

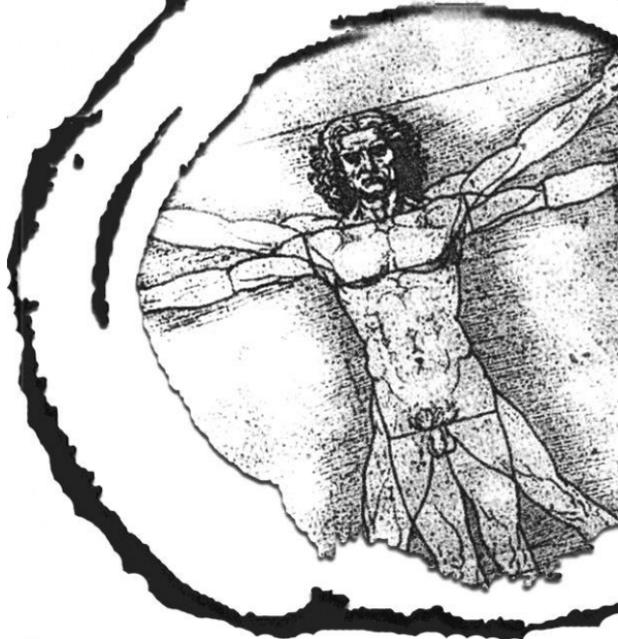
**LA EDUCACIÓN
DEL SER EMOCIONAL**

Juan Casassus

indigo | cuarto propio

Serie Caminos de la Conciencia

LA EDUCACIÓN DEL SER EMOCIONAL



LA EDUCACIÓN DEL SER EMOCIONAL

Juan Casassus



indigo | cuarto propio

La educación del ser emocional

© **JUAN CASASSUS**

Inscripción N° 154.012
I.S.B.N. 978-956-260-398-0

© Editorial Cuarto Propio
Keller 1175, Providencia, Santiago
Fono / Fax: (56-2) 341 7466
E-mail: produccioneditorial@tie.cl
Web: www.cuartopropio.cl

© Espacio Indigo
Coventry 1884, Ñuñoa, Santiago
Fono / Fax: (56-2) 326 5787
E-mail: espacioindigo@vtr.net
Web: www.espacioindigo.cl

Composición: Producciones E.M.T. S.A.
Producción general y diseño: Rosana Espino
Impresión: MAVAL

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

2^{da} edición, junio de 2007

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático de este libro en Chile y en el exterior sin autorización previa de la Editorial y de Espacio Indigo.

ADVERTENCIA

ESTA ES UNA COPIA PRIVADA PARA FINES EXCLUSIVAMENTE EDUCACIONALES



QUEDA PROHIBIDA
LA VENTA, DISTRIBUCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN

- El objeto de la biblioteca es facilitar y fomentar la educación otorgando préstamos gratuitos de libros a personas de los sectores más desposeídos de la sociedad que por motivos económicos, de situación geográfica o discapacidades físicas no tienen posibilidad para acceder a bibliotecas públicas, universitarias o gubernamentales. En consecuencia, una vez leído este libro se considera vencido el préstamo del mismo y deberá ser destruido. No hacerlo, usted, se hace responsable de los perjuicios que deriven de tal incumplimiento.
- Si usted puede financiar el libro, le recomendamos que lo compre en cualquier librería de su país.
- Este proyecto no obtiene ningún tipo de beneficio económico ni directa ni indirectamente.
- Si las leyes de su país no permiten este tipo de préstamo, absténgase de hacer uso de esta biblioteca virtual.

"Quién recibe una idea de mí, recibe instrucción sin disminuir la mía; igual que quién enciende su vela con la mía, recibe luz sin que yo quede a oscuras",

—Thomas Jefferson



13 - 15 - 17 - 0611

Para otras publicaciones visite

www.lecturasinegoismo.com

Facebook: Lectura sin Egoísmo

Twitter: @LectSinEgo

o en su defecto escríbanos a:

lecturasinegoismo@gmail.com

Referencia: 4028

ÍNDICE

Prefacio	11
Agradecimientos y reconocimientos	17
Introducción	21

Parte I

La conciencia emocional

Capítulo I. El ser emocional	33
1. El ser racional	33
2. Algo cambió	35
3. La emergencia del ser emocional	38
4. Soy un ser emocional	46
5. Somos uno y diversos, uno y múltiples	46
6. Cómo nos vemos corrientemente	47
7. También somos seres físicos: somos un cuerpo	49
8. Las interconexiones	51
Capítulo II. La conciencia y la mente	57
1. La observación de la conciencia (o la observación consciente)	57
2. Abordajes de la conciencia en occidente	59
A. Dualismo	59
B. Materialismo y/o reduccionismo científico	61
C. La perspectiva integrativa	62
3. La mente	65
A. La visión de occidente y oriente	66
B. Las capas de la mente	73
C. El cuerpo y la mente	75
4. Los estados de conciencia	76
5. La evolución de la conciencia	79
6. La conciencia para nosotros	84

Capítulo III. Emociones y estados de ánimo	99
1. ¿Qué es una emoción?	99
2. La biología del emocionar	100
3. La neurobiología del emocionar	101
A. ¿Las emociones determinan o gatillan nuestras acciones?	104
B. El cerebro emocional	105
4. La ontología del emocionar	106
5. Tipos de emociones	107
A. Emociones primarias, secundarias y mixtas	108
B. Los estados de ánimo	111
6. El ciclo de las emociones	113
A. El ciclo de las emociones vividas inconscientemente	117
a. La disponibilidad corporal	124
B. El ciclo de las emociones vividas conscientemente	126
 Capítulo IV. La comprensión emocional	 131
1. Yo soy lo que no soy, o la experiencia de sentir al otro	131
2. La inter-subjetividad	135
3. El estar con otros	136
4. Inter-subjetividad y vínculo	138
5. Comprensión e incomprensión emocional	142

Parte II

Las competencias emocionales

Capítulo V. El desarrollo de las competencias emocionales	151
1. ¿Inteligencia emocional o educación emocional?	151
A. La conciencia emocional en primera persona	153
2. Las competencias emocionales relacionadas con la conciencia emocional	156
A. La incompetencia emocional	157
a. La incompetencia emocional en relación a sí mismo	158

b. La incompetencia emocional en relación al otro presente	159
c. La incompetencia emocional en relación a los ambientes en que cohabitamos	160
B. Las competencias emocionales	160
a. La capacidad de estar abierto al mundo emocional	161
b. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones	161
c. La capacidad de pensar y decidir rumbos de acción	165
d. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional	170
e. La capacidad de regulación emocional	172
f. La capacidad de modulación y expresión emocional	176
g. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro	180
Capítulo VI. La empatía en la comunicación	187
1. La comunicación es un intercambio con sentido	187
A. La situación	190
2. Componentes básicos de la comunicación	194
A. Intención	195
B. Observación	199
C. Interpretación y juicios	201
D. Emociones	204
E. Necesidades	207
F. Acción	210
3. Cuando conversamos ocurren dos conversaciones	213
4. La comunicación empática	215

Parte III

El campo emocional en la educación

Capítulo VII. Las emociones en la educación	231
--	-----

1. La socialización y la cultura como regulación de la expresión emocional	231
2. La escuela anti-emocional	234
3. La escuela emocional	237
A. Las emociones en los aprendizajes	238
B. El aprendizaje ocurre en una relación	240
C. Los profesores en relación consigo mismos	241
D. Las relaciones entre el profesor y los alumnos	244
4. La comprensión emocional en la sala de clases	249
A. El vínculo y la norma	251
B. Un mapa para observar la comprensión emocional	253
C. La incompreensión emocional en la sala de clases	255
a. No diferenciado-directivo	256
b. No diferenciado-no directivo	256
c. Separado-directivo	256
d. Separado-no directivo	257
Epílogo	261
Anexos	265
Anexo I Actitudes para el desarrollo de la educación emocional	267
Anexo II Ejemplos de palabras usadas en relación a las emociones	269
Anexo III Matriz de necesidades y satisfactores	271
Anexo IV Experiencias de cambios en el programa de educación emocional	275
Anexo V Testimonios de profesores	283
Glosario	285
Referencias bibliográficas	289

Prefacio

Es un privilegio recibir el encargo de este prefacio, porque Juan Casassus no solo es alguien a quien se escucha, sino porque lo que dice merece ser escuchado.

Aunque en los inicios de mi vida profesional fui médico y he dedicado gran parte de mi vida adulta a la psicoterapia y a la formación de psicoterapeutas humanistas y transpersonales, también desde muy temprano he venido pensando en la educación, pues ya en la década de los sesenta me contrató como consultor el Centro de Investigación de Políticas Educativas del SRI, comisionándome un informe acerca de la relevancia para una educación futura de las nuevas terapias y antiguas prácticas espirituales de oriente que en esa época llegaban a California. Más de diez años después, la invitación de la Asociación para la Medicina y la Educación Holística fue para mí un estímulo para que pusiera al día el sueño que Aldous Huxley, haciendo acopio de los modernos recursos a que podría echarse mano en vista de una “educación para seres completos”, que no atendiese solo a lo racional sino que también a lo afectivo y lo volitivo (tanto en el movimiento como en el desarrollo más amplio de la espontaneidad y en la integración de la instintividad a la vida).

Y con esa reflexión comprendí que el elemento decisivo para el “abrazo a tres” entre nuestro pensar, nuestro sentir y nuestro querer, era un cuarto factor, en cierto modo invisible, transpersonal y trascendente: la mente más allá de los fenómenos mentales: el Espíritu, el Tao, Budeidad, o como quiera que se lo llame. Mi preferencia es la de llamarlo “el vacío”; sin olvidar que, como el espacio que abraza todas las cosas sin ser más que una apertura, permeabilidad o receptividad, también lo que aquí llama Casassus “la mente expandida”, es algo que no solo contiene a nuestro pensar, sentir y querer sino que, permitiéndonos cierta desidentificación con respecto a estos, nos libra tanto de las pretensiones

hegemónicas de nuestra razón, nuestra pasiones, y nuestro “animal interior”.

No había sido una visión esta a la que hubiera llegado a través de la mera inspiración o la experiencia personal, sino una comprensión surgida de la maduración lenta en mí de un herencia, que poco a poco ha ido inspirando mis exploraciones educacionales y mi visión del desarrollo humano: algo que me fue legado por Totila Albert, que en su tiempo fue un famoso escultor pero que hasta ahora continúa siendo un casi desconocido poeta. Siempre lo consideré un invisible profeta no reconocido en su tierra, que quería hablarle a una generación venidera, y murió en la esperanza de que, con el correr del tiempo, pudiera transmitirle yo a mis contemporáneos algo de su conciencia y su visión. Y me parece que no se equivocaba, porque ya voy entendiéndolo desde mi propia experiencia y me siento movido por un deseo de contribuir como él en la medida de mis recursos a un cambio del rumbo de la historia como él lo concebía: a través de la transformación del espíritu patriarcal en el espíritu humano libre, realizado y consciente, propio de personas capaces de relacionarse sanamente no solo en el ámbito familiar y en el político, sino en lo tocante a la vida de las relaciones intra-personales –en las que veía la clave para la superación de una crisis que ya en los años de la segunda guerra mundial anticipaba.

A veces se refería a su visión psico-política como “el mensaje de los tres”, en referencia a que la superación del patriarcado no solo debería implicar la liberación de la mujer, sino que también la del niño, y no solo en la familia y en el mundo de los valores culturales, sino en nuestra mente –que él comprendía como un coro a tres voces entre padre, madre, e hijo.

Un bajo relieve realizado a pedido del presidente Aguirre Cerda, que años atrás podía verse desde la carretera Panamericana sobre la fachada de un edificio en lo que en su tiempo se llamaba el Parque Cousiño, representaba en forma plástica esta visión suya: sobre las alas de un cóndor se veía, a la derecha, la figura del padre

apuntando hacia el cielo, y a la izquierda la de la madre apuntando hacia la tierra, en tanto que, suspendido de las garras “del ave del retorno”, el “yo” individual, hijo del cielo y de la tierra, apuntaba hacia el infinito ante su mirada. Desgraciadamente, este símbolo de la familia humana y de la mente despierta en plenitud fue destruido por las autoridades durante la dictadura militar, a pesar de mi ofrecimiento de fondos para restaurarlo; pero he tratado de plasmar su visión en el método para la formación psico-espiritual de docentes que Juan ha tenido la humildad de querer conocer como participante, y que, según me dice, ha sido de gran inspiración en su trabajo.

Nunca se ha interesado menos la educación en el desarrollo humano que en nuestros días, en que se rige el mundo por el “poderoso caballero Don Dinero”; y falta mucho para que la burocracia de la educación esté dispuesta a favorecer la salud instintiva de las personas o a auspiciar un educación espiritual vivencial, transcultural y meta-doctrinaria; pero se van abriendo ya sus puertas a las propuestas de una educación afectiva, y ello no es poca cosa. Pues es un considerable salto el que lleva de las limitaciones de la mente lineal-racionalista a la mente que ha integrado lo intelectual con lo emocional.

En este libro, Juan Casassus, razona sobre las emociones como imagino que sea necesario para que sea escuchado por personas educadas para creerle al intelecto, y razona también sobre el falso paradigma de la razón pura. Pero hace más: afirma una fe en el desarrollo de la conciencia misma más allá del pensar y del sentir, alentando tanto a sus lectores legos como a los educadores a valorizar debidamente la capacidad (educable) de hacerse testigo neutro de uno mismo. Y en su último capítulo nos ofrece una rica reflexión acerca del campo emocional en la educación.

Aborda este tema en la tercera parte de su libro, que comienza con un notable epígrafe de Theodor Adorno: “El único sentido de la educación es lograr una reflexión crítica de sí mismo”. Y plantea en esta que “la idea de la escuela es, desde

sus orígenes, anti-emocional”, explicando que cuando se crearon los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX, todo lo emocional y corporal se concebía como parte del ser animal, en oposición a esa facultad superior que era su capacidad de razonar. Es consciente, sin embargo, de que no es responsabilidad de los profesores que digan cosas de ese tipo, pues es lo que dice la cultura del sistema.

Señala, además, que en la escuela gran parte de lo que aprendemos es a hacer propios los juicios de los profesores acerca de lo que está “bien/mal”, “correcto/incorrecto”, “bueno/malo”, “mejor/peor”, “normal/anormal”, pues se transmite la noción de que los profesores y directivos son las personas que “saben” y a los alumnos los que no, y así el proceso educativo en la escuela anti-emocional consiste en someter a los alumnos a la voluntad de las autoridades: “Los alumnos que no se calzan en el molde, son rápidamente enjuiciados como alumnos ‘problemáticos’, ‘emocionalmente inestables’, y se actúa en consecuencia mediante premios y castigos”.

Cita luego Casassus los resultados de una amplia investigación realizada por él mismo en 1994 acerca de los factores que inciden en el aprendizaje, que demostró que la variable que más explicaba las diferencias en el aprendizaje era el clima emocional en el aula, resultado a su vez de las relaciones entre los estudiantes entre sí y sus relaciones con los profesores, y plantea algo equivalente a lo que ya Gurdjieff señalaba respecto a la ayuda que pueden ofrecerle los padres a sus hijos, y que recientemente se ha demostrado: nada importa tanto para el desarrollo de los niños como el que los profesores tomen conciencia de sí mismos.

Por último, subraya Casassus que las necesidades de aprendizaje no son las únicas necesidades que tienen los alumnos en las escuelas, pues necesitan también “ser reconocidos en su legitimidad, quieren ser escuchados, necesitan ser respetados, necesitan pertenecer a una comunidad de pares, necesitan jugar, necesitan autonomía,” y llama la atención a que “donde el objetivo

es el aprendizaje y no la selección (establecer *rankings*) –los alumnos pueden expresar las necesidades de aprendizaje sin culpa ni vergüenza”, concluyendo que la insatisfacción de las necesidades básicas de los educandos es fuente de violencia.

Hago votos porque el esfuerzo y la experiencia que ha puesto Juan Casassus en escribir este libro termine por desencadenar la iniciativa de algún gobierno sabio y libre para fomentar esa transformación de la educación que me parece la única esperanza colectiva que tenemos para la transformación de la sociedad y la superación de una crisis que nos amenaza con un naufragio universal; pues de las cabezas de la gran bestia militar, industrial y tecnológica que nos devora, es el racionalismo la principal, y mientras la razón no alcance la sabiduría de conocer sus limitaciones, no podremos llegar a la plenitud que parece habernos reservado la naturaleza al dotarnos de un cerebro instintivo reptiliano, además del cerebro emocional que heredamos de los mamíferos y el cerebro intelectual propiamente humano.

Pueda su voz llegar a quienes tienen suficiente poder en este país y aun en el mundo como para decidir que en una “educación para tre-cerebrados” no solo está la solución del problema educacional sino la posibilidad de que nuestros descendientes sean más sabios y benévolos que nosotros, y así sepan vivir en paz, construyendo formas de vida e instituciones mejores que las que ahora conocemos.

Claudio Naranjo

Agradecimientos y reconocimientos

Como la mayoría de este tipo de libros, este tampoco habría sido posible sin la contribución de muchas personas. En primer lugar, quiero agradecer a las personas que han participado en el programa de Educación Emocional. Este libro es un marco teórico-práctico que surge de las necesidades que ellas han expresado a lo largo de estos últimos seis años. Sus exigencias –cada vez mayores– fueron un motor que me mantuvo en el sentir, el pensar, el dialogar y el trabajar en la búsqueda de principios generales que dieran cuenta de la profundidad de sus vivencias generosamente compartidas.

Este libro surge también de muchas horas de diálogos con docentes, psicólogos, filósofos, artistas y corporalistas que ayudaron a darle forma a las acciones del programa. Patricia Araneda, Mirtha Abraham, María de los Angeles Álvarez, Carolina Bianchi, Claudio Boza, Aldo Calcagni, Claudia Esquivel, Ana Luisa Garrido, Francisco Díaz, Paulina Harrington, Octavio Lizama, Víctor Hugo Lizama, Alejandra Llanos, Ximena Munizaga, Renzo Oviedo, María Teresa Rodas, Sabine Romero, Myriam Salvo, Sergio Saldivia, Mauricio Valdés y Luz María Villarroel, aportaron generosamente su inteligencia y su experiencia. Ana María Cerda, Pierina Rivas y Berenice Villalba han sido un aporte particularmente importante en el soporte y configuración del programa. Gracias a todas ellas y ellos.

Un reconocimiento especial es para Nadja Antonijevec por su rigurosidad intelectual y por compartir sus conocimientos sobre las emociones y la incompetencia emocional. Otro reconocimiento especial es para Marcela Araneda por la inspiración de sus manuscritos en lo referido a la disponibilidad corporal, la intersubjetividad y vínculo, la modulación emocional y sus análisis contenidos en el Anexo IV.

Espero que ellas sabrán reconocerse en este libro.

Agradezo y celebro a estos héroes de la paz: a Thich Nhat Hanh, a Marshall Rosenberg y a Claudio Naranjo. Sus enseñanzas han sido faros que me han ayudado a mantener el rumbo en el océano de la conciencia y de las emociones.

El manuscrito fue leído por prestigiados profesionales: Roberto Arístegui, Eduardo Gastelumendi, Cecilia Montero, y Héctor Valdés. El trabajo de edición fue llevado a cabo principalmente por Jorge Scherman, de la Editorial Cuarto Propio. También participaron en la edición, Sol Casassus e Isidora Ganderats. Agradezco la confianza que Marisol Vera de la Editorial Cuarto Propio y Cecilia Montero de la Colección Caminos de Conciencia de Indigo/Cuarto Propio han tenido durante la espera a que este libro se termine de escribir.

Escribir un libro como este implica una dedicación solitaria que se extiende durante algunos años. Por ello, vaya mi agradecimiento final a mi esposa e hijos, por su paciencia y por haber permitido el espacio emocional que ha nutrido este trabajo. Para ellos vaya la deuda pendiente por todo el tiempo que he dejado de estar con ellos al dedicarme a la educación del ser emocional.

*Cada cual es para sí mismo
el más lejano*

Frederick Nietzsche

Introducción

¿Por qué conocer el mundo emocional?

Acostumbro salir a trotar por los faldeos de la Cordillera de los Andes; práctica que me produce sensaciones muy agradables que vienen de la luz, el frescor de los árboles, el canto de los pájaros, mi cuerpo en movimiento; pronto aparece la endorfina y empiezo a incorporar y mimetizarme con el magnífico entorno. Sin embargo, un día el perro del vecino apareció suelto en la calle y al verme trotar se abalanzó sobre mí. Si bien trate de arrancar, quedé inmovilizado por el miedo y él terminó mordéndome. El episodio pasó, pero algo cambió fundamentalmente. Sigo trotando, pero el encanto inocente que me acompañaba se esfumó. Ahora cada mañana cuando salgo a trotar, el miedo empieza a aparecer en cuanto me acerco a la casa del vecino. Y además de llevar una piedra, tomo la precaución de pasarme a la vereda del frente: he quedado emocionalmente condicionado por el miedo al perro del vecino. Pero yo quisiera volver a gozar del trote matinal.

Para ello es importante que pueda madurar emocionalmente de modo de superar la fobia que el encuentro canino me produjo; salir del condicionamiento provocado por esta desafortunada experiencia. Necesito por lo tanto, educar mi ser emocional. No se trata de borrar la memoria del evento, sino desligar la idea del estímulo de mi reacción. Volver a ser libre.

La educación de mi ser emocional, o simplemente, mi educación emocional, no consiste en borrar la memoria del evento, sino en desligar mi reacción de la idea de este. Constituye un nuevo punto de partida.

Las emociones son la clave de nuestra supervivencia. Lo han sido siempre. Si estamos aquí hoy como especie, es porque desde los inicios de nuestra evolución se desarrolló en nuestro cerebro (reptiliano) una capacidad de sentir y adaptarnos al entorno. El

miedo nos permitió reaccionar ante lo que nos amenazaba mientras que el deseo nos permitió nutrir y reproducir la especie. Las especies que tuvieron esta capacidad tuvieron más posibilidades de sobrevivir que las que no la tuvieron. Las emociones estuvieron en el centro de nuestra capacidad de sobrevivir. La capacidad emocional es la fuerza que nos impulsa a adaptar y transformar nuestros entornos externos e internos: está en el centro de nuestra capacidad de evolucionar.

Es fácil entender el proceso. Así, podemos constatar que el miedo nos lleva a evitar situaciones peligrosas para nosotros (normalmente, evitaremos asomarnos demasiado desde la ventana de un décimo piso); o que la pena nos produce un sentimiento de pérdida, sentimiento que nos posibilita el valorar lo que es importante para nosotros y reorganizar nuestras vidas en torno a estos aspectos. La rabia nos permite identificar y delimitar nuestro territorio personal, pues nos anuncia cuando este espacio está siendo violado; podemos entonces diseñar acciones que nos lleven a remover el objeto que nos amenaza. La alegría nos indica que estamos en un espacio en el cual podemos sentirnos seguros, en el cual podemos jugar, abrir posibilidades y ampliar nuestra capacidad de actuar. El amor vincular nos permite relacionarnos para ampliar nuestro ser y el amor erótico nos lleva a reproducirnos. Esto es lo que da la fuerza y nos permite evolucionar individual y colectivamente.

Si tomamos conciencia de esto, es decir, si maduramos emocionalmente, podemos darnos cuenta de por qué la manera como comprendemos y nos relacionamos con las emociones —con *mis* emociones— está siendo completamente transformada. Estamos viviendo una revolución. Ya no es posible pensar que las emociones representan un ámbito sensiblero y blando que no merece un minuto de nuestra atención; como tampoco es un ámbito propio de seres primitivos o de animales inferiores.

Las emociones representan el campo vital para cada uno. Quienes somos está determinado en gran medida por lo que sentimos

acerca de nosotros mismos. Por ello, podemos decir que en las emociones se encuentra la fuente más íntima de nuestra identidad, más allá de los dictámenes, de los juicios de las otras personas o los de nuestra cultura. Nuestra identidad se expresa en la manera como actuamos y reaccionamos a los mensajes del entorno. Las emociones nos entregan impulsos que nos indican con mucha claridad cómo es el entorno en el cual estamos operando y por lo tanto nos permite tomar decisiones más rápidamente. Por ello se reconoce hoy que para nosotros la inteligencia emocional es tanto o más importante que la inteligencia racional¹, que por lo demás se fundamenta en la primera. Por último, hemos logrado integrar en nuestra cultura la noción que la salud depende de los estados de equilibrio emocional; y que el desequilibrio emocional se traduce en enfermedades que se manifiestan no solo a nivel psicológico, sino también en nuestro cuerpo. Así pues, quiénes somos y cuáles son nuestras posibilidades y nuestro bienestar, están íntimamente ligados al mundo emocional. Independientemente de cómo se defina “éxito en la vida”, hoy son muchos los que afirman que es en el mundo emocional donde se encuentran las claves para lograrlo. Si esto es así, entonces parece importante que todos tengamos la oportunidad de aprender y desarrollar competencias en lenguaje y matemáticas, pero también es necesario desarrollar competencias emocionales.

Para mí ahora, las emociones son un gran regalo. Contrariamente a la idea de que las emociones pueden ser negativas o destructivas (Dalai Lama-Goleman, *Emociones destructivas*, 2003), yo las veo como neutras. Lo que no es neutro, es lo que pienso y hago cuando estoy emocionado. Pero si logro madurar emocionalmente y logro desarrollar competencias emocionales, no puedo

¹ Ver por ejemplo el libro de D. Goleman *La inteligencia emocional* (Javier Vergara, Buenos Aires, 1995), que fue un gran suceso popular a mediados de la década de los noventa.

sino dar la bienvenida a todas las emociones, a la pena, porque me hace sabio; a la ira que me hace fuerte; al miedo que me vuelve prudente; a la pasión que estimula la creatividad; a la soledad que me hace salir a buscar la conexión con los otros; a la vergüenza que me hace humilde; a la alegría que me expande y me sana; al amor, que me completa y me muestra lo bella que es la existencia. Si soy inconsciente, incompetente e inmaduro emocionalmente, la pena me deprime, la ira me hace dañar a los otros, el miedo me hace cobarde, la pasión me lleva a instrumentalizar, la soledad me lleva a la angustia, la vergüenza a la misantropía, la alegría a la envidia. Solo el amor es especial, pues siempre completa y muestra un mundo bello.

La educación emocional nos permite vivir mejor. Impulsados por el deseo de fortalecer nuestra capacidad de reconocernos en el mundo emocional propio y reconocer las emociones en los otros, deseamos que cuando interactuemos con otros, actuemos con conciencia y comprensión emocional.

En la medida que avanzamos en el siglo XXI, nos adentramos en una época post-industrial, en una sociedad cuyo sentido se nos escapa, en constante cambio, llamados a operar al interior de sistemas sociales complejos y a aprender nuevas formas de ser, de trabajar, de vivir y de convivir. Para ello, es indispensable acceder a la inteligencia y la fuerza vital que nos aportan las emociones: tanto niños como adultos, si no queremos ser arrastrados por nuestras programaciones, tenemos que educarnos emocionalmente y madurar.

Es importante reconocer el poder de las emociones, en cuanto a su capacidad de revelarnos a nosotros mismos y a hacer de nosotros mejores personas viviendo una vida más plena y consciente. La educación emocional trata de esto. Se puede aprender experimentando, analizando y compartiendo. Pero el conocimiento de las emociones no se adquiere solamente mediante palabras. Se aprende mucho más mediante las acciones, viviendo en un contexto de verdadero aprecio, de tolerancia, viendo

buenos ejemplos de interrelaciones, viviendo estas interrelaciones.

Este libro se apoya en el reconocimiento que en el ser humano hay una dimensión emocional, una dimensión mental o lingüística y una dimensión corporal. Esto no es nada nuevo y lo podemos entender con facilidad. Sin embargo, tenemos la dificultad de que hemos sido educados como si la dimensión emocional y la dimensión corporal fueran aspectos menores del ser humano, y por lo tanto las rechazamos inconscientemente. Hemos sido educados en la idea de que los seres humanos nos caracterizamos principalmente por nuestro componente mental, racionalista y lingüístico y no por nuestra dimensión integral. En este texto consideramos que la mente, el cuerpo y las emociones son todas dimensiones vitales para el ser humano. Cada uno tiene su espacio y su manera de relacionarse con el mundo, y las vivimos integradamente.

El ser humano es un ser integrado en el cual podemos distinguir al menos estas tres dimensiones. Estas son puertas que pueden abrirse o cerrarse. La dimensión lingüística nos abre a la conversación, al intercambio de informaciones con otros. Pero las palabras tienen un soporte emocional. Cuando intercambiamos informaciones con otras personas, si ponemos atención, nos damos cuenta que tan importante como las palabras, es la emoción que nos llega del otro. Cuando conversamos con otra persona, no solo intercambiamos informaciones lingüísticas, sino también, energéticas. Lo que nos llega es el entusiasmo del otro, su pena o su rabia. Estas energías son el soporte de las palabras.

Pero si prestamos aún más atención a lo que ocurre en la conversación, podemos percibir no solo la gestualidad de la otra persona y de su postura al conversar, sino que también sentimos en el cuerpo sensaciones que nos llegan del otro. A veces la conversación nos contrae el estómago o nos abre el corazón. Esto es así porque las dimensiones corporales, emocionales y mentales de los seres humanos son puertas que pueden abrirse o cerrarse a las energías de los otros. Estas dimensiones son canales de

intercambio energético que complementan entre sí las informaciones que nos llegan de los otros. Nosotros nos comunicamos por medio de estos canales y también percibimos por medio de ellos. Unas personas son más diestras en uno que en otro y privilegian uno u otro en sus intercambios. Pero independientemente del canal que privilegiemos, ellos son el fundamento de la posibilidad de lograr la comprensión emocional y una comunicación empática. Esta concepción de intercambio energético está en la base de la educación emocional.

Las emociones deberían tener un lugar prioritario en el mundo de la educación. Sin embargo, con las excepciones de pioneros como Claudio Naranjo a través de su programa SAT, Marshall Rosenberg con el desarrollo de la Comunicación No Violenta, o el programa PATHS (Promoviendo formas alternativas de estrategias de pensamiento) de Mark Greenberg, o las enseñanzas budistas de la compasión, las emociones son elementos extraños en la cultura educacional.

Uno de los obstáculos para el desarrollo de la educación emocional, es que nos encontramos limitados por el escaso desarrollo de los conceptos y de enfoques metodológicos para hacerlo. La intención de este libro es continuar con este trabajo pionero con el propósito de llenar este vacío, entregando elementos y herramientas para establecer las bases de una Educación Emocional. Las bases en las cuales se sustenta esta educación son el reconocimiento de:

- i) Que somos seres emocionales;
- ii) Que los instrumentos principales de que disponemos para explorar el mundo emocional son la conciencia y la mente;
- iii) Lo que son las emociones y los estados de ánimo y de cómo afectan profundamente todo lo que ocurre en nuestras vidas;

- iv) La inter-subjetividad que nos muestra que estamos íntimamente ligados a todo lo otro, o lo que en oriente se llama la no-dualidad;
- v) Las competencias emocionales que se pueden desarrollar;
- vi) La naturaleza del lenguaje y de la importancia de la comunicación empática; y
- vii) Las emociones en la campo de la educación.

Estos elementos constituyen el plan del libro, el cual está estructurado en tres partes: la conciencia emocional, la comprensión emocional y las emociones en la educación.

En la primera parte, la conciencia emocional, el capítulo I se centra en comprender los elementos básicos de la evolución de las preocupaciones del ser humano acerca de sí mismo. Esto se puede ver como la emergencia del ser emocional o dicho de otra manera, el paso que ocurre desde el preocuparse de cómo pensar mejor a preocuparse de lo que siento. En el capítulo II, se tratan dos temas centrales: la conciencia y la mente. Estas son capacidades que están a nuestra disposición para avanzar en el desarrollo de la conciencia emocional. Para comprender qué son y cómo funcionan las emociones, es fundamental entender primero qué es lo que entendemos por conciencia y por mente y cómo ellas se relacionan con nuestro mundo emocional. El capítulo III cierra la primera parte con una aproximación a la naturaleza de las emociones y de los estados de ánimo.

La segunda parte se centra en la comprensión emocional. La comprensión emocional es la capacidad de focalizarse en el otro y comprender lo que le ocurre. Para ser competente en el dominio emocional, es necesario primero desarrollar la conciencia emocional y ser competente de lo que le ocurre a uno antes de aventurarse a darse cuenta de lo que le ocurre al otro. Por ello el capítulo IV trata el desarrollo de las competencias emocionales y el

capítulo V profundiza en la comprensión emocional mediante la comprensión de lo que significa la comunicación empática. Para terminar, el capítulo VI avanza más en la comprensión emocional, desde el punto de vista de la inter-subjetividad y el estar con otros.

La tercera parte se ocupa del campo emocional en la educación y está orientado fundamentalmente para las personas que se desempeñan en el ámbito de la educación y/o de las relaciones humanas. Se considera lo que ocurre en los sistemas educativos tanto en escuela como en el aula desde el punto de vista de las emociones. En el capítulo VII se tratan las emociones en la educación, considerando la escuela a la que todos hemos asistido, la escuela anti-emocional en contraste con la escuela emocional. Se encuentran aquí también elementos para comprender mejor por qué el proceso de enseñanza y aprendizaje es más un proceso emocional que cognitivo, y que el dominio cognitivo depende primeramente de lo que ocurre a nivel emocional.

Este libro se ha formado alrededor de las experiencias y conversaciones de veinticinco años de investigación en el campo de las interacciones y de la educación y en particular de ocho años de trabajo en el campo emocional en escuelas públicas.

La lectura de esta obra se puede hacer de dos maneras. Una para entender cognitivamente aspectos del mundo emocional. La otra manera es para comprender emocionalmente el mundo emocional de cada uno. El segundo viaje es apasionante, como lo es la vida de cada uno.

Parte I:

La conciencia emocional

*Conócete a ti mismo,
ese es el primer paso*

Mère

Capítulo I: El ser emocional

1. El ser racional

Si estuviéramos a principios del siglo XX pensaríamos que la razón es el motor del desarrollo humano. Pensaríamos que esa facultad es la fuerza que nos va a llevar al progreso, a la paz y a la felicidad. En esa época, esta idea estaba sólidamente incorporada en la cultura de la época, pues estaba basada en el modelo de hombre racional que se venía construyendo desde el Renacimiento. Esta idea adquirió mayor potencia con el pensamiento de R. Descartes y terminó por transformarse en la emergencia inevitable de la modernidad.

La idea que se estaba gestando era la de que por medio de la serie revoluciones secularizantes de las sociedades europeas (la Revolución Francesa, las revoluciones burguesas en Francia y Alemania, la Comuna de París), de los siglos XVIII y XIX, el ser humano quedaría –por fin– libre de las trabas que les imponían las estructuras feudales y medievales. Ahora podría estar para siempre tomando sus decisiones en libertad. Más allá del cambio de las estructuras políticas, ¿en qué consistía esta nueva libertad adquirida? El contenido de ella fue que la racionalidad se transformó en la luz de la libertad, en oposición al oscurantismo, que era la fuente del sometimiento que había prevalecido antes. Por ello, el período se llamó a sí mismo como el período “de las luces” o de la “ilustración”. El ser humano ahora era libre, ahora estaría libre de las trabas de su posición social, su raza, o su cultura tradicional.

Era libre porque en la base de sus decisiones estaba ahora el orden racional y no el orden político. El orden racional sería el que establecería el criterio normativo que guiaría sus decisiones y su acción. En definitiva sería ahora un hombre moderno. Era al fin un ser completamente racional. La hipótesis que guió el pensamiento de principios de siglo, fue el supuesto de que los seres

humanos nos comportamos de manera racional. Es sobre esta idea que se estructuraron y siguen estructurándose los sistemas educativos modernos. Estos han tenido como orientación y tarea principal, el perpetuar este concepto del ser humano.

Hace cien años, el orden racional, era percibido como la fuente y origen del valor. Era en función de este valor, que ese ser establecía las prioridades y preferencias que guiaban sus decisiones y su comportamiento. El comportamiento racional ha sido tradicionalmente percibido como *la coherencia interna de las decisiones que toma una persona en función de la maximización de su interés personal*¹. Había un principio que animaba esa nueva capacidad de decidir. Ese principio era el principio del resultado del análisis costo/beneficio. Este principio postula que ante cada situación ante la cual una persona tiene que tomar una decisión, se pone en la balanza por un lado el costo que ello implica y por otro el beneficio que ello trae. Si el beneficio es mayor, entonces se toma la decisión de actuar en el sentido que emerge en la situación. Si el costo es mayor, entonces no se actúa en el sentido que le ofrece la situación.

Sin embargo, se ha visto que este ser racional, no es tan libre como él cree. Si es que quiere seguir el modelo racional, está obligado a seguir la regla del costo/beneficio. Un primer efecto de esta regla es que a este ser le ocurre que no puede tener deseos y creencias que sean contradictorias con ese principio. Ello le crearía una disonancia cognitiva que lo llevaría a la enfermedad, como lo evidencia el impacto de las tensiones hoy en día. La libertad, como se ve en el modelo racional, aparece como un espejismo. Si es que quiere ser coherente consigo mismo, lo primero que debe hacer esa persona es someterse al imperio de la regla del costo/beneficio.

¹ Tradición principalmente en la visión mecanicista del pensamiento económico, desde Aristóteles, A. Smith, D. Ricardo, W. Petty, L. Walras, hasta los neoclásicos contemporáneos, como F. A. von Hayeck, M. Friedman o G. Becker, quienes enfatizan la perspectiva de la "decisión racional".

La regla del costo/beneficio tiene también otro efecto sobre el ser humano. Si esta regla es la que constituye el valor, la norma que surge de ese valor está determinada por esa regla; y la regla, no es otra cosa que el beneficio personal. La normatividad de la decisión basada en el costo/beneficio personal, es a fin de cuentas el interés personal. Visto de esta manera, el ser racional es un ser egoísta, auto-referido, que se encuentra implacablemente guiado por su interés personal. En el modelo racionalista está la idea de que la acción humana está motivada por fines estrictamente egoístas y sometida al control de la regla del costo/beneficio.

Si a principio de siglo pasado se pensaba que el modelo racional era la fuente de libertad, de progreso y de felicidad, cien años después podemos ver lo que se proponía era el establecimiento de un modelo de ser humano en el cual se encontraba la imagen de un ser normativo, calculador, egoísta, luchando por mantener el control en defensa de sus intereses y sometido al principio del costo/beneficio.

2. Algo cambió

Las condiciones para que emergieran nuevos conceptos cambiaron. Los acontecimientos, en particular la primera y la segunda guerra mundial, y la investigación durante el siglo XX terminaron por mostrar que ese modelo racionalista del ser humano era insuficiente y limitado para explicar las conductas de las personas. Amartya Sen² ha señalado que en la definición clásica del ser racional (“la coherencia interna de las decisiones que toma una persona en función de la maximización de su interés personal”), no es una explicación válida para explicar la conducta de las personas, pues en fin de cuentas, sus decisiones dependen principalmente de elementos tales como sus gustos personales, de sus valores o de sus motivaciones. Las decisiones al parecer

² Amartya, Sen. *Ethique et économie*. Editions PUF, París, 1993.

no tienen su fundamento en lo que se ha denominado el ser racional.

Por otra parte, pensar que el egoísmo universal es lo que mueve las acciones de los humanos es una abstracción peligrosa y un tanto absurda. Es cierto que muchas personas se obstinan a perseguir y defender sus intereses personales. Pero también es cierto que son muchas las personas que se obstinan en perseguir y defender desinteresadamente los intereses de otras personas y del colectivo. Basta con ver lo que ocurre en la vida cotidiana para encontrar evidencias de las limitaciones del modelo racionalista. Todos los días vemos ejemplos de generosidad, de gente que gratuitamente ayuda a otras. Si nos ponemos en un nivel más íntimo, es posible apreciar que la actitud de las madres para con sus hijos es de un orden distinto que el del orden racional. Lo mismo ocurre en los actos de fraternidad, altruismo o filantropía. En niveles de mayor agregación, como son la vida de los grupos y de la sociedad, vemos emerger pequeñas instituciones y programas orientados a satisfacer las necesidades de los otros. Un ejemplo de ellos son los movimientos ecologistas, o de organizaciones de voluntariado y de servicio sin fines de lucro. Por último, a nivel más macro, baste con ver lo que ha significado el impacto del Internet y la tercera revolución tecnológica que ha puesto en evidencia que el ser humano se sostiene y opera hoy en redes comunicacionales; o lo que ocurre con la creciente globalización del planeta, que pone en evidencia la interdependencia en la cual vivimos.

Las nociones contemporáneas de “funcionar en redes” o el “sentimiento de interdependencia”, son formas de actuar que nos orientan hacia las otras personas. Estos tipos de acción, orientados hacia las otras personas, hacia el “otro”, son conductas que el modelo racionalista no puede explicar satisfactoriamente. El modelo racionalista es demasiado limitado como para explicar estas formas de actuar de los humanos. Aparentemente hay otras fuerzas, además de las del costo/beneficio y el interés personal, que también nos impulsan a la acción. El modelo racional, como tal,

puede explicar la conducta humana en algunas personas y en algunas ocasiones pero no del conjunto de las personas ni en el conjunto de las ocasiones. Por ello no puede confundirse más con la identidad y el comportamiento real de las personas.

Este cambio en la manera de concebirnos a nosotros mismos tiene una base científica impresionante. Se la encuentra tanto en el pensamiento económico y en la reflexión filosófica como en la investigación científica. Durante la segunda mitad del siglo XX los descubrimientos de las ciencias cognitivas, en la neurobiológica, en la economía, en la educación, y en psicología, cuestionaron la imagen racionalista que nos habíamos formado de nosotros mismos³. Lo nuevo ha sido que entramos en una época en la cual comenzamos a darnos cuenta de que las emociones tienen un lugar cada vez más preponderante en lo que ocurre con nuestras vidas. La idea de que la racionalidad era la única fuerza capaz de guiar las acciones humanas fue reemplazada por otra más amplia y más compleja.

