto. Nuestra propuesta es que conviene ejercitarse tanto en la firmeza como en la flexibilidad para poder utilizar cada una de estas virtudes con igual habilidad. Esto por un lado y, por otro lado, aprender a identificar cuando es tiempo de aplicar una u otra virtud; porque hay momentos en los que se requiere flexibilidad y otros en los que se requiere firmeza. Es también todo un «arte» aprender a distinguir cuando es mejor una u otra actitud y actuar en consecuencia.

Hay circunstancias en las que conviene hacer uso del rigor, poner límites claros con firmeza, o saber decir «no», mientras que en otras ocasiones lo más adecuado puede ser ceder o practicar la tolerancia y la flexibilidad. La cuestión aquí consiste en aprender a detectar cuando es momento de aplicar una u otra actitud, esto es, advertir cual es la actitud más apropiada en cada momento, y disponer de la suficiente destreza en el manejo de cada una de estas habilidades como para poder aplicarlas óptimamente.

Una vez visto esto, conviene asumir la posibilidad de que durante el ejercicio de estas actitudes surjan tensiones e incluso conflictos, que pueden estar relacionados con nuestro propio malestar o bien con las molestias que puedan experimentar otras personas ante nuestra actitud. Cuando se trata de nuestro propio malestar conviene identificar la emoción o las emociones que sentimos y aplicar técnicas de gestión emocional como las que se recomiendan en la tabla ofrecida por (Bisquerria, 2002: 98-99). Conviene también observar si se activan pensamientos negativos, destructivos o limitantes en nuestra mente, y tratar de transformarlos en pensamientos constructivos y realistas¹⁸.

En cuanto al conflicto podemos entenderlo como la «discrepancia entre dos o más intereses o posturas, que a veces conducen a un estado de tensión emocional, que puede comportar agitación y comportamientos compulsivos» (Carpena, 2001: 175). Pero los conflictos forman parte de nuestra vida y pueden ser un motor de cambio y de

¹⁸ A la hora de aplicar la reconstrucción cognitiva es importante cumplir con tres condiciones. 1. Partir de lo que sentimos realmente, sin negación o autoengaño. 2. Darle al sentimiento/pensamiento un sentido positivo y constructivo. 3. Tratar de acompañar la afirmación con una actitud coherente y no contradictoria a la afirmación. Ejemplo: si ante una situación siento miedo y mi pensamiento limitante es «este miedo me bloquea, no puedo con esto», afirmaciones del tipo «no tengo miedo» o «me siento perfectamente» no suelen funcionar en profundidad, puesto que parten de una contradicción respecto a la emoción que realmente se está sintiendo. Es más práctico y efectivo asumir lo que se siente y darle un sentido constructivo, con afirmaciones del estilo: «este miedo puede servirme para ejercitar mi valentía», al tiempo que acompaño la afirmación con una actitud de afrontamiento de la situación. La repetición de esta afirmación con el refuerzo actitudinal adecuado transforma progresivamente el pensamiento negativo y la experiencia de la situación.

crecimiento personal. De ahí la conveniencia de aceptarlos dándoles un tratamiento y aprovechamiento constructivo. El conflicto puede ser interno o relacional. Cabe decir que el tratamiento que hacemos de los conflictos siempre es aleccionador para las personas con las que nos relacionamos, y especialmente para los niños, que captan muy directamente el trasfondo de las actitudes y quedan fuertemente impactados por la impresión que causa en ellos el ejemplo de los adultos.

Destacamos 5 tipos de actitud ante los conflictos:

1. «Evasiva»: No admite el conflicto. Trata de protegerse del sufrimiento, racionalizando las excusas e ignorando la información polémica.
2. «Culpabilizante»: Busca un culpable (en uno mismo o en los otros).
3. «Competitiva»: Trata de vencer al otro. Interpreta y encara la situación como un combate.
4. «Transigencia»: Adopta un estilo sumiso, permitiendo que los demás dominen la situación y las posibles decisiones, dejando de valorar y respetar los sentimientos, opiniones y necesidades propias.
5. «Colaboración»: Esta actitud permite la cooperación desde la posición de confianza en uno mismo y en los demás, intentando comprender e incluir ambas posturas. Se fomentan tolerancia, justicia y solidaridad para lograr aquellos acuerdos que beneficien a las distintas partes implicadas (Carpena, 2001: 175-176).