Habíamos empezado el siglo XX con una cierta idea de lo que era el ser humano. Ya a fines de siglo esa idea había cambiado.

³ Para nombrar solo algunos de los autores más frecuentemente citados y que han sido fuentes inspiradoras de este libro, ver los trabajos de H. Maturana, F. Varela en las ciencias cognitivas, A. Damasio y J. Ledoux en neurobiología, los de W. Reich y sus discípulos A. Lowen y J. Pierrakos en lo relacionado al cuerpo. En psicología están las visiones de P. Salovey y J. D. Mayer, por su trabajo sobre la inteligencia emocional divulgados luego por D. Goleman, los aportes D. Winnicott sobre el apego y el vínculo, los trabajos de M. Max Neef, A. Maslow y M. Rosenberg sobre emociones y necesidades, y los de Sri Aurobindo, S. Groff, C. Naranjo y K. Wilber en psicología transpersonal. También hay que mencionar los aportes de F. Nietzsche y M. Heidegger en filosofía y los de los filósofos lingüistas J. Austin, J. Searle y L. Wittgenstein. En economía están los trabajos de Amartya Sen sobre la racionalidad, la incertidumbre y la toma de decisiones. Una mención particular le cabe al trabajo de Thich Nhat Hanh en el ámbito de la psicología budista, la no dualidad y en el ámbito de las relaciones cuerpo-mente.

Durante el transcurso del siglo, el modelo racionalista dominante apareció muy restrictivo para explicar no solo la conducta humana, sino que, sobre todo, muy restrictivo con respecto a sus posibilidades. Ese modelo perdió el monopolio que ejercía sobre la imaginación humana. Se abrió así la posibilidad de considerarnos como algo más que solamente seres racionales. Ahora nos reconocemos como seres racionales y emocionales. En el periodo de un siglo emergió el ser emocional.

3. La emergencia del ser emocional

Si al principio del siglo pasado, la mayoría de las personas se definían como seres racionales, hoy la mayoría nos consideramos seres racionales y emocionales. Cuando nos reconocemos como seres emocionales, no estamos diciendo que somos seres irracionales. La irracionalidad es un concepto que tiene significado solo como antítesis al orden racional, como lo opuesto a lo racional. El ser emocional no es lo opuesto al ser racional, es algo que lo complementa.

Que nos reconozcamos ahora como seres emocionales, no quiere decir que las emociones hayan cambiado o que nosotros hayamos sufrido mutaciones en este último periodo de cien años. Lo que ha ocurrido es que la concepción de lo que es un ser humano cambió. Ya durante la primera mitad del siglo pasado, ocurrieron dos guerras mundiales con efectos devastadores. Por su parte, S. Freud le asestó un golpe duro a la imagen del humano al sostener que gran parte de nuestro comportamiento está dirigido, no por la facultad racional, sino por lo que ocurría en el inconsciente. Luego vino la emergencia del absurdo y del sin sentido. Pero hacia fines de siglo, la noción de lo que es el ser humano cambió aún más. Este cambio se debió a la nueva comprensión de lo que son las emociones y al hecho de “re” descubrir nuestras emociones. Nos hemos despertado un día para darnos cuenta de que somos seres emocionales. Una parte de mí, una dimensión importante de mi ser un ser humano, es ser un ser emocional.

Lo que estamos destacando es el hecho de que somos seres racionales y emocionales. No estamos nunca en un estado de pura racionalidad o de pura emocionalidad. Siempre tenemos alguna mezcla de mayor o menor racionalidad, o mayor o menor emocionalidad, o estamos en equilibrio entre la influencias de ambas dimensiones humanas. Sin embargo, para poder entender mejor la diferencia de la influencia que tiene una u otra dimensión en nosotros, vamos a caracterizar el ser racional y el ser emocional, como si fueran estados puros. El cuadro siguiente ilustra estos dos tipos.

Cuadro I
Características del ser racional y del ser emocional

	Ser Racional	Ser Emocional
Orientación	Auto-referido	Referido al otro
Coherencia	Coherente	Incoherente
Vínculo	Desvinculado	Vinculado
Estilo	Calculador	Indiferente al cálculo
Lugar	En la cabeza	En el corazón
Lenguaje	Afirmativo	Declarativo
Relación con otros	Instrumental	Finalista
Conducta	Predecible	Impredecible
Dimensión	Fragmentado	Aspira a la totalidad
Foco	Objeto	Sujeto
Creatividad	Estéril	Creativo

El ser racional, caracterizado en su estado “puro” se presenta como un ser preocupado de sí mismo pero, al mismo tiempo, sin contacto consigo mismo. Por ello, el es auto-referido y desvinculado de los otros. Es un ser “sin” sentimientos. Su vivir ocurre como si fuera solamente una vida que está organizada como un

proceso mental. Pero a pesar de estar auto-referido se encuentra orientado hacia el exterior, para encontrar afuera los objetos de su voluntad y someterlos al proceso mental del cálculo del costo o del beneficio que reportará la acción que estará dispuesto a hacer o no hacer según sean el resultado del cálculo. En la relación con los otros, esta será instrumental. Se relacionará con los otros para lograr algo, y estará a disposición de otros también para lograr algo. En la sociedad actual, podemos ver que ese “algo” es normalmente dinero o poder. Pero también puede ser otra cosa, como por ejemplo, el cumplimiento de una norma: seguir todas las conductas para ser considerada como una persona que se adapta a las pautas culturales. Portarse bien para ser un “buen alumno” de acuerdo a lo que se diga ser un buen alumno, o ser una “buena madre”, o un “buen católico” o un “buen amante”.

Tomar un ejemplo del cine puede darnos una idea más clara de lo que decimos aquí del ser racional. En una de las escenas de la película *Closer*⁴ la relación entre dos amantes está a punto de terminar. Él está interesado en tomar posesión de ella. Él ha sabido que ella ha tenido una relación sexual con otro hombre y él quiere obligarla a que se lo confiese. Ella, que lo ama, percibiendo que a él lo que le interesa es tenerla como una posesión, le dice:

Alicia: *Ya no te amo más.*

Daniel: *¿Desde cuándo?*

Alicia: *Desde ahora... ¿por qué me pusiste a prueba?*

Daniel: *Para saber la verdad. Pero eso ya no importa, porque yo te amo.*

Alicia: *Sí importa, yo ya no te amo... yo te podría haber amado... para siempre (muy dolida), pero ahora se ha acabado, así que vete.*

⁴ *Closer*, de Mike Nichols, 2004.

Daniel: *Pero yo te amo.*

Alicia: *¿Dónde?*

Daniel: *¿Qué!?*

Alicia: *¿Dónde está ese amor?, te oigo decir que lo sientes, pero no lo veo, no lo siento. Solo alcanzo a oír algunas palabras y con tus palabras no puedo hacer nada. Ahora vete.*

En este diálogo, Alicia navega en las emociones del amor, la pena, la desesperanza y la decepción, mientras que Daniel esta en un proceso mental, *piensa* que la ama, pero no *siente* el amor. Daniel está en la idea del amor, no en la emoción del amor. Más aún, confunde la idea del amor hacia Alicia con la necesidad de medirse con el otro amante, y de asegurarse de su posesión sobre Alicia. Daniel no siente dolor por la pérdida de su amada. Lo que le ocurre a él es que está confundido.

La acción de Daniel, y de tantos otros antihéroes de la literatura como Julian Sorel⁵, o Martín Rivas⁶, es una acción racional e instrumental, en la medida que esta gobernada por el cálculo. En esa medida su acción será predecible. La acción predecible es manipulable. Para ello, basta entonces modificar la ecuación del costo/beneficio: un poco menos costo, o un poco más incentivo. Por eso mismo, si una persona se somete al resultado del cálculo, su acción será predecible. Desde un punto de vista de la lingüística, su lenguaje es afirmativo, que es un acto del lenguaje que no crea sino que constata lo que hay en el entorno⁷. Por ello, en su acción no es creativa sino reproductiva y afirmativa de la

⁵ Stendahl. *Rojo y Negro*. Editorial Lumen, Madrid, 2001.

⁶ Blest Gana, A. *Martín Rivas*. Cátedra, Madrid, 1983.

⁷ En su libro *Ontología del lenguaje*, R. Echeverría distingue los actos lingüísticos Afirmaciones y Declaraciones. Las primeras son la descripción de la realidad externa, y por lo tanto no aportan nada a la situación, solo constata y describe. En cambio, las Declaraciones son actos del lenguaje, que interpretan y que generan nuevos mundos y nuevas realidades. Las Afirmaciones son estériles, las Declaraciones son creativas.

objetividad. Es un acto contable. En la misma medida de que el ser racional es “libre”, calculador, coherente, predecible, egoísta y auto-referido, el ser emocional no es “libre”, no es coherente, es indiferente al cálculo el costo/beneficio, es impredecible y está orientado al otro y sus procesos no ocurren en la mente, sino en el cuerpo. Esto lo examinaremos en más detalle en el capítulo de la comprensión emocional.

Un tema importante es el de la libertad. Arriba empezamos con el tema de la libertad y el hombre racional, diciendo que el hombre racional, que se había liberado de las trabas del oscurantismo medieval, tenía ahora la libertad de elegir. En cambio el ser emocional parece no ser libre para elegir las emociones que le ocurren. Las emociones nos *ocurren* de manera involuntaria. Aunque una persona competente en el campo emocional puede llegar a tener un mayor dominio y responsabilidad por lo que siente, en general antes de tomar conciencia de lo que nos ocurre, no somos libres para elegir lo que sentimos. Lo que sentimos nos ocurre, y en ese sentido el ser emocional no es libre. Sin embargo, al tomar conciencia y generar competencias en el plano emocional, esto se vuelve regulable y modulable. (Esto se detalla en el capítulo IV.)

Las emociones son libres. Nos ocurren. No es algo que podamos fabricar. Esto es porque las emociones están relacionadas con el cerebro emocional, y este es relativamente independiente del cerebro cognitivo. Entonces las emociones nos ocurren involuntariamente. El que las emociones circulen libremente, hace que tenemos que entrar en un proceso de armonización con ellas.

A diferencia del ser racional que tiene como punto de anclaje su interés personal, el ser emocional es un ser orientado hacia el otro. Cuando estamos “tomados” por una emoción, como por ejemplo la lealtad, esta es siempre en relación a otro. Ponemos el foco de nuestra mirada en el otro hacia el cual sentimos la emoción de la lealtad. En este caso el foco no está en mí, sino en el otro. Lo mismo ocurre con el amor; y lo mismo ocurre por ejemplo

con la rabia. En este caso, ponemos el foco en la otra persona, pero de manera agresiva. Lo significativo de la rabia es que, aun cuando me afecta a mí, yo pongo mi anclaje en el otro y no en mí. El foco puesto en el otro a veces significa que la persona se siente atraída hacia el otro y se acerca, como en el amor, o bien puede significar lo contrario, la persona siente la necesidad de alejarse del otro como ocurre cuando una persona está embargada por la emoción de la indiferencia. Independiente del sentido de la necesidad, ya sea sentir la necesidad de acercarse o de alejarse del otro, el anclaje está en el otro. Por eso también podemos decir que el ser emocional está ligado, vinculado a los otros. Su acción toma sentido dentro de este vínculo con los otros. Inversamente, el ser racional se haya desvinculado, pues su eje es su interés personal, y le es indiferente lo que ocurre con los otros.

El ser racional es coherente, está siempre guiado por su interés personal. El ser emocional es incoherente. Esto no quiere decir que no haya una lógica y una estructura de jerarquía de importancia al interior de la acción gatillada por la emoción. Pero las cosas ocurren de manera diferente que en el plano racional. Si me ubico en el plano emocional y amo a una persona, hago cosas que van en el sentido de preservar y en lo posible aumentar mi amor hacia esa persona. Pero de repente ocurre algo que hace que a pesar de amar a esa persona, ella me desespera. En alguna medida dejo de hacer las cosas que nutren mi amor, y entro a realizar acciones que van en un sentido contrario. En ese caso tomo distancia, dejo entrar la indiferencia, me da rabia, hostilidad y hasta odio. Pero después ocurre algo y se reestablece la energía del amor. Cuando hay amor, opero en la lógica del amor de la misma manera que cuando hay odio realizo acciones en la lógica del odio. Cuando decimos que el ser emocional no es coherente, no quiere decir que el ser emocional no sea lógico en su acción, por el contrario, su acción no puede ser sino lógica debido a la fuerza predispositiva de la emoción. A lo que nos referimos es al hecho de que en el ser emocional, a una emoción no le sigue necesariamente

otra emoción compatible. La que le sigue puede ser perfectamente incompatible. El principio de coherencia o de no contradicción es central en el ser racional puro. Si dos elementos son contradictorios, esto es percibido como estar frente a una situación insostenible. Este principio de no contradicción no tiene importancia en el ser emocional. Es posible, y es hasta frecuente que nos ocurra amar y odiar a una misma persona. Esto es posible porque la lógica de las emociones es distinta de la lógica de la razón.

No siempre se juntan emociones contrarias o incompatibles. Muchas veces, se juntan emociones similares y compatibles. Si yo amo a una persona, y además me ocurre de sentir admiración por ella, esta segunda emoción potencia y fortalece mi emoción primera.

El ser emocional es indiferente al cálculo costo/beneficio que guía las acciones del ser racional. Como en el diálogo expuesto más arriba, para Alicia, lo importante no es quedarse en la consideración si tal o cual acción le es más o menos conveniente. Para ella, como lo es para el ser emocional, lo importante es poder expresar en acciones la emoción que la embarga, independientemente del costo o de la recompensa que pueda recibir. Su recompensa radica en la expresión de su emoción y no necesariamente en el fruto de la acción. Una persona tomada por la rabia, tendrá la predisposición a ser agresiva. Y lo que realizará es descargar su agresividad en cualquiera persona aun cuando no tenga necesariamente a la persona objeto de su rabia como objeto de su acción. Para esa persona, lo importante es expresar la agresividad que es gatillada por la emoción de la rabia. Lo mismo ocurre con la empatía. Las personas tomadas por el amor fraterno hacia otras personas se entregan en el don a realizar actividades sin esperar un retorno personal como producto de su acción. Estas personas se sienten recompensadas por el hecho de dar, y no de recibir.

Si tomamos las características de incoherencia, es decir que la persona puede estar embargada de emociones contradictorias, al mismo tiempo o secuencialmente, unas después de las otras, y

de la indiferencia al cálculo, fácilmente podemos ver un aspecto central de la conducta del ser emocional: es impredecible. El ser racional es una persona que está preocupado por el control, por la coherencia, por el cálculo y sigue la regla racional en sus decisiones. Si accedemos a la información que él posee y aplicamos la regla racional, podremos predecir sus decisiones y sus acciones. En este sentido el ser racional es predecible. El caso con el ser emocional es algo mucho más problemático, porque las decisiones del ser emocional van a surgir de la emoción que lo tiene tomado en ese momento, o si son más de una, ella va a surgir de la que esté ejerciendo su poder más fuerte. Por otra parte, y como hemos visto, las emociones que llegan y se agotan son reemplazadas por otras; son cambiantes, y no cambian necesariamente de manera coherente.

El ser racional habita en el pensamiento. Su aproximación a la realidad es cognitiva. Se acerca a la realidad en búsqueda de informaciones objetivas que le permitan hacer afirmaciones acerca del mundo que lo rodea, en esto su aspiración es a constatar y no a crear. Todo lo conceptualiza y analiza. Esta característica del ser racional lo lleva a concebir la realidad bajo el aspecto conceptual. Su acercamiento analítico, lo lleva descomponer la realidad circundante en fragmentos que pueden ser aprehendidos con más facilidad que la realidad total. (Este ha sido el método tradicional de la ciencia. Más adelante lo referiremos como metodologías en tercera persona.) En cambio, el ser emocional habita en el corazón. Su relación con el mundo se basa en su contacto emocional con la realidad y aspira a tomarlo en su totalidad. No hay separación entre el mundo objetivo y lo que él vive subjetivamente. No le interesan tanto las informaciones objetivas, sino el movimiento que resulta de su relación con el mundo. En su relación con la realidad él la modula de acuerdo a los sentimientos, emociones y estados de ánimo en los cuales se encuentra. Su mundo es una construcción poética.

Hasta ahora hemos descrito un ser racional puro y un ser

emocional puro, y como seres separados. En la realidad no encontramos seres racionales o emocionales puros. Por una parte encontramos seres en los cuales predominan unos aspectos más que los otros. Pero por otra parte, hay un elemento de mediación entre ellos. Ese aspecto es la cultura y sus normas.

4. Soy un ser emocional

Si bien la concepción teórica acerca de las emociones ha cambiado, como personas individuales sabemos poco acerca de nuestras propias emociones y de nuestro ser emocional. Esto es normal. Ello ha ocurrido porque las emociones han sido temidas y despreciadas en la cultura humana. Como consecuencia de ello, la dimensión emocional ha sido alejada tanto en la cultura como en los procesos de formación. Es solo recién que la dimensión emocional se está incorporando en las escuelas. Pero para poder incorporar esta “nueva” visión del ser humano, necesitamos entrar en un proceso de aprendizaje. Los principios de la educación emocional se basan en una visión más compleja, aunque más integrada, de nosotros como especie y como personas. El proceso de la educación emocional, es el proceso de retirar aquellos obstáculos que impiden el desenvolvimiento y el despliegue de nuestro ser emocional.

5. Somos uno y diversos, uno y múltiples

Los seres humanos somos muy parecidos entre nosotros. Hay algo muy similar que nos identifica. Estamos todos hechos de una misma estructura biológica que nos hace ser miembros de la especie humana. Esta es la base de la similitud entre los humanos y de lo que se llama comúnmente, la naturaleza humana. Estamos regidos por las leyes naturales que rigen esta biología. Es nuestra dimensión natural.

Pero también el ser humano es una persona y cada persona es

una persona única. Decir que el ser humano es único quiere decir que él es diferente de los otros. Quiere decir que entre nosotros existe la diversidad. A pesar de tener una misma naturaleza humana, nadie es igual a otra persona. Somos originales. Cada persona experimenta la vida de manera especial. Lo hace a su manera. Cada persona es única porque está conformada por una combinación única y compleja. Esta configuración resulta de la manera particular en que cada uno enfrenta, estimula e incorpora las experiencias que le ocurren en las distintas situaciones en que se encuentra a lo largo de su vida. Si nos vemos como personas, no solo podremos vernos como seres diferentes los unos a los otros, sino que podemos vernos como seres complejos cuya integración responde a nuestra voluntad de integración. Nuestra autenticidad tiene que ver con la fidelidad que tengamos nosotros con nuestra originalidad.

6. Cómo nos vemos corrientemente

Si nos vemos solo como seres biológicos, nos veremos todos iguales y obedeciendo a las mismas leyes naturales. Si nos identificamos solamente con nuestra dimensión natural, tenderemos a funcionar en un nivel superficial. Nos veremos a nosotros mismos como entes psicológicamente simples: más o menos adaptados, más o menos satisfechos, buscando satisfacer los deseos en la medida que van apareciendo al ser estimulados por el ambiente en que nos encontramos. En general, nos vamos adaptando a las exigencias externas: un poco más de televisión, un poco más de diversión, un poco más de ansiolíticos tranquilizantes, un poco más de drogas, un poco más tensos, un poco menos motivados y un poco más deprimidos. Vivimos adaptándonos a las imágenes que nos hemos formado y que nos han formado de nosotros mismos. Así es como vamos arreglándonos para funcionar en este período que nos ha tocado vivir. Esta manera de funcionar es lo que en psicología se denomina operar a nivel del *ego*, a nivel de la

imagen que nos hemos construido para funcionar en el mundo.

El *ego* nos crea una falsa imagen que nos sirve para protegernos del mundo y de los otros. Pero no olvidemos que el desarrollo del *ego* es importante. Sobre todo cuando somos jóvenes, necesitamos desarrollar nuestro *ego*, pues es lo que nos permite individualizarnos. Nos permite vernos como seres distintos de las otras personas. Eventualmente, nos permite llegar a ser individuos libres de influencias externas y lograr pensar de manera auténtica. El *ego* está para que logremos transformarnos en un ser consciente e individual⁸. El *ego* es el yo mental. Es lo que le da sentido al yo del “yo soy” o el “yo quiero”. Es una imagen. Es la imagen que nos hacemos de nosotros mismos. Lo que le da la imagen de sí mismo, la impresión de que uno es un “yo” es el *ego*. Pero cuando ya tenemos un *ego* desarrollado, es decir que tenemos conciencia de ser una existencia separada, ya no necesitamos más el *ego* y es conveniente hacer el esfuerzo de ir más allá y reconstruir la unión⁹.

Lamentablemente, cuando tenemos una personalidad desarrollada, cuando nos identificamos con la imagen que nos hemos hecho de nosotros mismos, nos sentimos muy importantes y no sentimos la necesidad de hacer el esfuerzo de ir más allá de nuestro pequeño *ego*. Entonces, al mismo tiempo que el *ego* nos protege de los otros y nos separa (individualiza) de los otros, también nos impide ver cuál es nuestra verdadera identidad. Cuando funcionamos a nivel del *ego*, perdemos de vista nuestra dimensión personal. Muchas veces no logramos conocernos a nosotros mismos, porque nos focalizamos en conocer nuestro *ego*, y no nuestra dimensión auténtica, que se encuentra detrás (o más allá) del *ego*¹⁰.

⁸ Mother. En *Collected Works of the Mother*. Sri Aurobindo Ashram Press, Pondichery Press, India, 1987.

⁹ Wilber, K. *La conciencia sin fronteras*.

¹⁰ Ver Walsh, R. y F. Vaughn, *Más allá del ego*, A. Maslow, S. Groff.

Nos contentamos con conocer la imagen y no la realidad.

También cambiamos. Cambiamos en el tiempo. Pero a pesar de ello, seguimos siendo la misma persona. Cada uno se identifica consigo mismo a pesar del pasar de los años. Crecemos, aumentamos de altura y de anchura, tenemos más conocimientos, desarrollamos capacidades, incorporamos experiencias. Con el pasar de los años cambiamos pero seguimos reconociéndonos como la misma persona.

Pero no es necesario tomar una dimensión tan amplia como los años para notar el cambio. Podemos observar que cambiamos también a cada instante. En algunos momentos estamos enojados y alterados, luego nos ponemos alegres y entusiasmados, luego tristes y agobiados, y de vuelta, algo nos hace florecer la agresividad. A lo largo del tiempo, con los cambios que experimentamos, a pesar de ser la misma persona, pareciera que adoptáramos distintas personalidades. Estas distintas personalidades son expresiones de nuestros *ego*. Es lo que vamos construyendo en nuestras vidas y que nos pegamos encima nuestro como un traje. El desarrollo del *ego* es importante, porque nos permite identificarnos. Nos damos cuenta que somos una persona y nos identificamos con ella, pero al mismo tiempo, también nos identificamos con las distintas personalidades que expresa nuestro *ego*.

En definitiva, compartimos con las otras personas el hecho de ser de una misma especie, y en esto somos todos iguales pues seguimos las mismas leyes biológicas. Pero en cuanto a ser personas, somos cada uno una persona diferente de las otras personas. Primero por el *ego*, y luego por el descubrimiento de nuestra identidad más profunda. Así, al mismo al mismo tiempo que somos una persona, somos múltiples, tenemos múltiples personalidades.

7. También somos seres físicos: somos un cuerpo

Además de ser seres racionales y emocionales, seres que pensamos y sentimos, también somos seres físicos. Somos un cuerpo.

Hay varios tipos de cuerpos. Por ejemplo, uno de ellos es el cuerpo que ven los médicos. Ese cuerpo hecho de componentes tales como huesos, músculos, sangre, órganos. Ese cuerpo es el que se enferma y que hay que curar. Cuando está sano, estamos felices y podemos correr, saltar y movernos con facilidad. Otro es el cuerpo que ven los biólogos, que está compuesto de elementos y equilibrios y reacciones químicas, y los neurólogos y que es una secuencia de micro procesos eléctricos. Hay otros tipos de cuerpos, como los cuerpos expresivos que nos permiten hacer cosas, o que son objeto de arte como en las culturas que utilizan máscaras, pinturas y tatuajes.

Pero, finalmente, también hay otro cuerpo y es el que nos interesa aquí. Es el cuerpo del sentir. El cuerpo donde ocurre y donde se sostiene el sentir. El cuerpo que recibe los golpes y las aperturas de la vida, el que se contrae, que suda y que se estira. Es el cuerpo donde se inscriben nuestras emociones. El cuerpo vivido, donde vamos registrando el miedo, el deseo, la angustia, el entusiasmo. El que nos interesa es el cuerpo de la felicidad, ese que se abandona cuando nos entregamos al dormir. Este cuerpo es el yo. Este cuerpo soy yo.

El cuerpo y sus funciones es mi yo. Gran parte de lo que le ocurre a mi yo está en el inconsciente. La digestión, la circulación de la sangre, los latidos del corazón, son todas acciones que ocurren en mi cuerpo y sobre las cuales yo no tengo mucho control voluntario de la mente. Sin embargo, estas operaciones corporales tienen una gran influencia en determinar cómo me siento. Lo que siento depende en gran parte de lo que sucede en el cuerpo.

Decimos “siento que me duele la cabeza”. Esta sensación proviene del cuerpo, no proviene de la voluntad. Decimos “siento amor”. Esto tampoco proviene de la voluntad, proviene de la sensación que sentimos en el cuerpo. Por mucho que uno lo piense, no logramos crear artificialmente la sensación del amor en el cuerpo. A veces, creemos que podemos crear el amor, o cualquiera otra emoción artificialmente cuando imaginamos que sentimos

amor u otra emoción. Pero por mucho que piense no lograré crear el amor. Puedo imaginarme que siento amor, si es que anteriormente he grabado en mi memoria la imagen del amor, pero si no lo siento, solo lo estoy imaginando, como Daniel en el diálogo con Alicia. Muchas veces como amigos, esposos, hijos o padres, creemos que estamos amando cuando lo imaginamos o cuando lo forzamos desde el deber ser de la norma cultural. La norma cultural nos dice que el amor debe existir entre amigos, esposos, hijos o padres. Por eso muchas veces, a fuerza de pensarlo, nos imaginamos que amamos. Pero si no lo sentimos, es solo una ilusión.

Pero si bien la mente no produce la emoción, para funcionar bien, ella debe estar conectada con el cuerpo. Si la mente está desligada del cuerpo, uno no toma conciencia de lo que le está pasando. Sin mente no tenemos percepción ni precisión en cuanto a lo que nos ocurre. Con la mente nos damos cuenta, pero para ello, tenemos que estar conectados con nosotros mismos. El *ego* debe estar conectado con el yo. De hecho el *ego* es la auto-conciencia del yo. Tenemos una conciencia dual de nuestro cuerpo¹¹. Cuando experimentamos la emoción del amor, podemos experimentarlo como una sensación o como una imagen. En una persona integrada, sana, que se acepta a sí misma, estas dos experiencias coinciden. En una persona no integrada, no conectada consigo misma, en una persona disociada de sus emociones, estas dos experiencias no coinciden.

8. Las interconexiones

Integrando lo expresado más arriba, podemos decir que hoy hemos tomado conciencia masivamente que nosotros, los humanos, no somos solamente un ser racional, sino que también

¹¹ Lowen, A. *Narcisismo o la enfermedad de nuestro tiempo*. Paidós, Barcelona, 2000.

somos un ser emocional y un ser físico corporal. Hay además investigadores que reconocen divisiones dentro de estas mismas divisiones¹², como también hay otros que se sitúan por sobre estas dimensiones, como son las espirituales y las de la supra conciencia. Pero nadie estaría en desacuerdo hoy con percibir al ser humano compuesto por al menos estos tres dominios y que la salud física y mental radica en la capacidad de integrar estos dominios. Si bien estos pueden ser considerados separadamente, ellos están insertados unos en los otros. Por ejemplo, podemos decir que el cuerpo siente y percibe. Esto quiere decir que en el cuerpo hay una dimensión física, pero también tiene una vital (que es una capacidad emocional) y también está dotado de percepción (que es una capacidad mental). Igualmente las emociones tienen un aspecto físico y uno mental, y también la mente tiene una dimensión física neurológica, una dimensión emocional y una mental propiamente tal¹³. En cada dominio estos tres dominios se apoyan entre sí y se influyen mutuamente. Lo que ocurre en uno afecta lo que ocurre en los otros. La figura siguiente ilustra estos aspectos.

El ser físico es nuestro soporte. Todo lo que nos ocurre nos ocurre con el soporte del cuerpo. Lo que nos ocurre nos ocurre en el cuerpo. Lo que nace y lo que muere es nuestro cuerpo. Nuestro cuerpo es el soporte de la vida que nos ocurre. Lo que ocurre en nuestro cuerpo influye en nuestras emociones y en lo que hacemos. Asimismo, lo que ocurre en nuestro cuerpo, influye en lo

¹² Como por ejemplo, Sri Aurobindo, incluye un mental, un vital y un físico, en lo físico, en lo vital y en lo mental. Si se quiere profundizar en esto ver de Sri Aurobindo *Síntesis del yoga*, o *Cartas sobre el yoga*. O de A.S. Dalal *Our Many Selves: Practical Yogic Psychology*. Sri Aurobindo Ashram Press, Pondichery, India, 2001.

¹³ Esto es lo que permite a Sri Aurobindo precisar que además del dominio físico, vital y mental, hay un físico del cuerpo, un vital del cuerpo y un mental del cuerpo.



Figura N^o1: Representación vertical de las dimensiones humanas

que ocurre en nuestra mente y en nuestros pensamientos. De la misma manera como lo que ocurre en nuestra mente, en nuestros pensamientos, influye en nuestras emociones y nuestro cuerpo; y solo podemos experimentar nuestro cuerpo a través de lo que sentimos.

Lo que anima nuestro cuerpo es la energía vital. En la tradición oriental se lo denomina *Chi* (China), *Ki* (Japón), y *Prana* (India). Los componentes de nuestra energía vital son nuestras emociones. La energía que anima nuestro cuerpo, lo vital, lo que nos ocurre, son nuestras emociones. Pero en general, no logramos percibir las emociones como tales, en sí mismas. Es un arduo trabajo de educación el llegar a percibir las emociones de esa manera. Normalmente, lo que nos ocurre es que percibimos las emociones ya configuradas por nuestra mente racional en la forma de palabras, conceptos o imágenes cargadas de memorias y de situaciones. Pero no podemos olvidar que estas palabras, conceptos o imágenes representan la emoción, pero no son la emoción en sí misma. La emoción está más allá de lo que nos entrega la configuración mental, y para vivir la vitalidad plenamente, es necesario ir más allá de la imagen.

La educación emocional, en una primera instancia, es un

camino que nos lleva a observar estas memorias y situaciones con el fin de comprender de dónde surgen nuestras reacciones y para lograr que cada uno pueda vivir sus emociones de manera productiva, en su estado más vital, en la sensación de la vida. Solamente cuando me doy cuenta de que siento la vida en mí, puedo darme cuenta de que existo. Yo existo solo cuando tengo conciencia de que tengo vida en mí.

*A lo que la oruga llama el fin del mundo,
el resto del mundo lo llama mariposa*

Richard Bach

*Sin conciencia no hay nada,
ni siquiera conciencia de la nada*

Fritz Pearls

Capítulo II: La conciencia y la mente

1. La observación de la conciencia (o la observación consciente)

El ser humano, tanto en su ser físico, como emocional y racional, está habitado y configurado por la conciencia. En última instancia estas maneras del ser son objetos y productos de la conciencia. Por ello se dice que la conciencia es fundamental. Sin conciencia no hay nada. Cuando tenemos conciencia de algo, es que hemos puesto nuestra mirada en ello. Cuando tomamos conciencia de nuestro cuerpo, de sus vínculos con nuestras emociones, con nuestra experiencia y lo que nos decimos y las narrativas que construimos acerca de ellas, podemos ver lo que no veíamos antes. Si posamos nuestra mirada consciente en ellos, podemos *ver* nuestro cuerpo, *ver* nuestras emociones, *ver* nuestras experiencias y *ver* lo que decimos de ellas. Cuando lo hacemos de manera más consciente, vemos más aspectos y dimensiones en lo que observamos en nosotros. De esta manera al ver más aspectos y dimensiones producimos cambios en nuestra identidad, así como también cambios en nuestra relación con los otros. La conciencia es una herramienta de transformación. Por esta capacidad transformadora es que la conciencia se ubica en el centro de nuestro enfoque de la educación emocional.

Uno está consciente cuando uno está despierto. No se trata solo del despierto del estado de vigilia, sino de estar despierto en el sentido de darse cuenta de lo que ocurre. Para poder estar despierto de manera que uno pueda darse cuenta de lo que ocurre, uno debe estar atento. Uno está consciente cuanto está atento. Si uno está atento uno se da cuenta.

Pero ¿qué es estar consciente, qué es la conciencia? Todos, de alguna manera, sabemos qué es la conciencia. Pero también, como ocurre con la mayoría de los conceptos fundamentales, cuando

nos preguntamos “¿qué es...?”, en ese mismo instante se nos disuelven todas las certezas y claridades. “¿Qué es el amor?, ¿qué soy yo?, ¿qué es el tiempo?” Igual cosa ocurre con la conciencia. Todos sabemos qué es la conciencia, todos sabemos qué es estar consciente... a condición que nadie nos pregunte qué es.

Hasta la segunda mitad del siglo XX el estudio de la conciencia había estado circunscrito al ámbito de la espiritualidad, tanto de oriente como de occidente. Es solo recientemente que ha emergido como un objeto de estudio en filosofía, psicología, ciencias cognitivas y neurociencias. Pero cuando se dice “conciencia” en el dominio espiritual, se habla de la “Fuente”, de la “Unidad” o el “Uno”. Cuando se habla de “conciencia” en psicología, se hace referencia al fenómeno de darse cuenta de lo que ocurre. Cuando se habla de conciencia en neurociencia, se habla de sinapsis neurológicas. Estos distintos dominios hacen aparecer configuraciones diferentes de lo que es la conciencia, pero ¿son contradictorias estas versiones? No lo son, son solo conceptos que intentan dar una explicación a una experiencia (corporal, emocional o mental), y que tienen su validez en los distintos dominios que emergen. Es como, por ejemplo, cuando la física da su visión de la materia. Esta varía considerablemente si se la considera desde la física cuántica, la que funciona en un nivel de realidad, o si se la considera desde la física newtoniana cuyas leyes funcionan en otro nivel de realidad. Ambas hacen referencia a lo mismo, pero ese “mismo”, la materia, es diferente según la teoría que se aplique.

En este capítulo presentamos lo que entendemos por conciencia así como distintos abordajes al tema de la conciencia. También delineamos algunos de los aspectos que estimamos son los más relevantes para tener una mejor idea de lo que puede ser la conciencia y cuál es el papel que ella ocupa en nuestras vidas. Distinguimos algunos conceptos centrales como la mente, los niveles de conciencia y sus componentes, visiones evolutivas en el desarrollo de la conciencia, para terminar con algunos de los atributos más recurrentes y una visión de lo que es la conciencia para

nosotros. Además de exponer estos conceptos asociados a la conciencia, consideramos que es necesario señalar que un aspecto central para el abordaje de la educación emocional, y pocas veces destacado en la literatura especializada, es la dimensión vincular de la conciencia. Es decir la capacidad de comprender al otro. Esta es una dimensión importante, pues es la que nos permite comprender cómo es que ocurre la empatía en nosotros.

2. Abordajes de la conciencia en occidente

¿Qué es entonces la conciencia? ¿Qué tipo de fenómeno es la conciencia? ¿Qué tipo de existencia tiene? Claramente, la conciencia no tiene un tipo de existencia como la de los árboles o las montañas. En este sentido, la conciencia no tiene el tipo de existencia material que estos tienen. Pero la conciencia, como conciencia del hambre o del dolor o de la pena es también algo que es percibido como real, tan real como los árboles o las montañas. Pero lo es de otra manera. Esta realidad es por algunos percibida como una existencia mental o psicológica.

En occidente se han postulado tres formas de abordar el tema de la conciencia. Estas son el dualismo, el materialismo y/o el reduccionismo científico y la integrativa, que intenta unir lo mental con lo físico.

A. El dualismo

La perspectiva dualista considera la coexistencia de dos mundos que tienen una existencia ontológica diferente. Distingue conceptualmente entre el mundo físico y el mundo mental, entre el mundo materialista y el mundo idealista, entre el cuerpo y la mente. Esta postura de origen inmemorial que se expresa en el pensamiento griego clásico, en la tradición cristiana, y luego fue estimulada por R. Descartes, se apoya en esta distinción conceptual de dos mundos separados. La pregunta que se genera entonces

es cuál de estos dos mundos se deriva del otro: ¿es el mundo el que genera la conciencia mediante los estímulos que este le envía a la mente?, o ¿es la conciencia la que genera el mundo configurándolo de acuerdo a su nivel de desarrollo? La respuesta a esta interrogante genera por una parte al movimiento empiricista y por otra al idealista.

Durante el siglo XIX, el empiricismo inglés, derivado de la tradición de J. Locke, enfatizaba que el desarrollo de la conciencia, de la mente y de las ideas surge de sensaciones producidas por el ambiente. La pregunta principal a que tiene que enfrentar este enfoque, es cómo es que las sensaciones simples pueden producir ideas complejas como son el tiempo, el espacio, o cómo produce procesos mentales superiores tales como el recordar, el desarrollo del lenguaje, el pensamiento lógico, o cómo es que se generan conceptos como relaciones, lo cualitativo, o incluso lo que es el alma humana. Por otra parte, la visión idealista opuesta, postulada por I. Kant y sus seguidores, mantiene que estas ideas complejas se originan en la mente humana y no pueden descomponerse en elementos simples. El supuesto en el cual ambas tradiciones se apoyaban había sido establecido por Descartes, quien sostenía que el estudio científico del ser humano solo se podía aplicar al cuerpo físico. Desde esta perspectiva, el estudio de alma humana había sido dejado a la filosofía y a las tradiciones espirituales.

Esta postura ha sido mantenida a lo largo de la historia, y ha producido grandes debates que mantienen su vigencia hasta hoy. Esto es por que ella tiene algunos problemas de difícil resolución. Entre ellos están el problema de cómo establecer puentes entre los dos universos que son sustancias diferentes; el de poder explicar las interacciones causales entre ellos; el cómo conciliar una visión objetiva externa, y la visión y experiencia subjetiva interna, que sería la experiencia mental o, por último, la dificultad de poder determinar qué es lo mental.

B. El materialismo y/o el reduccionismo científico

A principios del siglo XX, psicólogos como I. Pavlov en Rusia, o J. B. Watson en EE.UU., frustrados por el *impasse* tradicional entre ambas posturas deciden dejar de preocuparse por la conciencia en sí, y la reducen al *status* de ser parte de la conducta humana. Para ellos, la ventaja de centrarse en el estudio de la conducta es que ella sí podía ser estudiada experimentalmente. La postura materialista y/o del reduccionismo científico niega la perspectiva dualista, y simplifica la comprensión de fenómenos complejos reduciéndolos a fenómenos más simples como son la observación de la conducta. Esta postura, dio origen a la potente corriente conocida como el conductismo. El reduccionismo científico incorpora un término de la dualidad en el otro, por ejemplo, reduciendo la mente solo a lo que ocurre en el mundo físico, es decir, simplemente eliminando uno de los términos de la dualidad. La forma más usual de tratar los fenómenos complejos es explicándolos exclusivamente mediante la descripción de los mecanismos que los hace funcionar.

Entre los problemas que permanecen en esta base de perspectiva, es la división entre quienes piensan que es posible identificar elementos simples que serían los componentes que explicarían la conciencia y la acción humana. Entre los que mantienen esta postura se encuentran los que reducen la acción humana al resultado de una relación de estímulo-respuesta: la conciencia del estímulo, genera una respuesta determinada por el estímulo¹. Pero, en una posición opuesta, están quienes encuentran que existen experiencias humanas que no pueden ser explicadas por estos procesos, y encuentran inapropiado reducir los procesos de la conciencia en el ser humano a elementos constitutivos, o que ella pueda ser reducida a una serie de estímulos-respuesta. Uno de

¹ Por la importancia que tiene esta visión en la visión tradicional de las emociones, volveremos a ella en los capítulos siguientes.

los movimientos más importantes de estos últimos es el que se conoce en psicología como *Gestalt* o la perspectiva humanista sistémica.

En relación a la conciencia, el reduccionismo niega la conciencia y la aborda como si fuera solo un fenómeno fisiológico. Pero dar cuenta de los mecanismos implícitos en algo, en este caso hablar fisiológicamente de lo que es la conciencia, no es dar cuenta del fenómeno mismo. Negar la dimensión mental y o psicológica de la conciencia, tiene la dificultad de que niega la experiencia de la conciencia. Niega la idea de que todos tenemos la evidencia y la experiencia de estados tales como los estados de ánimo, o de sensaciones, sentimientos, y de sus formas más concretas como son, por ejemplo, las experiencias del hambre, del dolor, la alegría o de la pena. La perspectiva del reduccionismo científico trata el objeto considerado como algo que ocurre “afuera” del observador.

C. La perspectiva integrativa

Frente a la limitada capacidad de visiones dualistas o reduccionistas de la ciencia para dar respuesta a la experiencia humana contemporánea, muchos han emprendido la búsqueda de una teoría unificada de los procesos humanos. Los enfoques antes señalados no pueden explicar los procesos mentales superiores a partir de átomos psicológicos o fisiológicos. Por otra parte, el enfoque gestáltico, si bien puede describir los procesos complejos, no los puede explicar. Entonces lo que enfrentamos es que por una parte tenemos una ciencia natural que describe procesos sensoriales y reactivos, y por otro tenemos una ciencia psicológica que descubre las propiedades del pensamiento teórico superior del ser humano. Así pues, la pregunta de si son los estímulos los que crean la conciencia o bien si es la conciencia la que crea el mundo circundante mantiene aún su vigencia. Planteado de esta manera lo que necesitamos es una visión más amplia que pueda describir y explicar de una manera coherente las funciones mentales superiores de los humanos.

Buscar una visión más amplia ocurre hoy en un terreno fértil, pues la ciencia en sí misma, está en un proceso similar. En el ámbito del conocimiento científico, se ha producido un giro revolucionario. Este giro se puede expresar como el abandono de dos supuestos que eran pilares de la ciencia. Se ha pasado de una idea de que la ciencia como la descripción y explicación de datos inconexos que ocurren “allá afuera” en el mundo objetivo, y que por lo tanto eran los mismos para todos los observadores —si es que usan el mismo método— a otra visión más compleja. Por una parte, se ha producido un alejamiento de la perspectiva fragmentada y mecanicista de la ciencia, en favor de un acercamiento a visiones más sistémicas (L. Bertalanffy), orgánicas (F. Varela y H. Maturana), sintéticas (K. Wilber) e integradas (D. Bohm, I. Prigogine, J. Piaget). Por otra parte, la preocupación por el conocimiento objetivo, ha dado lugar a una preocupación mayor por los procesos de percepción y cognición en la investigación (T. Kuhn, S. L. Rubinstein, F. Varela, Mac Manus).

Ante ello, muchos son los investigadores que han adoptado una visión integrativa, en el sentido que buscan integrar el mundo físico con el mental; integrar los estímulos sensoriales simples con el pensamiento complejo; integrar el mundo societal exterior con el mundo personal interior. Pero son pocos los que se aventuran en su exploración. Esta exploración es la base común del pensamiento de L. Vigotsky a inicios del siglo XX en Rusia, así como la corriente transpersonal en psicología, pero también neurobiólogos contemporáneos como F. Varela, físicos cuánticos como D. Bohm o F. Capra, filósofos como J. Searle o pensadores sintéticos como K. Wilber. Ellos rechazan la idea de la dualidad al referirse a la conciencia, como también rechazan la idea de que la conciencia se reduce a los planteamientos del materialismo. Por el contrario, nos invitan a pensar en que la conciencia es a la vez un fenómeno natural y biológico del mundo físico y al mismo tiempo es un fenómeno cualitativo, personal y mental.

Por una parte, para ellos, se trata de un fenómeno natural y biológico que ocurre en los micro procesos del cerebro y es a la

vez una característica del cerebro en sus macro procesos. Es importante notar que este es un descubrimiento reciente, pues es solo en los últimos veinte años que la conciencia se ha transformado en un problema científico para las ciencias neurológicas. Hoy, entre los neurobiólogos, existe el planteamiento que la conciencia corresponde a procesos que tienen lugar en el cerebro. Aunque no nos dice qué es la conciencia, su planteamiento es que el cerebro permite que ocurra la conciencia y en cierta manera la produce.

En la perspectiva neurobiológica, el “problema de la conciencia” consiste en poder determinar exactamente cómo es el proceso neurológico en el cerebro mediante el cual se causan nuestros estados subjetivos de conciencia; cómo exactamente estos procesos se realizan en las estructuras del cerebro; y cómo exactamente funciona la conciencia en la economía general del cerebro y por lo tanto en nuestras vidas². Si bien se han acumulado informaciones acerca de lo que ocurre en distintas partes del cerebro, no se cuenta aún con una teoría general acerca de cómo trabaja el cerebro.

Pero, la conciencia también es un “problema”, porque para nosotros la conciencia se expresa fundamentalmente como una experiencia. No es algo que podamos observar como un objeto “allá afuera” susceptible de observación y medición. Como toda experiencia, solo podemos saber de qué se trata ya sea accediendo directamente a la experiencia o escuchando relatos acerca de la experiencia que ha tenido otra persona. Es un estado experiencial cuya característica es que se trata de un estado *cualitativo, mental y personal*.

Un estado de conciencia es cualitativo en el sentido de que la persona consciente “siente” una cualidad. Por ejemplo, estar preocupado por el sufrimiento que una persona lleva por eventos de

² Searle, J. *The Mystery of Consciousness*. New York Review Books, Nueva York, 1997.

su infancia, corresponde a algo que tiene la cualidad de ser lo que se siente al estar en ese estado –por ejemplo, la dificultad de confiar. La preocupación de un sujeto por la situación de desconfianza en la que vive otra persona, aun cuando él tenga la facilidad de operar en la confianza, es un acto de conciencia que puede expresarse de maneras distintas y complementarias. Por ejemplo como un diálogo interno reflexivo o como una emoción, gatillada por la constatación del sufrimiento de otros.

Esta cualidad de sentir de alguna manera lo que le ocurre a los otros es un concepto que se encuentra en el meollo de la educación emocional, pues expresa la atención al otro, atención que se puede “sentir” en distintos niveles. Poner la atención activa, como el escuchar activo o el escuchar pasivo al otro, es abrirse al otro. En el primero se siente lo que le ocurre al otro, y en el segundo uno se distrae.

Antes de considerar la conciencia como un estado mental, démonos algo de tiempo para considerar primero lo que se entiende por “mental”.

3. La mente

La mente no es el cerebro. El cerebro es el órgano físico sobre el cual trabaja la mente. El cerebro es el vehículo que porta a la mente, pero esta es más sutil que aquel. La mente es un instrumento sutil. Todos usamos este instrumento, pero no sabemos qué es. Tradicionalmente han coexistido dos maneras de abordar “lo mental”. Ambas tradiciones –las de occidente y de oriente– consideran a la mente como un instrumento. La mente es un instrumento de la conciencia, tal como el cerebro es un instrumento de la mente.

En la medida que consideramos que la mente es un instrumento, es necesario conocerla para poder usarla adecuadamente. Si uno no sabe utilizar el teclado o el procesador de textos de un computador, de poco sirve saber qué es lo que quiere escribir en

él. Pero, si bien ambas tradiciones consideran que la mente es un instrumento, sus similitudes terminan allí, pues en cuanto a los contenidos y funciones, son muy diferentes.

A. Las visiones de occidente y oriente

La visión occidental

La manera más corriente de concebir la mente en occidente es en referencia al racionalismo. En particular desde que recibió el impulso vigoroso de la lógica cartesiana. En esta concepción, lo mental es el equivalente al pensamiento racional, al pensamiento lógico, al tipo de pensamiento que se ajusta a las leyes de la lógica. Es característico de esta perspectiva afirmar como método de conocimiento al método analítico. El método analítico consiste en observar el objeto de conocimiento dividiéndolo o fragmentándolo, en descomponerlo en partes más pequeñas, en comparar, en juzgarlo. En este caso se habla del mental como pensamiento analítico y lo que se enseña en las escuelas es a modelar la mente para este tipo de uso.

Ver la mente en este sentido, como un instrumento de división, permite distinguirla fácilmente de la conciencia. La conciencia tiende a la comprensión del conjunto, integra y busca superar la dualidad, mientras que la mente fragmenta como método de análisis. Existe una tensión entre mente y conciencia pues operan en estos dos sentidos contrarios. Pero, aun cuando operan en sentidos contrarios (división e integración), no son contradictorios, son complementarios, y ambos son necesarios para avanzar en nuestra comprensión de nosotros y del mundo.

La manera de ver el mundo de la modernidad es percibirlo racionalmente; y lo que no calza con esta perspectiva tiende a ser negado como parte de la realidad. Así, por ejemplo, el éxtasis es una experiencia de difícil explicación si se la considera desde la perspectiva de lo moderno. Cuando caemos en un estado de éxtasis

ante situaciones que experimentamos cuando estamos ante algo bello, normalmente en la modernidad esto se considera como perteneciendo a la esfera de lo ilusorio.

La visión de oriente

La otra manera de abordar lo mental proviene del oriente. En esta tradición, la mente es como una pantalla neutra que nos permite proyectar lo que percibimos y que toma la forma de lo que percibimos, para transformarse en un contenido de la mente.

Si queremos saber qué es la mente, lo primero que tenemos que hacer es detenernos y observar cómo funciona. Para ello se utilizan técnicas de meditación. La meditación es un ejercicio que nos permite observar el contenido de nuestras mentes cuando esta toma la forma de pensamientos, sensaciones y emociones. La mente nos dice “yo amo”, “yo odio”, “yo soy un hombre celoso”, “yo soy una mujer moderna”, “yo creo que va a llover”... Al observar el flujo de los contenidos de nuestras mentes podemos tener una idea de cómo es nuestra mente. El contenido de nuestra mente no solo es aquello que es percibido por nuestra mente, sino que también el modo cómo lo hacemos. En esto podemos incluir la manera como miro a la montaña “me extasío viendo la montaña”, las cosas que creemos “yo creo que el trabajo es saludable”, las cosas que deseamos “yo quiero correr una maratón”. Si no logramos parar y observar el flujo mental, nunca lograremos saber cómo es nuestra mente y cuál es su contenido.

Lo anterior nos sirve para distinguir mente de conciencia. Podemos observar el contenido de la mente que cambia constantemente. Si nos damos cuenta de lo que observamos y si logramos darnos cuenta de lo que estamos haciendo (estamos observando los contenidos de la mente), podremos distinguir el hecho de *darse cuenta* de los contenidos de la mente, de los contenidos de la mente propiamente tales. El “darse cuenta” es un hecho de la conciencia, no es un hecho de la mente. La mente es un instrumento de la conciencia, de la misma manera que el computador

es un instrumento del escritor. El darse cuenta de lo que está ocurriendo en la mente, es ser testigo de los contenidos de la mente. Estar consciente, es estar más allá de la mente, en un espacio sin forma. Es simplemente estar consciente.

La mente se apega a sus contenidos. Por ejemplo, a veces nos ocurre que nos dejamos llevar por los contenidos que nos ofrece la publicidad y dejamos que estos se transformen en deseos en nosotros. Así terminamos convenciéndonos de que “lo que yo más deseo es tener un auto rojo descapotable”. Si estamos pegados a los contenidos externos de la mente –como es el deseo de un auto rojo– me aferro a ello y no logro tomar distancia para verme. Aferrado, no puedo acceder a mi mundo interior y finalmente quedo atrapado de ese deseo que terminará por establecer patrones de recurrentes que van a dominarme. Si yo quiero pertenecer a una religión organizada y creo que soy musulmán, o cristiano, o judío, me aferro a esa creencia y ella establecerá un patrón recurrente que me dominará porque ella resulta de mi deseo de ser miembro de esa religión. Mis deseos son los patrones recurrentes que crean mi mundo y me contienen dentro de ellos. La conciencia como testigo de lo que me ocurre, está desapegada de los contenidos de la mente. La conciencia simplemente observa.

Mientras estemos apegados al deseo de algo, sin poder ver cómo funciona nuestra mente, estaremos atrapados por el deseo de lo que deseamos... sin poder tener acceso a lo que queremos profundamente. Si yo deseo ser un “buen padre”, me apego a la idea de ser un buen padre y actúo de acuerdo a los patrones de lo que yo creo que es ser un buen padre. Si, por ejemplo, en mi cultura ser un buen padre es consentir a los hijos y hacer cosas como comprarles lo que ellos “deseen”, y asegurarles su escolaridad, alimento o techo, voy a tener la tendencia a actuar de esa manera. Pero yo no seré un buen padre mientras actúe de acuerdo al patrón imaginado de lo que es un buen padre. No somos buenos padres actuando de acuerdo al patrón imaginado, porque ese patrón se alza como una barrera entre el deseo de ser buen padre y ser un buen padre. Si podemos despegarnos de la idea

—producto de la fijación de patrones recurrentes— que tiene nuestra mente de lo que es un buen padre podremos ver que bajo ese deseo de ser “buen padre”, hay probablemente una necesidad de ser aceptado y de adaptarse a los patrones de cómo es ser un “buen padre”. Por eso no es de extrañar que hoy los hijos de esos padres, terminen enrostrándoles que en realidad ellos no han sido buenos padres, y que solo han cumplido con satisfacer sus necesidades y no las de ellos como hijos. El seguir el deseo y el patrón de ser buen padre solo termina en sufrimiento para todos. Solo podremos acceder a ser buenos padres cuando podamos despegarnos del deseo y de los patrones de conducta de ser buenos padres que hemos pegado en nuestras mentes. Solo cuando hemos podido observar los contenidos de nuestra mente y dejar florecer el sentimiento de amor paternal o maternal en nosotros, podremos ser buenos padres en realidad. Solo despegándonos de las imágenes de patrones de conductas podremos descubrir lo que es ser un buen padre o madre de un hijo o hija real y concreta. Ser buen padre o madre es siempre algo inédito que aparece con el surgimiento del amor.

En sus distintas expresiones (ya sea por ejemplo en el pensamiento budista, o en el shivaista) se considera que la mente es un mecanismo de percepción y de construcción de la realidad. Las experiencias como la del éxtasis, que son consideradas como ilusiones en la cultura occidental, en la tradición oriental son conceptualizadas como realidades que se perciben cuando se está en un particular nivel de conciencia. Es decir, que se reconoce que es posible tener experiencias de percepción internas y que están más allá del ámbito del pensamiento racional. Desde esta perspectiva, el buen uso del instrumento mente no solo nos libra de los problemas psicológicos, sino que es lo que nos lleva a un nivel más alto de realización de sí mismo³.

³ Frawley, D. *Ayurveda and the Mind, the Healing of Consciousness*. Motilal Banarsidass Publishers, Dehli, India, 1998.

Al igual que en la tradición occidental, también se considera la mente construye el pensamiento lógico. Pero la diferencia radica en que ubica a esta forma de pensamiento como a una de las tantas funciones de la mente. Es una función que se constituye en un espacio específico, importante para operar en la vida cotidiana, pero limitado por cuanto se restringe a los niveles de percepción o de conciencia ordinaria. Pero considerar la mente más allá de esta función específica, es concebir a la mente como un espacio potencial abierto a la orientación que nos da nuestra intención. Por medio de nuestras intenciones, la mente nos permite percibir más directa y plenamente un lugar donde nos encontramos, co-mentamos y co-creamos. Cuando se utiliza la expresión “mente” en el segundo sentido, es difícil distinguirla de lo que consideramos es la conciencia.

La mente es un instrumento potente. Es lo que nos permite conocer. Es un medio para obtener y procesar informaciones que vienen tanto del mundo exterior como del mundo interior. Orientados por nuestras intenciones, por medio de la mente podemos dirigir nuestra atención hacia lo que deseamos, podemos razonar, podemos desarrollar nuestra voluntad; y particularmente en lo que nos concierne en este libro, por medio de la mente podemos conocer nuestras emociones y hacer madurar nuestro mundo emocional.

Entonces... ¿qué es la mente?

Según la tradición oriental, lo más importante a notar es que la mente es un lugar neutro cuya estructura es de naturaleza atómica o como un punto, puntillista⁴. Funciona de una manera similar a como se construyen las imágenes en la pantalla de televisión mediante triadas de puntos. Así, la mente consiste en varios

⁴ Frawley, D., *op. cit.*

puntos de pensamiento, sensaciones y emociones, los cuales se siguen el uno al otro en rápida sucesión. Si uno quiere ver cómo funciona su mente, basta con detenerse a mirar algo, por ejemplo, un árbol, y verá que empieza a surgir un movimiento en la mente yendo de una parte a otra del árbol. Moviéndose de un punto a otro punto, la mente tratará de construir la realidad del objeto que tiene al frente. La flexibilidad de la mente, le permite adquirir la misma forma que tiene lo que quiere examinar. Pero siempre consiste en una serie de puntos de atención. La mente es una atención puntual.

Pero a pesar de ser puntillista, la mente, apoyándose en distintos puntos de atención, puede tener la idea de percibir la imagen completa de lo que observa. Pero aun cuando la mente puede hacerse la idea de percibir una imagen completa, lo hace solo parcialmente y desde su perspectiva, no logrará construir la totalidad del objeto y siempre faltará algo. Su construcción de la realidad es como una secuencia de fotos estáticas que terminamos viéndolas en movimiento como en una película. Es importante notar que esta perspectiva tradicional coincide con los descubrimientos sobre la naturaleza de la percepción que están emergiendo en la investigación neurológica actual⁵. Así aparece que la realidad que construye la mente es una secuencia de pensamientos, sensaciones y emociones en constante cambio.

Podemos ver a la mente como una pantalla que puede contener todas las imágenes que queramos poner en ella. Es una pantalla muy sensible. Por ello puede ser fácilmente dañada, deprimida, excitada o distraída. La mente puede guardar las imágenes aun cuando ya no estén presentes los objetos, y los pensamientos, sensaciones y emociones que las han estimulado.

En todas las tradiciones, tanto en occidente como en oriente, el contenido y proceso en el cual fluye la mente es el pensamiento.

⁵ Ver, por ejemplo, Davia, C. "Minds, Brains, and Catalysis: A Theory of Cognition Grounded in Metabolism". En c.j.davia@sussex.ac.uk.

La mente es una entidad hecha de pensamientos. Si sacas los pensamientos de la mente, esta desaparece. Si te pones a pensar aparece la mente. Según sea el contenido de nuestros pensamientos, así será el contenido de la mente y es eso en lo cual nos transformamos. Las formas que toman los pensamientos o las emociones, son las formas mentales que nos constituyen. Nuestra mente está siempre recibiendo y entregando formas de pensamientos y de emociones, que la pueden estimular o deprimir. Así, de esta manera, el proceso de maduración emocional, consiste en dismantelar aquellas formas mentales que han quedado programadas en nuestras mentes y en nuestros cuerpos, y que nos hacen reaccionar de tal manera.

Lo anterior es significativo. Significa que en la mente contenemos formas mentales, pero la mente no contiene quienes somos. Las formas de la mente no somos nosotros. Estas están en nosotros pero no son nosotros. Esto es muy central e importante, porque esto nos permite ver las formas mentales sin identificarse con ellas. Cuando estamos tomados por una emoción que se ha constituido como una forma mental, por ejemplo un ataque de ira, tenemos que tener la conciencia de que esa es una forma mental que está en nosotros, y no se trata de que uno *sea* iracundo. Si uno se identifica con esa forma mental, le bajara la culpabilidad, uno no va a querer ser de esa manera, y el sufrimiento que ello le produce, puede que hasta lo conduzca a querer auto-eliminarse, en vez de querer eliminar la forma mental. Si uno puede observar su ira, verá que tarde o temprano ella pasará y que uno continuará.

Los pensamientos y las emociones, puesto que son formas mentales son pasajeros y dejan imágenes pegadas en la mente. Estas imágenes son solo eso, imágenes y no realidades. Estas imágenes pueden ser limpiadas. El proceso de maduración emocional es precisamente esto. Es un proceso de limpieza de las capas y capas cada vez más profundas de imágenes que han quedado insertadas en nuestras mentes y cuerpos. Con nuestras mentes y cuerpos limpios podemos dar cabida a aquellos pensamientos y emociones que son positivas para nuestra evolución.

B. Las capas de la mente

Como metáfora, podemos decir que la mente es un territorio sutil que tiene tres capas. Una interna, una intermedia y una exterior.

La *interna* consiste en el núcleo de emociones y conocimiento. Contiene las tendencias que llevamos profundamente dentro de nosotros. Ocurre que con la velocidad del cambio y la continua estimulación externa propia del tipo de existencia moderna, muchas personas nunca llegan a expresar o tocar esta capa.

La mente *externa* es la parte de la mente dominada por los sentidos y emociones en que funcionamos cotidianamente, tomando impresiones y actuando en el mundo externo. Esta tiene por funciones las de coordinar e interpretar la información que es captada por los sentidos.

La información que pueden captar los sentidos es casi ilimitada. Por ello ella necesita ser filtrada y seleccionada de acuerdo a lo que es adecuado para la mente. Lo que es adecuado para la mente está determinado por aquello sobre lo cual focalizamos la mente. Por ejemplo, si estamos caminando por la calzada, ponemos la atención en lo que tenemos delante nuestro y no dejamos que la mente vague por cualquier lado, de lo contrario podemos accidentarnos. La atención hacia dónde daremos el próximo paso, es lo adecuado para la mente.

La interpretación de las informaciones tiene dos dimensiones: una objetiva y la otra subjetiva. En su dimensión objetiva, la mente organiza las impresiones sensoriales de manera que podamos determinar su significado. Por ejemplo, para identificar un objeto como un árbol, necesitamos captar los suficientes pedazos de impresiones del árbol para determinar su naturaleza. Esto constituye la parte compuesta de datos fácticos que se guarda en la memoria⁶. La capa externa de la mente maneja y procesa una

⁶ Eventualmente, esta parte da origen a los actos lingüísticos llamados Afirmaciones.

gran cantidad de datos e informaciones fácticos, de una manera similar a como lo hace un computador, y envía los datos recogidos por los sentidos a la capa intermedia de la mente para que formule un juicio acerca de qué es lo que se debe hacer en esta ocasión.

En su dimensión subjetiva, la mente pone los datos fácticos en relación con la situación personal. Por ejemplo, cuando vengo por la calzada, y al intentar cruzar la calle para ir a la calzada de enfrente, veo que se me viene un auto encima, me asusto y me detengo en mi intento y me pongo a salvo. Al hacer esto he puesto los datos fácticos en relación con mi supervivencia y la emoción del miedo me hace actuar de manera que pueda protegerme de la amenaza a la cual me he expuesto. Mi mente ha puesto en relación el dato fáctico con mi cerebro emocional, y he reaccionado de inmediato. Esta reacción ante el peligro se realiza sin intervención del cerebro cognitivo. Mi cerebro emocional (también llamado, reptiliano y/o límbico)⁷, esta es la parte que procesa los aspectos emocionales en la mente. Aquí se procesa la información de carácter emocional y que nos hace temer lo que nos puede causar daño o desear lo que nos trae placer.

La mente externa funciona entre los pensamientos de naturaleza informativa y emociones basadas en las sensaciones. La dimensión objetiva organiza la información sensorial, pero necesita de la dimensión subjetiva emocional para relacionar estas informaciones con nosotros como persona.

La capa *intermedia* consiste en nuestra capacidad de traer las impresiones externas al interior y las tendencias interiores al exterior. Es una mediación entre, por un lado, las impresiones sensoriales y emocionales transitorias y por otro lado, las emociones profundas y enraizadas que están en nuestro interior. Funciona por medio del razonamiento y la percepción para formular juicios y decisiones.

⁷ Ver Le Doux, J. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon and Schuster, Nueva York, 1997.

C. El cuerpo y la mente

Hemos dicho ya que lo mental es algo que surge de los afectos y las emociones, y estos, a su vez, están anclados en el cuerpo⁸. Existe un vínculo particular entre cuerpo, emociones y mente. Uno de los avances más importantes en la neurobiología de los últimos años establece que ya no es posible pensar en la mente sin que ella esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente.

La mente esta relacionada con el cuerpo físico. Nuestra mente sigue las fluctuaciones del cuerpo. Si estamos en estado de intemperancia, nuestra mente deja de operar en forma inteligente. De la misma manera lo que comemos, respiramos, ejercitamos, afecta lo que ocurre con nuestra mente. El cuerpo es un órgano de expresión y percepción. La boca permite hablar y las piernas caminar. Los ojos son instrumentos de visión, los oídos son instrumentos de audición. Pero los ojos y los oídos no son la mente, son órganos que le sirven a la mente para percibir. Entonces podemos ver que la mente está en el cuerpo, o bien decir que el cuerpo es una mente densa, que percibe para que la mente pueda realizar su acto de percepción más fina y actuar.

También el cuerpo es un objeto de percepción para la mente. Aun cuando en general no estamos concientes de lo que ocurre con nuestro cuerpo salvo en situaciones de dolor o de sensaciones fuertes, cuando así lo deseamos, podemos llevar a nuestra mente a observar lo que ocurre en nuestro cuerpo. El desarrollo de la competencia de la mente para observar el cuerpo es la primera etapa de una educación emocional. Es a través de esta capacidad que podemos desarrollar la competencia de conocer lo que nos ocurre en el cuerpo. Sobre la base de esta competencia, podremos construir otras competencias como la de observar lo que ocurre cuando las emociones recorren nuestros cuerpos. Por ello podemos

⁸ Varela, F. *El fenómeno de la vida*. Dolmen, Santiago de Chile, 2000.

decir que es aquí donde se asientan los primeros pasos de la educación emocional.

Para el neurobiólogo F. Varela, la mente está en todo el cuerpo, en la medida que el cerebro está conectado con todo el cuerpo. Cuando llevamos la atención de nuestra mente hacia algún lugar del cuerpo, la mente ya está allí. La mente, a través del cerebro está conectada con todos los músculos, con el esqueleto, con los intestinos, el sistema inmunitario, los flujos hormonales y así sucesivamente. La mente, a través del cerebro, fluye en nuestro cuerpo. El organismo es una red de elementos co-determinados y determina que nuestra mente sea inseparable, no solo del ambiente externo, sino de todo el cuerpo. La mente está en la co-determinación entre lo externo y lo interno⁹. La mente no es la representación de un determinado estado de cosas. Es más bien la producción constante de esta realidad coherente que constituye el mundo de cada uno sobre la base de las dimensiones objetivas y subjetivas de la mente. Dicho de otro modo, es una producción imaginaria, donde lo que se imagina está basado en la percepción.

Partiendo de la percepción, se estima que hay procesos mentales que generan nuestros estados de conciencia, fenómenos que han sido descritos en la psicología budista¹⁰. Esto es interesante, pues permite acercarse al desarrollo de la conciencia como parte de un proceso evolutivo en los seres humanos estimulados por la percepción.

4. Los estados de conciencia

Cuando nos ocurren ciertos eventos, o ciertos estímulos, como por ejemplo, cuando vemos que emerge el sol como efecto de la

⁹ Araneda, M. "La naturaleza de la mente" [Documento de trabajo]. UNESCO, Santiago de Chile, 2002.

¹⁰ Trumpa, Chögyam. *Psicología budista*. Kairos, Barcelona, 1988.

rotación de la Tierra (o estamos ante un amanecer), o bien, ante harina desoxigenada (o estamos ante un pan recién salido del horno), no solo los percibimos, sino que también en nosotros se producen ciertos procesos neurológicos que gatillan estados de conciencia que van mas allá del hecho de la percepción producida en el ámbito del pensamiento lógico. Es un hecho notable, que todo de lo que podemos estar conscientes, como son la sensación de éxtasis ante la belleza, o la sensación de tensión y la angustia propia del hombre moderno, es producido por procesos en el cerebro. Todo esto está producido por micro procesos llamados sinapsis, columnas de neuronas, las neuronas mismas, agrupamientos de células. Sabemos que ocurren en el cerebro, que tiene que ver con la percepción, pero no sabemos cómo es que ello ocurre.

Adentrándonos en la comprensión de la conciencia, podemos notar que hay estados en los cuales hay diferentes intensidades. Muchas veces experimentamos sensaciones que van desde un estado de muy baja conciencia en el cual no nos damos cuenta de lo que ocurre, hasta un estado de “darse cuenta” de lo que ocurre: *awareness*.

W. James dice que nuestro estado normal de conciencia despierta (estado de vigilia), es solo un tipo especial de conciencia, que se encuentra rodeada de otras formas de conciencia. S. Freud llamó a estos estados como estados de experiencia oceánica, aunque él los consideró como fenómenos regresivos, más que fenómenos de desarrollo.

W. James dice que

[...] el reconocimiento de que hay “siempre más”, la superación de las restricciones de la auto limitación actual para la aprehensión de la realidad presente y el desarrollo de una apertura en virtud de la cual las potencialidades germinales —o que no lo son todavía— de nuevas realidades puedan tener acceso a la existencia... no solo con lo real cuya realidad se

puede mostrar independientemente mediante... modelos ahora medidos, sino con lo real que va llegando a la existencia a medida que progresa la evolución¹¹.

Con esto se afirma que la experiencia de la realidad va emergiendo en la medida que se desarrolla la conciencia, lo que equivale a decir que la realidad —o lo que percibimos de la realidad— es dependiente del estado de conciencia en que estamos.

Entonces, ¿qué es un estado de conciencia? C. Tart¹² lo define como un sistema constituido por subsistemas y estructuras. Este sistema determina una forma de funcionamiento mental que hace que una vivencia que sentimos sea de una manera específica y no de otra. Entonces, un estado de conciencia no se define en términos de contenidos particulares, ni de comportamientos específicos o de cambios fisiológicos, sino en términos de una configuración general de funcionamiento psicológico.

Una cantidad determinada de energía mantiene un determinado estado de conciencia o, por el contrario, provoca una ruptura de ese sistema que hace pasar a otro. Ciertas prácticas como el estar pensando, o en movimiento, permiten que se mantenga un determinado estado de conciencia. Pero si se deja de pensar y se entra en un estado relajado, se puede entrar en otro. Por ejemplo, en una sala de clases, cuando un profesor está en un estado de conciencia ordinaria, él ve el contorno del cuerpo de su alumno, sus movimientos básicos, cómo está vestido; cuando el profesor se encuentra en un estado más relajado y en consecuencia con sus sentidos más alerta y con mejor percepción, él puede notar si el alumno está atento a la materia que él está pasando, si es que el

¹¹ James, W. *Psychology: Briefer Course*. Colt, Nueva York, 1910.

¹² Tart, C. Citado en Weill, P., *Los límites del ser humano*. Libros de la liebre de marzo, Barcelona, 1997. Ver también C. Tart, "La ciencia, estados de conciencia y ciencia de los estados específico", en Walsh, R. y F. Vaughn (comp.), *Más allá del ego*. Troquel, Buenos Aires, 1991.

alumno está comprendiendo el problema que él está exponiendo. Si el profesor está aún más relajado y más presente en el “aquí” y el “ahora”, es decir, está más activo en su percepción, está contactado con su experiencia y la experiencia del otro, él puede comprender las emociones en las cuales se encuentra el alumno. Esto quiere decir que ante un mismo evento y en un mismo momento, según sea su estado de conciencia, el profesor puede tener distintos niveles de percepciones y de informaciones acerca de su alumno. Al tener más y mejor información acerca de lo que está ocurriendo con el aprendizaje del alumno, el profesor contará con mayores posibilidades de usar instrumentos para realizar su trabajo como educador. La conciencia más abierta es accesible a todos y cada uno, a condición de estar en el presente y se relajen las contracciones defensivas que constituyen las corazas del condicionamiento, del *ego* y de la inconsciencia.

La idea de que hay siempre más, y de que una vez que se ha logrado ese más, ocurre que hay otro más y que siempre hay más, es una idea muy poderosa.

5. La evolución de la conciencia

Igualmente poderosa que la idea de que hay “siempre más”, que tiene un sentido vertical, es la idea de que la conciencia también puede estar más abierta, y una vez que lo está, uno se da cuenta de que la conciencia puede estar aún más abierta, lo que tiene un sentido horizontal. Alcanzar un “más” o lograr una mayor apertura, no implica que ello sea algo que está solo al alcance de seres excepcionales. Efectivamente, para algunas personas más dotadas esto se puede lograr fácilmente, pero para las personas corrientes, ello es simplemente el resultado del trabajo que tiene que ver con el desarrollo de la conciencia. El hecho de que unas personas logren mayores niveles de conciencia sugiere que se puede evolucionar en su desarrollo.

El abordaje evolutivo de la conciencia puede ser sintetizado como un proceso que va del subconsciente, al consciente, a la supra conciencia. La descripción de este proceso ha tomado dos formas: una que relaciona el desarrollo de la conciencia como parte del desarrollo filogenético del ser humano y la otra, que lo considera como parte del desarrollo personal, el cual a su vez se puede separar en corrientes culturales propias de occidente y de oriente. Si bien estas pueden ser consideradas separadamente, al mismo tiempo las visiones transculturales o de culturas comparadas muestran que ambas corrientes pueden integrarse en algunos aspectos y ser complementarias en otros.

Una visión evolutiva del desarrollo de la conciencia, considerada como parte del desarrollo filogenético del ser humano ha sido abordada por de R. Burke¹³, un clásico en el estudio de la conciencia. Él distingue cuatro etapas distintas en el desarrollo de la conciencia: perceptual, receptual, conceptual e intuitiva.

- i. La conciencia perceptual, hace referencia a la etapa en el desarrollo de la conciencia en la cual ella está hecha de percepciones o impresiones sensoriales. Si bien en esta etapa no hay una conciencia propiamente tal, esto supone de todas maneras un nivel avanzado de evolución del cerebro. Cuando estamos estimulados por algo, como por ejemplo, los colores en un plano, el cerebro debe tener una estructura lo suficientemente compleja como para percibir y distinguir los colores que experimentamos en conciencia. En esta etapa no hay una conciencia propiamente tal, pero refleja una predisposición al crecimiento. Es una situación que experimentan los bebés las primeras semanas después de su nacimiento;
- ii. La conciencia receptual. Pero la conciencia va más allá de la sola percepción. En esta segunda etapa, la conciencia

¹³ Burke, R. *La conscience cosmique*. 3eme, Millenaire, París, 1989.

- está constituida a la vez de preceptos y receptos. Esta es la etapa en la cual se desarrolla una conciencia simple. Es el tipo conciencia de los animales. Ellos están conscientes de su entorno, pero no tienen conciencia de sí mismos, en tanto que entidades diferentes del entorno;
- iii. La conciencia conceptual, es un plano de acumulación de propiedades más elevado, y está constituida tanto de preceptos, receptos como de conceptos. Esta etapa propia de los seres humanos, nos permite estar conscientes de nosotros mismos, de nuestras propias sensaciones y vivencias, de ser capaces de nombrar, juzgar y orientar las acciones de nuestro propio espíritu. La facultad de conciencia de sí mismo, es lo caracteriza a un ser humano; y
 - iv. La conciencia intuitiva, es un plano de que va más allá del nivel conceptual, es en cierta manera, post-conceptual, en la medida de que su elemento constitutivo es la intuición. Este plano expresa lo que el físico-cuántico, F. Capra¹⁴, describe como el hecho de que el universo está constituido de un solo tejido el cual se encuentra abierto a ser percibido por la conciencia.

Aunque no estemos siempre conscientes de ello, estos cuatro planos de conciencia coexisten hoy en los seres humanos adultos, sin otra frontera que la inconsciencia.

Otro abordaje evolutivo de la conciencia es el del desarrollo personal. Diversos autores como S. Groff¹⁵, K. Wilber¹⁶, plantean que la evolución humana se da como la integración de los estados inferiores de conciencia y la apertura a estados superiores. Este proceso puede ser concebido en cuatro etapas¹⁷. La evolución

¹⁴ Capra, F. *Le Tao de la physique*. Sand, París, 1985.

¹⁵ Groff, S. *Beyond the Brain*. University Press of New York, Nueva York, 1985.

¹⁶ Wilber, K. *La conciencia sin fronteras*.

¹⁷ Antonijevic, N. "Los niveles de conciencia" [Documento de trabajo]. UNESCO, Santiago de Chile, 2002.

de la conciencia pasa por el reconocimiento e incorporación a la propia experiencia de espacios que aparecen como si estuvieran separados del yo o del sí mismo. Se trata de la reincorporación de lo que se ha ido enajenando de la propia experiencia a lo largo del desarrollo el proceso de diferenciación. Los espacios a reincorporar serían el inconciente personal-biográfico, el cuerpo, los otros y el cosmos.

- i. Un área a reincorporar son todos aquellos aspectos de nuestra experiencia que hemos dejado en el inconsciente, incorporando así a nuestra imagen “oficial” de nosotros mismos aquellas experiencias que hemos dejado fuera de la conciencia por no calzar con lo que deseamos ser, aquello que esperamos ser como imagen ideal frente a nosotros mismos y los otros;
- ii. Otra tarea es la incorporación de la experiencia corporal al concepto de sí mismo. A medida que evoluciona la capacidad de pensar, se va construyendo un *ego* o concepto de sí mismo que va dejando fuera la experiencia corporal, la identidad se pone en el concepto y no en la experiencia, y comenzamos a hablar de nosotros mismo como separados de nuestro cuerpo. Nos relacionamos con el cuerpo como un objeto, un instrumento o como algo desconocido, alejándonos así cada vez más de la experiencia emocional, dado que lo se siente en el cuerpo;
- iii. Otra tarea es la integración del otro, con el cual me vinculo desde la experiencia de no-separación, desde un co-estar en el mundo. La sensación de que lo que le sucede al otro me sucede a mí, me importa, me afecta. Este es el espacio del vínculo afectivo y de la inter-subjetividad. En este espacio de conciencia la empatía y el amor surgen como algo natural y espontáneo;
- iv. Y finalmente, la conciencia de la unión, es decir de la no-separación con todo lo que existe. Este sería un estado de

conciencia de comunión con el cosmos, que A. Maslow y K. Wilber describen como el estado al que llegan personas particularmente evolucionadas.

El otro abordaje evolucionista es una variante del desarrollo personal que a diferencia del enfoque anterior, tiene su origen en las culturas de oriente. En esta perspectiva, el desarrollo de la conciencia es visto básicamente como un proceso de desapego con el objeto de deseo. Es, como en el caso anterior, también un camino de integración, cuyo fundamento es la idea de que el sufrimiento ocurre por el apego a las apariencias, que le impiden a las personas poder acceder a niveles más elevados de unidad con lo real. Cuando una persona se desapega de una apariencia en un nivel, se produce una forma nueva de ver en ese nivel, para pasar a otro nivel de apariencia, a otro desapego y a otra visión, esta vez de acuerdo al otro nivel. La manera de desapegarse de un deseo es mediante la práctica de ejercicios o meditando con las técnicas de una de las distintas escuelas, o a través de prácticas energéticas.

El desarrollo de la conciencia, es entonces un trayecto de tomas de conciencia, mediante el cual la persona se desidentifica con los objetos de deseo de un nivel para pasar al nivel siguiente. El desapego o desidentificación como forma de sanación y de desarrollo personal, aun cuando tienen su origen en oriente, también se han vuelto parte del bagaje terapéutico de ciertas escuelas de psicoterapia y desarrollo personal en occidente.

En su visión de la psicología integral evolutiva, K. Wilber¹⁸ integra visiones transculturales y distingue estructuras, niveles, ondas (*waves*) y corrientes. La estructura, indica que cada estado de conciencia posee un patrón integrado donde sus elementos se encuentran estructurados en un todo coherente. Los patrones integrados se ordenan en niveles. Cada nivel es más amplio que el

¹⁸ Wilber, K. *The Eye of the Spirit: An Integral Vision of a World Gone Slightly Mad*. Shambala, Boston, 2001.

anterior y lo abarca. Estos son niveles de conciencia. Según K. Wilber, estos niveles son ondas fluidas y fluyentes que envuelven los niveles menores. Un nivel de conciencia mayor incluye al menor, de la misma manera que la molécula está incluida en la célula, y la célula está incluida en el órgano, y el órgano está incluido en el organismo. De esta manera, cada estructura se encuentra en un nivel, y cada nivel está anidado en un nivel mayor, en un proceso de trascender e integrar.

Al interior de cada nivel de desarrollo o cada onda, se mueven corrientes de conciencia. Estas corrientes tienen que ver con distintos aspectos de las personas, de manera que las corrientes pueden ser morales, cognitivas, emotivas, sexuales, de identidad. Cada corriente expresa necesidades de las personas, y evolucionan de acuerdo a la capacidad de cada uno para generar la satisfacción de esa necesidad. Además, aun cuando estas corrientes sean de una misma persona, ellas operan como módulos semi-independientes, de manera que una persona es más desarrollada en unos aspectos que otro, así una persona puede tener un nivel de desarrollo fuerte en cognición, pero bajo en las otras corrientes, o alto en moral y bajo en cognición.

6. La conciencia para nosotros

Nuestro enfoque acerca de la conciencia se sitúa en la confluencia del encuentro entre oriente y occidente. Nos es imposible imaginarnos lo que es la conciencia en sí. Pero podemos decir algo acerca de cómo es la conciencia, no en sí misma, sino como ella es "para nosotros". Aun así, concebir qué es la conciencia es un problema difícil porque como dice P. Weil¹⁹ para el ser humano

¹⁹ Weill, P., *op. cit.*

[...] su conciencia, que no le pertenece, es ilimitada; su memoria sobrepasa los confines de la filogenia y en ciertas condiciones puede alcanzar la fuente misma de la energía; su evolución no se detiene en la inteligencia o en la fase de madurez sexual, puede desembocar en una sabiduría primordial o un amor infinito por todos los seres.

Subconsciencia e inconsciencia

Antes de dar una visión positiva de la conciencia, consideremos dos elementos que nos pueden apoyar en su comprensión: la subconsciencia y la inconsciencia. Cada uno de estos planos, por separado y sobre todo, sumados, son en nosotros mucho mayores que el espacio que ocupa la conciencia. Por ello, tanto en las tradiciones de la psicología oriental (budista, yódica o shivaista) como en la occidental (tradición freudiana y jungiana), se considera que muchas de nuestras conductas, no solo nuestras conductas obsesivas y compulsivas, sino que hasta las más corrientes, están guiadas por el subconsciente y el inconsciente, y no por la conciencia.

La subconsciencia, como lo sugiera la palabra, es algo que está sumergido bajo la conciencia. La subconsciencia es como un receptáculo que recibe todo tipo de informaciones de las situaciones y contextos en los que nos encontramos, y que no procesamos conscientemente pues no estamos atentos a ellas. En este receptáculo todo esta revuelto y enredado, sin ningún orden lógico. Allí hemos introyectado el mundo condicionante de la cultura y sus prácticas, en la que hemos crecido. Allí están las semillas de nuestras programaciones. El receptáculo está lleno de impresiones, de reacciones habituales condicionadas, de prejuicios, de adicciones, asociaciones mentales.

Allí es donde se instalan las experiencias cuando no las vivimos de manera consciente.

Todo lo que no queramos mantener en nuestra conciencia es

enviado al plano subconsciente. Si queremos guardar hábitos que nos son perjudiciales, guardaremos programaciones perjudiciales para nosotros. Toda esta mezcla, tiende a gobernar nuestro organismo y reacciona cuando encuentra estímulos en nuestras situaciones y entornos. Muchas veces es desde allí donde se gatillan las emociones cargadas de programaciones que nos hacen sufrir²⁰. También, muchas veces son la causa principal de nuestras enfermedades.