Ninguna de las cuatro primeras actitudes permite afrontar las situaciones de conflicto y resolverlas armónica y satisfactoriamente para todas las partes implicadas. Hacer frente al conflicto de manera asertiva implica esfuerzo, una actitud de valentía, honestidad, responsabilidad y tolerancia. El comportamiento colaborador es el más adecuado para resolver conflictos. Las otras actitudes suelen generar aún más problemas, sobre todo porque crean hostilidad en la parte que se siente vencida. Aunque esta hostilidad sea reprimida y negada buscará un culpable donde descargar su malestar, ya sea en la otra persona o en el propio interior del «vencido» mediante la autoculpabilización o el victimismo, por ejemplo.

d) *Asertividad y solución pacífica de conflictos.*

«Es un acto propio de un individuo sin educación el hecho de acusar a los otros de aquellas cosas que él mismo hace mal. Aquel que ha comenzado a educarse se acusa a sí mismo. Aquel que ya está educado ni acusa a los otros ni se acusa a sí mismo». (Epicteto, 1983: 32)¹⁹.

Podemos definir la asertividad como la capacidad de expresar con claridad y firmeza nuestros pensamientos, emociones y necesidades, respetando al mismo tiempo los derechos de los demás; una actitud firme cuya intención es lograr lo que uno se propone al tiempo que respeta los derechos de los demás. Aplicado a los conflictos, el respeto a la posición del otro también puede suponer aceptar que temporalmente la otra persona no está dispuesta a negociar; en tal caso cabría respetar su negativa a colaborar mientras tratamos de cumplir con nuestros objetivos de la manera más firme y pacífica posible. En casos así, y tras comprobar que realmente no es posible de momento negociar, la asertividad nos permite evitar actitudes sumisas o agresivas, y explorar tanto en nuestro interior como en nuestro entorno alternativas satisfactorias que resulten más apropiadas que culpabilizar o forzar a la otra persona por su negativa.

Por otra parte, cabe destacar varios factores facilitadores de la actitud de colaboración: factores cognitivos, que permiten analizar las causas y buscar soluciones adecuadas y realistas. Factores emocionales; es fundamental tomar conciencia de las emociones que se activan y gestionarlas debidamente a fin de que no obstruyan el proceso de colaboración, nos bloqueen o nos arrastren irreflexivamente. Por último es fundamental cuidar la comunicación y la comprobación de su efectividad. Respirar consciente y profundamente de vez en cuando ayuda a mantener la calma y el centramiento recomendables.

En su libro *Enseñar a convivir no es tan difícil*, Segura (2008) propone cinco tipos de pensamiento necesarios para resolver conflictos; se trata de los pensamientos «causal», que consiste en identificar las auténticas causas del conflicto y permite diagnosticar certeramente los problemas; el «alternativo» que consiste en evitar tanto las reacciones derrotistas como las agresivas, y permite pensar con creatividad para explorar distintas soluciones posibles; el «consecuencial» persigue prever consecuencias derivadas de nuestros actos lo que facilita anticipar cuáles pueden resultar las más beneficiosas y menos dañinas, ayudándonos por tanto a elegir mejor en el presente; el

¹⁹ Epicteto, *Enquiridión*, § 5.

cuarto es el «pensamiento de perspectiva» que se emplea para ponerse en el lugar del otro y tratar de comprender su punto de vista, lo cual resulta de gran ayuda a la hora de facilitar consensos y practicar la solución pacífica de conflictos. Por último, el «pensamiento medios-fin, es la capacidad de trazarse objetivos claros y saber buscar los medios para conseguirlos» (Segura, 2008: 25-32)²⁰.

e) Criterios personales y colectivos. Práctica del consenso.

En relación con la asertividad y las habilidades para resolver pacíficamente los conflictos hay otra cuestión que conviene tener en cuenta. Se trata de las posibles contradicciones que podemos experimentar tanto en nuestro propio interior como en nuestras relaciones interpersonales, y que si no se gestionan adecuadamente pueden dificultar las destrezas mencionadas.