Podemos poner allí lo que queramos. Si allí queremos guardar hábitos positivos, entonces los guardaremos y estarán a la mano para cuando sea necesario. De hecho, una forma inicial del desarrollo de la conciencia en nosotros, es precisamente el proceso de desmantelamiento de los mecanismos que no nos son positivos, y reemplazarlos por otros que sean defensas de hábitos positivos. Así, en el intercambio con el entorno, al enfrentar estímulos que nos son negativos, podremos ver el estado de nuestras defensas. O dicho de otra manera, ver si reaccionamos de la manera tradicional, o lo hacemos de una nueva manera, o simplemente no reaccionamos ante estos estímulos.

Las informaciones del subconsciente siempre tratan de salir de su receptáculo y controlar nuestras vidas por medio de las programaciones. Cuando estamos dormidos elementos del subconsciente emergen en nuestros sueños. Pero también emergen cuando estamos en vigilia, emergen como hábitos de pensar y sentir que nos impiden ver con mayor claridad lo que está ocurriendo en nuestro entorno. Nuestra conciencia va a veces al encuentro de estas informaciones que están listas para salir. Un trabajo importante consiste en mirar conscientemente el subconsciente para ver lo que hay allí de manera de transformar el subconsciente en consciente.

²⁰ Ver El ciclo de las emociones en el capítulo III.

El inconsciente esta guardado en un lugar más profundo. Si el subconsciente es “semi” consciente, el inconsciente es la conciencia suprimida. En su forma extrema es la ignorancia total. Es también un receptáculo lleno de informaciones que no hemos querido retener. Las hemos reprimido y rechazado y enviado a este lugar. Pero esto no quiere decir que no existan y que no tengan fuerza expresiva. Es solo que estas informaciones están allí, en un lugar más recóndito, y desde allí tratarán también de gobernar nuestras acciones²¹.

Para volver a la conciencia y aventurarse en una mejor comprensión de lo que es ella, consideramos primero lo que es una definición. Hay distintos tipos de definiciones, las hay analíticas (las que definen el fenómeno por sus partes y su funcionamiento), la hay integrativas (las que tratan de determinar la esencia de lo que es la cosa), y las hay las de sentido común (hace referencia a aquello de lo cual estamos hablando). El abordaje analítico resulta de las metodologías de tercera persona. Esta perspectiva, por ejemplo J. Searle en filosofía o A. Damasio en neurociencia han constituido a la conciencia en un “objeto de estudio”, analizando su funcionamiento. El abordaje del sentido común tiene su asidero en las metodologías de primera persona, en la medida de que lo se describe en la definición, le resuena, le hace sentido a la persona que ha vivido la experiencia descrita. El abordaje integrativo, integra la perspectiva de la primera persona con la de la tercera persona haciendo un puente entre ambas a la vez integrando ambas y validando la descripción.

En este sentido, la primera noción de conciencia de sentido común, es que la conciencia designa el hecho, con relación a un fenómeno que se tiene al frente, de que el sujeto sabe de qué se

²¹ Sin embargo, no tenemos un inconsciente individual. Si quisiéramos bajar al plano inconsciente por nuestro interior, no encontraríamos nuestra individualidad egótica reprimida, sino que encontraríamos arquetipos colectivos (K. G. Jung, Sri Aurobindo).

trata, de que está informado del fenómeno (F. Varela)²² porque el observador se encuentra en un estado de “darse cuenta” (*awareness*). Si la persona no está informada del fenómeno, está inconsciente con relación a ese fenómeno. Cuando algo le sucede a una persona, esto es algo personal y es algo subjetivo. Si la persona o el sujeto no está consciente del fenómeno que le ha ocurrido, en este sentido la persona o el sujeto, es inconsciente en relación a ese fenómeno. Así una persona puede estar consciente o no.

Recordemos que desde esta perspectiva, la conciencia es un fenómeno cualitativo, personal y mental, al que nos acercamos con metodologías en primera persona. Si no tuviéramos la experiencia de ella, no tendríamos idea de lo que se trata. Más aún si no tenemos la experiencia de la conciencia de algo, digamos de una mesa, no tendríamos cómo saber que esa cosa de cuatro patas y una tabla encima, es una mesa. La conciencia es un fenómeno de la experiencia humana, es, para usar el enfoque metodológico de F. Varela, un fenómeno en primera persona, y no en tercera persona. Esto quiere decir que la experiencia vivida es irreductible, que los datos fenoménicos de la experiencia, no pueden ser reducidos o derivados a partir de la perspectiva de la tercera persona (definiciones analíticas). Pero también es un hecho que puede ser abordado desde la tercera persona, y de la segunda persona en la inter-subjetividad como un mecanismo de verificación de la experiencia.

Si partimos del hecho de que todo el mundo tiene alguna experiencia de la conciencia, es decir que tiene información en primera persona, podemos generar una mayor comprensión de ella, reseñando aspectos que han sido relevados por estudiosos de la conciencia.

En esta reseña distinguimos dos dimensiones de la conciencia. Una de ellas es la conciencia funcional. Es decir la conciencia

²² Varela, F. *El fenómeno de la vida*. Dolmen, Santiago de Chile, 2000.

como conciencia de algo, o como cumpliendo una función. La otra, más profunda, es la conciencia sin función o la conciencia sin objeto.

Las primeras son dimensiones de la conciencia funcional.

La conciencia es *conocimiento*. El término conciencia, etimológicamente viene del latín, con *scientia*, que significa tener conocimiento o conocer. Por ello la primera acepción de la conciencia es su relación con el conocimiento. Los actos de conciencia son actos de conocer. Por ejemplo, cuando hablamos de conciencia emocional, estamos diciendo algo acerca del conocimiento del mundo emocional. Pero la conciencia no es solo conocimiento de algo, es también el estar consciente de ese conocimiento.

La conciencia es el *contexto de nuestra experiencia*. Muchas veces se hace la metáfora de que así como el pez no se percata del agua en que vive, nosotros no nos percatamos de la conciencia en la cual estamos. R. Walsh y F. Vaughn²³, por ejemplo, consideran que la conciencia es la dimensión central que sirve de contexto a toda la experiencia. Debido a que muchas veces no nos percatamos del contexto en el cual estamos, por mucho tiempo las ciencias humanas se interesaron más en las conductas humanas que en la matriz donde ella ocurre.

La conciencia es *la raíz de nuestra realidad*. El reciente posicionamiento de la conciencia como objeto de estudio e investigación ha permitido a los occidentales acercarnos a la visión oriental de la conciencia donde se considera que la conciencia no solo es el contexto y la matriz que configura nuestro conocimiento, sino que también es la raíz y el constituyente principal de la realidad.

La conciencia es un mecanismo que *articula nuestras imágenes*. A diferencia de la perspectiva filosófica, que se preocupa de “qué es” la conciencia, en la neurobiología la conciencia es vista desde el punto de vista de “cómo funciona”. En estos enfoques, la

²³ Walsh, R. y F. Vaughn. “¿Qué es una persona?”, en *Más allá del ego*. Troquel, Buenos Aires, 1991.

conciencia esta asociada a la evolución del cerebro humano. Está asociada a la capacidad de supervivencia. Si la vida depende de las acciones que desarrollemos para mantenerla —como por ejemplo la búsqueda y selección de alimentos o, el reconocimiento de fuentes de peligro—, estas acciones están acompañadas de imágenes, pues sin ellas no podríamos recordar cuáles son los alimentos adecuados y cuáles nuestros enemigos. Sin estas imágenes no podríamos aprender. Así, en estos enfoques, la vida depende de las acciones y de las imágenes. Más aún, la acumulación de imágenes y su combinación pueden ser fuente de creatividad y consecuentemente de la orientación de otras acciones futuras como ocurre en la planificación. En esta perspectiva, A. Damasio²⁴ concibe la conciencia como un dispositivo que es capaz de regular y optimizar la manipulación de imágenes. Este mecanismo de articulación se encuentra en el cerebro, y para Varela, el cerebro se encuentra en todo el cuerpo.

La conciencia es un *estado*. El estar consciente de algo, hace referencia al hecho de que la conciencia es un estado. Que una persona esta consciente de un conocimiento, equivale a decir que una persona está en un estado de conciencia de ese conocimiento.

La conciencia es *fuerza de valor*. La conciencia es un fenómeno central para comprender lo que es un ser humano hoy. J. Searle²⁵ plantea que es importante tomar en cuenta que hoy la conciencia es considerada como la condición que hace posible que algo le importe algo a alguien. Si la conciencia está ligada al valor de algo. Por ello, la conciencia es una condición necesaria para que la vida o algo en la vida tenga sentido. La conciencia contiene información, pero no solo maneja y procesa la información como lo haría un computador, mediante la conciencia se puede interpretar la información y darle sentido.

²⁴ Damasio, A. *Sentir lo que sucede*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 2000.

²⁵ Searle, J. *The Mystery of Consciousness*. New York Review Books, Nueva York, 1997.

Como vimos anteriormente, existen distintos estados de conciencia. Nuestro estado habitual de conciencia, el estado de vigilia, es un tipo de conciencia limitada. W. James plantea que es necesario acceder a otros estados de conciencia, porque ellos están asociados a propiedades, funciones y capacidades específicas. Los procesos afectivos, los cognitivos, la atención, la claridad perceptiva, la sensibilidad, el sentimiento de identidad varían de acuerdo con el estado de conciencia en que se esté.

La conciencia funcional, no se la ve como un contenido, sino como cumpliendo una función. Pero la conciencia sin objeto o no funcional, es puro contenido. La conciencia, vista como contenido, es una emoción. Es nuestra emoción fundamental. Es la emoción que nos mantiene en contacto con la vida. Es la que hace que busquemos constantemente la vida en nosotros a pesar de todos los cambios de situaciones en que nos encontremos. Es lo que nos permite ver la vida que fluye en nosotros. La conciencia como emoción nos permite ver que tenemos la vida dentro de nosotros, pues la emoción expresa lo que tenemos vivo en nosotros. Notemos que esta experiencia es lo contrario de pensar que tenemos que vivir la vida como si ella estuviera afuera de nosotros. La conciencia sin contenido, entonces, aparece como la energía de conciencia intentando manifestarse a sí misma en nosotros. La conciencia así entendida se percibe como la resonancia con la vida que está en nosotros. Por ello, como veremos más tarde, la principal de las competencias emocionales es la capacidad de escuchar. ¿Qué es lo que hay que escuchar? Lo que está allí para escuchar es la resonancia de la vida en nosotros.

Podemos sintetizar lo anterior con las siguientes afirmaciones:

- i. Nuestro estado habitual de conciencia es limitado porque solo da acceso a un tipo de conocimiento; estos límites pueden ser trascendidos;
- ii. Existen distintos estados de conciencia, unos contienen informaciones que vehiculan los otros, y por lo tanto

- dan acceso a conocimientos más amplios que permiten generar mayor sentido que otros;
- iii. Nuestra identidad esta asociada con el desarrollo histórico de nuestra conciencia actual y el nivel de conciencia que poseamos, por lo tanto la calidad del nivel de conciencia corresponde con la identidad que tenemos y la realidad en que vivimos;
 - iv. La comunicación de estos estados de conciencia es necesaria para resonar empáticamente, comprenderse y comprender al otro. La comunicación verbal es necesaria pero limitada, hay otras formas de comunicación y comprensión tanto corporales como emocionales. La comunicación abre la puerta a la inter-subjetividad;
 - v. Se puede acceder a distintos estados de conciencia mediante actitudes y prácticas adecuadas que permiten “tomas de conciencia”; y
 - vi. Las tomas de conciencia son procesos de desprogramación, que se traducen en el abandono de estereotipos y apegos.

Para concluir, ahora podemos juntar algunos elementos señalados anteriormente.

La conciencia “para nosotros” tiene una estructura, una forma y ciertas características que son las de cada uno. La conciencia que tenemos es histórica. La conciencia de cada uno es la historia de su conciencia y esta historia es de transformación. La conciencia se transforma generando cambios en su forma, en su estructura y en sus características. Su historia es esencialmente transformativa porque no solo transforma sino que también se transforma cualitativamente. Una visión de este tipo nos permite explicar la transformación de sensaciones y procesos simples en procesos complejos. Al principio de este capítulo hablamos de la importancia de la conciencia porque es una herramienta de transformación. Se trata pues de una herramienta que hay que conocer y aprender a usar.

Uno podría decir que la conciencia es la identidad con el todo. Aun cuando esto pareciera que tiene algún sentido, no sabemos qué puede significar eso, pues no tenemos conciencia del todo. Nuestra experiencia es limitada. Pero también tenemos la experiencia de que siempre podemos adquirir más conciencia. Esto quiere decir que nuestra conciencia actual es una expresión limitada de la conciencia, que en sí, es la conciencia del todo, y que ella no es nuestra, pero que sí participamos de ella. Por esto no deberíamos decir “la conciencia de esa persona”, o “mi conciencia”, sino deberíamos decir “la conciencia en esa persona” o “la conciencia en mí”.

¿Cuál es el rango de conciencia que nos habita? ¿Cuán amplia o cuán limitada es ella? Esto está determinado por nuestra identidad, por quien creemos que somos. Quienes creemos que somos, está determinado por la experiencia que tenemos, por el entorno que habitamos, por los símbolos generados y vehiculados en nuestra cultura. Juntamos las informaciones que provienen de nuestra experiencia en el mundo y las interpretamos a la luz de las creaciones simbólicas de nuestra sociedad. Así, si pensamos que somos de carne y hueso, y que lo más importante es que podamos trabajar bien para tener el ingreso suficiente para poder mantenernos en vida a nosotros y a nuestras familias y tener un esparcimiento el fin de semana, entonces uno es eso: un ser físico laborioso. Entonces la conciencia que habita a esa persona es esa: la de un ser físico laborioso. Pero si uno se identifica con la idea de ser un maestro cuyo trabajo es el de ser un vehículo que mantiene vivos los símbolos de la cultura en la cual se encuentra, como un articulador entre el pasado, el presente y el futuro, entonces uno es eso, un maestro que mantiene vida y vincula el tiempo en su movimiento. Esa es la conciencia que lo habita, y esa es su identidad. Uno incluye en su identidad la conciencia de ser un maestro con esas características. Si creemos que estamos irremediablemente aislados los unos de los otros, entonces esa es nuestra conciencia: estamos irremediablemente aislados y actuamos con

el tipo de conciencia que ello produce. Pero si creemos que estamos irremediablemente ligados al destino de la humanidad en este planeta, entonces esa es nuestra identidad y esa es nuestra conciencia: estamos irremediablemente ligados al destino de la humanidad. En ese caso nos importa y nos afecta lo que ocurre con los otros, estén en nuestro país o en el otro extremo. Si creemos que existe la globalización, entonces actuamos con la energía de la conciencia global.

Todo depende de lo que creamos que somos. Podemos cambiar de identidad. De hecho esto es lo que hacemos a lo largo de nuestras vidas. Si miramos nuestro pasado, vemos que se trata de una trayectoria en la cual hemos dejado de ser un personaje, para pasar a ser otro, y luego otro, y luego otro, un niño, un futbolista de barrio, un estudiante, un esposo, un profesional, un maestro. Cada identidad tiene su estructura, su nivel, sus contenidos de información y su red comunicacional que le da coherencia. Si uno cesa de identificarse con las limitaciones de esa coherencia, entonces cambia. Es importante notar esto, la conciencia de quien uno es, cambia. Los contenidos que le dan la identidad a cada uno, la información de quién uno es, cambia.

Por ello podemos decir que la conciencia es flexible y se expande. La conciencia se puede expandir y se puede contraer. En los momentos de éxtasis, al mirar una puesta de sol en el mar, es posible sentir la unidad con el océano. Es posible, sentirse parte de la naturaleza. Los físicos pueden explicarnos que la estructura energética de la arena, la del agua, la de nosotros, está compuesta de lo mismo. Uno puede saberlo, pero saberlo no garantiza que pueda experimentar la sensación de unidad. Los místicos, por su parte, aunque no pueden explicarlo, saben que esto es de la esencia de su experiencia, el experimentar esta unidad. La experiencia mística consiste en cesar de identificarse, aunque sea por unos instantes, con las limitaciones de la forma física.

Pero la conciencia no es solo experiencia y conocimiento, también se requiere de la acción. La conciencia no entrega

información arbitraria. Cada uno de nosotros tiene un referente ético inequívoco. Para que la conciencia esté en paz en nosotros, es necesaria también la acción, la conducta ética. Yo puedo tener el conocimiento suficiente como para decir “yo sé que el cigarrillo me hace mal”, sin embargo, si no dejo de fumar, no estoy en una acción consciente y no estoy en paz. Entonces la conciencia es la energía de la acción ética. Gracias a la conciencia, en nuestro fuero interno podemos sentir y distinguir entre lo que está bien de lo que está mal. Todos podemos sentir, por ejemplo, que no es bueno dañar a otra persona. Esto es compartido por todos los seres humanos. Cuando ocurre que causamos daño, esto no es algo que atribuimos a la conciencia, sino a su ausencia. Lo atribuimos a un acto de inconsciencia. La conciencia es la fuente del valor, y como vimos en el capítulo I, el valor se expresa en el espacio emocional. La intensidad del valor se expresa en las emociones que sentimos. La conciencia interna nos indica cómo valorar y cómo tratar a las otras personas y entornos. Las emociones nos indican su intensidad. Mientras mayor sea nuestra conciencia más claras son las indicaciones emocionales respecto de lo que valoramos. Por ello decimos que el valor es interno. Cuando tenemos conciencia del valor, actuamos éticamente, y no precisamos de reglas y normas externas para saber qué es lo que hay que hacer. Una persona consciente actúa de acuerdo a la verdad que le es propia de su ser interno. Frente a ello, las creencias en las normas y reglas, aparecen como un intento de crear una institucionalidad que busca reemplazar la ausencia de conciencia personal.

La acción es dinámica y no se da en el vacío. Se da en el entorno, y la conciencia opera como una mediación con el entorno. En la conciencia, el entorno nos penetra. Nosotros internalizamos los sistemas de símbolos culturalmente producidos en nuestra sociedad; y también internalizamos los cambios que se van produciendo. Esto tiene consecuencias como veremos en los otros capítulos. Las modas, las innovaciones, los cambios en los sistemas

de símbolos también producen cambios en el ser humano que los internaliza. La conciencia estructura estos cambios en el ser, los articula y produce cambios en su identidad y su conducta. Inversamente, el ser humano consciente de su tiempo, por su acción también transforma la sociedad. Por su acción transforma aspectos de su entorno, y en consecuencia, cambios en el sistema que está constituido por su entorno... y ¿cuán amplio es el entorno? Bueno, tan amplio como sea la conciencia que lo habita.

*Ningún problema puede ser resuelto,
si no se cambia el nivel de conciencia que lo engendró*

Albert Einstein

*Una emoción
es una explosión en un espacio,
es un fuego en ebullición
donde todo está vivo*

Eric Baret



Capítulo III: Emociones y estados de ánimo

1. ¿Qué es una emoción?

No hay consenso acerca de lo que es una emoción. Unos dicen que es una respuesta a eventos que son importantes para las personas. Otros la consideran como una experiencia personal, que es fundamentalmente de placer o de dolor. También se la considera como una disposición a la acción. Otros aun, la consideran como estructuras de significados en un evento que afecta a una persona. En este texto las emociones son más que una experiencia psicológica, o biológica. Para mí las emociones son una energía vital. Esta es un tipo de energía que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos. Por esta cualidad de ligar lo externo con lo interno las emociones están en el centro de la experiencia humana interna y social. Son un modo de relación entre lo interno y lo externo, de internalización y externalización unidos por una energía que es una disposición a actuar. Como se dijo recién, las emociones son una energía vital.

Al principio, para nosotros, las emociones comienzan por ser una vibración que sentimos en el cuerpo. Así, lo primero que hay que notar es que se caracterizan por tener un componente sensorial. Este componente puede ser lo visto, lo oído, lo olfateado, lo tocado, lo saboreado. Las sensaciones nos indican la presencia de una emoción. Cuando entramos en contacto con algo agradable, sentimos felicidad. Cuando entramos en contacto con algo desagradable, sentimos rabia. Esta sensibilidad emocional está instalada en la mente.

Cuando hablamos de emociones, nos referimos a estados, experiencias o vivencias muy diferentes, como la rabia, la alegría, la envidia, los celos, la admiración, la nostalgia y el éxtasis, entre muchas otras. Se vivencian en el cuerpo, en el mundo interno, subjetivo, a veces las reconocemos, a través del lenguaje, en el

cuerpo y otras en espacios menos definibles, a veces las podemos nombrar y otras veces no tenemos palabras para ellas.

Pueden sentirse como propias, o como compartidas, grupales, colectivas. Se dan en ciertos espacios o lugares. O en determinados tiempos, coloreando épocas personales o colectivas.

Por eso, al estudiar las emociones nos encontramos con una diversidad de términos que parecen referirse a fenómenos similares pero a la vez diferentes, podemos hablar de estados afectivos, de afectos, sentimientos, emociones, estados de ánimo, entre otros. Vamos a explorar algunos de estos conceptos para acordar una terminología.

Lo que distinguimos, en general, como emociones han sido objeto de estudio de diversas disciplinas, fundamentalmente, las artes, la filosofía, la biología, la bioquímica, la neurología, la psicología y la sociología. Desde cada una de estas disciplinas los énfasis, enfoques y definiciones son diferentes, en relación a los componentes conceptuales de los afectos, los eventos fisiológicos, la experiencia vivida y la expresión conductual.

La biología, la bioquímica y la neurología dan cuenta con mayor precisión de los estados emocionales básicos y de la manera de “encarnar”, en el sentido de *embodiment*, los estados emocionales en el cuerpo. La psicología se ha encargado, por otra parte, de la vivencia emocional, de la influencia de las emociones en la historia personal y en la formación de la personalidad, entre otras grandes áreas temáticas. La sociología se ha preocupado por una parte de los aspectos relacionales de las emociones, tanto con las otras personas como con los ambientes; por otra parte, de los aspectos ligados a la socialización y la cultura.

2. La biología del emocionar

Desde algunas corrientes dentro de la biología, hay aportes centrales para la comprensión de las funciones de las emociones: las emociones están a la base de la acción y, tal como lo planteara

C. Darwin en el siglo XIX, serían mecanismos de supervivencia. En esta perspectiva, V. Larach¹ plantea que el afecto o sentimiento, al igual que las emociones de las que son constituyentes, conllevan las cualidades de experiencia subjetiva y de acción. Para él, las emociones serían las oscilaciones o movimientos de este tono afectivo frente a un cambio o estímulo que tiene las características de una experiencia, con una connotación afectivo cognitiva y una reacción. Las emociones nos permiten adaptarnos. Puesto que las emociones están basadas en la relación entre eventos y nuestras intenciones e intereses, nos permiten adaptarnos a las situaciones en la que nos encontramos. Las emociones nos permiten estar en un estado de “disposición para la acción”². Por ejemplo, el miedo nos hace abandonar lo que estamos haciendo, nos congelamos, nos pone alerta, nos induce a catear el ambiente buscando señales de peligro o de seguridad, y nos pone en un estado de apresto para arrancar o eventualmente de combatir.

Por ello se puede afirmar que las emociones y sentimientos son absolutamente fundamentales para la supervivencia del hombre —y al parecer de todos los seres vivos— puesto que guían nuestra conducta respecto a dos principios básicos para la vida que son la auto-conservación y la preservación de la especie.

3. La neurobiología del emocionar

El estudio de las emociones desde las ciencias naturales ha permitido sacar el fenómeno desde el campo exclusivo de la experiencia interna subjetiva, en que el único método de acceso sería la introspección, y así validar los hallazgos en ámbitos disciplinares distintos a los de la filosofía y la psicología.

¹ Larach, V. *Fundamentos biológicos de la afectividad en los afectos en la práctica clínica*. CECIDEP, Santiago de Chile, (s.a.).

² Fridja, N. *The Emotions*. Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido, 1986.

H. Maturana plantea que lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional... y que todas nuestras acciones tienen un fundamento en lo emocional³. Él distingue emoción de sentimiento, y describe la emoción como propia del reino animal: "Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones".

A. Lowen, en el análisis del narcisismo, considera a los sentimientos como percepción de un movimiento o un acontecimiento corporal interno⁴. Si no hay acontecimiento no hay sentimiento, pues no hay nada que percibir. En esta perspectiva la emoción es el movimiento desde el centro de uno mismo hacia fuera (emoción) y que se expresa en un impulso. Si este impulso crea en la musculatura una disposición a la acción estamos ante la influencia de una emoción. Sin embargo, también podemos generar la situación contraria. El sentimiento puede ser suprimido, inmovilizando o contrayendo músculos, impidiendo el movimiento interno. La supresión del sentimiento, mediante la contracción muscular, produce una rigidez en el cuerpo. Produce una especie de muerte parcial. Por eso, cuando suprimimos nuestros sentimientos estamos como "medio muertos".

Pero el sentimiento además de ser suprimido, puede ser negado. La negación del sentimiento, es negarse a percibir el movimiento o acontecimiento interno. Como la percepción es una función de la conciencia, podemos decidir no percibir lo que nos pasa, y focalizarnos solamente en lo que nos interesa y nos agrada y dejar lo que puede molestarnos. Por ejemplo, ver un problema emocional de un hijo, puede producirnos un dolor muy grande, y normalmente por el deseo de evitar el dolor, preferimos decidir no verlo. Decidir no ver algo, es un acto consciente, pero la recurrencia de decidir no verlo, hace que la negación se

³ Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette, Santiago de Chile, 1989.

⁴ Lowen, A. *Narcisismo o la negación de nuestro verdadero ser*. Pax, México, 1987.

vuelva inconsciente, y deja de percibir la realidad dolorosa. Esta negación inconsciente se estructura en el cuerpo como tensiones musculares crónicas en la base del cráneo, cerca de los centros de percepción visual del cerebro. Es importante notar que la visión y cerebro están conectados.

F. Varela⁵ en sus trabajos sobre los fenómenos de conocimiento, establece ciertas relaciones entre emoción y cognición. Para él el estar en el afecto es una experiencia humana básica previa a la cognición. Los afectos, dice, son una dinámica pre-reflexiva de auto-constitución del sí mismo (*self*). El afecto es primordial en el sentido que somos afectados o conmovidos antes de que surja un yo que conoce. Elaborando sobre el planteamiento de F. Varela podemos distinguir cuatro niveles de afecto:

- i. Sentimientos: son el primer nivel del afecto, y es el percibir que hay un movimiento o un acontecimiento corporal interno;
- ii. Emociones: son el estar consciente de una tonalidad emocional que es constitutiva del presente vivo en el instante, y que corresponde a la mente externa;
- iii. Afectos: es una disposición propia de una secuencia coherente de acciones encarnadas más largas; y
- iv. Estados de ánimo: es el nivel de conciencia más interno que se expresa en la narración descriptiva que se ubica a lo largo de una extensión de tiempo más extensa.

Un aspecto importante de los afectos, es que ellos intervienen en nuestra capacidad de acción. Algunos afectos estimulan nuestra fuerza para actuar en algún dominio, mientras que otros la disminuyen. Algunos los favorecen y otros los reprimen.

En este nivel de comprensión de lo que son las emociones podemos compartir la visión de S. Bloch⁶, al definir las como un

⁵ Varela, F. *El fenómeno de la vida*. Dolmen, Santiago de Chile, 2000.

⁶ *Op. cit.*

complejo estado funcional de todo el organismo que implica a la vez una actividad fisiológica, un comportamiento expresivo y una experiencia interna, sin proponer un orden secuencial de estos tres niveles. Tenemos así, una mirada más “integral”, “holística”, que incorpora lo que denomina “tres niveles de activación de la emoción”. Se entiende que durante los estados emocionales ocurren una serie de fenómenos fisiológicos, como por ejemplo la alteración del ritmo cardiaco, la respiración, lágrimas, rubor y otros. Hay también una vivencia interna, personal y solamente accesible para aquel que la vive. Y finalmente una manifestación externa de la emoción que nos permite reconocer en la postura corporal, la forma de caminar, la expresión facial o en el tono de voz, una emoción determinada.

A. ¿Las emociones determinan o gatillan nuestras acciones?

De lo anterior podríamos decir que las emociones son reacciones fisiológicas a situaciones externas. Podríamos hasta pensar que puesto que son reacciones fisiológicas y que todos tenemos una biología que responde a las mismas leyes, todo estímulo externo nos generaría la misma respuesta a todos. A veces, en una reunión social, cuando una persona dice un chiste muy gracioso y todos se ríen, podemos ver que ciertos estímulos generan en un gran número de personas reacciones muy similares. En función de esta observación se podría pensar que las emociones *determinan* nuestras acciones.

Sin embargo, en otra versión del ejemplo anterior, también podemos constatar que también muchas veces, cuando una persona hace una broma algunos se ríen, otros, sonrían apenas y a otros no les hace ninguna gracia. Al igual que en este caso podemos constatar en múltiples ocasiones, que las personas reaccionan de manera distinta ante los mismos eventos externos. Por ello podemos decir que los eventos exteriores, no determinan sino que *gatillan* distintas reacciones en distintas personas. Entonces

podemos decir que las emociones son gatilladas por evaluaciones cognitivas de acontecimientos externos; evaluaciones que pueden ser conscientes o inconscientes⁷. Esta es una distinción es de gran importancia ya que quiere decir que la explicación de buena parte de nuestras acciones no se encuentran en los estímulos externos sino en nuestras condiciones personales, y estas condiciones pueden ser conscientes o inconscientes.

Las emociones se relacionan con los eventos vividos, no como una causa-efecto, en que un mismo evento siempre y en todos provoca un mismo estado emocional, sino que la emoción vivida, relacionable con un evento determinado, está determinada también por procesos mentales internos propios del sistema completo que es estimulado e interpreta el estímulo. Esta constatación es el fundamento de lo que sigue más abajo: las razones de nuestras acciones se encuentran “adentro” de nosotros y no están “causadas” sino “gatilladas” por el evento que ocurre “afuera”.

Entonces es necesario preguntarse acerca de qué es lo que hace la diferencia en las reacciones. Al respecto se puede plantear que existe una relación entre creencia y emociones. Así, serían las creencias de las personas acerca de situaciones externas las que gatillan reacciones emocionales.

B. El cerebro emocional

Un área de creciente interés ha sido la literatura de la neurofisiología acerca del cerebro emocional. Su principal exponente, J. Le Doux⁸, sostiene que además del cerebro cognitivo tenemos un cerebro emocional. Este está constituido por el sistema

⁷ Oatley, K. y P. N. Johnson-Laird. “The Communicative Theory of Emotions”. En J. Jenkins y otros (eds.), *Human Emotions: A Reader*. Black Well, Massachusetts, Estados Unidos, 1998.

⁸ Le Doux, J. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon and Schuster, Nueva York, 1997.

límbico⁹. En el sistema límbico, la amígdala ocupa un papel central. Ella funciona como un computador que evalúa y hace juicios acerca del contenido emocional de los estímulos que le llegan. Estos estímulos pueden ser preceptos muy simples como el sonido o la vista o complejos que dependen del reconocimiento inconsciente o consciente para determinar su significado. Es la amígdala la que transmite una señal no verbal, sino eléctrica a otras partes del cerebro que alteran la atención e inician respuestas fisiológicas al evento que ha gatillado la reacción. Las reacciones varían de acuerdo a dónde se envíen las señales. Por ejemplo, ante la señal del miedo, si los impulsos se envían al centro de la materia gris, uno se congela; si se envían al hipotálamo lateral, se altera la presión sanguínea; si se envían al hipotálamo para ventricular, se activan las hormonas de la tensión; si se envían al centro reticular, se activan los reflejos de acción.

4. La ontología del emocionar

Otra manera de definir las emociones, ya no desde el campo de la biología sino desde la ontología del lenguaje, es verlas como el producto de los quiebres o interrupciones del fluir de la vida. De esta manera, cada vez que experimentamos una interrupción en el fluir de la vida se producen emociones. A estas, por lo tanto, las asociamos con los quiebres, esto es con interrupciones en lo que estamos haciendo. Al actuar, siempre lo hacemos dentro de un determinado espacio de posibilidades de acción. Cuando un suceso nos conduce a modificar significativamente las fronteras

⁹ Por ser este un dominio importante para el desarrollo del conocimiento acerca del cerebro emocional, conviene mencionar otros investigadores en esta área. Entre ellos cabe mencionar a M. Davies, M. Fanslow, N. Weinberger y B. Kapp.

de ese espacio de posibilidades, cuando nos vemos conducidos a variar nuestro juicio de lo que podemos esperar en el futuro, hablamos de un quiebre¹⁰.

Si desarrollamos la capacidad de observar lo que acontece alrededor nuestro, es decir, si tenemos más conciencia de lo que nos acontece, es entonces posible identificar los acontecimientos que nos generan quiebres y gatillan las emociones. Estas son específicas y reactivas. Son una distinción que hacemos para referirnos al cambio en nuestro espacio de posibilidades que nos genera un quiebre específico.

En esta manera de ver las emociones, podemos decir que las emociones determinan nuestra visión del futuro que tenemos por delante, si algo bueno nos pasa lo veremos con alegría y optimismo, si perdemos algo, lo veremos con tristeza o con temor.

5. Tipos de emociones

Desde la experiencia cotidiana, podemos constatar que existen distintos tipos de emociones. Unas son más fáciles de identificar y comunicar, por ejemplo la rabia, la tristeza y otras más complejas, en que hay una mezcla de emociones como los celos y la envidia. Esto permite distinguir entre emociones primarias o básicas y mixtas.

También hay reacciones emocionales momentáneas y bruscas, como el miedo, y otras que duran más largo en el tiempo como la ansiedad o la depresión. Las primeras parecen ser una reacción frente a un evento externo. En las otras hay menos claridad con relación al evento que las desencadena y más bien hay que referirse a las circunstancias que las mantienen.

¹⁰ Echeverría, R. *Ontología del lenguaje*. Dolmen, Santiago de Chile, 1994.

A. Emociones primarias, secundarias y mixtas

Si bien en el ámbito vivencial podemos experimentar y reconocer en los otros algunas emociones que distinguimos como más puras y primarias, no hay consenso en torno a cuántas y cuáles serían estas emociones llamadas básicas, fundamentales o primarias. En general, hay acuerdo en considerar como emociones básicas o primarias a la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría. Algunos autores incluyen otras emociones entre las básicas o primarias. S. Bloch y H. Maturana¹¹ incluyen dos formas de amor, el amor erótico y el amor ternura. D. Goleman¹² agrega el disgusto, la sorpresa y la vergüenza. K. Oatley y P. N. Johnson-Laird¹³ agregan además el apego, el amor paternal y el rechazo. Lo que distingue estas emociones de las cuatro primeras es que para que estas se puedan sentir, tiene que necesariamente haber una persona o un objeto. Así, el amor erótico es en relación a una pareja sexual, el amor ternura hacia una pareja afectiva, la sorpresa, el disgusto o el rechazo personal es con relación a un objeto o una persona, el amor parental hacia los hijos y el apego hacia los padres.

Las razones para considerar estas emociones como básicas o primarias es que son biológicamente primitivas, tienen primacía para el desarrollo ontogenético¹⁴. Aparecen pocos meses después de haber nacido e incluso algunos elementos están programados ya al nacer. También se considera que una emoción es primaria, cuando ella ocurre sin que necesariamente haya o se conozca una causa o exista un objeto aparente. A veces basta con mover algún músculo facial, o ubicar los ojos en determinadas posiciones para

¹¹ Maturana, H. y S. Bloch. *Biología del emocionar y alba emoting*. Dolmen, Santiago de Chile, 1996.

¹² Goleman, D. *La inteligencia emocional*. Javier Vergara, Buenos Aires, 1995.

¹³ Oatley, K. y P. N. Johnson-Laird, *op. cit.*

¹⁴ Maturana, H. y S. Bloch, *op. cit.*

que se gatillen algunas de las cuatro emociones primarias. Esto está asociado al hecho de que estas emociones primarias tienen expresiones faciales universales, y por lo tanto reconocibles por todos los individuos de una especie.

Las emociones primarias, en cuanto a su expresión y vivencia, serían entonces emociones que son similares en todos los seres humanos y que tienen componentes fisiológicos claros y evidentes. En la medida en que las personas nacen y viven en culturas que tienen formas de regular la expresión de las emociones, estos patrones básicos, pueden mostrar algunas diferencias de expresión entre una cultura y otra.

A partir de estas emociones primarias se pueden distinguir familias de emociones secundarias o derivadas¹⁵. Hay distintos modelos para explicar cómo es que estas emociones secundarias se derivan de las primarias. Puede ser que se combinen como se combinan los colores primarios para dar colores secundarios, o de alguna manera se deriven de las primeras. La teoría más aceptada es que las emociones secundarias requieren un cierto desarrollo de auto-referencia (desarrollo del sí mismo, desarrollo de la imagen de sí mismo o desarrollo del *ego*) y de un cierto nivel de desarrollo cognitivo, para que ellas puedan emerger. Por ejemplo, el miedo y la ira son consideradas emociones primarias, pero la vergüenza y la envidia son consideradas como emociones secundarias, pues requieren de un nivel de reconocimiento de un sí mismo (frente a otro) para que pueda emerger.

Las emociones secundarias o derivadas, que son estados emocionales semejantes entre sí pero con diferentes matices, que pueden relacionarse con diferencias en la intensidad, duración, objeto o cualidades vivenciales más sutiles que las alejan del concepto de emociones primarias propiamente tales. Algunos ejemplos:

¹⁵ Como las denominan Lewis y Michalson Childrens, en *Emotions and Moods: Development Theory and Measurement*. Plenum, Nueva York, 1983.

Rabia: agresión, enojo, ira, furia, odio, cólera, irritación, disgusto, exasperación;

Tristeza: pena, pesar, melancolía, pesimismo, abatimiento, desesperación, depresión, desánimo, impotencia, descontento;

Miedo: angustia, alarma, horror, espanto, temor, terror, ansiedad, aprensión, pánico;

Alegría: risa, felicidad, contento, entusiasmo, de buen humor, chispeante, placer, dicha, diversión;

Amor: amistad, afectividad, apertura, ternura, confianza, simpatía, adoración.

La diferencia entre la ira y la rabia, el miedo y el terror, se da en la intensidad con que se viven estas emociones. En cambio, la depresión puede verse como una pena mantenida en el tiempo que va perdiendo el dolor y la esperanza. La ansiedad es definida como miedo sin objeto claro, un temor más difuso y sostenido. Hablamos de estar deprimido o andar ansioso. En estos casos más que reacciones frente a algo que gatilla una emoción nos encontramos con estados; se los puede llamar estados de ánimo.

Después de los dos y medio años de edad, se llega a un nivel más desarrollado del sí mismo y emerge la auto-conciencia, como la conciencia de ser una entidad separada del otro. A este nivel, el sí mismo —esta vez como separado del otro— del niño entra en relación con estándares y las reglas impuestas por los otros. Para poder hacer inteligible el reconocimiento de sí mismo, como diferente y el reconocimiento de las normas, se requiere de un nivel de desarrollo cognitivo mayor. Es en esta interfase de reconocimiento de sí mismo en relación a las normas y estándares donde emergen con mayor claridad las emociones derivadas, como son el pudor, la empatía, la envidia o, más tarde aún, el orgullo, la vergüenza o la culpa, entre otros.

A partir de estas emociones secundarias, se pasa a otros estados emocionales más complejos. Se dan cuando hay diversas emociones que nos ocurren en forma casi simultánea o entrelazada,

como por ejemplo los celos que son una combinación de inseguridad, rabia y tristeza, o la envidia que tiene algo de admiración y algo de temor. Cuando nos referimos a estos estados hablamos de emociones mixtas.

Podríamos agregar una gran cantidad de emociones mixtas a las que ya hemos mencionado, como el interés, la vergüenza, la indignación, el asco, la culpabilidad, la nostalgia o la codicia.

B. Los estados de ánimo

Tal como su nombre lo sugiere, los estados de ánimo pueden verse más como estados que como reacciones momentáneas. Las emociones vistas como energías gatilladas por eventos e intereses son más cortas en el tiempo. En este sentido, la duración es un elemento que los define. Las emociones nos llegan desde la mente externa¹⁶, mientras que los estados de ánimo son propios de una conciencia más profunda. Cuando las reacciones emocionales gatilladas se repiten en patrones frecuentes, a nivel de la capa externa de la mente, estas tienden a transformarse en una condición de nuestra conciencia más profunda. Por ejemplo, cuando llegamos por primera vez a un lugar hermoso, se nos gatilla una emoción particular. Pero cuando volvemos recurrentemente a ese lugar, comenzamos a mimetizarnos con él y este pasa a formar parte de nuestra conciencia más profunda, y de alguna manera, incorporamos elementos de ese lugar en nuestra manera de ser.

Pero también se caracterizan por ser el trasfondo afectivo desde el cual pueden surgir emociones. S. Bloch¹⁷ se refiere a los estados de ánimo como emoción “tónica”, una emoción que se ha hecho crónica, en contraste con la emoción “fásica”, que será una reacción emocional de corta duración. Para ella, los estados de ánimo no serían por lo tanto otra cosa que emociones básicas que se

¹⁶ Ver capítulo II: La conciencia y la mente.

¹⁷ *Op. cit.*

presentan en forma más difusa, más fluctuante, más durable en el tiempo, que se entremezclan, pero que siempre mantienen la tonalidad característica de base que las diferencian de otro estado emocional o de otro “estado de ánimo”.

Al ser estados que duran en el tiempo, permanecen aún sin el estímulo que las gatilla, lo que hace que pierdan su carácter adaptativo inmediato, de reacción frente al entorno estando mediados por pensamientos e imágenes. Estas emociones se generan a partir del recuerdo de situaciones anteriores en las imágenes y el pensamiento.

D. Goleman¹⁸ afirma que los estados de ánimo son más apagados y duran más tiempo que una emoción y que más allá de los estados de ánimo se encuentra el temperamento, que sería la prontitud para evocar una emoción o estado de ánimo determinado que hace que la gente sea melancólica, tímida o alegre. Para R. Echeverría¹⁹ los estados de ánimo viven en el trasfondo desde el cual actuamos. Para él, cuando hablamos de estados de ánimo, nos referimos a una emocionalidad que no remite necesariamente a condiciones específicas y que, por lo tanto, normalmente no los podemos relacionar con acontecimientos determinados, que gatillen lo que ocurre en nosotros.

Un estado de ánimo, si bien no tiene detonante que estimule una reacción, tiene la particularidad de establecer la tonalidad del espacio en el cual nos encontramos. Si estamos en un estado de ánimo triste, tenderemos a ver el mundo de un tono gris, ligeramente deprimido, y ese será el tipo de información que procesaremos para actuar. O por el contrario, si estamos en estado de ánimo alegre, la tonalidad será radiante, y nuestras acciones se realizarán en la base de informaciones estimulantes.

Otra particularidad que emerge del hecho de que los estados de ánimo no tienen un detonante que gatilla nuestra acción, es

¹⁸ *Op. cit.*

¹⁹ *Op. cit.*

que el espacio coloreado, nos define un espacio de posibilidades de acción. Este espacio de posibilidades de acción tiende a abrir posibilidades y a cerrar otras. Si nos encontramos en un estado de ánimo de exasperación, tenderemos a ver el mundo que nos entorna como una fuente constante de contrariedades, y de frustración. O bien si nos encontramos en un estado de ánimo deprimido, tendremos un espacio muy reducido de acciones posibles.

6. El ciclo de las emociones

Anteriormente mencionamos las características del ser emocional “puro”²⁰. Sin embargo, ese ser emocional no existe en un vacío social. La persona está inmersa en una cultura que afecta sus procesos emocionales. El mundo en el cual la persona ha sido socializada tiene la propiedad de condicionar su manera de reaccionar²¹. Que una persona haya sido “socializada” quiere decir que ella ha incorporado el lenguaje, las normas y las costumbres

²⁰ Ver más arriba en el capítulo I.

²¹ La palabra “condicionar” es una palabra importante en este texto y tiene una doble acepción. Por un lado su significado expresa que están presente los elementos que hacen posible que algo ocurra. Condicionar significa que se dan las condiciones adecuadas para que algo se manifieste. Es importante notar que si se dan las condiciones, entonces algo puede manifestarse. Si no se dan las condiciones adecuadas, ese algo no se manifiesta y no ocurre. Más adelante veremos como, por ejemplo, el aprendizaje de algo puede ocurrir si se dan ciertas condiciones emocionales, y se ellas no están, el aprendizaje no ocurrirá.

El otro significado es que la condición establece una característica de la situación en la que se encuentra una persona. En una persona inconsciente, la condición tiende a determinar su acción. En una persona semi-consciente, se da el fenómeno de la resiliencia, en la cual la acción de la persona interactúa y tiende a superar los elementos condicionantes que configuran su situación. En una persona consciente, la condición es solo un dato del contexto y no determina su acción.

de la sociedad en que vive. Por esta socialización, desde pequeñas, las personas van incorporando ciertos patrones de reacción emocional ante los eventos que les ocurren. Desde esta perspectiva, podemos ver que la cultura de nuestra comunidad nos condiciona.

Somos prisioneros de las emociones que emanan de nuestros contextos. Sin embargo, con demasiada frecuencia no nos damos cuenta de esta condición. Mientras no nos demos cuenta de este aprisionamiento dentro de las situaciones en las cuales se desarrollan nuestras vidas, seguimos actuando de manera inconsciente impulsados por fuerzas que actúan sobre nosotros. Cuando tomamos conciencia de ello, esta prisión se transforma en un espacio de posibilidades y de acción.

Cada vez que nos encontramos en una situación en la cual ocurre algún evento, se inicia un proceso que gatilla en nosotros una reacción condicionada por las normas de la cultura en la que hemos vivido. Cada vez que ocurre algo en nuestro entorno, se estimula en nosotros una manera de reaccionar que corresponde a la manera que hemos internalizado la cultura. Nos acostumbramos a reaccionar una manera prescrita por la cultura.

Pero no es solo la prescripción que condiciona nuestra manera de actuar. También influye nuestra manera individual de reaccionar a este condicionamiento. Con el tiempo, repetimos un patrón de conducta. La recurrencia de nuestra reacción hace que en nuestro cerebro se instalen conexiones que nos impulsan a una forma específica de actuar. Por ejemplo, ciertos alimentos nos gatillan formas de actuar: *“Cada vez que veo un helado me dan ganas de comérmelo”*. Si me lo como, por ese momento se me calma el deseo del helado, pero al mismo tiempo con comerme el helado refuerzo la conexión cerebral con el placer que me da comerme el helado. Con una conexión cerebral sólidamente instalada, al poco tiempo, ya no necesito el estímulo físico del helado para desearlo. Me va a bastar con imaginármelo para que se active en mí el deseo del helado. Esta conexión que ha sido fortalecida por mi acción reiterada, se transforma en una adicción en mí y

he quedado sólidamente programado para andar buscando helados y no resistirme a comerme uno cuando lo veo.

Este acostumbramiento se vuelve automático, adictivo e inconsciente. La manera automática de reaccionar ante lo que ocurre, es una programación que se ha instalado en nuestra mente. Es el resultado de la manera particular en que cada uno ha incorporado los condicionamientos de la cultura en la cual hemos crecido; y neurológicamente la programación es una conexión que he establecido en mi cerebro.

La manera específica en la cual una persona está programada emocionalmente, es una mezcla de, por una parte, las condiciones y orientaciones culturales y por otra, la manera particular en la cual cada persona ha podido responder desde pequeña a las experiencias que le ha tocado vivir.

Aparentemente, a partir de las experiencias emocionales tempranas vamos construyendo un modo de acercarnos o de relacionarnos con los otros a través del predominio de ciertos estados emocionales sobre otros y ciertos mecanismos básicos de manejo de las emociones y las situaciones que las desencadenan, que van construyendo características básicas o formas de reacción que constituyen la personalidad o rasgos que tienen cierta permanencia o regularidad en el tiempo.

Cuando estamos programados emocionalmente, y observamos nuestro comportamiento, podemos discernir en nosotros una forma habitual de reaccionar ante las cosas. Con el tiempo, esta forma habitual se transforma en patrón de respuestas acostumbradas ante los eventos que nos ocurren. Como este patrón es reiterativo, adictivo y siempre reaccionamos de una manera determinada, finalmente terminamos pensando que reaccionamos así porque mi personalidad es así.

“Así soy yo” o, con cierta desazón, decimos “que le vamos a hacer, este es mi carácter”. Rasgos tales como la confianza y la desconfianza, el apego y el desapego, la cercanía o distancia afectiva, la racionalidad o emotividad se aprenden partir de

las experiencias emocionales tempranas, por hacer una referencia simple, dado que se podrían analizar descriptores más complejos, como serían por ejemplo definiciones de tipos de personalidad o de rasgos de carácter. No nos damos cuenta que en realidad, esta personalidad no es sino una máscara, que esconde nuestro verdadero ser. Es lo que arriba describimos como el “*ego*” o que en bioenergética también se denomina la “coraza” detrás de los cuales inconscientemente nos escondemos.

El desarrollo de la conciencia emocional, es el medio que nos permite conocer el mecanismo de nuestras programaciones. Nos permite tomar conciencia de la manera como ocurren y como nos afectan, de manera concreta, particular y única, en cada uno de nosotros, nuestras programaciones. El desarrollo de la conciencia emocional, en un primer momento, nos permite darnos cuenta de cómo estamos funcionando y cómo estas programaciones inconscientes nos rigen en lo que hacemos. En un segundo momento, al ir conociendo los mecanismos que nos hacen reaccionar inconscientemente, la conciencia emocional opera en nosotros un proceso de desprogramación. Es el proceso que hace consciente lo que tenemos en el subconsciente y/o más profundamente, en el inconsciente.

La desprogramación, en términos neurológicos, es el proceso de desconexión de lo que hemos instalado por nuestra propia conducta en nuestro cerebro. Si detenemos la repetición de conductas que refuerzan la conexión, debilitamos la conexión que nos lleva a actuar de tal o cual manera como comer helados ansiosamente. Esto no quita el placer del helado, por el contrario, le quita la ansiedad y la adicción al helado. Si logramos desconectar la conexión ligada al comer helados, estaremos desprogramados... y libres para comer el helado con placer. ¿Libres de qué? Libres de la ansiedad, la adicción, las compulsiones, las programaciones.

En términos personales, la desprogramación no es otra cosa que un proceso mediante el cual nos volvemos más auténticos, más originales y más conscientes de nosotros mismos. Generamos

una forma de actuar que nos permite estar más en acorde con la manera que somos realmente. Vivir en armonía con quienes somos realmente nos da acceso a la fuente de vitalidad que hay en nosotros. Si por el contrario vivimos en desarmonía con quienes realmente somos, e intentamos vivir de acuerdo al “deber ser” de las programaciones culturales, nos instalamos en una situación deprimida pues bloqueamos el flujo natural de nuestra vitalidad.

A. El ciclo de las emociones vividas inconscientemente

Para tener una visión más consciente de lo que nos ocurre, la figura siguiente nos grafica el proceso de cómo ocurren el ciclo corriente de las emociones desde la perspectiva de los condicionamientos que afectan nuestro proceso emocional. Esta figura, nos muestra el ciclo de las emociones vivido inconscientemente.

El proceso inconsciente se inicia en un evento sobre el cual no tenemos control y termina en una reacción inconsciente. Cuando no tenemos conciencia de lo que nos ocurre con las emociones, nos sentimos tomados por ellas. Así muchas veces sentimos que las emociones nos ocurren independientemente de nosotros mismos. Esto es cierto. Pero, como veremos más adelante, si tomamos conciencia de lo que ocurre, deja de ser cierto; y más adelante aún, vuelve a ser cierto pero en otro nivel de conciencia. Por el momento, si nos quedamos en el “primer cierto”, el producido por la inconsciencia, podremos notar que la experiencia corriente, es que las emociones nos ocurren independientemente de lo que nosotros hagamos. Visto de esta manera, pareciera que no somos responsables de las emociones que nos ocurren, como tampoco nos sentimos responsables de las acciones que realizamos a partir de esas emociones. Cuando reaccionamos inconscientemente a los estímulos externos, lo más frecuente es que terminamos lamentando lo que hemos hecho. Herimos a las personas cercanas, hacemos acciones descabelladas y cuando nos damos cuenta

de lo que hemos hecho, en el mejor de los casos pasamos mucho tiempo tratando de reparar el daño producido.

Si somos inconscientes de nuestras propias emociones, nos encontramos aislados de los otros. Si no podemos percibir nuestras emociones, no podremos percibir las emociones de los otros. Si no podemos sentir y reconocer nuestras emociones tampoco podremos sentir y reconocer las emociones en los otros. De esta manera nos restringimos a vivir en la incompreensión de lo que le ocurre a las otras personas con las que nos relacionamos. Nos condenamos a vivir en la incompreensión emocional. El no estar consciente del mundo emocional, es estar encerrado en el espacio racional. Es no ver las posibilidades que el mundo emocional ofrece. Sin embargo, el solo hecho de ver el mecanismo con el que ocurre este proceso, nos permite iniciar el camino de hacer más consciente la experiencia emocional. Hacer más consciente la experiencia emocional, es abrirnos a una vida más plena. Más plena con relación a nosotros mismos y más plena con relación a los otros.

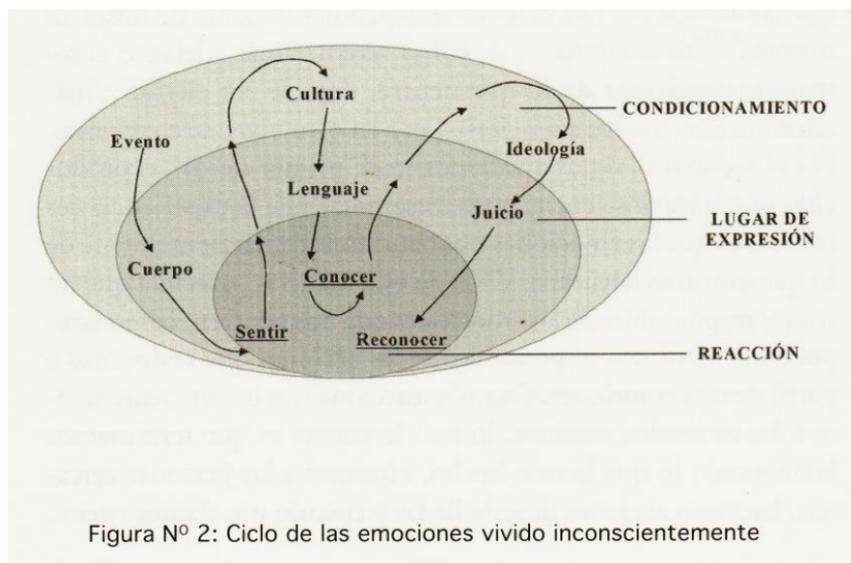


Figura N° 2: Ciclo de las emociones vivido inconscientemente

Esta figura ilustra un ciclo que va desde el evento hasta la acción. Empecemos notando que hay tres planos o “anillos” entre los cuales circula la experiencia emocional.

- i. El primero es el plano del condicionamiento. Este es el anillo exterior. Es el más amplio. Este es el plano del contexto y de la configuración del mundo en el cual nos encontramos. Es, por decirlo así, un plano “externo”. En él se incluyen el evento que gatilla la emoción, la cultura y la ideología. Estos son dominios que ocurren afuera de la persona, pero lo que se expresa aquí no es su ocurrencia exterior. Lo que se ilustra aquí es la manera como ellos estimulan dentro de nosotros reacciones automáticas frente a la experiencia del evento, de la cultura y de la ideología;
- ii. El segundo es el plano de la expresión. En este plano se incluye el lugar en donde se realiza el hecho emocional. Es un plano “interior” y se incluye aquí el cuerpo y las acciones lingüísticas: el nombrar y el juzgar; y
- iii. El tercero es plano de la acción. Este es el anillo más pequeño y el más interno, pero es el más importante, pues es donde se concretiza nuestra manera de conocer y usar nuestras emociones. En este plano se incluyen los actos principales del proceso emocional. Se incluyen aquí los actos de sentir una emoción, de conocer mediante la palabra y de reconocerla.

La experiencia emocional ocurre muy rápidamente. Todo ocurre en una fracción de segundo y en general todo pasa en forma automática.

El caso de María, niña adolescente, puede ilustrar la manera como ocurre esto.

En camino a la escuela, María se encuentra sorpresivamente con Javier, un nuevo vecino. Este encuentro fortuito le llega como

un flechazo de cupido y hace que su corazón comience repentinamente a latir más fuerte y que se sienta atraída hacia el joven. A ella le dan deseos de acercarse y abrazarlo. Pero en vez, ella se encuentra sonrojada y perturbada, mientras que con la respiración entrecortada, tímidamente se repliega y sonríe coqueteando.

Esta experiencia contiene un conjunto de acciones que forman un ciclo. Se trata de un ciclo progresivo que va desde el sentir lo que ocurre hasta reconocer lo que ocurre. Si observamos este ciclo como si ocurriera en “cámara lenta”, podemos distinguir en él momentos distintos en los cuales la persona realiza acciones.

Todo comienza con un evento en el anillo exterior. Este anillo es el contexto, es el plano de donde se inician las acciones condicionantes. En nuestro ejemplo, el evento que le ocurre a María es Javier. Este evento, es un acontecimiento que ocurre en una situación, y la situación para María es que ella está enamorada de Javier. Independiente de las características que él tenga, el evento genera una perturbación en nuestro contexto. Lo que percibe María son sensaciones corporales que la impulsan a actuar de cierta manera, de allí su deseo de abrazarlo. El evento recibido en el cuerpo echa a andar una serie de mecanismos fisiológicos descritos por la biología y las neurociencias. En primer lugar, cuando su cerebro percibe la presencia del evento, su epífisis se activa, y la glándula da instrucciones al sistema suprarrenal para que libere una mezcla de adrenalina con noradrelanina. Previene también al hipotálamo para que este de la instrucción de bombear más sangre al corazón, con la cual este empieza a latir con más fuerza, haciendo que la sangre se distribuya con mayor rapidez y fuerza. De esta manera la sangre le da un rubor a sus mejillas. También un ligero temblor recorre la columna vertebral, su respiración se entrecorta llenándose repentinamente de demasiado oxígeno y sus glándulas salivales dejar de salivar. Sus pupilas se dilatan, inmediatamente la digestión del desayuno se interrumpe apretándole el estómago. El hígado envía más glucosa a la sangre

con bolitas de ácidos grasos que se distribuyen rápidamente por los músculos de las piernas y los brazos los que se ponen en tensión. Esta es la primera parte del ciclo que nos ocurre en el cuerpo.

Este primer paso en la experiencia emocional se puede caracterizar como el trayecto de una energía que se proyecta desde un evento exterior y que impacta el cuerpo en un sentir emocional. Este primer paso culmina con el *sentir*. Es el paso mediante el cual la persona comienza a tomar conciencia de la emoción que la está invadiendo.

El sentir da paso al segundo momento cuando sentimos la sensación de la emoción en el cuerpo, pero aún no sabemos qué es lo que estamos sintiendo. Sentimos algo, pero no sabemos lo que es. Es un acto de conciencia el querer saber qué es lo que estamos sintiendo. Para poder saber qué es lo que ella está sintiendo, María se eleva al primer plano, el del condicionamiento para buscar en la cultura donde hay una palabra que le sirve para nombrar lo que siente²². Podemos descifrar el significado de lo que sentimos cuando accedemos a la cultura en su expresión lingüística. Allí accedemos al lenguaje, y mediante este acto, podemos darle un nombre a la sensación que estamos sintiendo. En ese momento María puede decir que la sensación que ella está sintiendo es la emoción del amor. Con el flechazo del amor a primera vista, ella ama, pero sin necesariamente saber que lo que estaba sintiendo eran las sensaciones propias de lo que se llama amor.

Las perturbaciones podrían atribuirse a otro evento. Pero, en el caso del ejemplo de María, si ella quiere saber lo que le está

²² Cuando decimos elevarse al primer plano, el del condicionamiento, estamos haciendo una metáfora. En realidad el lenguaje, así como el plano del juicio, si bien proceden del “exterior”, cuando los hemos internalizado, se encuentran en nuestro “interior”. Por ejemplo, si he internalizado una norma, cuando hacemos el acto de reconocer, es decir evaluar si lo que me ocurre es bueno o malo para mí, este es un proceso que ocurre activado y distribuido por la amígdala en el cerebro emocional.

pasando, tendrá que nombrar la sensación. Este nombramiento ella lo ha aprendido de su cultura, las sensaciones que le están ocurriendo se llaman “sensaciones propias del amor” y lo que le ha ocurrido es que ella ha recibido el flechazo de cupido. En esta segunda parte de la trayectoria, ella no solo siente sensaciones sino que las conoce puesto que las puede nombrar con el vocablo “amor”. El impulso que ella siente al sentir las sensaciones del amor, es abalanzarse sobre el amado. Este es el acto de *conocer*. Conocemos algo cuando le ponemos un nombre. Entonces en el primer momento, sentimos algo. En el segundo momento, lo conocemos porque podemos nombrarlo. Es importante notar este aspecto temporal. Antes de que podamos nombrar la emoción que estamos sintiendo, ya estamos emocionados. La emoción precede al lenguaje.

Cuando ya podemos nombrar lo que sentimos estamos en condiciones de hacernos dos preguntas: una es saber si lo que sentimos es algo positivo o es algo negativo para nosotros, y otra cuál es la norma de conducta que debo seguir. Se inicia así el tercer momento. Para responder a estas preguntas una vez más nos remontamos al plano del condicionamiento por tercera vez. Esta vez nos dirigimos hacia la ideología que ha sido desarrollada en nuestra cultura.

Por ideología entendemos el conjunto de normas que nos indican lo que debemos o no debemos hacer. María va de nuevo al espacio exterior del condicionamiento donde se encuentra la ideología que es el sistema normativo de su cultura. En ese marco ella puede *reconocer* si lo que le está ocurriendo está en consonancia con el marco o no, y además, puede saber cuál es la pauta de comportamiento que ella debe seguir. En el caso de María, ella se contiene. Para saber lo que es apropiado para ella, ella no sigue los dictados de la emoción en su cuerpo, sino que va a la cultura donde ella ha aprendido que sus impulsos no son legítimos. En su cultura se establece que no le corresponde a las adolescentes de su condición, hacer lo que ella quisiera hacer. La ideología de su

cultura le dice que ello, que podría ser adecuado para un adolescente varón, no lo es para ella, y en consecuencia ella se retiene. La conducta que sigue, no es la de su impulso interno, sino que es una reacción condicionada que ha sido internalizada desde el sistema normativo de su cultura.

Puesto que siempre nos encontramos en un estado emotivo, como salida a esta situación, ella se percata que está invadida por otra emoción, esta vez es una emoción que lleva una conducta “legítima”. Ella percibe que su reacción al evento Javier puede darse en el espacio del juego y de la coquetería. Si ella no se da cuenta de su acción, lo que hace es solo una reacción determinada por la ideología que ella ha internalizado. En la medida que su reacción es una reacción inconsciente, María es parcialmente ignorante de su estado emocional. Decimos parcialmente ignorante, pues ella puede sentir lo que le ocurre, y puede nombrar la emoción predominante, pero la acción que ella lleva a cabo está determinada, no por ella misma de manera auténtica y autónoma, sino por el sistema normativo del contexto donde ella vive.

El preguntarnos y el juicio en sí mismo, son acciones que realizamos. Si la respuesta es que la emoción que estamos sintiendo es positiva, entonces reaccionamos de acuerdo a las pautas indicadas por la normatividad o la ideología de la cultura. Tomando otra situación, si ocurre que soy una mujer y lo que siento es rabia, entonces, los condicionamientos culturales e ideológicos me dirán que la emoción es negativa para mí, pues en nuestra cultura “las mujeres rabiosas alejan a los hombres y no podrás encontrar o mantener una pareja”. Tendré dificultad para relacionarme con esa emoción. En ese caso, lo más probable es que la rechace, la reprima y la transforme en pena. Si por el contrario soy un hombre, no tendré mucha dificultad de expresarla, pues la cultura nos dice que la rabia en los hombres es una señal de fuerza y de que puedo defender mi territorio. En este caso lo más probable es que exprese la rabia que estoy sintiendo. Esta vez, la expresión es una reacción condicionada y programada por la cultura, y entonces nuestra acción será una reacción condicionada.

En la ideología encontramos la fuente de la respuesta. La respuesta se da en la forma de un juicio: “Esto que estoy sintiendo es algo positivo o negativo para mí” y “la conducta que debo realizar debe ajustarse a la norma”. Hay que destacar un punto particular. Aquí no estamos diciendo cuál es la conducta a seguir como lo establece la ideología. De lo que se trata es de establecer cómo se determina la conducta: es la persona referida a su autenticidad o es la persona referida a la norma. Una persona consciente puede tener un comportamiento coincidente o disidente con la norma. Pero lo que importa es que ella actúe desde su autenticidad, desde su vivencia personal, de aquello que es su fuente de vitalidad y no completamente desde las indicaciones de la norma.

a. La disponibilidad corporal

El contacto consciente con el cuerpo, el darse cuenta de que sentimos, es la base de la conexión emocional. Podemos desarrollar el contacto con nuestras emociones a través del aumento de la conciencia corporal. Haciendo más disponible nuestra corporalidad tendremos un acceso más directo a lo emocional. Disponibilidad corporal significa la capacidad para habitar el cuerpo que somos, cuerpo real, anatómico y cuerpo vivido, experiencial.

Estar disponibles para sentir y conectar las emociones requiere ser conscientes también, de las restricciones y bloqueos que limitan el contacto. Las emociones van acompañadas de expresiones corporales y movimientos. Algunas veces se manifiestan de una manera clara y definida, otras veces están reprimidas las expresiones corporales y/o restringidos los movimientos, bajo fuertes contracturas musculares que impiden no solo la expresión de la emoción, sino también la conciencia de ella.

Ciertos conflictos emocionales se encuentran representados en el cuerpo mediante tensiones y posturas corporales. La llamada coraza muscular consiste en reprimir emociones y sus movimientos expresivos correspondientes.

En nuestra cultura hemos aprendido desde muy pequeños a reprimir diversas expresiones emocionales. Si pensamos, por ejemplo, en un niño que llora: recibe reiteradamente una respuesta negativa, y él va a aprender que su llanto no es aceptado ¿Cómo aprende el niño a reprimir sus emociones? Retiene la respiración, contrae la garganta, el pecho, la cara y por medio de esta contracción retiene sus lágrimas. Con el tiempo, estas tensiones se vuelven cada vez más sutiles, y con ello, menos conscientes. De este modo una persona va limitando su capacidad de sentir y de expresar ciertas emociones y con ello pierde parte de su vitalidad natural.

Para desarrollar la capacidad de sentir y expresar las propias emociones es importante descubrir cuán necesario es poder hacerlo a la vez de encontrar la situación adecuada.

El proceso corporal que permite un mayor contacto emocional requiere de un entendimiento acerca de cuáles son las emociones bloqueadas en el cuerpo y sus correspondientes tensiones. Cuando se bloquea una emoción generalmente se bloquea otra complementaria. Alguien que bloquea dolor no podrá sentir plenamente placer, cuando se bloquea la rabia es difícil sentir plenamente alegría y lo mismo ocurriría con el miedo (angustia) y la confianza.

Algunas terapias corporales señalan que los mismos grupos musculares usados para expresar una emoción determinada, también se emplean para retener una expresión emocional. Por ejemplo, en el caso de la angustia/miedo, ¿cuáles son las partes del cuerpo que se activan al sentir esta emoción?, ¿qué pasa en el cuerpo? Los ojos se agrandan, las cejas se levantan levemente, el casco se tensa, la nuca y los hombros se tensan y suben un poco, la respiración se hace más corta, etcétera; cuando bloqueamos el miedo se pueden notar esas mismas características como tensiones crónicas en el cuerpo. Necesitamos estar más libres de patrones condicionados defensivos y recuperar nuestra sensibilidad y capacidad de conexión.

B. El ciclo de las emociones vividas conscientemente

No hay un ciclo de las emociones vividas conscientemente. Cuando una persona ha sido educada emocionalmente y es emocionalmente madura, lo que ocurre es que la persona siente la emoción en sí misma y entra en sintonía con ella. La persona consciente no necesita del primer anillo externo para tomar conciencia de la emoción. El presente es cuando se expresa la vida, y la vida se está siempre expresando a través de las emociones. No necesita un evento particular, porque el mundo entero es el evento que está expresándose y la conciencia de ello es la emoción. Ante la belleza de cualquier situación —de todas las situaciones— la emoción se expresa en la lágrima de felicidad que se nos escapa. La persona consciente, a diferencia de la persona inconsciente, no necesita de un evento particular para estar en contacto con sus emociones.

En el ciclo de las emociones vividas inconscientemente, vemos que la emoción precede al lenguaje. Cuando uno se vuelve consciente de una emoción, no necesita nombrarla para saber de qué se trata. Por el contrario, cuando la persona entra a nombrar la emoción que esta sintiendo, esta pierde fuerza, pues entra en el juego de las palabras y del pensamiento. Si nos decimos: “Estoy sintiendo amor”, o “... a lo mejor es amistad”, o “... a lo mejor es deseo”, rápidamente nos enredamos, y entramos en el mundo de las imágenes y narrativas. Si remontamos al lenguaje para conocer lo que estamos sintiendo, perdemos contacto con la emoción que está presente en nosotros. La persona consciente no necesita del lenguaje; y si no necesita del lenguaje, mucho menos necesitará de la ideología que le diga si es positivo para ella lo que está sintiendo.

La persona emocionalmente madura, es aquella que comprende las leyes que rigen las emociones, que las sienten en su plenitud y las vive. No necesita ni nombrarlas ni reconocerlas, pues en la fase inconsciente, estas son producto del lenguaje y de

la ideología (ver la figura N^o 2, p. 118). En 1675, el filósofo racionalista holandés B. Spinoza, consideraba que el universo es la expresión de la mente divina y toda expresión divina no puede ser imperfecta²³. Él aboga que por ello, la tarea de nuestras mentes racionales es tratar comprender esto y aceptar nuestras emociones y sus leyes, en vez de negarlas, oponerse o pretender que ellas no existen. Cuando nos amargamos porque algo no ha resultado como queríamos, o cuando nos enojamos con alguien, B. Spinoza dice que entramos en emociones pasivas. Estas están basadas en una confusión de ideas, de fijarse en nuestros deseos e ideas, en vez de ver que es en el universo donde hay que ver la causa de lo que nos ocurre.

Las ideas de B. Spinoza han encontrado eco en la psicología²⁴ y en la neurobiología²⁵. N. Frijda, elabora el concepto de “leyes de la emociones”. Para él, las emociones surgen de estructuras de significado en situaciones específicas; así, diferentes emociones surgen en respuesta a diferentes estructuras de significados. Las emociones surgen de situaciones que están más allá de nuestro control. Como dijimos anteriormente, no podemos hacer surgir las emociones a voluntad. Ellas emergen de situaciones. Las emociones surgen de las situaciones, siguen las leyes de las estructuras de las situaciones. Nosotros seguimos las leyes de las emociones. Esto es algo bastante obvio y corriente. Pero lo importante es notar que a pesar de obvio y corriente, existen mecanismos que los rigen. La pena emerge de la sensación de una pérdida en el plano personal, la alegría de encuentros con personas que queremos, la rabia de frustraciones. Esto es universal, y siempre se manifiesta a partir de ciertas regularidades: cuando algo

²³ Spinoza, B. *Ethics*. Dover Books, Nueva York, 1955 (original 1677).

²⁴ Frijda, N. “The Laws of Emotion”. *American Psychologist*, núm. 43, 1988, pp. 349-358.

²⁵ Damasio, A. *Spinoza tenía razón*.

nos importa, la pérdida siempre produce pena, el encuentro produce alegría y la frustración rabia.

Es la ley de intercambio entre lo interno y lo externo, en la cual se manifiesta la energía vital: nos entra una pérdida y sale la pena; nos entra un encuentro y sale alegría; nos entra frustración y sale la ira. Como hemos visto anteriormente un mismo evento se interioriza de manera diferente en las distintas personas, por ello, no es de extrañar que lo que sale no es siempre igual. Depende de las estructuras de significado que tenga la persona, de lo que piense al respecto, de su nivel de conciencia de lo que ocurre, de su grado de apertura a las leyes. Lo que una persona percibe y evalúa, constituye la situación. Lo que una persona evalúa depende no solo del evento externo, sino de la experiencia interna de la persona. Puesto que el papel de la percepción particular de una persona varía de la percepción particular de otra persona, las emociones están vinculadas a una realidad objetiva pero también a una realidad interna, subjetiva.

Un comentario final. El reconocimiento de las leyes y/o el accertamiento de la necesidad contenida en una ley, hace disminuir el peso personal que se pueda sentir con una emoción. Por ejemplo, reconocer la facticidad de la muerte como una necesidad de la vida, cambia la tonalidad de la pérdida de un ser querido. El reconocimiento consciente de la ley emocional es, finalmente, como lo dice B. Spinoza, un instante de libertad. La libertad personal consiste en actuar de acuerdo a las leyes personales en vez de actuar de acuerdo a las leyes impuestas por otros²⁶.

Seguimos lo inspirado y no lo deseado

Abd el Kader

²⁶ Spinoza, B., *op. cit.*

No existe un yo separado

Buda

Capítulo IV: La comprensión emocional

Como lo hemos dicho anteriormente, en la educación emocional, el primer paso es el desarrollo de la conciencia emocional propia. Tener una idea más clara de quién uno es, de manera integral, es una condición necesaria para avanzar al segundo paso que es el desarrollo de la comprensión emocional, comprender lo que le ocurre al otro.

1. Yo soy lo que no soy, o la experiencia de sentir al otro

Un estado de conciencia es personal, en el sentido de que solo nos damos cuenta de que existe cuando es experimentado por una persona. Cuando yo experimento dolor, lo que experimento es algo que ocurre en mí, y por eso pienso que es mi dolor. Tengo acceso a la conciencia de mi dolor de una manera distinta a la conciencia de mi dolor que pueda tener otra persona a quien le cuento acerca de mi dolor. En este ejemplo, mi dolor es mío y, además es algo que me ocurre en este momento. Otra persona puede comprender lo que me pasa, en la medida que ella también ha experimentado el dolor, como una experiencia personal. Se trata de procesos mentales internos. No hay garantía que estos procesos sean replicables; esto quiere decir que estos procesos son siempre únicos, y se supone (lo que concluye la ciencia cognitiva) que la experiencia es irreductible.

Pero la irreductibilidad de la experiencia que hace que el hecho sea único, no quiere decir que ella no pueda ser compartida con otros. De hecho parece que el compartir con otros es una experiencia ontológica –humana– básica, que ocurre de todas maneras aunque no nos demos cuenta. Este fenómeno tan importante –pocas veces relevado en la literatura especializada– ha sido estudiado en distintas disciplinas, de las cuales consideraremos dos: la neurobiología (F. Varela) y la filosofía (M. Heidegger).

En la neurobiología, F. Varela plantea que cuando un observador observa un fenómeno, este puede posicionarse de tres maneras diferentes: en primera persona, en segunda persona o en tercera persona. A la perspectiva de ver que lo que ocurre es “allá afuera”, F. Varela¹ las llama las experiencias en “tercera persona” en oposición a las experiencias en “primera persona”. Al hablar de experiencias en primera persona, se hace referencia a experiencias vividas y que están asociadas a eventos cognoscitivos y mentales, son experiencias conscientes. Esto quiere decir que lo percibido (miedo, dolor, etcétera) es relevante y se manifiestan para un “sí mismo” que puede dar cuenta de ello. Por otra parte, las experiencias en tercera persona, tienen que ver con el estudio de otros fenómenos naturales, (aun los que ocurren en nuestro cuerpo, como por ejemplo la estructura molecular de cada uno) que no se manifiestan directamente en el ámbito psíquico. Estas descripciones “objetivas” tienden a ser vistas como “externas”. Por ello, se asocia lo objetivo con lo exterior y subjetivo con lo interior. Sin embargo, las ciencias (sea filosofía, psicología o biología) han demostrado que la separación adentro/afuera o interior/exterior es aparente, y que es imposible separar las cosas—allá-afuera con los contenidos mentales-aquí-adentro.

El estudio de la conciencia, incluye a la primera persona en su experiencia subjetiva como un componente explícito y activo². La descripción de lo observado en primera persona es tan importante como la descripción de lo observado desde la tercera persona. Por ello hay una “circulación” entre la primera persona y la tercera persona, que constituye un vínculo y que hace desaparecer la separación entre ellos. Este vínculo es una mediación que se realiza en segunda persona. En este caso, la segunda persona es empática, es el observador de la experiencia, que media, evalúa y valida lo que acontece. Es una observación de lo que acontece, en

¹ Varela, F. *El fenómeno de la vida*. Dolmen, Santiago de Chile, 2000.

² Varela, F., *op. cit.*

el cual el observador abandona conscientemente su posición distante (externa, en tercera persona), y se posiciona como un resonador empático con las experiencias que le son familiares, y que puede identificarse con ellas en una posición inmediata (interna, en primera persona). Más aún, al hablar de inter-subjetividad, F. Varela –refiriéndose a las investigaciones de D. J. Provinelli y T. M. Preuss³– no hace referencia al encuentro entre dos sujetos, sino más bien al hecho de que en el ser humano, como en los chimpancé, la experiencia del otro es algo que ocurre en nosotros desde el inicio de nuestras vidas, inter-subjetiva, tal como ocurre con los bebés, donde no existen fronteras que separan el yo del tú. Esta posición es de todas maneras distinta de la primera persona, pero lo es también de la tercera persona, por la intención de incursionar en la experiencia del otro, como si fuera una experiencia común, dado a que él o ella han tenido experiencias similares. Es interesante notar que la persona que vive la experiencia puede asumir la posición de la segunda, posición que le permite validar las observaciones, y también puede asumir la tercera posición de manera de tener una visión “externa” no identificada con lo que le ocurre. Esta manera de observar y validar la observación de las experiencias, son métodos de observación, y por lo tanto se puede hablar de metodologías en primera persona, metodologías en segunda persona y metodologías en tercera persona.

En filosofía, esta identidad con el otro, es descrita por Heidegger como una de las dimensiones del estar-en-el-mundo (*dasein*)⁴. El plantea que nunca se puede pensar en una persona sin mundo. Siempre el sujeto está en el mundo. De la misma manera no hay un “yo” aislado de los otros. Los otros ya están siempre

³ Provinelli, D. J. y T. M. Preuss. “Theory of Mind: Evolutionary History of a Cognitive Specialization”, *Trends in Neuroscience*, (s.l.), núm. 8, 1995, pp. 418-424.

⁴ Heidegger, M. *Ser y tiempo*. 2ª ed., Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998.

coexistiendo en el estar en el mundo de un yo, siempre se está en una coexistencia, aunque no estemos conscientes de ello. Somos iguales a los otros en el ser. En este plano no nos diferenciamos de los otros. Estamos en el mundo, ontológicamente con los otros: co-estamos.

En la perspectiva oriental encontramos esta misma forma de concebir la co-existencia. La esencia de las enseñanzas budistas se encuentra en el *Prajñāparamita* o *la perfecta comprensión*⁵. En esta tradición nada existe sin lo otro. La rosa del jardín, no existiría sin el agua que la riega, tampoco existiría sin los rayos del sol. Si no hay agua, no hay rosa. Si no hay sol, la rosa no alcanzaría a florecer. Entonces se puede decir que la rosa inter-es con el agua y el sol. La rosa co-es con el mundo. La rosa tampoco existiría sin el jardinero que la cuida, así como el jardinero no existiría sin que sus padres lo hubieran traído a la vida. El tampoco existiría sin el trigo, pues el trigo se transforma en su alimento en forma de pan. Visto así, el jardinero y el trigo están en la rosa. No existe nada en el mundo que no esté conectado ontológicamente con la rosa, que no co-esté con la rosa. La rosa no está nunca sola, desconectada de lo no-rosa. Visto así, todo esta co-existiendo. No es posible identificar algo que no esté presente siempre, ni siquiera conceptos tan complejos como son el tiempo, el espacio, la tierra, el aire.

Lo mismo ocurre en el plano personal. No solamente yo estoy constituido de elementos de no-yo como el sol, el trigo, el agua tal como la rosa, sino que también la estructura genética de mis padres está en mí. Mis padres están –literalmente– en mí. Mis padres, que son ellos y no son yo, son también parte de mí. Yo estoy hecho de lo que no soy yo. Lo mismo ocurre con nuestros hijos. Ellos son literalmente nuestra continuación. Yo soy yo,

⁵ Un comentario profundo del *Prajñāparamita* se encuentra en *The Heart of Understanding*, Thich Nhat Hanh. Parallax Press, Berkeley, California, 1988.

pero también mis hijos son yo. Lo que yo soy no puede existir sin todo aquello que yo no soy. De esta manera estoy íntimamente vinculado, interna y constitutivamente ligado con lo que no soy. Así podemos decir una frase tan extraña, pero tan llena de consecuencias: yo soy lo que no soy.

Ambos enfoques nos llevan a afirmar que la inter-subjetividad entre las personas y entre las personas y el mundo, no es algo que desee alcanzar sino que es algo que ya es. No es algo que se busque lograr convenciendo o transmitiendo a las personas que es bueno tener valores que nos lleven desear ser empáticos. Se trata, más bien, de un fenómeno ontológico, lo que quiere decir que es un fenómeno propio del “ser” del ser humano, que no podemos ser de otra manera que ser inter-subjetivos, de estar inter-siendo, que no estamos separados, sino co-estando y unidos y, en consecuencia, que es preciso tomar conciencia de ello. Más que de una transmisión, se trata de una toma de conciencia.

2. La inter-subjetividad

Ahora que hemos presentado los fundamentos de lo que significa la experiencia emocional y lo que entendemos por conciencia de esos estados, proponemos continuar revisando lo que significa el vivir esa experiencia en el estar con otros, que es de donde se origina.

El acceso a la propia experiencia emocional y a la experiencia emocional del otro permite compartir emociones y visiones. Es en este espacio donde se genera un contacto humano verdadero, es a partir de estos encuentros entre personas que se generan vínculos que permiten interacciones con efectos reales, es desde aquí que podemos aprender los unos de los otros.

El conocimiento de sí, puede darse de dos maneras. Dado que la persona es a la vez objeto y sujeto de la propia experiencia, puede volcar la mirada en forma reflexiva sobre el propio ser y verse a sí mismo como un objeto de observación y análisis o bien

acceder en forma más directa a la experiencia emocional personal y ser la propia vivencia. Se observa o se toma conciencia de la experiencia como tal.

Cuando se tiene contacto con la propia experiencia se tiene acceso a la experiencia de otro. Planteamos que el acceso a la propia experiencia es una condición necesaria para la comprensión emocional del otro.

Decimos, para fundamentar tal afirmación, que la relación con el “sí mismo” es una relación histórica que incorpora la experiencia relacional con otros y puede reproducir las experiencias vinculares originales, vividas en el seno de la propia experiencia familiar.

Un ser que opera sobre sí mismo puede vivirse desde la aceptación de su experiencia como válida o por el contrario transformándola para “hacerse” aceptable para otros. En este último caso, hay un yo que opera sobre sí mismo adulterando la propia experiencia.

El conocimiento de sí mismo sería un proceso de toma de conciencia sobre la propia experiencia. Acoger la propia experiencia y su verdad sin intentar cambiarla. Me miro y sostengo la experiencia, y miro cómo la acojo, o no la acojo y la rechazo protegiéndome de ella mediante una coraza. Un ser “verdadero” es el que está en contacto permanente, mientras que un ser acorazado con falso yo, no tiene acceso a su experiencia, y no tiene acceso a la experiencia del otro.

3. El estar con otros

Pero si bien es necesario tener acceso a la propia experiencia para poder sentir al otro, tenemos que ver cómo se da esta posibilidad de acceder a este otro mundo emocional, saber lo que le pasa, resonar con ello, poder acompañar y actuar.

Para acercarnos a esta experiencia humana de establecer contacto y entrar en relación revisaremos brevemente algunos

conceptos en el ámbito de la psicología y las ciencias cognitivas.