Todos podemos experimentar en algún momento contradicciones internas al menos a tres niveles distintos:

- 1) Sentimientos: cuando sentimos emociones contradictorias respecto a un mismo suceso, persona o situación.
- 2) Pensamientos: cuando albergamos pensamientos contradictorios respecto a un mismo asunto; por ejemplo cuando hemos de tomar una decisión importante y tenemos razones de peso tanto para decir «sí» como para decir «no», o para apuntar en una u otra dirección.
- 3) Pensamientos-sentimientos: cuando, en relación con algo concreto, pensamos de una manera, sentimos de otra bien distinta y finalmente no sabemos bien cómo actuar, si según el criterio de la razón o el del sentimiento.

Son tres niveles de «diálogo», cada uno de los cuales requiere técnicas de gestión ligeramente distintas pero todas enfocadas a la negociación más justa y equilibrada posible. Se recomienda el modelo «todos ganan» para que ninguna de las partes se sienta excluida ni negada. Lo esencial de este modelo consiste en escuchar con

²⁰ Segura finaliza este libro con la alusión al «proceso PEACE» (Marinoff, 1999), que se emplea en consultoría filosófica. Con la P se hace referencia al problema y consiste en definirlo con exactitud; la E se refiere a la identificación de las emociones que sentimos; la A alude a las alternativas al problema que podemos explorar; la C a la contemplación, el momento en que un amigo o un consejero puede asesorar aportando alguna idea o algún pasaje filosófico acorde a la situación y que permita una apertura a la reflexión o a ver las cosas desde una perspectiva esperanzadora. La E se refiere al «equilibrio final», resultado de una decisión elaborada a partir de los pasos anteriores y que debe aportar paz interior y satisfacción a todas las partes que pudieran estar implicadas en la cuestión que se ha estado tratando. Véase, Marinoff (1999) y Segura (2005).

igual atención a todas las partes implicadas y tratar de alcanzar un consenso capaz de integrar lo esencial de cada una de éstas. El ámbito de las creencias y valores es muy importante e influyente en el tipo de pensamientos y juicios que tenemos acerca de las cosas, y resulta decisivo en el modo en como interpretamos y experimentamos las situaciones y los sucesos. Es conveniente observar los pensamientos asociados a nuestras experiencias emocionales, así como revisar las creencias que determinan nuestros juicios, para reformar y reorganizar los pensamientos limitantes o destructivos y actualizar el nivel de las creencias a fin de ajustarlo a la realidad del momento presente. Hay valores y creencias que han cumplido una función determinada en una etapa de nuestra vida, que después pierden vigencia y con el tiempo resultan más inconvenientes que adecuados. Si no hacemos un esfuerzo por tomar conciencia de esto y efectuar los cambios oportunos, puede ocurrir que persistamos en actitudes vinculadas a creencias que en realidad ya no tienen sentido para nosotros pero que arrastramos por hábito o incluso por fidelidad.

Cuanta más habilidad desarrollemos en la práctica del consenso interior más fácilmente podremos disponer actitudes de colaboración en la construcción de consensos con los demás. En el ámbito de las relaciones interpersonales, bien sea a nivel familiar, amistoso o laboral, en ocasiones resulta difícil alcanzar acuerdos debido a que las posturas de los interesados son opuestas o muy distintas. Sin embargo -y aunque a veces no lo parezca- toda postura está compuesta de elementos esenciales y elementos prescindibles. Para la negociación armonizadora conviene averiguar qué aspectos de nuestra postura son prescindibles y transformables, sin que dejemos de ser fieles a nuestras necesidades o criterios; y desde ahí abrimos a dialogar e intentar «elaborar» nuevas propuestas conjuntamente con las otras personas. No tiene por qué resolverse necesariamente «a» o «b»; puede investigarse «c»; esto es, construir algo nuevo entre ambas partes.