F. Varela, al referirse a la manera en la que percibimos a los otros, dice que “existe un vínculo directo entre el afecto y la empatía... soy afectado o conmovido antes que surja un yo que conoce”. Denomina a este fenómeno inter-subjetividad, y lo define del modo siguiente⁶:

Esta cualidad primordial o pre-verbal del afecto la vuelve inseparable de la presencia de los otros... Para comprender por qué esto ocurre así, hay que centrarse en los correlatos corporales del afecto, los que no solo aparecen como conductas externas, sino también como directamente sentidas, como parte de nuestro cuerpo vivido. Este aspecto de nuestro cuerpo vivido desempeña un papel decisivo en la forma en que aprehendo al Otro, no como una cosa, sino como una subjetividad semejante a la mía, un *alter ego*. Es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial. Esta doble dimensión del cuerpo (orgánico/vivido; Körper/Leib) es un aspecto esencial de la empatía, el camino real para acceder a la vida social consciente, más allá de la simple interacción, como inter-subjetividad fundamental.

Es decir, al estar con los demás sentimos la presencia, somos afectados por ella antes que tengamos una percepción del yo; en ese espacio podríamos decir que somos un nosotros, casi un uno con el otro. Es recién cuando aparece el yo en nuestra manera de vivirnos, que el otro aparece como algo diferente, ya no como un cuerpo vivido, sino como un objeto a conocer.

El yo del cual se habla aquí es, en términos generales, una

⁶ Varela, F. *El fenómeno de la vida*. Dolmen, Santiago de Chile, 2000.

función que se va construyendo históricamente, precisamente en el contacto con otros, en forma muy fundamental en ese espacio de unión amorosa o no, sensible o distanciada, vivido con la madre y la familia de origen.

En este sentido, aparecen los vínculos como la historia de relaciones que tiene una persona, que determina las posibilidades y límites de establecer relaciones afectivas en el presente y el futuro.

La existencia de vínculos tempranos de cercanía, resonancia afectiva, contención y validación favorece la posibilidad de relacionarse de esa manera con otros a lo largo de la vida.

Si la experiencia es de distancia afectiva, de no reconocimiento de las necesidades propias, sino más bien de tener que satisfacer las necesidades de otros, se dificulta la posibilidad de tener espacios de apertura e intimidad en la relación con los otros.

Sin embargo, existe la posibilidad de transformar las relaciones o de establecer relaciones de cercanía e intimidad, en un momento, en que nos encontramos con otros profundamente, sin haber establecido una relación en el tiempo. Esta posibilidad se facilita, si tomamos conciencia de las formas de relación histórica que hemos establecido, y de cómo estas nos alejan o nos acercan a un encuentro interpersonal cercano y genuino. Si exploramos y tomamos conciencia de los patrones y automatismos con que nos relacionamos con los otros, podemos descubrir nuevas formas de encuentro determinadas por la presencia en el aquí y ahora, la conciencia y la apertura a la experiencia.

Lo importante es que nuestra experiencia comienza, y no termina, en la unión con lo y los otros, experiencia que si perdemos podemos siempre recuperar, tomando conciencia de ella.

4. Inter-subjetividad y vínculo

Los seres humanos crecemos con otros y a través de los otros. Nuestra naturaleza humana es vivir en interacción, en conexión con otros, ya que estamos en nuestro origen unidos y fusionados,

y es a partir de este co-existir, desde donde comenzamos a construir lo subjetivo, lo singular. Nuestro sentido de sí mismos emerge de la interacción con otros.

Ahora si bien ya co-estamos, en otro nivel, en la cotidianidad buscamos a otros, necesitamos contacto con otros y construimos vínculos, estables o no, para interactuar con otros.

El motivo básico de la experiencia humana es la búsqueda y conservación de un fuerte vínculo emocional con otra persona.

Los vínculos son esenciales para la vida, pero a la vez necesitamos desarrollar autonomía, poder diferenciarnos y reconocernos como seres únicos.

Vivimos en estos dos espacios, buscando y construyendo vínculos e intimidad y separándonos, marcando las diferencias, con todo lo conflictivo que surge desde allí. Es a partir de la tensión constante entre lo mío y lo tuyo, lo propio y lo ajeno, lo semejante y lo diferente, las distancias y las cercanías, lo cierto y lo inesperado, que se articulan y se desarrollan las relaciones humanas.

Nos vinculamos con otros cuando “hacemos contacto”, el contacto con otro es un tipo de conexión sensible, cercana y personal que resulta significativa y donde se experimenta un encuentro con el otro. Momentos significativos de la vida donde estamos plenamente presentes y abiertos y que nos llevan a vivenciar la profundidad de las relaciones.

También podemos decir que nos vinculamos cuando comparamos y creamos una historia común. Cuando entendemos los vínculos como intercambios estables, y hasta cierto punto acordados, entonces podemos reconocer que en ellos hay normas y pactos inconscientes que tienen una cualidad afectiva y que también están sujetos a variaciones, alternancias, cambios y permutaciones⁷.

⁷ Berenstein, I. “Reconsideración del concepto de vínculo”. *Revista de Psicología APBA*, Vol. XII, núm. 2, 1991.

Tal vez lo más impactante de los vínculos sea su incuestionable reciprocidad, es decir, la presencia del otro es innegable. En un vínculo uno se define en relación con otro, existe una bi-direccionalidad. Cada vínculo es singular, particular y se pone en forma y en juego una alquimia particular⁸. Somos en relación a un otro, y construimos así, patrones de interacción que configuran las relaciones. Nos encontramos con otro y experimentamos la relación en un espacio “entre”, el espacio de la relación. Podemos entender ese espacio como un área intermedia, a decir de D. Winnicott, un espacio potencial o transicional, donde se superponen el adentro y el afuera, donde unirse y separarse con el otro, un lugar donde explorar la relación en base a una confianza humana básica. En este espacio es donde se produce la comunicación y la resonancia emocional. Un espacio en movimiento que a veces asume características de cierre, produciéndose estancamiento y desencuentro. Lo que cierra este espacio es, entre otras, la imposibilidad de poner allí lo propio frente al otro, la desconfianza en ser aceptado, recibido, legitimado, querido, la rigidez, la imposición, el congelamiento emocional, el no contacto, la falta de reconocimiento, etcétera.

D. Zimmerman⁹ describe como una necesidad crucial de todo ser humano de cualquier edad, circunstancia, época, cultura o geografía, sentirse reconocido y valorado por los demás como un ser que existe como una individualidad.

Las relaciones donde predomina el sometimiento al otro, la imitación, el temor al castigo, generan una pérdida de sentido y de creatividad. Al contrario, podemos experimentar las relaciones como un espacio potencial desde donde pueden emerger nuevas

⁸ Puget, J. “Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico”. [Conferencia], 1999.

⁹ Zimmermann, D. *Fundamentos básicos de grupo terapia*. Artmed, Porto Alegre, 2001.

experiencias, donde puede darse lo espontáneo, donde podemos “jugar”, entendiendo juego como una vivencia satisfactoria donde estamos personalmente presentes¹⁰.

La posibilidad de “jugar” ocurre cuando no hay acatamiento sino creatividad, en el sentido de expresividad. Esto permite tener la vivencia de un vínculo como un intercambio significativo, donde puede experimentarse relajación, desarrollar autonomía, confianza y compasión, entendiendo compasión como el relacionarse sin juicio, con apertura y sin certezas.

Vincularse con apertura y sin juicios permite que aparezca lo nuevo, lo que no está en nuestros patrones habituales. Este aspecto novedoso de los vínculos puede producir pérdida de seguridad, sensación de perder el control que proviene de lo desconocido. De allí surge, muchas veces, el deseo de fijar las relaciones, cerrar el espacio y no explorar, limitando el vínculo, reduciéndolo a lo conocido. Repetimos patrones de interacción aunque reconozcamos su inutilidad, sentimos temor a innovar y a desarrollar nuevas posibilidades ya que eso implica también un veros a nosotros mismos y a los otros de maneras diferentes, no acostumbradas.

La conciencia emocional se genera al interior de los vínculos con la conciencia de que en lo fundamental co-existimos y, en otro nivel, la conciencia de que es tan importante lo propio, la autoafirmación de lo que soy y siento, como lo ajeno o lo diferente, el reconocimiento de lo que los otros son y sienten. De allí la conciencia de la co-creación en las relaciones donde el mutuo reconocimiento es fundamental para empatizar con el otro, para resonar afectivamente y para que exista contacto o conexión emocional.

¹⁰ Winnicott, D. *Realidad y juego*. Sedisa, Buenos Aires, 1987.

5. Comprensión e incomprensión emocional

Hemos dicho ya que todos estamos siempre bajo la influencia de las emociones. A veces estamos aburridos, otras veces estamos enojados, alegres, tristes, frustrados, envidiosos, angustiados, abiertos, cerrados, insatisfechos. A veces estamos bajo la influencia de varias emociones diferentes. Así podemos estar tristes y envidiosos, aburridos y enojados, angustiados pero abiertos. Siempre estamos bajo la influencia de las emociones cuando estamos con otras personas.

De la misma manera, las otras personas, aquellas con quienes nos vinculamos, también están bajo la influencia de las emociones. Entonces, cuando interactuamos con otras personas, esta interacción está bajo la influencia de las emociones en la cual se encuentran las personas que interactúan.

Sin embargo, la situación frecuente es que no estemos conscientes de las emociones que están de soporte de la interacción. No nos damos cuenta de la manera en la cual nos afectan nuestros juicios, nuestras decisiones y por cierto, nuestra acción. El hecho de que no las veamos, o no las percibamos conscientemente, no significa que las emociones sean marginales. Por ejemplo, nuestros juicios dependen tanto del análisis racional como de la emoción en que me encuentro. Un juicio sobre un mismo evento relacionado con otra persona depende de la información que poseamos acerca de la otra persona. Sin embargo, ese juicio va a variar radicalmente si es que se formula desde la ira o si se lo formula desde la apertura al otro. Estamos diciendo que las acciones que se desprenden de los juicios que formulamos, así como los juicios mismos dependen tanto de la cognición como de la emoción.

Además de la influencia en cada una de las personas que interactúan, la calidad de los juicios que formulamos acerca de las otras personas con las cuales interactuamos está influenciada por las emociones que existen entre esas personas. Esta dimensión ha

sido tomada más comúnmente por la teoría vincular, aunque también es considerada por la perspectiva del constructivismo social que se desprende del interaccionismo simbólico. A. Hargreaves¹¹, por ejemplo, intenta explicar desde la institucionalidad en que estamos inmersos los factores que condicionan las emociones que existen entre las personas en las interacciones, las relaciones y los vínculos.

En esta perspectiva de constructivismo social, se observa también que la forma de actuar en relación a determinadas emociones, está también influenciada por la cultura y situación social en la cual han sido criadas esas personas (M. Boler¹²). Así, la manera como un chileno se relaciona con la afectividad, es diferente de como se relaciona un finlandés con ella. De alguna manera, la forma en la cual las personas reaccionan a sus emociones, está configurado por las pautas culturales en la cuales ellas han sido criadas. Es decir, la manera en la cual las personas se relacionan con esta, se ve influenciada no solo por los aspectos psicológicos de las emociones, sino también por aspectos culturales que son pautas de conductas aprendidas desde muy temprano en las familias, en las escuelas, en los grupos y en los lugares de trabajo. En estos lugares, unas emociones son más valoradas o despreciadas que otras, unas reacciones son más estimuladas o reprimidas que otras. Estas valoraciones se vuelven finalmente patrones de conducta legitimados y luego internalizados.

El concepto de la comprensión emocional elaborado por N. Denzin está en el centro de la educación emocional.

N. Denzin¹³ describe la comprensión emocional como

¹¹ Hargreaves, A. *The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues*. International Centre for Educational Change, OISE, University of Toronto, Canadá, 2000.

¹² Boler, M. *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge Books, Nueva York y Londres, 1999.

¹³ Denzin, N. *On Understanding Emotion*. Jossey Bass Inc. Pub, 1984.

[...] un proceso inter-subjetivo que requiere que una persona entre en el campo de la experiencia emocional de otra persona y experimente por sí misma la mismas experiencias o experiencias similares. La interpretación subjetiva de la experiencia emocional de otra persona desde el punto de vista personal, es central para la comprensión emocional. La experiencia emocional compartida y compartible está en el corazón de lo que significa comprender y entrar con sentido en la experiencia emocional del otro.

La comprensión emocional no ocurre de manera analítica, sino que se percibe en un instante: a) cuando nos abrimos a lo que nos ocurre, cuando nos abrimos a lo que estamos sintiendo en esa situación; b) cuando buscamos en nuestra experiencia emocional, presente y pasada, algo que nos haga sentido en relación a la experiencia emocional del otro, y que puede corresponder a la experiencia del otro; y c) cuando nos abrimos al otro y decidimos quedarnos allí.

Podemos distinguir cinco niveles de comprensión emocional:

- i. Una manera de acercarse a la comprensión emocional es de orden cognitivo cuando estudiamos lo que son las emociones, y las observamos como un fenómeno externo que le ocurre a una tercera persona con la cual no tenemos vínculos. A este enfoque lo llamamos metodologías en tercera persona¹⁴. Este es el nivel más básico;
- ii. Otra manera, más vinculada, es como se mencionó recién, buscando en nuestra propia experiencia, una experiencia similar a la que revela la otra persona y buscando allí los sentimientos que afloran asociados a ella;

¹⁴ El concepto de metodologías en primera, segunda y tercera persona se discute en el capítulo III.

- iii. Un tercer nivel emerge cuando nos abrimos a la experiencia del otro desde nuestra participación en la especie humanidad. Este es un espacio abierto por el poder de la empatía que emerge de la inter-subjetividad en el sentido desarrollado más arriba. Este nivel facilita el desarrollo de la compasión, nos permite emocionarnos con eventos como la desnutrición infantil, aunque no hayamos tenido en nuestra experiencia personal ese flagelo;
- iv. Un cuarto nivel ocurre cuando compartimos las mismas emociones con otros. Estas ocurren cuando hay eventos extremos, como terremotos, o accidentes. También ocurre cuando tenemos vínculos sostenidos en el tiempo, como en las amistades duraderas, o en los matrimonios de larga data, se puede sintonizar finamente con las emociones del otro. Pero esta sintonía también puede emerger al desarrollar la sensibilidad propia de manera sintonizar con lo que le ocurre al otro. La comprensión emocional, en este nivel nos permite decir “comprendo lo que sientes, porque yo estoy sintiendo lo mismo”; y
- v. Por último, el quinto nivel ocurre cuando somos capaces de desapegarnos de nuestros sentimientos y entregarnos a la otra persona, de manera que podemos acompañarla en lo que le está ocurriendo a ella y no a nosotros. Es una compañía empática que crea seguridad y le permite a la otra persona estar presente en lo que le ocurre y revelarse en él. En este nivel de comprensión emocional, lo que ocurre es que podemos acompañar el desenvolvimiento de la conciencia en la otra persona.

Otra forma de comprender este concepto es teniendo una comprensión de lo que es la incomprensión emocional. El dominio de la incomprensión emocional es cuando malentendimos lo que le ocurre al otro. N. Denzin denomina a este espacio como el dominio de la emocionalidad espúrea, que es cuando confundo

mis emociones con las emociones del otro. Cuando no se busca desarrollar la comprensión emocional, nos movemos en la vida cotidiana en espacios de incomprensión y malentendidos emocionales, en los cuales no tenemos una experiencia compartida.

La incomprensión emocional, no solo lleva a distanciamientos, juicios y acciones equivocadas por parte de los docentes, sino que se convierte en uno de los enemigos del aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, cuando los docentes tratan de establecer vínculos durables con los alumnos, como el acompañarlos de un año a otro, o tratan de hacer del vínculo con los alumnos como el soporte del aprendizaje¹⁵, se crean condiciones propicias al aprendizaje y resultados académicos de alto nivel.

Es importante destacar que la comprensión o incomprensión emocional en la escuela no ocurre solo como resultado de la presencia o ausencia de competencias emocionales personales, sino que se genera también en las formas en que la escuela promueve o inhibe las experiencias positivas compartidas y las interacciones cercanas que fomentan comprensiones comunes.

*Las palabras primarias son compuestas.
La primera palabra primaria es Yo/Tú*

Martin Buber

¹⁵ Shimanahara y Sakai. *Learning to Teach in Two Cultures*. Garland Press, Nueva York, 1995.

Parte II:
Las competencias emocionales

*Que no sabemos lo que nos pasa,
eso es lo que nos pasa*

José Ortega y Gasset

Capítulo V: El desarrollo de las competencias emocionales

1. ¿Inteligencia emocional o educación emocional?

Cuando P. Salovey y J. D. Mayer acuñaron el término “inteligencia emocional” la definieron como “*la habilidad de percibir y hacer uso de la gama de emociones que uno experimenta, de la misma manera que la inteligencia tradicional consiste en la habilidad de usar destrezas verbales y matemáticas*”¹. A partir de la segunda mitad de la década de los noventa, e impulsado por el éxito del libro *La inteligencia emocional* de D. Goleman, el concepto de inteligencia emocional se popularizó y se aceptó en la cultura pública en todas las latitudes. Un ejemplo de ello, es la gran popularidad que han alcanzado los seminarios de inteligencia emocional. Entonces quizá valga la pena investigar qué es la inteligencia emocional, antes de entrar más de lleno en la educación emocional y las competencias emocionales.

Hasta hace poco se consideraba que una persona era inteligente cuando demostraba altas habilidades verbales y/o matemáticas. Esta visión de la inteligencia es la que ha prevalecido no solo en la cultura tradicional, sino también ha sido el elemento que guía el pensamiento acerca de la calidad en la educación, y que se traduce en la habilidad de responder a ítems de pruebas. Esta noción tradicional empezó a cambiar con la publicación en 1983 del libro *Frames of Mind* de H. Gardner². En ese libro él establece el principio de que además de la inteligencia verbal y la matemática hay otras inteligencias que son igualmente importantes. Según H. Gardner, hay siete inteligencias: la inteligencia

¹ Salovey, P. y J. D. Mayer. *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211, 1990.

² Gardner, H. *Frames of Mind*. Basic Books, Harper, Nueva York, 1983.

lógico-matemática, una inteligencia musical, una corporal kinesésica, una lingüística, una espacial, una inteligencia intrapersonal y una inteligencia interpersonal.

La inteligencia intrapersonal, es la capacidad de verse hacia adentro de sí mismo. Es la posibilidad que tiene cada uno de ver sus propios sentimientos, de percibir la gama de emociones que le ocurren a uno en un momento dado, y cómo captar de ellas la capacidad de comprender lo que “me” ocurre, y poder a partir de allí, determinar vías de acción.

En cuanto a la inteligencia interpersonal, en su libro sobre la teoría y la práctica de las inteligencias múltiples³, H. Gardner relata como Anne Sullivan, una niña con poca educación y casi ciega encara la difícil tarea de educar a Hellen Keller, una niña sorda y ciega. Esta tarea que parecía a todas luces ser algo imposible, se transformó en un “milagro” pedagógico que conmocionó al mundo de mediados del siglo XX. ¿Cómo fue posible educar a una niña sorda y ciega? La clave de ello fue la intuición (*insight*) que Anne tuvo de la interioridad de Hellen. Anne se abrió a la capacidad de percibir el mundo emocional de Hellen. La inteligencia interpersonal, se fundamenta en esto: en la capacidad de notar distinciones en la otra persona, notar los deseos, intenciones, motivaciones, estados de ánimo. En un nivel un poco más desarrollado, es posible notar estas distinciones aun cuando estas estén escondidas, pero que se expresan desde el inconsciente y más sutil aún, notarlas aun cuando estén escondidas para las otras personas, perceptibles por movimientos energéticos en la piel. Esto último no es de extrañar, pues con frecuencia una tercera persona con alguna competencia para percibir la emocionalidad en el otro, ya sea en su humor o en su corporalidad, puede darse cuenta más fácilmente lo que le está ocurriendo que la persona misma. Esta es una inteligencia que es necesaria para poder llegar a ser un

³ Gardner, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books, Harper, Nueva York, 1993.

buen líder político o religioso, o ser un buen profesor, o un buen terapeuta.

Las competencias que se desarrollan en la educación emocional tienen sus raíces en esta distinción. Por una parte, se fundamentan en el desarrollo de la conciencia emocional o inteligencia interpersonal. Trabajar consigo mismo, en primera persona singular, es la manera de aprender las distinciones del mundo emocional, es una condición para poder percibir las en los otros. Si somos incapaces de sentir tristeza o alegría, no podremos sentirnos tristes o alegres con la tristeza o alegría del otro. Si uno no ha podido ver y comprender el mundo emocional de manera experiencial en sí mismo, difícilmente podrá ver y comprender el mundo emocional de los otros.

Por otra parte, el desarrollo de la comprensión emocional o la inteligencia interpersonal es lo que permite trabajar eficazmente con otras personas. Así como la conciencia emocional me permite conocerme, comprenderme y actuar conscientemente, la comprensión emocional me permite conocer, comprender, vincularme y actuar positivamente con los otros.

A. La conciencia emocional en primera persona

Como hemos dicho anteriormente, el primer paso es la conciencia emocional. El conocimiento de su propio mundo emocional. El conocimiento de las emociones es un trabajo que *se realiza en primera persona*. Si hay un dominio del conocimiento donde es particularmente evidente que para comprender algo, este debe ser vivenciado y explorado en primera persona, ese dominio es el de las emociones. En la educación emocional, el maestro es uno mismo. La palabra educación, en su sentido original de *e-ducare* (sacar hacia fuera), logra su expresión más clara en la educación emocional, donde cada alumno debe buscar en sí mismo el contenido real de la enseñanza. Los profesores son solo guías que dan mapas, crean las condiciones y dan orientaciones

para facilitar el aprendizaje, pero el trabajo de comprender esto es un trabajo personal de cada uno, niño o adulto.

El aprendizaje de las emociones propias de cada uno es un viaje de descubrimiento de sí mismo. Este ocurre por la observación de cómo se desenvuelven las expresiones de sí mismo en su cuerpo. Hay una gran distancia entre pensar y reflexionar sobre mí mismo, y estar consciente de lo que me está ocurriendo. La reflexión intelectual acerca de las emociones es algo que afecta nuestro cerebro cognitivo, pero la experiencia afecta nuestro cerebro emocional⁴. La reflexión nos puede llevar a iniciar búsquedas acerca de nosotros, acerca de nuestras emociones, nuestros sentimientos y formas de actuar. Pero no nos lleva al descubrimiento ni a la comprensión. En parte esto se debe a que trabajamos con información del pasado y no del presente. Trabajamos con nuestros recuerdos y nuestras memorias son selectivas: dejan de lado aspectos desagradables, nos olvidamos de los detalles y los hechos se reconstruyen de manera sesgada. Lo que me está ocurriendo, me está ocurriendo en el tiempo presente con toda su complejidad.

El conocimiento de las emociones es crucial para vivir, porque es un puente entre nuestra realidad interior y la realidad externa que nos rodea y habitamos. Es un puente que presenta riesgos como son los puentes de cimbra para pasar los ríos en los acantilados, puesto como lo mencionáramos antes, implica investigar aquello que está en nuestro inconsciente. En el conocimiento emocional hay un riesgo. Es el riesgo del descubrimiento de sí mismo. Lo que se aprende allí es algo nuevo e íntimo.

En la educación emocional estamos lejos del ámbito del conocimiento estructurado y ordenado del deber ser conceptual. Como lo mencionáramos antes, la educación emocional, a

⁴ Ver por ejemplo Le Doux, J., *The Emotional Brain*, o Servan-Schreiber, D., *Guerir*. Robert Laffont, París, 2004.

diferencia del enfoque de inteligencia emocional, no es solo un camino de adquisición de destrezas, sino que es una educación de integración donde el maestro y el aprendiz son los mismos. En la educación emocional, sabemos donde estamos cuando empezamos, pero no sabemos a dónde nos llevará este sendero. Si uno se embarca con apertura en el proceso de la educación emocional, nos abrimos a la posibilidad de la transformación personal. Cuando entramos en la senda de este aprendizaje, sabemos donde estamos al inicio, pero no sabemos adónde lleva este sendero porque el fin del camino está dentro de nosotros, y al final tendremos otras características.

Otro aspecto es *la disposición de apertura*. Se trata de la necesidad de estar abierto a la experiencia, y la base de ello es el deseo de que ello sea así. Se trata de estar dispuesto a mirar los obstáculos que impiden que nos veamos. Entre los docentes encontramos que a pesar de la buena voluntad, muchos llevan en sí una cantidad importante de prejuicios y estereotipos. Por ejemplo, si un docente piensa la pobreza en la que viven sus alumnos se debe a la flojera de las personas, difícilmente podrá desarrollar en su práctica una apertura a la realidad del alumno. Los prejuicios y estereotipos, impiden ver. Ellos tergiversan y hacen imposible que ese profesor pueda desarrollar una comprensión emocional. La actitud de apertura es indispensable para poder ver el origen, frecuentemente inconsciente, de los prejuicios que le impiden ver con más claridad la realidad de sus alumnos.

La apertura al riesgo es una condición importante. La calidad de experiencia emocional depende de esa apertura al riesgo. Apertura al riesgo quiere decir apertura a descubrir en nosotros, y por lo tanto en el mundo, nuevas dimensiones de nosotros y del mundo. A veces este descubrimiento es agradable, en otras ocasiones no lo es tanto, pues con frecuencia hemos escondido bajo muchas capas las cosas que no nos agrada de nosotros mismos, o que nos has dicho que no son agradables de nosotros mismos.

El tercer aspecto es el sentir. El sentir es una piedra angular y crucial. El sentir no es un acto intelectual, sino una experiencia emocional. Lo que sentimos, lo sentimos en nuestro cuerpo sensible porque es allí donde encontramos el soporte interno de las emociones. Al sentir nuestro cuerpo, sentir y conocer se fusionan en un mismo acto. Sentir y conocer se fusionan enactivamente. Las emociones ocurren en el cuerpo en un espacio pre-consciente. Por ello hay que tomar conciencia de ellas. En el campo emocional, lo pre-consciente y lo corporal están íntimamente asociados.

2. Las competencias emocionales relacionadas con la conciencia emocional

Cuando hablamos de competencias emocionales en la educación emocional, a diferencia de las destrezas propias de la inteligencia emocional, hacemos referencia a la capacidad transformadora de la educación emocional que resulta en la aparición o el desarrollo de un conjunto de cualidades en la persona. Mientras que la inteligencia emocional consiste en la adquisición de destrezas con respecto a sus propias emociones y las de los demás, la competencia emocional implica no solo la incorporación de dichas destrezas, sino que incluye además un proceso de transformación en la cual una persona incorpora la conciencia y comprensión emocional. Una persona con competencia emocional presenta características tales como la compasión, la ecuanimidad, el optimismo, la empatía, la perseverancia. Una persona con competencia emocional, es una persona en transformación que incorpora nuevas características en su personalidad.

Antes de formular las competencias emocionales y para tener una mejor comprensión de lo que ellas son veamos lo que es la inconsciencia o la ignorancia emocional.

A. La incompetencia emocional

No es difícil sentir las emociones cuando se expresan con una alta intensidad, en particular las que se han denominado las emociones básicas. Menos fácil es percibir las cuando están en un momento de baja intensidad y mucho más difícil es acceder a las emociones inconscientes. Muchas de nuestras emociones son inconscientes. No tenemos conciencia de ellas y sin embargo ellas tienen una influencia fuerte en nosotros, porque también son procesadas por nuestro cerebro y nos predisponen a la acción. El enorme desarrollo de la publicidad, que estimula las emociones inconscientes se ha transformado en el motor de la economía de consumo. En la literatura científica sobre las emociones inconscientes se acepta que ellas tienen un poder mayor que las emociones conscientes sobre lo que hacemos⁵. Es importante notar esto. El hecho de ignorar nuestras emociones no quiere decir que no tengan influencia en nosotros, solo quiere decir que no nos damos cuenta de la influencia que ellas tienen en nuestro actuar.

Para comprender mejor el sentido de las competencias emocionales primero examinaremos con algún detalle, lo que es la carencia de dichas competencias. De este modo, podemos comprender con mayor claridad como el desarrollo emocional es un proceso en que se van logrando ciertas competencias. Sin embargo, notemos que este logro no es definitivo, pues aun si se cuenta con competencias emocionales sofisticadas siempre es necesario mantenerlas mediante un nivel de práctica, tal como los virtuosos de la música o del deporte, pasan horas diariamente practicando su arte.

⁵ Ver por ejemplo a autores como Zajonc, R. B., Le Doux, J. y N. Rosenthal.

a. La incompetencia emocional en relación a sí mismo

Vivir en la inconsciencia emocional es estar desconectado de sí mismo. Es no sentir lo que le pasa. Existen varias y diversas maneras de vivir desconectado de la propia experiencia emocional, algunas de ellas son:

- i. Simplemente, no darse cuenta de lo que se siente por falta de contacto consciente con el cuerpo y con el tono afectivo personal. Esto significa, en concreto, por ejemplo:
 - La sensación de “no sentir nada”, vivir la propia emocionalidad desde la frialdad, rigidez o esterotipia;
 - No reconocer la emoción o el estado de ánimo en que se está o tener una conciencia vaga, sentirse mal y no darse cuenta, estar irritable, o pesimista o desanimado, sin asumir responsabilidad por ese estado, sentir que el mundo y la vida son así; y
 - Confundirse en la rotulación de las emociones que se sienten, pensar que se tiene pena cuando se tiene rabia, o que se tiene rabia cuando se tiene pena.

Otras de las muchas maneras de ser incompetente respecto de la propia experiencia emocional son:

- ii. No poder nombrar y/o comunicar las propias emociones, es decir, no saber hablar, con uno mismo o con otros, de la experiencia emocional;
- iii. No reconocer qué lo hace a uno estar como está: no saber si es el tiempo, el correteo, algo que hizo el otro, trozos de la propia historia. No reconocer las circunstancias que gatillan las propias emociones. No reconocer el diálogo interno que produce y mantiene la emoción;

- iv. No aceptar la propia experiencia emocional. Juzgar qué se “debería” sentir y no sentir. Pensar que se debería estar en otra emoción que en la que se está; y
- v. Pensar que no hay forma de salir del estado en que se está: ver las emociones como todopoderosas y atrapantes.

b. La incompetencia emocional en relación al otro presente

Si vivimos en la inconsciencia emocional personal, si somos incompetentes en el plano emocional, si negamos nuestros sentimientos, negamos lo que los otros puedan sentir. No solo en el espacio “individual” pueden aparecer confusiones en relación a la experiencia emocional. Dado que, como en la escuela, todos vivimos en relaciones y actuamos en un espacio con otros, existe también la posibilidad de que erremos en la comprensión de lo que esos otros sienten, es decir, que caigamos en lo que hemos llamado la incompreensión emocional o en la mala comprensión emocional que es fuente de malentendidos y de sufrimiento. Algunas maneras de entrar en este espacio son:

- i. Falta de contacto que no permite ver las emociones en el otro, no reconocer que al otro “le pasan cosas”;
- ii. No entender por qué el otro siente lo que siente, las circunstancias que gatillan sus estados emocionales;
- iii. No aceptar la emoción del otro, juzgarla como correcta o incorrecta y no como algo que es;
- iv. Pensar que el otro siente lo mismo que uno o que debería sentirlo, no reconocer la otredad;
- v. No reconocer las emociones de la relación;
- vi. No poder acoger, contener, sostener al otro en su emoción; y
- vii. No reconocer el filtro de mi interpretación en mi mirada al otro. No reconocer los anteojos con que se lo mira.

c. La incompetencia emocional en relación a los ambientes en que cohabitamos

Aun cuando no estemos interactuando directamente con otro presente ante nuestros ojos, estamos constantemente entrando y saliendo de ambientes emocionales compartidos que ejercen influencia en nuestro actuar y en los cuales tampoco nosotros somos inocentes. Es por esto importante aprender a reconocerlos y poder adaptarnos a ellos. Algunas maneras en que se manifiesta la ignorancia emocional en este espacio son:

- i. No reconocer los estados de ánimo y las emociones de los ambientes en los que nos movemos;
- ii. No saber sintonizar ni actuar de acuerdo a las circunstancias; y
- iii. No saber transformar atmósferas emocionales (por ejemplo, porque no se cree que se pueda o simplemente porque no se perciben con claridad o como algo relevante).

B. Las competencias emocionales

A partir de esta descripción general, podemos identificar y caracterizar las siguientes *competencias* necesarias para conocer y actuar en el mundo emocional:

- i. La capacidad de estar abierto al mundo emocional;
- ii. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones;
- iii. La capacidad ligar emoción y pensamiento;
- iv. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional;
- v. La capacidad de regular la emoción;
- vi. La capacidad de modular la emoción; y
- vii. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro.

a. La capacidad de estar abierto al mundo emocional

Una actitud básica de valoración de lo emocional, es decir, estar interesado por conocer y apreciar el espacio de lo emocional y en apertura para explorarlo. Podemos desglosar este dominio en:

- i. Saber atribuir importancia a lo emocional;
- ii. Reconocer al otro como a un legítimo otro real;
- iii. Ser sensible al sentimiento propio y el de los otros;
- iv. Valorar el bienestar emocional;
- v. Búsqueda de intimidad con otros, estar dispuesto a compartir experiencias emocionales; y
- vi. Apertura a dar y recibir afecto.

b. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones

Conocer el espacio emocional propio y el compartido es un paso necesario, previo a cualquier intento de transformación. Es importante explorar nuestra experiencia, aprender a reconocer y aceptar las emociones en lo que son, tanto en nosotros mismos, como en los otros.

Para que ello ocurra, lo primero que debemos hacer es *prestar atención*. Estar atento es estar abierto a la conciencia. El proceso de establecer contacto con lo que me sucede y cómo me sucede, también con lo que más arriba hemos llamado “el darse cuenta”. Poder sintonizar conscientemente con las emociones que nos están ocurriendo en cualquier estado psicológico en que nos encontremos, es el primer paso a partir del cual todo el resto ocurre. Se trata de ver allí las emociones que surgen y que colorean lo que me está ocurriendo. Solo si veo lo que me está ocurriendo puedo desarrollar estrategias de acción que me hagan quedarme o salirme de la situación en la que estoy. Por ejemplo, en el caso de la drogadicción, solo puedo salir de ella si tomo conciencia de las

emociones que están a la base de mi adicción. Si puedo ver las emociones que están allí por un tiempo suficientemente sostenido, podré ver las razones que me llevan a la situación en la que estoy. Si no tomo conciencia de las emociones que me conducen a la adicción, no podré salir de ese lugar. Las implicaciones de esto para las distintas formas de educación preventiva son muy vastas, pero sobre esto volveremos más adelante.

Esto implica poder estar y quedarse en la experiencia que uno está teniendo en el momento, estar consciente de ella y hacerse responsable de ese estado como algo propio. Pero ver nuestras emociones no es algo fácil de hacer, por ello se requiere desarrollar la primera competencia de poder estar atento, y esta experiencia no es siempre placentera. Con frecuencia no queremos ver lo que tenemos adentro y nos alejamos. Por ello, al mismo tiempo implica también estar consciente de todo aquello que me aleja de esa experiencia, ver cómo evito experimentar aquello que me sucede. Se necesita la fuerza de la conciencia emocional para iluminar nuestra experiencia, para quedarnos en lo que nos da miedo ver y del que no queremos aprender. Desde esta perspectiva C. Naranjo plantea “que para que se produzca un cambio no se necesita nada más que presencia, estar consciente y responsabilidad”⁶.

La manera de guiar este proceso es que la persona ponga atención a lo que le está ocurriendo para tomar conciencia de su experiencia presente, y a través del lenguaje, formulando la declaración “*Ahora me doy cuenta...*”, o haciéndose las siguientes preguntas fundamentales: “¿Qué es lo que siento?”, “¿qué estoy haciendo?”, “¿qué es lo que quiero?”, “¿qué es lo que estoy evitando?” y “¿qué es lo que espero?”⁷. Hacerse estas preguntas un par de veces al día, en particular, ¿qué es lo que siento?, es una experiencia reveladora.

⁶ Naranjo, C. *La vieja y novísima Gestalt: actitud y práctica*. Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1989.

⁷ Perls, F., *op. cit.*

J. Stevens⁸ describe los tipos o áreas de darse cuenta de la siguiente manera:

- i. El darse cuenta del mundo exterior. Esto es contacto sensorial actual con objetos y eventos en el presente: lo que en este momento veo, palpo, toco, escucho, degusto o huelo;
- ii. El darse cuenta del mundo interior. Esto es contacto sensorial actual con eventos internos en el presente: lo que ahora siento desde debajo de mi piel, tensiones musculares o movimientos, manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones, sensaciones de molestia, agrado, etcétera.

Estos dos tipos de darse cuenta engloban todo lo que puedo saber acerca de la realidad presente como yo la vivencio, es el terreno sólido de mi experiencia... existe.

- iii. El tercer tipo de darse cuenta es bastante diferente, es el darse cuenta de imágenes de cosas y de hechos que no existen en la realidad presente actual; y
- iv. El darse cuenta de la fantasía. Esto incluye toda la actividad mental que abarca más allá de lo que transcurre en el presente: todo el explicar, imaginar, adivinar, pensar, planificar, recordar el pasado, anticipar el futuro, etcétera.

[...] y sin embargo dentro de esta fantasía hay una realidad encubierta. Puedo descubrir más de esa realidad si me concentro en mi fantasía y al mismo tiempo tomo conciencia de mis sensaciones físicas, percepciones y otras actividades mientras hago esto.

⁸ Stevens, J. *El darse cuenta: sentir, imaginar, vivenciar*. Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1971.

En la exploración de las emociones usamos todas estas áreas de darse cuenta. Las situaciones, hechos, personas, etcétera, que nos emocionan de distintas maneras. Las vivencias que nos producen. Y las imágenes, fantasías, recuerdos, pensamientos que nos provocan reacciones emocionales que pueden estar o no en correspondencia con lo que sucede en el presente.

Este último aspecto es fundamental cuando exploramos las emociones que se producen en el contacto con otros. Cuando el contacto con otro se produce en el presente y está limpio de imágenes, juicios, temores, fantasías, deberes ser, etcétera, es un contacto verdadero y profundo. Sin embargo, es mucho más frecuente que el encuentro con el otro o los otros lo tiñamos y distorsionemos con la historia, las expectativas, las emociones que tenemos en ese momento y desde ahí nos alejemos de un contacto que lleve a una intimidad real, en la que sintamos que podemos compartir con el otro lo que somos y nos sucede y que podremos ser acogidos por ese otro desde nuestra verdad.

Al entrar en la emoción y mantenerse en ella, tomando conciencia de cómo se da y/o cómo la evitamos, se produce la aceptación de esta y su posibilidad de transformación. El darse cuenta, el tomar conciencia de algo, cuando es real, es un poderoso movilizador hacia la acción.

Sin embargo, cuando la posibilidad de actuar no está dada, es decir cuando no sabemos cómo hacer aquello que la toma de conciencia nos señala, es necesario desarrollar las habilidades correspondientes. Lo importante es que estas se cimientan sobre la conciencia de lo que ocurre, no son lo primero.

En el apartado que sigue, presentaremos algunas características de lo que llamamos la experiencia emocional consciente, es decir, la forma de vivir las emociones buscando activamente una mejor conexión con lo que nos muestran de nosotros mismos, de los otros y del mundo.

Entrar en contacto con las emociones, es estar presente en el aquí y el ahora con una atención dirigida a percibir la experiencia

inmediata. Esta experiencia es por momentos en forma abierta y por otros, focalizada. El objetivo de ella es darse cuenta de:

- i. El propio cuerpo y sus claves emocionales;
- ii. El cuerpo del otro, su expresión facial, posturas, gestos, tonos de voz;
- iii. La vivencia general de lo emocional;
- iv. Las fantasías y bloqueos que nublan o automatizan nuestra mirada y nuestro actuar; y
- v. Las atmósferas emocionales.

Este darse cuenta del propio cuerpo y de sus claves emocionales juega un papel central. Para que ocurra la experiencia emocional consciente, tenemos que aprender a estar conscientes de nuestro cuerpo. Ver y aceptar que somos una unidad psicósomática, que lo que nos afecta el cuerpo tiene un correlato en nuestra mente. Esto implica tener la capacidad de prestar atención a lo que nos ocurre, de reconocer estados emocionales en el cuerpo. Pero no hacerlo de cualquier manera, sino de manera amable y sensible, sin juicios ni interpretaciones. Se trata de reconocer lo que allí ocurre y sonreírle. Implica también ubicar las zonas de bloqueo. Ver donde no hay movimiento, donde la respiración está restringida, cuáles son los lugares anestesiados, las zonas donde hay congelamiento o las que están en tensión. Si prestamos atención y le encontramos sentido a lo que sentimos, podremos conectarnos con nuestra experiencia corporal.

c. La capacidad de pensar y decidir rumbos de acción

Existe el prejuicio de que las emociones impiden pensar bien. Con mucha frecuencia escuchamos expresiones como *“no te pongas emocional”* o *“deja las emociones de lado y piensa claramente”*. Esta manera de ver las cosas sugiere que hay una antítesis entre las emociones y el pensamiento. Sugiere que las emociones afectan

negativamente el pensamiento. Este tipo de pensamiento es erróneo. Por el contrario, las emociones se relacionan bien con el pensamiento y sirven también para pensar bien. Este es un punto importante, pues unir nuestras competencias emocionales a nuestras competencias de pensamiento aumenta nuestra capacidad de ver, de razonar lógicamente, de emitir juicios, de generar acciones.

Quizá uno de los casos más ilustrativos por lo extremo de la situación, es el de Phineas Gage. Este caso es descrito por A. Damasio en su libro *El error de Descartes* y que tiene por subtítulo *La razón de las emociones*⁹. Phineas Gage era un capataz que describe como el “más eficiente y capaz de los empleados” en una empresa de ferrocarriles en 1848 en Nueva Inglaterra, EEUU. Gage sufrió un accidente. Una carga de dinamita le explotó en la cara y una barra de metal le perfora la mejilla izquierda, le traspasa la base del cráneo, atraviesa la zona frontal del cerebro, y le destroza la parte superior del cerebro, para caer unos treinta metros más lejos. Gage no solo sobrevivió al accidente, sino que pudo, a pesar de la enorme herida en el cráneo, hablar, caminar y ser coherente de inmediato. Gage fue dado de alta por su médico el Dr. Harlow, dos meses después del accidente. Harlow preparó informes detallados del caso, en la que relató la sorprendente recuperación física, sus sentidos siguieron funcionando como antes y no presentó ninguna dificultad lingüística. Sin embargo, Harlow informa que se destruyó “el equilibrio entre sus facultades intelectuales y sus inclinaciones animales” (en esa época así se denominaba a las emociones). Después del accidente Gage cambió de carácter y se transformó en un hombre “impredecible, irreverente, manifestaba poca o ninguna deferencia hacia sus semejantes, mostraba una conducta caprichosa y vacilante” al punto que se recomendaba a las damas no acercarse para evitar ser insultadas.

Para sus amigos y parientes, “Gage ya no era Gage”. Antes era un hombre con los “hábitos temperados”, de “considerable

⁹ Damasio, A. *El error de Descartes*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996.

fuerza de voluntad”, con “una mente bien equilibrada y se lo consideraba un personaje inteligente y hábil, muy persistente y enérgico en la consecución de sus objetivos”. No consiguió trabajo estable, y cuatro años más tarde logra emplearse como cuidador de caballos y guía de diligencias entre Santiago y Valparaíso. A. Damasio concluye que el accidente, al dañar la amígdala, le afectó sus emociones, produciendo una disociación entre el carácter de Gage, quien dejó de interesarse en las consecuencias de sus acciones, y la cognición y conducta que se mantuvieron incólumes.

Las personas que presentan el síndrome ahora conocido como de Phineas Gage, se caracterizan por presentar transformaciones similares a las que Gage tuvo en su personalidad. A pesar de tener resultados normales en las pruebas clásicas de inteligencia, estas personas carecen de profundidad emocional en sus relaciones con los otros, se vuelven insensibles, prepotentes y violentos con facilidad, son incapaces de planificar, y tienen dificultades para poder tomar decisiones, aun las más triviales. Además de mostrar que hay una relación fuerte entre emociones y el uso de las capacidades intelectuales y sociales, las investigaciones del equipo de A. Damasio muestran que las emociones tienen su acento en el cuerpo. Pero sobre este aspecto volveremos más adelante.

Más allá del síndrome Phineas Gage, la falta de contacto con las emociones propias impiden pensar y tienden a fingir emociones. La ausencia de contacto con las emociones es un bloqueo que obstaculiza el pensar y actuar bien. En la novela *El extranjero*, A. Camus describe a Meursault, una persona que tiene dificultades de contactarse con sus emociones¹⁰. “Hoy mi madre ha muerto. O fue ayer, no sé”, es la frase con que comienza el libro. El antihéroe no puede amar, tiene dificultades para relacionarse, no comprende lo que ocurre a su alrededor, asesina a una persona, y termina atribuyendo el asesinato al calor. Cuando no tenemos

¹⁰ Camus, A. *El extranjero*. Alianza Editorial, Madrid, 1997.

contacto con nuestros sentimientos y emociones, no podemos percibir las emociones de los otros. Esta falta de contacto es la explicación del comportamiento cruel, que actúa sin remordimiento, simpatía o empatía.

Las personas que no pueden entrar en contacto con sus emociones tienen también dificultad para decidir rumbos racionales de acción. Por cierto, esto es una cuestión de grados y es posible apreciar que algunas personas tienen más o menos dificultad que otras para percibir sus emociones. Es importante ponderar estos matices, pues las personas que tienen dificultades para sentir sus emociones, también tienen dificultades para expresarlas. Por ello, si es que estamos atentos al mundo emocional, intuitivamente podemos percibir si una persona está siendo sincera cuando está exhibiendo una sonrisa.

Recordemos que la intensidad de las emociones hace que su percepción sea más fácil o más difícil. Mientras más intensa, más fácil es su percepción, mientras menos intensa, más inconsciente y difícil se vuelve el saber lo que está ocurriendo. Pero todas nos predisponen a hacer lo que hacemos. Por esto es útil desarrollar esta capacidad de percepción de los cambios emocionales que nos ocurren. Es importante que como un primer paso adquiramos la práctica de interrogarnos con frecuencia “¿cómo me siento?”. Solo así desarrollaremos la capacidad de saber lo que sentimos.

Cuando uno ha logrado tener un conocimiento adecuado de lo que está sintiendo, entonces uno puede pasar a la siguiente pregunta: “¿Por qué me siento así?”. Si me siento triste, lo primero es sentir la tristeza, luego ponderar su intensidad, y luego indagar el por qué de la tristeza. Puede ser porque unos amigos queridos se están separando o puede ser porque el proyecto en el cual estoy involucrado no ha sido aprobado. Lo interesante es notar que la emoción no solo nos predispone a una acción, sino que también nos apunta hacia el mundo que nos rodea y en el cual estamos insertos, y en este caso, el mundo que nos afecta. Las emociones no solo son el campo en que nos movemos, además son las guías acerca de lo que está ocurriendo en nuestro mundo.

Si uno logra tomar conciencia de sus emociones –que es la competencia principal– uno puede preguntarse “¿qué pienso yo de ello?” Una manera de potenciar nuestras capacidades es poder ligar nuestras capacidades de raciocinio con lo que estamos sintiendo. Cuando sentimos una emoción algo fuera de lo ordinario esta ligazón es particularmente instructiva y útil. Imaginemos una situación laboral, donde el jefe le solicita a un empleado que realice una acción, la que, sin constituir un delito, bordea lo ilegal. Los sentimientos del empleado pueden ser variados. Supongamos que prevalecen los sentimientos de bienestar por sobre los de malestar. Si le produce bienestar, bien valdría que se pregunte a sí mismo “¿qué pienso yo de ello?” El empleado puede pensar que ello le puede permitir entrar en el espacio de confianza del jefe, lo que eventualmente puede traducirse en un incremento de sus ingresos, independientemente de las implicancias éticas de ello. Luego puede darse cuenta de lo que ha pensado, y sentir si la consideración de las implicancias éticas de ello le produce bienestar o malestar, para luego preguntarse de nuevo: “¿Qué pienso yo de ello?” La ponderación de este espacio ético produce sensaciones desagradables, tales como sentir vergüenza, rechazo o sentir que emerge en él el sentimiento de agresividad. El sujeto puede entonces volver a preguntarse lo que piensa de ello. Notemos que este momento no habría aparecido si él no hubiera decidido observar la emoción en primer lugar, si no hubiera logrado mantenerse y darle tiempo a la observación de manera que ella pueda entregar lo que tiene que entregar, si no hubiera asociado la sensación con el proceso de pensamiento lógico. Es este tipo de proceso de conciencia personal lo que determina los rumbos a seguir de acuerdo a quién uno realmente es originalmente, a su identidad más real.

El extranjero de Camus¹¹, puede una vez más ilustrar esta situación. Al final del libro, Mersault ha sido condenado por

¹¹ Camus, A., *op. cit.*

asesinato y se prepara para su muerte. Pero poco antes de su ejecución y después de muchas insistencias, recibe la visita de un cura en su celda. Pero Mersault entra en conflicto con el cura y lo echa de su celda por considerar que tiene tantas certezas que lo encuentra “medio muerto”. Sin embargo, la cólera que le había producido su conversación con el cura le permitió un milagro: le permitió purgar todo el mal de su vida; ahora se sentía conectado consigo mismo, y sintió que si pudiera, podría volver a vivir su vida. En su conexión, ante la noche estrellada y llena de símbolos, sintió que en su vida había sido feliz y que era feliz en este momento.

d. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional

Los estados de ánimo nos hacen ver el mundo coloreado de la tonalidad del estado de ánimo. El mundo que vemos está fuertemente influenciado por el estado de ánimo en que nos encontramos. Esto quiere decir que las características del mundo que vemos dependen del mundo emocional. A través de ciertos estados de ánimo vemos el mundo de una manera distinta que si lo veríamos de otra manera. Esto quiere decir que a través de las emociones, tenemos distintas maneras de ver el mundo. Esto quiere decir que el mundo emocional nos permite tener una relación más rica con el mundo, porque nos permite ver una variedad de facetas distintas, y consecuentemente tener una mejor capacidad de funcionar en él. Gracias a las emociones podemos ver y resolver problemas que se ven complejos de resolver bajo una óptica, pero bajo otra luz, la solución puede estar a la mano. Pareciera que es por esto que los que llamamos los creadores, o los grandes artistas o grandes genios son frecuentemente personas cuyos estados de ánimo son muy intensos.

El poder creativo de las emociones hace que la competencia de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el

mundo emocional sea una competencia importante. La competencia en este ámbito nos permite tener una mayor predisposición para enfrentar problemas y situaciones particulares. Por ejemplo, ante situaciones laborales conflictivas, es mejor enfrentarlas cuando reconocemos el período en el cual tenemos mayor irritabilidad. De esta manera podemos ser severos en esa relación. Cuando estamos más predispuestos a escuchar, podemos enfrentar situaciones en las cuales el otro necesita apoyo. El conocimiento de las informaciones de nuestras emociones, nos permite actuar con mayor potencia. Si no tenemos esta competencia, entonces es triste ver una persona que está irritada, tratando de consolar a una persona que está necesitando que la escuchen empáticamente.

Esta competencia implica haber adquirido una capacidad de conocer entre otras cosas, las siguientes:

- i. Las circunstancias que gatillan las emociones en uno mismo y en los otros. Por ejemplo, cuando uno va a un lugar que se frecuentaba durante la infancia. En ese lugar se registraron situaciones que condicionan conductas aún en la etapa adulta. La identificación de las circunstancias que gatillan las emociones, se transforma en un ejercicio de libertad y de desprogramación importante;
- ii. Los pensamientos e imágenes que las complementan y sostienen. Anteriormente se mencionó la importancia de ver el contenido de la mente¹². Ver cuál es el contenido de los pensamientos que sostienen la emoción. ¿Qué es lo que nos dicen? En las emociones que nos hacen sufrir, podremos ver que allí hay dolores que han quedado registrados y que frecuentemente no queremos ver. Hay contenidos de pensamientos que no queremos verlos

¹² Ver la parte de la mente en el capítulo II.

- porque nos producen dolor. Tanto es así que hemos preferido reprimir; y
- iii. La historicidad del emocionar. Las emociones se gatillan cuando ocurren ciertos eventos en las situaciones en que nos encontramos. Tienen como contenido el recuerdo de algo que ha ocurrido en el pasado y que tenemos grabados en la mente y en el cuerpo. Cuando nos duela, se trata de un contenido que hemos reprimido y enviado al inconsciente. Pero no por estar en el inconsciente no tienen influencia sobre nosotros. Ya lo dijimos antes, la mayoría de las emociones que nos afectan nos afectan de manera inconsciente, y en consecuencia actuamos movidos por el inconsciente.

e. La capacidad de regulación emocional

Las emociones son energía vital. Como tal, una emoción es una energía neutra. No es en sí misma ni positiva o negativa, nutritiva o destructiva. Esto es algo novedoso. De las distintas tradiciones filosóficas y/o religiosas de oriente y occidente, hemos heredado la noción de que las emociones son positivas o negativas. Más aún, en general se las ha visto bajo la óptica de ser dañinas o pecaminosas. Pero nuestra experiencia nos indica que ellas son neutras. Somos nosotros los que las transformamos en regalos preciosos para nuestras vidas nutriéndonos, o en regalos destructivos. Depende de nosotros. Depende de nuestras intenciones y de nuestra capacidad de regular. En la cotidianidad, las emociones, en tanto que energía vital, nos pueden llenar de vitalidad y darnos la energía necesaria para iniciar nuevos proyectos que no emprenderíamos si no estuviéramos en un estado de ánimo entusiasta. Pero, si no somos capaces de regularlas, nos pueden jugar algunas malas pasadas. Con frecuencia, influenciados por emociones como la ira, podemos dañar a personas queridas, o eventualmente si las reprimimos en vez de regularlas, podemos enfermarnos psíquica y/o físicamente.

La regulación emocional es algo que hace internamente. Se lo puede hacer a partir del momento en que percibimos una emoción. La regulación emocional es un proceso interno que ocurre en tres momentos:

- i. La toma de conciencia;
- ii. El reconocimiento; y
- iii. La domesticación de la emoción.

Si no tenemos la capacidad de ver lo que nos está ocurriendo internamente cuando estamos habitados por una emoción, nos transformamos en sus esclavos. La regulación emocional es lo que nos evita esta dependencia.

Lo primero es la conciencia emocional. Si uno quiere desarrollar la capacidad de regular sus emociones y utilizarlas de manera positiva, debemos saber qué es lo que se está sintiendo y cuáles son las emociones que están presentes, de lo contrario estas estarán en la inconsciencia y no podremos regular nada. Darse cuenta de lo que nos está pasando. Para ello, debemos llamar a la conciencia y comenzar con la pregunta clave: “¿Cómo me siento?” Podemos hacer este acto de conciencia varias veces al día y preguntarnos “¿cómo me siento?” Cuando uno practica formularse esta pregunta con frecuencia, rápidamente notará que la respuesta varía durante el día. A veces en la mañana se siente de una cierta manera, a mediodía de otra o en la noche aun de otra. Notará que cuando está en el trabajo se siente de una cierta manera, cuando come de otra, cuando vuelve a casa de otra. Para poder lograr este tipo de conocimiento, es necesario preguntarse varias veces al día, o por lo menos una vez al día “¿cómo me siento ahora?”

Una facilidad para desarrollar la habilidad de conocer lo que nos ocurre emocionalmente es escribir la respuesta, y registrarla lo más cerca del tiempo en el cual está ocurriendo. Las investigaciones sobre emociones muestran que mientras más lejano en el

tiempo es el registro de una emoción, más alta es la probabilidad que ella se vea distorsionada y se vuelva imprecisa. Si nos acostumbramos a practicar el llamado a la conciencia, nos encontraremos que empezamos a tener más capacidad de hacer manifestar la conciencia de lo que nos ocurre, cuando la emoción empieza a ocurrir. Va a llegar un momento en el cual la aparición de la energía emocional vendrá simultáneamente acompañada de la energía de conciencia. Mientras más competentes nos volvamos, más capaces seremos de detectar rápidamente no solo las emociones de alta intensidad sino también las emociones sutiles, de baja intensidad y que por falta de percepción perdemos de beneficiarnos de sus regalos pues normalmente pasan desapercibidas.

El segundo momento es poder nombrar y reconocer la emoción cuando aparece. Una vez que hemos entrado en el ritmo de hacernos la pregunta clave, empezamos a estar naturalmente conscientes de lo que nos ocurre. Lo que nos ocurre es que estamos sintiendo una emoción. Recordemos que las emociones son energías que nos llegan de nuestro intercambio con el exterior, pero no son nosotros. Por un lado están las emociones y por otro nosotros que las contenemos. Somos distintos de las emociones que estamos sintiendo¹³. Las emociones son como olas de energía que nos ocurren. Al ser distintas de nosotros, podemos observarlas como una entidad diferente que viene y se va. Las podemos observar como formaciones mentales que contienen la vibración en una forma particular, por ejemplo, como alegría o como ira. Si hemos adquirido la capacidad de estar conscientes de lo que sentimos, va a ser más fácil detectar a tiempo cuando empieza la ola de la emoción. Si logramos reconocer tempranamente la energía que nos invade, podemos observar su evolución desde el comienzo hasta el fin.

¹³ Ver lo dicho sobre esto en el capítulo II.

A veces las emociones son de alta intensidad, otras veces son de baja intensidad. Las de mayor intensidad a veces nos llegan de improviso y nos poseen. Veamos, por ejemplo, lo que ocurre con la ira. Cuando estamos poseídos por la energía de la ira, y si logramos activar la energía de conciencia para observar lo que ocurre, podremos darnos cuenta de que nos ocurren dos procesos. Uno ocurre en nuestro cuerpo y otro en nuestra mente. El cuerpo se conmueve, los músculos se tensan y la respiración se vuelve más corta y acelerada. Físicamente quedamos listos para agredir. El otro proceso ocurre en la mente. Esta se llena de pensamientos agresivos acerca de lo que ha gatillado en nosotros la emoción de la ira, y de nuevo, si no logramos regular la energía que nos embarga, quedamos listos para dar el golpe. Ambos procesos, el corporal y el mental nos ocurren simultáneamente. Cuando somos emocionalmente competentes no solo nos damos cuenta de lo que nos está ocurriendo, sino que también reconocemos lo que está ocurriendo. No solo podemos darnos cuenta de que nos invade un sentimiento, sino que podemos nombrarlo y reconocer los pensamientos que lo nutren.

El tercer momento es la domesticación de la emoción. En la domesticación contamos con tres elementos poderosos: la conciencia, el cuerpo y la mente. Para explicar cómo ocurre esto, sigamos con el ejemplo de la ira. De las infinitas funciones de la conciencia, notemos que ella nos permite –si es que así lo queremos– percibir y concentrarnos en lo que percibimos. Este solo hecho nos permite “objetivar” la emoción, es decir verla con los ojos de la mente allí, frente a nosotros y como distinta de nosotros. El objetivarla no le quita su energía de ira. La energía está allí, pero si la reconocemos y la objetivamos, podemos hacer algo con ella.

En este caso, el solo hecho de estar conscientes de que estamos sintiendo ira, que la podamos ver y reconocer como opera en nosotros, y podamos mantener la concentración y focalización en ella, por sí solo comienza a dismantelar el caos de la

inconsciencia que ocurre con esta emoción en mí. La empieza a calmar y podemos salir del estado caótico que ocurre cuando estamos poseídos por ella. A mayor concentración, a mayor capacidad de mantener la focalización en la emoción objetivada, a la vez que la percibes mejor, sientes mayor libertad y capacidad de actuar sobre la ira. La conciencia entonces la envuelve y la depura de las energías negativas con que cada uno la carga a su manera cuando siente la ira. La conciencia depura a la ira, sin que por ello la energía que sostiene a la ira pierda su fuerza. Lo que ocurre es que la ira esta más calmada.

El segundo instrumento que tenemos es el cuerpo. Thich Nhat Hanh en su libro *La ira* nos indica que la respiración calma la ira¹⁴.

El otro instrumento de domesticación es el pensamiento. Cuando tenemos ira, nos llenamos de pensamientos negativos. Son los pensamientos negativos los que transforman la ira en algo negativo. La ira en sí no es negativa, es lo que ocurre al interior de nuestra mente lo que la transforma.

Aunque las emociones sean de gran intensidad, si estamos conscientes de lo que nos pasa, las podemos ver venir. Esto no disminuye en nada su intensidad, la ira está todavía allí. Solo cambia el hecho de que al observarla podemos hacer algo con ella.

f. La capacidad de modulación y expresión emocional

La modulación emocional es la expresión de la emoción hacia fuera, expresada en una acción. La modulación es más adecuada en la medida que la persona entra en la madurez emocional, porque la persona emocionalmente madura es capaz de separarse de su actitud reactiva. Es decir, es capaz de separar su reacción emocional de aquello que está observando y percibiendo.

¹⁴ Thich Nhat Hanh. *La ira*. Oniro, Barcelona, 2002.

La modulación es necesaria para poder expresar las emociones equilibradamente, sin inhibirlas y sin desbordarse. Para esto pensamos es necesario:

- i. Estar en contacto con el otro. El estar consciente de lo que siente permite modular la expresión. La sintonía con las emociones de los otros y de los grupos permite actuar coherentemente con ellas; y
- ii. Asumir la responsabilidad de lo que hacemos con las emociones propias.

Capacidad de expresar las distintas emociones:

- i. Desde lo corporal, permitir que el cuerpo exprese;
- ii. En el lenguaje, poder nombrar y expresar verbalmente; y
- iii. Con otras formas de expresión: no verbales.

La modulación emocional es una manera de habitar las emociones que permite un bienestar y una tranquilidad que proviene de no actuar compulsivamente y de no proyectar en otros lo que sentimos.

Cuando reconocemos nuestras emociones y/o nuestros estados de ánimo y cómo estamos afectados por ello, no significa, necesariamente, dejarse llevar por ellos, desbordarse, perder la compostura, los límites y por tanto ser arrastrados a una experiencia de descontrol. Tememos que dejar de ser personas aceptables y dignas y por tanto reprimimos, o censuramos lo que sentimos. Chögyan Trungpa¹⁵ plantea que alternamos entre los extremos de ahogar o desahogar las emociones; o las reprimimos, lo que es muy peligroso porque tarde o temprano van a salir a la superficie y estallar, o la tendencia opuesta: les damos rienda suelta y nos dejamos llevar completamente por ellas.

¹⁵ Trungpa, Chögyan. *El mito de la libertad*. Kairos Barcelona, 1976.

Existe otra manera de relacionarnos con nuestras emociones, enraizarnos en nuestra corporalidad y en la conciencia emocional. Podemos observarnos a nosotros mismos, más libres de reacciones compulsivas o proyectivas. No necesitamos controlar/descontrolar, porque hemos desarrollado una confianza incondicional (fundamental o no condicionada) en lo que sentimos y somos, incluso cuando estamos asustados o temerosos.

Esta confianza en los que se siente es la base que da solidez y seguridad natural, en el vínculo consigo mismo y los otros. Esta es la capacidad de estar sostenidos en el cuerpo.

La auto-confianza genera una mayor entrega a lo que sentimos, en conjunto con la vivencia de autorregulación, y de regulación mutua cuando estamos en la relación con otros: no queremos hacernos daño ni a nosotros ni a los demás. No necesitamos castigarnos por lo que sentimos, ni culpar a otros. No necesitamos explicar o dar cuenta de lo que sentimos solo como reacción a algo externo. Podemos reconocer nuestra participación en lo que ocurre, es decir, nuestra responsabilidad por lo que sentimos.

¿Cómo podemos trabajar con nuestras emociones de manera consciente?

Como ya hemos descrito comenzamos habitando el cuerpo en el momento presente. Cuerpo que además lleva las marcas de su historia, su cultura, su familia, su escuela, en fin, toda nuestra historia. Habitar el cuerpo significa estar dispuestos a sentir, a percibir, a poner atención a lo que sucede y a estar presentes, única manera de tomar contacto con nosotros mismos, el otro y la relación.

Nos aproximamos a lo que sentimos, nos acercamos a nuestras emociones, en vez de limitarnos a sentir que son ellas las que vienen a nosotros. Iniciamos una relación con una emoción, partiendo de la base de aceptar la experiencia emocional que se tiene, entonces podemos sentir un soporte o un apoyo que nos permite mantener esa relación, no necesitamos negar lo que sentimos.

Luego nos encontramos con el espacio reflexivo, darle nombre

a una emoción, comprenderla, buscarle un significado, un sentido. Este proceso no siempre posible puede tornarse confuso, impreciso y nuevamente encontrarnos con el miedo. El desarrollo de la conciencia emocional permite contener el mundo emocional, con sus ambivalencias, contradicciones y sutilezas.

La modulación emocional ocurre en el espacio intra-subjetivo cuando somos capaces de encontrar un centro, un soporte interior que nos permite sentir integración, darnos cuenta que somos una unidad.

Inter-subjetivamente la modulación emocional se refiere a una serie de aspectos de enorme implicancia en el modo de vincularnos con otros. El desarrollo de la conciencia emocional permite ver más claramente y comprender cómo continuamente emergen en las interacciones, estados de ánimo y emociones que nos afectan y nos impactan.

Cuando hemos desarrollado una relación con nuestras emociones, cuando podemos danzar con ellas y no nos sentimos atacados, asaltados y temerosos, entonces podemos experimentar ecuanimidad.

Todo este proceso de modulación emocional es estar más disponibles, descongelarnos, miramos honestamente. Esta ingenuidad es la base de la sintonía emocional con los otros, de la resonancia, de la empatía y del reconocimiento.

A partir del reconocimiento del mundo emocional y de cómo este nos afecta, podemos detectar cuáles son los bloqueos que limitan nuestra expresividad emocional. No se trata de volvernos sentimentalistas, ni sobre-involucrados, sino de permitirnos salir de nuestros lugares acartonados, lugares de entrampamiento donde el rol supera y comprime la conexión más directa con lo que sentimos. Esta descompresión es lo que facilita la exploración de nuevas y distintas formas de expresión, modos de expresarnos, de comunicarnos que sean más verdaderos y más conectados a la situación; incorporando también, nuestros bloqueos.

La transformación o el cambio hacia una mayor conciencia emocional pasa por el descubrimiento de que no somos seres tan sólidos, a la vez que tenemos una base de sostenimiento. Esta conciencia de no solidez tiene que ver con el salir de patrones rígidos, tiene que ver con la posibilidad de movimiento y de “juego”. El soltar patrones aprendidos y condicionados, conocer nuestros límites, sentir que las situaciones son trabajables y que podemos ser flexibles, permite tolerar la incertidumbre y sentir que podemos vivenciar las emociones, atravesarlas e ir más allá de ellas.

La mayor conciencia emocional conduce a un aumento de la conciencia vincular, es decir, a ser conscientes que vivimos en un mundo con otros y que nos constituimos con otros.

g. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro

Hasta aquí nos hemos concentrado en las competencias en primera persona, cómo nos afectan a cada uno. Ahora nos volvemos al otro, a las competencias de acoger, contener y sostener al otro en su emoción.

En una ocasión, cuando estaba facilitando un taller, había una alumna que constantemente estaba en desacuerdo con lo que yo decía, y que me contradecía cada vez que presentaba un tema. Era una mujer inteligente, pero también con mucho sobrepeso. Cada vez que yo iniciaba un nuevo tema, yo percibía sus movimientos en la silla y veía como irrumpía la irritación en ella, hasta que finalmente interrumpía para expresar que ella no estaba de acuerdo con la manera que yo había presentado el tema y pasaba a dar las razones de su desacuerdo. Recuerdo que la situación también me afectaba a mí. Percibía la ira que me invadía y cómo crecían los deseos de confrontarla e imponerme. Esta primera etapa no fue fácil. La alumna estaba boicoteando mi trabajo, estaba interrumpiendo el fluir del diálogo con los otros alumnos y lo que yo quería era ignorar su presencia. Pero estaba en una situación inevitable. No podía echarla de la clase y ella no me dejaba

ignorarla. No tenía otra cosa que hacer que reconocer que ella estaba allí, al frente, enfrentándome.

Para esas alturas de mi vida, ya había comprendido algunos principios de la educación emocional. Así es que en esos momentos, tomé conciencia de mi respiración y me interioricé. En mi interior me puse a sentir y escuchar lo que me estaba pasando a mí, y desde allí, intentar sentir y escuchar lo que le estaba pasando a la alumna. Abracé mi ira, tuve compasión de mí y calmé mi sufrimiento. Como esperado, a medida de que me daba autoempatía y me calmaba, en esa misma medida se abría mi capacidad de escuchar a la alumna. En esa ocasión pude profundizar lo que ya sabía, a saber, que para escuchar a la otra persona, primero tengo que estar yo en calma conmigo mismo. Así me preparé para la segunda etapa: acoger a la alumna.

Acoger a una persona es escucharla con compasión. Así que me puse en disposición de acogerla. Dejé de lado los juicios que afloraban en mi cabeza y traté de mantenerme concentrado en un único deseo: acoger a la alumna y darle la oportunidad de que expresara todo lo que ella necesitaba expresar. Dejé de lado los impulsos de analizar lo que ella decía para luego demostrarle lo equivocada que ella estaba. Me di cuenta de que si cedía a esos impulsos, dejaría entrar la irritación y me enervaría y echaría a perder mi intención de acogerla. Mi protección contra ello era de mantenerme en mi único deseo. Entonces mantuve mi disposición de acogerla, de dejar que ella tuviera la sensación –real– de que yo estaba allí para escucharla. Para darle la oportunidad de expresarse y que por medio de su expresión, ella pudiese aliviar su sufrimiento. Todos sabemos que sufrimos. Yo sé que yo sufro y también sé que ella sufre. Lo que tenía que hacer era reconocer que ella estaba inconscientemente esperando que yo la ayudara a aliviarse; que yo la aliviara del fuego de su ira que la hacía sufrir.

Una vez que me fue posible ver que ella percibía que yo la estaba escuchando atentamente, apareció la etapa de la contención. *Contener* a alguien no es solamente abrir las puertas para

que se establezca la conexión entre las dos personas. Va más allá pues permite acompañar a la persona de manera explícita en los contenidos de su emoción. Acompañarla en la elaboración de lo que le ocurre de manera que finalmente pueda disolver su propio sufrimiento y salir de esa trampa. Para ello uno debe nutrirse de compasión, fortalecerse para llenarse del combustible de la respiración consciente para mantenerse concentrado en el deseo único de aliviar el sufrimiento de la otra persona. Como todo alimento, este alimento es energía. Energía que viene de la felicidad de sentir que uno puede ayudar a otra persona a aliviarse.

Intenté ver cuál era la fuente de su enojo, traté de percibir la raíz de su sufrimiento. Más allá de las ironías y los reproches que ella me lanzaba, me esforcé en escuchar profundamente de dónde emergía esa energía, de cuál era el sufrimiento que la embargaba, de ver las raíces de su ira y comprender los contenidos de su sufrimiento. Mientras la escuchaba me preguntaba a mí mismo: ¿cuál era la raíz de su rabia?, ¿cuáles eran las frustraciones que la llevaban a este boicot?, ¿cuáles eran sus necesidades no satisfechas que la movían a actuar de esta manera?, ¿qué es lo que ella quería que yo comprendiera? Tuve conciencia clara de que si yo lograba comprender la raíz del sufrimiento que la llevaba a boicotearme y si yo era capaz de hacerle entender que la comprendía, ella se sentiría aliviada. Estuve allí en su lugar y pude ver de dónde venía su agresión. Su agresividad venía del patrón recurrente de auto-destrucción que ella había desarrollado y de la necesidad de ser reconocida, siendo al mismo tiempo incapaz de reconocerse a sí misma.

Lamentablemente no tuve la destreza suficiente de poder manejar al mismo tiempo el aula, que incluía a los otros alumnos y sostener la contención de la alumna para cumplir con mi deseo único de aliviarla. Después de un tiempo cometí un error. Abandoné el espacio emocional y me fui al espacio racional. (Dejé el corazón y me fui a la cabeza.) Comencé a debatir con ella y demostrarle que yo tenía razón y que ella estaba conceptualmente

equivocada. Me puse a demostrar que yo tenía razón y que ella estaba equivocada. Así todo “volvió al orden”, pues estamos habituados y condicionados a que los profesores sepan más que los alumnos. Pero yo no estaba tratando de mostrar el orden racional, al que estamos habituados, sino que mostrar el orden emocional, del cual no estamos acostumbrados. El episodio terminó en que los compañeros la hicieron callar, y ella terminó optando por salirse de la clase.

De este episodio saqué varias lecciones. Una fue que el orden racional no implica necesariamente orden emocional. En este caso el orden racional se logró en desmedro del orden emocional. Me di cuenta también de mi propia incompetencia para sostener la contención por todo el tiempo que ello requería. Ahora sé que si quiero mostrar el orden emocional, tengo que mantener mi trabajo de sostenerme en mi acogida, sostener mi escucha empática, mantener mi conciencia en la respiración, alimentar mi compasión para sostener mi concentración en la gratificación de mi deseo único. Mientras el fuego de la ira de la alumna esté presente tengo que sostener mi contención hasta que ese fuego se apague. Solo entonces podré soltarla para continuar mi clase.

*Si las puertas de la percepción se limpiaran,
todo parecería al hombre tal como es: infinito*

William Blake

*El corazón tiene razones
que la razón desconoce*

Blaise Pascal

Capítulo VI: La empatía en la comunicación

1. La comunicación es un intercambio con sentido

La comprensión emocional consiste en estar abierto a la otra persona y tener la capacidad de ponerse en su lugar. Para incorporar los principios de una comunicación empática, primero es necesario comprender y observar cómo ocurre la comunicación. Comprender “algo”, es importante, porque si no lo comprendemos, nos relacionamos con ese algo bajo la influencia de los condicionamientos del pasado. Tomemos el ejemplo de un animal que vive en un sistema ecológico. Ese animal conoce el mundo en el que vive. Se puede adaptar y operar en él, pero no lo puede transformar de manera consciente, pues no comprende la ecología del sistema en que se encuentra. Vive en ese mundo como si se le presentara solo una alternativa posible de vida, y su acción y su manera de actuar van a tender a reproducir y conservar ese mundo. Cuando actuamos sin comprender el mundo en que nos encontramos, tendemos a ver solo una alternativa de vida, la cual ya viene condicionada y determinada.

Más aún, cuando no tenemos conciencia de lo que hacemos, podemos transformar una situación aun cuando no comprendamos las estructuras que la conforman. Por ejemplo, si alguien quiere hacer un negocio maderero, y tala de manera inconsciente un bosque, esa persona transforma la estructura ecológica del sistema. En el corto plazo, puede que logre hacer un buen negocio, pero al mismo tiempo puede que esté socavando los equilibrios ecológicos y así estará destruyendo las bases para mantener y hacer crecer su negocio en el tiempo. Cuando comprendemos el mundo en que vivimos, cuando comprendemos las estructuras que lo rigen y comprendemos los fenómenos que allí ocurren, podemos transformar el mundo, pero tenemos la posibilidad de hacerlo en conciencia.

La comunicación con otro es un intercambio de información con sentido con ese otro. Este intercambio puede ser de muchas maneras: puede ser lingüístico, o gestual, o corporal. Las personas que están en comunicación intercambian informaciones, y estas informaciones, para que sean significativas deben tener un sentido. Si no tienen sentido, entonces no hay comunicación, y la comunicación o la incomunicación se mantendrá hasta que se construya un sentido que sea satisfactorio para las partes. Muchas veces ocurre que nos hablamos entre personas, pero si no hemos sido capaces de construir un sentido que sea satisfactorio para ambas partes, no hemos logrado establecer una comunicación.

El sentido de las informaciones no está dado, sino muy parcialmente, por la gramática. La gramática permite ordenar y estructurar el orden de las palabras. El sentido de la comunicación tiene que ver principalmente con la intención que anima el mensaje del hablante y con la manera que el escuchante descifra el mensaje. Lo que uno dice no es necesariamente lo que el otro escucha¹. El otro construye su propio significado a lo que está recibiendo. Él recibe impulsos eléctricos que se transmiten hacia su cerebro. Él oye lo que le dicen, pero para escuchar, interpreta lo que está oyendo de acuerdo al estado de ánimo en que se encuentra, de acuerdo a su historia tanto personal como colectiva, de acuerdo a las motivaciones que han llevado a esa persona a mantener esta conversación. Todos estos elementos confluyen en la construcción del significado de las informaciones.

Toda comunicación es un tipo de circulación de energías entre dos o más personas que se reconocen entre ellas en este intercambio: algo de una persona se va hacia la otra persona. La otra persona puede aceptarlo e integrarlo o pueden rechazarlo y expulsarlo. Ello depende del tipo de escucha que ellos tengan y de la intención que da lugar a la comunicación.

¹ Ver Echeverría, R., *Ontología del lenguaje*. Dolmen, Santiago de Chile, 1994.

Tiene una estructura temporal. Ella ocurre en el momento que ocurre, es decir, siempre ocurre en el momento y en una situación presente. Pero no basta con estar físicamente presente. Es frecuente que cuando nos encontramos en una sala de clase, podemos ver que los alumnos están distraídos. Están sacados del lugar y “traídos” o llevados a otra parte. En ese momento, no hay comunicación, y consecuentemente no hay aprendizajes. Solo puede haber comunicación cuando uno está presente.

Pero en esa comunicación no solo está el presente, el momento en que ocurre la comunicación, sino que también está el pasado de las personas que están en comunicación.

Así, tal como lo hemos hecho para observar el circuito de las emociones en los cuales introducimos espacios en los distintos momentos en que ella ocurre, en la comunicación empática debemos comprender cuál es su estructura y observar cómo ocurre. Para hacerlo, vamos a introducir espacios entre los eventos que ocurren en las situaciones que nos encontramos. No se trata de separar los eventos, pues ellos ocurren en conjunto y están ligados entre sí. Pero para comprender cuál es su papel en la comunicación y cuál es la naturaleza de la relación entre ellos, debemos en un comienzo generar el suficiente espacio entre ellos como para poder verlos.

La comunicación empática ocurre en un contexto. Entonces primero distingamos por una parte, la situación y, por otra, los componentes de la comunicación empática.

*No son los eventos los que afectan a los hombres,
sino la idea que ellos tienen de lo que ocurre*

Epicteto

A. La situación

Distingamos situación y contexto. En cualquiera lugar que nos encontremos, estamos en una situación. Estar en una situación, es estar en un “lugar” donde “algo” está situado². Ese algo que está situado, es la persona y su acción. La realidad que vive una persona y en la cual ella se encuentra, es una situación que está en relación a esa persona y a lo que esa persona haga. Si hay más personas involucradas en una misma ocurrencia o evento, tenemos otras situaciones. Las situaciones se constituyen de acuerdo a la posición que esas personas ocupen en esa realidad y de acuerdo a la acción que ellos realicen. El contexto es el contenido de la situación que opera como un condicionante de las personas. Tomemos el ejemplo siguiente:

Margarita es profesora de matemáticas en una escuela pública de un sector conocido por la violencia del entorno. Ella se esfuerza para que sus alumnos aprendieran su arte. Su entrega es tal que a pesar de todas las dificultades, ella mantiene su entusiasmo y se muestra alegre ante sus alumnos. Pero su aula es difícil. Cuando ella pregunta por la tarea, pocos alumnos la muestran. Cuando ella explica qué es una función, algunos atienden, otros conversan y otros se lanzan papeles. Pedro, desde el fondo de la clase molesta a Esther que está sentada en la primera fila. Pedro está enamorado de Esther y ella al parecer se deja molestar. Irene, la directora, observa la clase desde la ventana. Lo que ella ve es un desorden y se inquieta por la incapacidad de Margarita para mantener la disciplina en el aula.

² Matus, C. *Planificación de situaciones*. Tomo I: Teoría. Libros Alfar (Cendes), Caracas, 1977.

Observemos este evento y las situaciones y los contextos que se encuentran en él. El evento en cuestión es el sistema aula que ha creado Margarita en su relación con sus alumnos. Hay varias personas en este evento-aula. Una de las personas es Margarita y su acción es la de enseñar a sus alumnos. Para ella, lo relevante y lo que determina su situación, es que ella está en la acción de enseñar a sus alumnos en esa aula. Otra persona es Pedro. Él está frente al mismo evento-aula, pero lo valora de una manera distinta a la de Margarita. Lo que es relevante para él, se expresa en su acción de enamorar a Esther. Para Esther, lo relevante es atraer a Pedro y mantenerlo en su acción de enamorarla. Ante la misma “realidad”, lo relevante para Margarita es distinto que lo que es relevante para Pedro o para Esther. Irene, la directora, se encuentra en otra situación, puesto que lo que es relevante para ella, es su juicio acerca de la competencia de Margarita para mantener la disciplina en clase.

El contexto de Margarita está compuesto de elementos tales como su posición como profesora, su nivel económico que le puede dar mayor o menor libertad de acción. El contexto de Irene es distinto del de Margarita. Ella es la directora del establecimiento, ella tiene un cierto nivel económico que puede ser similar o distinto del de Margarita. Estos contextos son condicionantes de la acción de Margarita y de Irene. No la determinan pero sí la condicionan. Tanto Margarita como Irene, tomarán las decisiones que ellas estimen convenientes. En este sentido, ante una misma “realidad” hay varias situaciones y contextos distintos. Así como cada persona está en una situación distinta, cada persona está en su realidad, pues la define en relación a sí misma.

Pero no se trata solo de que estas distintas personas tengan una opinión distinta acerca de una misma realidad. Su posicionamiento ante el evento, las acciones que hacen a partir de su posicionamiento, el reconocimiento de lo que es relevante para ellos y lo que valoran como relevante, hacen de la “realidad” un espacio de posibilidades diferente para cada uno. Este espacio de posibilidades hace

que ese mismo evento, sea una realidad objetivamente diferente para las distintas personas. La realidad en que se encuentran estas distintas personas está construida por la posición y la acción de las personas en esa situación.

En la situación hay también una relación temporal. La primera de ellas es la relación con el pasado. En la situación del ejemplo en el aula existe una cierta idea de cómo se debe desarrollar el aula. En este sentido hay una idea del aula que es anterior a la interacción de las personas involucradas. Esta idea anterior genera condicionantes a la interacción entre los profesores y los alumnos. El aula es el lugar, o por decirlo de otra manera, es la arena donde se da la interacción que permite que se genere la nueva realidad para cada uno. En el ejemplo del aula, hay varios elementos condicionantes. Hay elementos estructurales materiales como la sala, los bancos, la pizarra. Existen también elementos estructurales formales, como son el tipo de gestión, las normas que rigen el funcionamiento de la escuela, los horarios. También hay otros elementos estructurales culturales, que son los hábitos escolares propios de escuela. Estos son bastante permanentes, son comunes y muy similares en todas las escuelas: una cierta idea de cómo debe ser un aula, el currículo, la materia y cómo esta debe ser enseñada.

Además de estos condicionantes y elementos estructurantes, hay también algunos elementos más variables que ajustan la estructura a las características de la escuela, como son las reglas de comportamiento establecidas por la cultura de esa escuela específica, o las consignas desarrolladas por Irene para el manejo de la clase, e incluso las conductas de los alumnos y la cultura que se ha generado por Margarita con sus alumnos. Todos estos elementos son anteriores a la situación en la que se encuentran Margarita, Pedro, Esther, Irene y los otros. De esta manera, hay condicionantes anteriores que tienden a delimitar el evento, que “rayan la cancha” para la interacción de las personas que allí intervengan.