Para esto es necesario aplicar los aspectos esenciales del «arte de la escucha» y de la gestión de las emociones que hemos visto en los dos primeros apartados del índice de habilidades recomendadas²¹. Sin verdadera escucha (interior y exterior) no hay conciencia profunda de lo que realmente queremos ni de lo que los demás pretenden comunicar. Por otra parte, la gestión adecuada de las emociones que se activan en nosotros durante el diálogo o la discusión es fundamental, pues una emoción mal gestionada puede dificultar seriamente la comunicación asertiva. Una vez establecida

²¹ a) *El ámbito emocional* y b) *El arte de escuchar. El diálogo como herramienta constructiva.*

esta actitud hace falta ejercitarse en la receptividad hacia lo que las otras personas estén diciendo aunque no estemos de acuerdo con lo que dicen. Esto es posible si suspendemos el juicio precipitado o condenatorio y nos abrimos a la posibilidad de que desde un prisma objetivo situado más allá de nosotros, pueda tener tanta validez lo que proponen otros como nuestra propuesta misma.

Otra cuestión es que todo valga o que todo esté bien²². Hasta aquí hemos hablado de fomentar la actitud de aceptación, lo que no implica que tengamos que estar de acuerdo con todo lo que se nos diga o que dejemos de mantener nuestros criterios con firmeza. Simplemente se trata de partir de la base de que tanta validez puede tener las otras propuestas como las nuestras. Esta actitud ahorra un montón de problemas, pues en muchas discusiones hay más tensión de fondo relacionada con la actitud de rechazo a otros criterios distintos de los nuestros que a lo que esos criterios son o suponen en realidad. Muchas veces el verdadero problema es la necesidad de tener razón o de imponer la propia postura.

La práctica de esta actitud de aceptación sitúa en un baremo de «igualdad» de valoración incluso criterios opuestos. Una vez establecida esta actitud puede comenzar un diálogo en el cual lo que interesa ya no es imponer como sea nuestra postura o rebatir a toda costa lo que el otro dice, sino un auténtico diálogo en el que se intenta alcanzar un consenso que respete e intente integrar lo esencial de los dos mensajes. Un tercer criterio que albergue lo esencial de los dos criterios opuestos. ¿Es posible esto? Sí, si aceptamos que es posible y trabajamos en ello. La primera condición *sine qua non* es estar realmente dispuesto y estimular la creatividad.

A MODO DE CONCLUSIÓN. EL PROPIO EJEMPLO COMO MODELO DE REFERENCIA

Hemos visto que actualmente disponemos de la información necesaria para facilitar buenos niveles de autoconocimiento, autoestima y óptima gestión emocional, en aras de unas relaciones *intra* e interpersonales asertivas capaces de elaborar consensos, resolver pacíficamente los conflictos y afrontar constructivamente las dificultades propias de la vida. Es evidente que conviene contemplar las emociones en los procesos de aprendizaje y formación, así como respetar, incentivar y acompañar la

²² La práctica de la actitud asertiva parte del respeto hacia la propia postura y a los derechos de los demás; lo cual implica la firmeza necesaria para evitar tanto la sumisión ante actitudes agresivas como la propia agresividad hacia los demás. El hecho de ejercitar una disposición receptiva y de valoración equitativa a criterios o posturas con los que estamos en desacuerdo no significa permitir la agresividad.

actitud natural de asombro ante las cosas, especialmente en niños y adolescentes (L'ecuyer, 2012); estimulando también esta disposición en los adultos. Pasar del bombardeo de información al descubrimiento y acompañamiento del interés y la motivación en las dinámicas formativas. Una auténtica empatía en los procesos de formación que requiere no solo saber, sino también saber transmitir, sobre todo con el propio ejemplo.

El tipo de valoración y la respuesta con que reaccionamos ante las situaciones influye en la percepción que los demás tienen de nosotros, y pueden reforzar o debilitar la credibilidad de los mensajes, contenidos e instrucciones que pretendemos transmitir. En este sentido es recomendable cuidar nuestra actitud de aprendizaje ante los problemas y posibles adversidades. Aprovechar los recursos internos y ejercitar la disposición a transformar los aspectos negativos en fuerzas constructivas, de manera que asumamos con ecuanimidad tanto los momentos agradables como los difíciles, integrando creativamente las experiencias desagradables como retos u oportunidades para adquirir habilidades y conocimientos nuevos, en lugar de reaccionar con actitudes victimistas o agresivas. Nuestra actitud de aprovechamiento en este sentido hace que cada vez enfoquemos y vivamos las situaciones difíciles con más facilidad, lo cual también fomenta la autoestima y puede servir como ejemplo a otras personas.

Queda claro que el autoconocimiento es fundamental a la hora de facilitar la armonía entre nuestros pensamientos, emociones, actitudes y acciones. Desarrollar coherencia y armonía entre lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos es todo un arte que requiere el conocimiento y la práctica de los contenidos y habilidades que hemos presentado a lo largo de este capítulo. Todo ello con constancia y paciencia, pues tanto si queremos asimilar estas destrezas como si queremos transmitir las necesitamos dedicación, tiempo y buena disposición, actitud asertiva, calma y confianza. A los padres y docentes interesados en transmitir o enseñar educación emocional: la mejor manera es -además de conocer bien los contenidos y las técnicas- practicar el propio ejemplo como modelo de referencia. Enseñemos asertividad con actitud asertiva, practiquemos la solución pacífica de conflictos resolviendo de igual modo nuestros posibles conflictos, actuando con firmeza respetuosa; mostremos los ejercicios de relajación, calma o concentración desde la propia serenidad interior, y las habilidades emocionales desde una autogestión emocional congruente. Todo tiene un mayor efecto cuando se piensa, se siente y se vive tal como se pretende instruir.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, M., (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, Barcelona, Cisspraxis.

ARISTÓTELES (1985): *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, Madrid, Gredos.

BENITEZ, L., (2002): *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*, Barcelona, Cisspraxis.

BISQUERRA, R., (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Ed. Cisspraxis.

BROOKS, Ch., (1992): *Consciencia sensorial*, Barcelona, Obelisco.

CANNON, W. B., (1927): «The James-Lange theory of emotions. A critical examination and an alternative theory», *American Journal of psychology*, 39, 106-124, University of Illinois Press.

CARPENA, A., (2001): *Educació socioemocional a primària*, Barcelona, Eumo.

DAMASIO, A. (2007): *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica.

— (2010): *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona, Destino.

DARWIN, Ch. (1984): *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, Madrid, Alianza.

EPICTET, (1983): *Enquiridió*, Barcelona, Laia.

GARDNER, H., (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.

GOLEMAN, D. (2007): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.

HADOT, P., (2006): *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid, Siruela.

— (2009): *Filosofía como forma de vida*, Barcelona, Alpha Decay.

JAMES, W., (1975): *The principles of psychology*, Chicago, Encyclopaedia Britannica.

LAZARUS, R. S., y LAZARUS, B. N., (1994): *Passion and reason: Making sense of our emotions*, Nueva York, Oxford University Press.

LAZARUS, R. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*, Martínez Roca, Barcelona.

— (1991): «Cognition and motivation in emotion», *American Psychologist*, 46, 352-367.

LEDOUX, J., (1999): *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel-Planeta.

- (1986): «Sensory Systems and Emotion», *Integrative Psychiatry*, 4, 237-243.
- (1991): «Emotion and the Limbic System Concept», *Concepts in Neuroscience*, 2, 169-199.
- L'ECUYER, C., (2012): *Educación en el asombro*, Barcelona, Plataforma.
- LEITA, J., (1983): *Epictet, Marc Aureli. Enquiridí, Reflexions*, Barcelona, Laia.
- MASLOW, A. H., (1963): *Motivación y personalidad*, Barcelona, Sagitario.
- NIETZSCHE, F., (1999): «Cómo se llega a ser filólogo», *El culto griego a los dioses*, Madrid, Alderabán.
- (2009): «El caminante y su sombra», *Nietzsche I*, Madrid, Gredos.
- (2011): «De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida», *Obras completas* (vol. I), Madrid, Tecnos.
- QUITMAN, H., (1989): *Psicología humanista*, Barcelona, Herder.
- RIST, J. M. (1995): *La filosofía estoica*, Barcelona, Crítica.
- RUSKAN, J. (1998): *Autoterapia emocional*, Barcelona, Robinbook.
- SALOVEY, P. y J. D. MAYER, (1990): «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- STEINERN, G., (1995): *La revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima*, Barcelona, Anagrama.
- SEGURA, M., (2005): *Enseñar a convivir no es tan difícil*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- VIVAS, M., D. GALLEGO y B. GONZÁLEZ (2007): *Educación de las emociones*, Mérida, Producciones Editoriales C. A.
- WILKS, F., (1999): *Emoción inteligente*, Barcelona, Planeta.