La situación tiene que ver con los condicionantes del pasado, y también con los elementos de lo que aparece en el presente: es la “realidad” que se ve por cada persona. Esta “realidad” se da en el presente y es variable. Irene ve caos, Margarita ve enseñanza de la funciones, Pedro ve enamoramiento, Esther ve coqueteo. En cada situación hay elementos estructurales del pasado que contienen y sostienen a lo que ocurre en el presente, así como elementos fenomenológicos del presente que son los elementos variables del presente.

Pero así como hay una relación con el pasado, hay también una relación con el futuro. Este es construido de acuerdo a las posibilidades que las personas ven en esa situación. No se trata de cualquiera posibilidad, sino que es una posibilidad enmarcada en la situación y lo que ocurre finalmente, es lo que ocurre a partir de nuestra acción sobre esa situación. Es a partir de estos condicionamientos que la interacción entre distintas personas construye las nuevas realidades para cada uno. Es importante apreciar una vez más, que hay un movimiento constante entre pasado, como condicionante, de presente como transformación y de futuro como posibilidad de nuevas realidades.

Situación anterior	Situación actual	Situación futura
Condicionante	Acción de transformación	Posibilidad
Pasado	Presente	Futuro

Cuando estamos considerando una situación de esta manera, podemos notar que estamos en un flujo de cambio. Siempre estamos en una situación que está condicionada (no determinada) por una situación anterior, y que por nuestra acción se abre como situación posible. A su vez, esta situación presente es condicionante de una situación futura. De esta manera podemos ver que la vida se expresa como un transcurrir de situación en situación.

Entonces, al considerar una situación tenemos que tomar en cuenta tres elementos:

- i. Una dimensión temporal, compuesta por el pasado, el presente y el futuro;
- ii. Una situación estructural que contiene la estructura temporal; y
- iii. La fenomenología del presente, y que consecuentemente tiene como características que es lo que se “ve”, que tiene variabilidad, que es el lugar de la creatividad, es diverso, es comunicación y es sujeto de cambio.

El contenedor estructural y la fenomenología constituyen la situación presente. Sin embargo, si bien cada situación está condicionada por el pasado, ella puede ser modificada por la decisión, de cada uno, de actuar de tal o cual manera en ella, de acuerdo a lo que cada uno considere que es lo relevante para sí. Inevitablemente, nos encontramos con la facultad de elegir. Somos libres de elegir actuar de la manera que nos parezca mejor. Si no estamos conscientes de que podemos elegir, entonces actuamos de manera inconsciente, es decir, condicionados por la situación y sin ver la posibilidad de elegir. Si no estamos conscientes de la situación, nuestra acción está determinada por los condicionantes de la esa situación. Si estamos conscientes, entonces podemos elegir la manera de actuar ante los fenómenos que nos toca enfrentar.

2. Componentes básicos de la comunicación

En la comunicación empática hay seis componentes: intención, observación, interpretación (o juicio), emociones, necesidades, y acción.

A. Intención

La intención es parte del mundo interior de las personas. Es lo que viene primero. Lo que ocurra después es secundario. Es importante entender que el mundo –mi mundo– es una proyección de lo que ocurre en mí. Lo que ocurre “afuera” es un reflejo de lo que ocurre en mí... y lo que ocurre en mí es una mezcla de emociones, pensamientos e intenciones.

La intención es lo que uno quiere que ocurra. Lo que uno *realmente* quiere que ocurra cuando uno va a hacer, observar o decir algo. En la intención yo establezco mi estampa de lo que quiero que ocurra. J. Austin nos llama la atención a la dimensión racional que contiene la intención³. Él dice que la intención no es una acción impulsiva sino deliberada, en la cual yo me pregunto si es que realmente quiero que ello ocurra. Sin esta pregunta no hay intención. Pero si observamos de cerca lo que ocurre con la intención, notaremos que al mismo tiempo que ella tiene un componente cognitivo racional, ella es fundamentalmente emocional, pues es allí donde podemos identificar lo que deseamos (puesto que el deseo es emocional) y es en la intención donde se instala la energía emocional que quiero vehicular.

Si un amigo ha realizado una acción, y mi intención es admirar su acción, yo le puedo decir coloquialmente “¡te pasaste!” Mi intención es conectarme con él y expresarle mi admiración. Él lo va a sentir. Si mi intención es expresar mi envidia, yo puede decir las mismas palabras “¡te pasaste!”, pero el va a sentir la envidia con la que emito esas palabras. De esta manera podemos notar que la bondad o la maldad de las palabras o de las acciones, no radica en las palabras o las acciones, sino que es algo que surge de la intención. Desde un punto de vista de la ética, la misma

³ Austin, J. *Philosophical Papers*. Oxford University Press, Oxford, Reino Unido, 1979.

acción a veces puede ser buena o mala según sea la intención⁴. El impacto de las palabras “te pasaste” que he enviado a mi amigo, no está en las palabras que pronuncio, sino que radica en el tono y la vibración emocional que es el producto de mi intención.

Comúnmente pensamos de la intención como algo de importancia. Lo que ocurre, ocurre por la intención que hemos tenido para realizar algo. Aun si fracasamos en nuestro intento, decimos “fallé pero la intención es lo que vale”. Normalmente, cuando se dice esto, se está formulando una disculpa por haber fracasado en una acción. Si observamos de cerca lo que ha ocurrido, efectivamente la intención es lo que vale, aun cuando se haya “fracasado”. La intención es la voluntad de hacer algo de una cierta manera. La intención es lo que nos lleva a realizar una acción de una cierta manera y no de otra. El impacto de la acción se encuentra en la acción aun cuando ella sea “fallida”.

Esto tiene un correlato en el mundo de la física. En la física newtoniana, se dice que cuando se observa algo, se observa un objeto de manera aislada y se estudian sus características. Los físicos modernos revolucionaron esta manera de ver y el mundo ordenado de la mecánica clásica. Nos enseñan que en el mundo subatómico de la materia no existen elementos separados, ni siquiera hay “cosas” sino conexiones. Por ejemplo, las partículas, no son “cosas”, son eventos de interrelaciones. Por lo tanto no es posible aislar un fenómeno para verlo. Además indican que el fenómeno que se observa se adapta al observador en el momento de la observación. W. Heisenberg⁵, uno de los fundadores de la física cuántica, nos dice que cuando observamos la naturaleza, no vemos la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestra forma de observar. Lo que observamos es lo que aparece de acuerdo a las posibilidades del instrumento utilizado. El punto es

⁴ Abelardo. *Ethics*. Oxford University Press, Oxford, Reino Unido, 1971.

⁵ Heisenberg, W. *Physics and Philosophy*. Allen and Unwin, Londres, 1963.

que cualquier objeto observado tiene sentido y características solamente en función de los procesos de observación y medición que estoy utilizando. Pero hoy se va más allá. Hoy nos dicen que el fenómeno cuántico –nuestra realidad subatómica– no solo se comporta y presenta las características según como podamos verlo, que se modifica por el solo hecho de observarla, sino que también se modifica por la intención de observarla. El fenómeno emerge si y solo si tenemos la intención de verlo. Sin la intención el fenómeno no existiría para nosotros.

Es interesante notar que tanto desde el lado de la física moderna como de las antiguas tradiciones orientales de la no dualidad, se nos dice que nada está separado y que todo está interconectado. No existen objetos separados sino eventos interconectados. Por esto podemos decir que cuando se tiene la intención de dañar a una persona, por la conexión con esa persona, el daño se realiza ya en la intención, aun cuando el acto no haya sido materializado. Lo mismo ocurre en el caso contrario, cuando se tiene la intención de beneficiar a una persona, el beneficio se realiza ya en la intención. Esto también tiene que ver con el poder del pensamiento y es algo que se ha estudiado en el ámbito de la educación, y en particular en la aplicación de la teoría de las atribuciones⁶. En el caso de un aula, cuando un docente “piensa” que sus alumnos son inteligentes, ellos se comportan de manera inteligente. Cuando un docente “piensa” –independientemente de cualquiera otra variable– que el resultado positivo de su enseñanza tiene que ver con la inteligencia de sus alumnos, estos tienen mejores resultados que cuando el docente “piensa” que sus alumnos son flojos y tontos.

Las cosas las podemos hacer consciente o inconscientemente. Cuando uno hace algo conscientemente –con conciencia de su intención– la persona está entera haciendo la acción, y la acción la

⁶ Casassus, J. *La escuela y la (des) igualdad*. LOM, Santiago de Chile, 2003.

refleja enteramente. Si uno realiza su acción conscientemente, sin intención, es llevado por el impulso de sus programaciones y del condicionamiento. La acción inconsciente opaca a la persona y esta no se verá reflejada en la acción que realiza. Es interesante notar que con la intencionalidad se establece una especie de cadena de causalidad entre lo que uno desea realmente que ocurra y lo que ocurre. Esta cadena de causalidad consciente no se realiza si la acción de la persona es inconsciente. En oriente, la cadena de causalidad consciente se llama *drama*, y la cadena de causalidad inconsciente se denomina *karma*.

Si uno observa algo, lo puede hacer receptiva o activamente. Ello depende de la intención con que se observe la situación. Lo puede hacer receptivamente y conscientemente para recibir lo que tiene para darle lo que está observando. También lo puede hacer activamente y conscientemente para generar cambios en lo que observo. Estas son decisiones que estamos tomando siempre, aunque no siempre de manera consciente.

Cuando quiero observar algo y tengo conciencia de para qué estoy observando lo que observo aparece la voluntad. D. Hume⁷ asocia a la voluntad con la conciencia y la emoción, cuando la define como una impresión interna que sentimos y de la cual estamos conscientes, cuando a sabiendas, hacemos un nuevo movimiento corporal o una nueva percepción de la mente. Si no estoy consciente de mi intención, no me podré beneficiar de la voluntad. La voluntad es diferente de la intención. Si tomamos la metáfora de un velero, la intención es como el timón que indica hacia donde quiero ir. La voluntad es la quilla que me permite mantener el rumbo... contra viento y marea. Si tengo clara mi intención, la voluntad va a permitirme mantener y perseverar la intención para realizarla en el tiempo.

⁷ Hume, D. *Tratado de la naturaleza humana*. Editorial Tecnos, Madrid, 2005 (original 1748).

Pero la voluntad no solo es la fuerza para mantenerse en el rumbo de la intención. La voluntad también antecede a la intención, pues la voluntad como fuerza le da origen. La voluntad pura, sin intención, es el deseo de vivir y de experimentar. De esta doble voluntad –de vivir y de experimentar– emergen las intenciones. La conciencia nutre la voluntad primal.

La intención entonces contiene varios elementos concatenados. Con la mente y el cuerpo (que como vimos, son instrumentos de percepción) captamos el mundo externo; la conciencia nos orienta hacia lo ético; por la emoción nos movilizamos hacia una acción y decidimos lo que queremos hacer; por la intención focalizamos lo que queremos realizar; por la racionalidad determinamos cómo realizar lo que hemos decidido hacer, y por la voluntad nos mantenemos en nuestro intento.

B. Observación

*Observar sin juzgar
es la forma más alta
de inteligencia humana*

Jiddu Krishnamurti

En la vida corriente de todos los días, pensamos que cuando miramos alrededor nuestro estamos observando todo lo que ocurre. Pero cuando observamos no vemos todo. Solo vemos una parte, pues el cerebro se encarga de seleccionar informaciones. Si tomamos una fotografía de lo que observamos, y luego la miramos, veremos en ella elementos que no habíamos visto antes. Esto ilustra el hecho de que seleccionamos lo que vemos.

Los físicos modernos nos han enseñando que cuando observamos algo, interactuamos con lo observado, y por lo tanto lo

modificamos⁸. Pero al observar, no solo modificamos lo observado sino que además, lejos de describir el entorno, lo que vemos es la proyección de una visión compleja y confusa de necesidades, deseos, aversiones, que hace que normalmente no podamos distinguir claramente entre la observación y lo que nos está ocurriendo. Esto resulta en que no observamos lo que ocurre, sino observamos la idea particular de lo que ocurre. Solo cuando la persona que mira es una persona que ha podido separar la observación de otras acciones, podemos decir que esa persona puede observar lo que ocurre.

Constantemente nos encontramos con situaciones como la siguiente:

Voy de prisa en camino a subirme al bus que me conducirá a una cita convenida hace un mes. De repente, aparece un conocido que me saluda a la distancia y me hace un gesto de que me detenga pues tiene algo que decirme. Lo primero que me viene a la cabeza es decir algo así:

“Allí viene este pesado que va a retrasarme, justo ahora que tengo poco tiempo”.

Esta es nuestra reacción normal. Nos encontramos en una situación (recordemos que una situación es relacional a las personas que se encuentran en ella), y antes de ver lo que acontece propiamente tal –un conocido nos saluda– lo que viene a nuestro espíritu es una evaluación de lo que acontece –voy a perder tiempo–. Construyo una realidad en base a la evaluación que yo realizo de acuerdo a mis intereses. Así, rápidamente construyo una situación en base a mi evaluación, y no en base a lo que ocurre independientemente de mi evaluación.

⁸ Ver por ejemplo Heisenberg, W., *Physics and Philosophy*. Allen and Unwin, Londres, 1963.

Tomemos otro ejemplo:

Soy un profesor y al inicio de este año, me ha sido designado un nuevo curso. Como todo docente que conoce su escuela, la primera reacción que me viene al espíritu es decir algo así como... “me han asignado un curso malo y flojo”. Pero en realidad, yo no veo un curso malo, no veo alumnos flojos. Solo veo alumnos que no hacen sus tareas, veo alumnos distraídos, alumnos que no hacen sus deberes. Pero no vemos alumnos malos o flojos. No hay alumnos malos o flojos.

Antes de hacer cualquier cosa con el curso nuevo, me convengo de que me ha tocado un curso malo, flojo, bueno, mediocre, trabajador o inteligente. Lo que queremos resaltar aquí, es que estamos acostumbrados a que nuestra primera reacción sea la de evaluar los eventos, y no estamos acostumbrados a hacer el esfuerzo de ver primero la realidad sobre la cual lanzamos nuestra evaluación. Reaccionamos ante la idea que tenemos del evento antes de reaccionar al evento mismo. En el ejemplo, no podemos decir que el curso sea malo y flojo. Debemos decir, en vez, algo así como “yo tengo la idea de que este curso es malo” o “yo tengo la interpretación de que el curso es flojo”.

C. Interpretación y juicios

*No reacciones a nada de manera personal.
Lo que dicen y hacen los otros
no es sino la proyección
de su realidad y de sus sueños*

Don Miguel Ruiz

Si no somos competentes en distinguir lo que observamos de nuestra interpretación, viviremos la vida enjuiciando y criticando. Los juicios son actos lingüísticos que tienen la particularidad

de que cuando se formulan hacen que el “mundo” se adapte a ellos y se genere un mundo nuevo. R. Echeverría⁹ asevera que los juicios son veredictos mediante los cuales se crea una realidad nueva. Pero la existencia de esta nueva realidad existe solo en el lenguaje, en el pensamiento. Si no hubiera lenguaje, esa realidad no existiría. Cuando decimos “este es un pesado”, o “esta mujer es la más bella del mundo”, estamos formulando juicios y creando realidades lingüísticas. No es que la persona sea pesada o que la mujer sea la más bella del mundo en la realidad más allá del lenguaje. No es que el hombre sea pesado antes de que yo lo diga o que ella sea la más bella antes de que yo lo piense, y después de mis pensamientos o palabras se hayan transformado él en pesado y ella en bella. Mi juicio no dice nada de las cualidades o atributos de estas personas. La realidad creada existe en el lenguaje y apunta a lo que yo interpreto. La interpretación y el juicio no hablan de lo interpretado o enjuiciado, sino que hablan de mí. Hablan de cómo yo veo el mundo.

Sin embargo –tal como lo vimos recién en el apartado de la intención y la observación–, el pensar no es inocente, tiene consecuencias. También las tienen las interpretaciones y los juicios. Las interpretaciones son construcciones mentales subjetivas que yo realizo y que no reflejan necesariamente la realidad, reflejan solo “mi” realidad. Pero crean el marco donde se ubican las posibilidades de lo que puedo hacer. Lo que no esté en ese marco me aparece como imposibilidad para mí, y no puedo hacer nada. Entonces la interpretación me establece lo que es posible para mí y lo que es imposible para mí.

Los juicios tampoco son inocentes y también tienen consecuencias. En la interpretación yo construyo un marco de posibilidades pero no evalúo. La evaluación es un juicio. Los juicios no son inocentes porque con ellos voy por la vida evaluando. Lo que

⁹ Echeverría, R. *La ontología del lenguaje*. Dolmen, Santiago de Chile, 1994.

ocurre con las evaluaciones es que tienen la posibilidad de crear realidades e identidades. Cuando digo “esta es la más bella” sabemos ya que esto es algo que habla de mí, de mis gustos, y no de la mujer a la cual se refiere lo dicho. Pero, ¿qué le pasa a la mujer que lo escucha? Si ella no me da autoridad y poder para formular este juicio, a ella no le pasará nada, escuchará lo que digo tal como “se oye llover”. Pero en cambio, si es que ella me da autoridad y poder para formular ese juicio, ella va a sentir una emoción agradable en su cuerpo y va a tener la sensación de ser la mujer más bella, y se va a interpretar a ella misma como la mujer más bella. Si es que ella me da poder para que yo formule ese juicio, ella lo va a tomar en serio y va a creerlo, y va a vivirse como siendo la mujer más bella. Su identidad va a cambiar para transformarse en la mujer más bella.

Los juicios no son inocentes pues están relacionados con el poder. Entonces nos podemos preguntar “¿dónde radica el poder?” El poder radica en mí y soy yo quién lo administra. Yo doy y quito poder. Le doy poder a una persona para que haga juicios sobre mí y diga “eres un pesado” y yo me vivo como si fuera un pesado. Pero si no le doy poder a esa persona para que haga ese juicio, entonces aunque esa persona diga “eres un pesado” yo no voy a vivir la vida como si fuera un pesado. En vez, lo más probable es que me voy a buscar a otra persona y le voy a dar poder para que me diga “eres una persona muy simpática”. Si realmente le doy poder a esta segunda persona, mi identidad se va a transformar y voy a pasar de ser “un pesado” a ser “un simpático”.

Soy yo el que tengo el poder y también soy yo el que lo administra. Yo le puedo dar poder sobre mí a una persona, a un grupo a una institución, o puedo no dárselo. Esto es fácil de entender cognitivamente, pero difícil de comprender emocionalmente. Es difícil de comprenderlo porque, tanto desde nuestra infancia en las familias, y después, cuando entramos a la escuela, hemos sido entrenados a entregar nuestro poder a los otros... todo el poder para que hagan juicios sobre mí. Esto lo hemos impreso en nuestra musculatura. Hemos sido entrenados a someternos. Por ello,

con frecuencia, vivimos la vida tal y como la piensan los otros por mí. Terminamos pensando que las cosas son así: de la manera como lo dice el padre, la profesora, o cualquiera persona con autoridad. Si ellos dicen que soy un pesado, será que —objetivamente— yo soy pesado, o si ellos dicen que soy la más bella, será porque —objetivamente— soy la más bella. Es importante entender y comprender el mecanismo.

Podemos preguntarnos: ¿por qué siempre que observamos formulamos juicios?, o preguntarnos ¿de dónde surgen estos juicios? Como se desprende de lo que dijimos antes acerca de la observación: no somos observadores neutros. Cuando observamos estamos interactuando con lo que observamos y proyectamos en lo observado las emociones que gatillan en nosotros el evento que estamos observando. Cada vez que observamos algo, el evento observado gatilla en nosotros una emoción, y es esa emoción la que gatilla el juicio. Mi observación del evento está filtrada por las emociones que han quedado plasmadas en mis memorias y en mis experiencias pasadas.

D. Emociones

En el capítulo III tratamos las emociones como vibraciones de algo externo que gatilla en nosotros una acción¹⁰. Pero las emociones también pueden ser vistas desde su movimiento interno solamente. Las podemos considerar siendo gatilladas, pero esta vez, internamente. Antes vimos que los juicios son gatillados por las emociones y por las necesidades, también decimos que las emociones son gatilladas por necesidades.

Para avanzar más en la comprensión de las emociones, en este apartado veremos que acontece cuando conectamos las emociones con los pensamientos en primer lugar, y luego, cuando las conectamos con las necesidades.

¹⁰ Ver en particular el capítulo III: Las emociones y los estados de ánimo.

Si conectamos las emociones con el pensamiento aparecen dimensiones del movimiento interno de las emociones. Ya mencionamos anteriormente una dimensión al clarificar la relación que existe entre pensar y sentir, o inversamente, lo que ocurre cuando los pensamientos están desconectados de la emoción, condición que esta tipificada en el síndrome de Phineas Gage. En este caso, no se puede pensar bien, no se puede planificar, no se puede decidir, no se puede coordinar con los otros, y para que decir, no hay conciencia emocional, y consecuentemente no hay comprensión emocional.

Otra dimensión aparece cuando se busca conectar pensamiento y emoción. Es difícil separar lo que corresponde a uno de lo que corresponde al otro. Así como es difícil observar sin juzgar, también no es fácil distinguir lo que uno siente de lo que se piensa. En la medida de que no somos competentes en identificar y nombrar las emociones que sentimos, tendemos a expresar interpretaciones en vez de expresar la emoción que sentimos¹¹. En uno de los talleres un alumno hizo un ejercicio, y al terminar le hice la pregunta ya clásica: “¿Qué sientes?” “Siento que mis compañeros me estaban observando”, fue su respuesta. Esto no es una emoción, es un pensamiento. Lo que él respondió fue la interpretación de que estaba ocurriendo, no lo que sentía. Elaborando un poco más su respuesta con él, finalmente logró llegar a la emoción: “Sentí temor”. Una clave para la distinción entre emoción y pensamiento, es que cuando usamos la expresión “sentir que” esta tiende a reflejar un pensamiento, una interpretación, una opinión. Si sacamos la palabra “que”, es más fácil nombrar la emoción que se siente.

Las emociones son vibraciones con una capacidad expansiva que les es propia. Son como olas que nos llegan y se van. Todos

¹¹ Para facilitar la tarea de nombrar emociones, en el Anexo II se encuentra una lista de emociones.

podemos sentir esto si nos damos el trabajo de hacerlo concentradamente. En la medida que avanzamos en nuestra educación emocional, pasamos en primer lugar por una etapa de poder nombrar la emoción que estamos sintiendo. El pensamiento se expresa en palabras y los filósofos del lenguaje afirman que sin palabras no hay pensamiento. Al relacionarnos con las emociones mediante el lenguaje, tendemos a cargar a las emociones con los contenidos del lenguaje. Ya vimos cómo las emociones están influenciadas por la cultura (“los hombres no lloran”, “las mujeres no tienen rabia”). Si miramos más de cerca este fenómeno, notaremos que cargamos las emociones con nuestros pensamientos. Frecuentemente nos afecta más lo que pensamos acerca de las emociones que lo que sentimos de las emociones mismas. El pensamiento invade la energía de la emoción y la hace opaca y turbia.

Para ver cómo ocurre que el pensamiento invade la emoción, tenemos que preguntarnos “¿qué es lo que me digo cuando siento una emoción?” Cuando en una fiesta de repente siento vergüenza por mi manera de bailar, puedo preguntarme “¿qué me estoy diciendo cuando siento vergüenza por mi manera de bailar?” En primer lugar, uno se dice: “¿Qué estarán *pensando* (*sic*) de mí?”, y después vienen cosas como por ejemplo: “No lo estoy haciendo bien; los otros se van a reír de mí; se están burlando de mí; me están humillando con su mirada, me están despreciando, me están comparando con los otros”. Lo que me digo son pensamientos de este tipo. Cuando siento culpabilidad por mi manera de bailar, me pregunto “¿qué estoy pensando cuando siento culpabilidad por mi manera de bailar?” Entonces está muy a la mano la siguiente letanía con pensamientos del tipo “soy mala para bailar, soy una estúpida por aceptar entrar a la pista de baile, los otros lo hacen mucho mejor, yo sabía que no debía, mi madre ya me lo había dicho, no estoy vestida adecuadamente”.

Es característico de una persona emocionalmente educada, el poder darse cuenta y dar cuenta de las emociones que está sintiendo. Pero cuando decimos que una persona ha madurado, que tiene una emocionalidad madura, decimos que la persona

ha separado las emociones de los pensamientos. Sus emociones han sido depuradas de los pensamientos, que ella se ha liberado de la prisión del lenguaje.

Si nos volvemos a la conexión de las emociones con las necesidades, conectamos emociones con necesidades, aparece un cuadro más inconsciente, pero no menos poderoso. Tanto así que podemos decir que las emociones no son sino la expresión de necesidades no satisfechas.

E. Necesidades

Las necesidades son la expresión de lo que pulsa en cada ser y que busca ser satisfecha consciente o inconscientemente. Son la fuente de la motivación intrínseca que mueve a las personas. Conectarse con las necesidades es una manera de mantenerse en sintonía con la pulsación de la vida de cada uno.

Muchas veces se dice que las personas preocupadas de sus necesidades son personas egoístas y auto-centradas, y por lo tanto de poco interés en y para los demás. Pero también se puede notar que las personas que no tienen contacto con sus propias necesidades, viven la vida llevados por los roles que les toca realizar. Anteriormente mencionábamos que los roles están configurados culturalmente. Por ejemplo si queremos completar la aseveración “una buena madre es...” o “un buen profesor es...”, nos referimos a las normas dictaminadas por la cultura. Muchas veces, por miedos, por necesidad de seguridad y aceptación social, u otras emociones y necesidades, muchas personas se ponen más en contacto con las normas de los roles que les ha tocado asumir, que con las emanaciones de su originalidad al asumir un rol. En eso están en contacto con las normas, pero sin contacto con sus propias emociones y sin contacto consigo mismo. Si no están sin contacto con la vida en ellos, podemos decir que están un poco muertas y por ello, de poco interés para los otros.

Las necesidades fundamentales revelan el ser de las personas.

Lo hacen al menos en dos dimensiones. Por una parte revelan una carencia, pero por otra parte, revelan su potencialidad. La satisfacción de la carencia abre el camino a otras posibilidades. La motivación intrínseca está en la satisfacción de las necesidades fundamentales. A. Maslow¹² entiende la evolución de las personas como esta trayectoria de satisfacción de las necesidades humanas. Él establece un continuo entre las necesidades fundamentales y las superiores. Para él las personas están más plenas y realizadas cuando sus necesidades fundamentales están satisfechas. Por ello las necesidades son buenas para las personas, porque al satisfacerlas ellas se auto realizan. Para A. Maslow las necesidades básicas son las de supervivencia, protección, seguridad, pertenencia, competencia, aprendizajes, autonomía y autorrealización. La satisfacción de las necesidades fundamentales, les permite avanzar hacia otro tipo de necesidades llamadas "superiores", tales como las espirituales, o las estéticas, o de la inteligencia. Pero él también remarca que las necesidades fundamentales más ligadas a lo físico no son de cualidad distinta de las necesidades llamadas superiores, sino que son parte de un mismo continuo. La gratificación de las necesidades genera desarrollo y plenitud, el no satisfacerlas produce disminución y restricciones en la persona.

Los seres humanos estamos intrínsecamente motivados a satisfacer las necesidades básicas. Lo hacemos para evitar la enfermedad y evitar el sufrimiento de una condición humana restringida. O dicho de manera positiva, para estar sanos y con la sensación de avanzar en la autorrealización y la plenitud humana. Una persona emocionalmente madura tiene estas necesidades básicas satisfechas o gratificadas. Se siente segura, es aceptada, se siente que es amada y ama, se siente pertenecer, siente que cuenta con el respeto de los otros y que ocupa un lugar reconocido por

¹² Maslow, A. *Motivations and Personality*. Harper, Nueva York, 1970.

los otros. Satisfacer o gratificar las necesidades básicas, nos permite evolucionar hacia la satisfacción de otras necesidades de orden superior.

M. Max Neef coloca las necesidades dentro de la perspectiva del desarrollo de las personas y de las sociedades¹³. El plantea que la no satisfacción de las necesidades conduce a la patología. Por ejemplo, la violencia perturba la satisfacción de la necesidad de protección y da paso a una profunda ansiedad. El desarrollo de sociedades donde la violencia una característica de esa sociedad, bloquea sistemáticamente la necesidad de protección y da lugar a sociedades patológicas. En el Anexo III se encuentra una tipología de las necesidades fundamentales según el planteamiento de M. Max Neef.

Hemos dicho que las necesidades dan origen a las emociones y a los juicios. M. Rosenberg considera que es importante contactarse con las necesidades y expresarlas lo más directamente posible¹⁴. En una casa donde hay dos perros y una madre le da un hueso a un perro y no a otro, no falta el hijo al que le da una rabieta e indignado le dice “eres mala, eres injusta con los perros”. Lo más probable es que él no juzgue que realmente su madre sea “mala”, ni que tampoco esté enojado, sino que está expresando que quiere satisfacer su necesidad de igualdad entre los seres. Si podemos situarnos a nivel de las necesidades, es mas fácil evitar los malentendidos que aparecen a nivel de los juicios y las emociones, y permiten una reacción más humana de parte de los otros.

Por ello decimos también que el nivel de las necesidades sea particularmente importante para la comunicación empática. Si logro conectar una emoción con la necesidad que le da origen, o si puedo conectar el juicio que emite una persona con su necesidad,

¹³ Max Neef, M. *Desarrollo a escala humana*. Cepaur/Fundación Dag Hammarskjöld, Santiago de Chile, 1986.

¹⁴ Rosenberg, M. *Les mots sont de fenêtres*. La Découverte, París, 1999.

entonces puedo dirigirme directamente a su necesidad sin entraparme en los juicios o las emociones. Comprender esto es crucial para comprender la comunicación empática. Pero esto lo retomaremos en el apartado subsiguiente.

F. Acción

Si hemos logrado conectar los juicios y las emociones a las necesidades estamos en un nivel de realidad más humana. Allí nos reconocemos como seres humanos iguales pues todos tenemos necesidades que satisfacer. Pero uno diría “¿y qué?” Reconozco la necesidad pero “¿cómo avanzo, como salgo del ‘mero’ reconocimiento de mi necesidad y la gratifico?” La respuesta natural, es “mediante la acción”. Una forma de actuar es mediante la acción lingüística. Los filósofos del lenguaje J. Austin¹⁵, su discípulo, J. Searle¹⁶, R. Echeverría¹⁷ y tantos otros nos han mostrado que el lenguaje no solo describe sino que también es generativo. No solo describe la realidad sino que también genera situaciones y realidades.

Para satisfacer la necesidad que yo tengo de que mis alumnos puedan aprender ciertas competencias emocionales en los talleres que realizamos, muchas veces les pido que realicen ciertos ejercicios. El acto que los lleva a realizar los ejercicios y para gratificar mi necesidad, es la petición que les formulo. Sin la petición, ni los ejercicios ni los aprendizajes habrían ocurrido. Mediante la acción de pedir algo, ese algo puede ocurrir. Las peticiones son movimientos de apertura a la acción. La petición altera el fluir de la vida, y hace que ocurra algo que no ocurriría si la petición no hubiese sido formulada. Las peticiones son un acto del habla que

¹⁵ Austin, J. *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona, 1982.

¹⁶ Searle, J. *Actos del habla*. Cátedra, Madrid, 1980.

¹⁷ Echeverría, R., *op. cit.*

permite que el oyente lleve adelante una acción en el sentido de la petición.

Las preguntas son peticiones y están ligadas a la acción. Un día, en el parque estaba a punto de comerme un sabroso emparedado, y en eso se me acerca un niño desnutrido con cara de angustia y de pena. “¿Por qué estás con pena?”, le pregunté, “¡tengo hambre!” Cuando un niño tiene la necesidad fisiológica de ingerir alimento, es normal que tenga hambre. Pero yo no digo nada de mi parte, ni reacciono ante su declaración. Entonces el niño da un paso más, él intenta transmitirme qué es lo que tengo que hacer para que yo pueda satisfacer su necesidad de alimento. Para ello estira el dedo de su mano y apunta hacia mi emparedado. Para no hacerlo sufrir yo hago la conexión que quiere mi emparedado; entonces, para satisfacer mi necesidad de ayudar a alguien que sufre, lo parto por la mitad y lo comparto con él. Así, ambos hemos podido satisfacer nuestras necesidades.

Del ejemplo anterior podemos notar dos aspectos: uno es acerca de la petición. El otro apunta a la conexión entre satisfacción o no satisfacción y emoción.

Para pedir, hay que saber pedir. Hay en esto, algunos requisitos:

- i. Ser claros en lo que se está pidiendo. Además es conveniente asegurarse que el oyente escuchó una petición y no otra cosa. Por ejemplo, cuando una hija le dice a su madre “a mi me gustaría viajar por América Latina”, lo más probable que reciba como respuesta un “a mí también”, pues lo que dijo es una expresión de deseo, no es una petición de que la lleven de paseo;
- ii. No confundir una petición con una exigencia. Cuando una persona está en una posición de autoridad y formula una petición, lo más probable es que el subalterno no escuche una petición sino una orden. Si queremos satisfacer el nivel de las necesidades del oyente, este debe

sentir que puede decir “no” sin tener que temer a las consecuencias de su no; y

- iii. Establecer criterios de satisfacción ubicados en el tiempo. Si soy abstemio y decimos “dame algo de beber”, es posible que el oyente vuelva media hora más tarde con un *whisky*. En tanto que abstemio se me olvidó especificar que quería un vaso de agua con hielo, y ahora, no dentro de media hora.

Como mencionamos antes, la satisfacción o no satisfacción de las necesidades genera estados emocionales. Cuando el niño no tiene satisfecha su necesidad fisiológica de comer, lo que él siente, desde el punto de vista emocional, es angustia y pena. Cuando el niño satisface su necesidad él sonrío. Podemos notar que lo que él siente es una mezcla de emociones de alegría, gratitud, aprecio. Cuando el niño se me acerca diciéndome que tiene hambre y yo no reacciono, siento que el corazón se me aprieta, y me surgen las emociones de inquietud, indiferencia, pesar, miserabilismo, confusión. Cuando finalmente comparto mi emparejado, entonces satisfago mi necesidad de ayudar y me siento inspirado, en paz, compasivo, orgulloso, feliz. Si no satisfago mis necesidades, entonces vivo en el miedo, la desconexión, la confusión, la pena, la inquietud, la rabia, el cansancio y la tensión. Por el contrario, si satisfago mis necesidades, entonces vivo en la emocionalidad de la alegría, la compasión, la gratitud, la inspiración, el compromiso, el entusiasmo y la paz. El conocimiento de las necesidades que uno tiene es un paso fundamental para poder satisfacerlas y poder ser feliz.

Resumiendo. Siempre estamos en una situación, y esta es relacional, está siempre referida a mí. La manera como observamos en esa situación depende de la intención que tengamos, y lo que queremos intencionar depende de la conciencia en que estamos. Por otra parte, lo que observo, no solo es modificado por el tipo de interacción (intención) en que estoy en ese momento,

sino que también es modificado por el filtro de mis interpretaciones y juicios. A su vez, mis interpretaciones y juicios están gatillados por mis emociones, y mis emociones están internamente gatilladas por mis necesidades.

3. Cuando conversamos ocurren dos conversaciones

Con frecuencia ocurre que cuando entramos en una conversación con otra persona, también entramos en una segunda conversación. Esta segunda conversación es con nosotros mismos. Esta doble conversación ocurre más o menos de esta manera:

Pedro: (Hacia el otro) “Hola, María (mirando el reloj). Llegas tarde, hace un tiempo que te espero”.

(Hacia sí mismo) “Hoy día viene atrasada como de costumbre”.

María: (Hacia el otro) “Hola, Pedro. Disculpa el atraso, pero tenía que terminar un trabajo en la oficina que no podía dejar para mañana”.

(Hacia sí misma) “¡Qué tonta soy! No veo por qué tengo que estar disculpándome. ¡Qué se ha creído este! Si no he hecho nada incorrecto. Pedro es bastante inconsciente, él debe saber que mi trabajo es muy importante para mí”.

Esta situación nos ocurre con frecuencia. En la conversación con otra persona, a veces estamos más atentos a escuchar nuestra conversación, que la conversación con el otro. A veces estamos más atentos a escuchar lo que dice el otro. A veces estamos más pendientes de nuestras propias reacciones y de nuestros juicios, que de lo que el otro está diciendo; o bien puede ser al revés. En ocasiones nos interesamos más en nosotros que en el otro y en otras más en el otro que en nosotros.

El estar consciente de que existen estas dos conversaciones nos permite ver cómo funcionan nuestras reacciones. Podemos notar que aun cuando están gatilladas por un mismo evento y

ellos son las mismas personas, estas conversaciones son de naturaleza distinta. La conversación externa se expresa en palabras, mientras que la interna son pensamientos, que no escucha nadie sino yo. La interna es más libre y la otra más modulada, la interna son pensamientos que tienden a ser la expresión de creencias, juicios o críticas respecto de la otra persona, mientras que la externa tiende a ser más afirmativa y factual... si es que uno tiene un cierto dominio de sus emociones.

Estar consciente de estas dos conversaciones también nos da la posibilidad de elegir: elijo estar más atento a mí mismo o más atento al otro. Esta posibilidad de elección, es un aspecto importante si uno quiere entablar una comunicación empática. Si elijo estar más atento al otro, entonces en ese caso puedo abrirme a la empatía. Por el contrario si elijo estar más atento a lo que me ocurre a mí y a mis preocupaciones, entonces no estoy disponible para el otro y me cierro a la empatía.

Muchas veces ocurre que uno quisiera estar en buena disposición hacia al otro, pero no lo logramos porque estamos perturbados por nuestras propias pensamientos y emociones. En estos casos, por más que quisiéramos abrirnos a las necesidades del otro, no lo logramos porque nos ocurre que estamos cansados, un tanto deprimidos, preocupados o estresados. En estos casos decimos que antes de poder abrirse al otro, uno debe estar en paz consigo mismo.

Nos encontramos de nuevo con el principio de que la primera tarea es la escucha de sí mismo. Para estar bien con los otros hay que saber si uno está bien consigo mismo. Esto no quiere decir que uno no tiene o no tenga problemas pendientes. Lo que quiere decir es uno tiene que estar en disposición para el otro, y eso se logra si uno está primero en disposición consigo mismo. Esa es nuestra responsabilidad. Si no logramos estar bien con nosotros mismos, si estamos enojados, lo más probable es que proyectemos nuestra rabia hacia los otros, en forma de agresiones diversas. Solo si logramos estar en contacto pacífico con nosotros, podremos estar en contacto pacífico con los otros.

Si no estamos en un estado pacífico con nosotros mismos, si estamos intranquilos, nuestra escucha distorsionará lo que se está diciendo. En ese caso, cuando una persona expresa un deseo, la persona escuchará una exigencia. Un ejemplo de esto ocurrió cuando con un grupo de investigadores queríamos ver cómo se dan las interacciones entre profesores y alumnos desde el punto de vista de la educación emocional. Solicitamos autorización a una escuela, y dentro de la escuela a una profesora que nos permitiera filmar su clase, y luego mirar juntos y comentar, como co-investigadores, lo que veíamos. Al final de la sesión de visualización, la profesora, con quien hasta ese momento habíamos tenido una relación horizontal, insistió en saber si ella había tenido éxito en la evaluación que estábamos haciendo. Comprendimos que independiente de lo que nosotros le hubiéramos explicado que estábamos co-investigando con ella, inevitablemente ella escuchaba que la estábamos investigando a ella, y no a la interacción. Inevitablemente ella se sentía juzgada, y que no había logrado incorporar la distinción entre observar y juzgar.

4. La comunicación empática

El cuadro siguiente nos permite clasificar nuestro posicionamiento cuando estamos con otros. Las columnas expresan donde pongo la atención: estoy focalizado en mí o estoy focalizado en el otro. Cuando conversamos tenemos las dos conversaciones, pero también podemos notar que a veces pongo el acento en lo que me digo y otras en lo que dice el otro. Normalmente tratamos, consciente o inconscientemente de lograr un equilibrio entre la escucha de mi conversación y la escucha de la conversación del otro.

Foco	Hacia mí	Hacia el otro
Disposición	Agresiva	Agresiva
Disposición	Benévola	Benévola

Las filas expresan mi disposición anímica hacia la conversación. Estas expresan la manera cómo estoy animado. Expresan lo que me anima. Puedo estar animado por la agresividad como puedo estar animado por la benevolencia. En la conversación anterior, la conversación interna tanto de Pedro como de María se caracteriza por ser agresiva. La de Pedro hacia María (hacia el otro) y la de María hacia sí misma (*¡qué tonta soy!*) y también hacia Pedro (*¡qué se ha creído este!*). Es frecuente que la conversación interna sea de tipo agresivo. No filtramos la formulación de los condicionamientos. Tanto para nosotros como para con los otros. Cuando somos prisioneros de nuestros condicionamientos nos agredimos y agredimos a los otros.

Pero notemos también que esta es una elección. Elegimos posicionarnos de manera agresiva o de manera benévola. Es una decisión.

Analicemos la conversación entre Pedro y María desde la perspectiva de los componentes de la comunicación que hemos visto hasta ahora (situación, intención, observación, interpretación/juicio, emoción, necesidad y acción) y con un ánimo agresivo.

Situación: Pedro y María tienen una cita a una hora prede-terminada. María viene atrasada y Pedro la espera.

Intención: Criticar, hacer que la persona a quien se dirige la intención se sienta mal y disminuida. Esta persona a quien se dirige la intención puede ser uno mismo o la otra persona.

	Pedro (para sí)	María (para sí)	Pedro (para el otro)	María (para el otro)
Observación	<i>Veo que María llega atrasada</i>	<i>Veo que llego atrasada a la cita</i>	<i>María no llega a la hora</i>	<i>Veo que Pedro me espera</i>

	Pedro (para sí)	María (para sí)	Pedro (para el otro)	María (para el otro)
Interpretación/ Juicio	<i>Siempre me deja esperando</i>	<i>Soy una tonta, él es un tonto, su actitud me hace sentirme abandonada</i>	<i>No cumple a tiempo, es una impuntual siempre llega atrasada</i>	<i>No es consi- derado, solo piensa en él y sus intereses</i>
Emoción	<i>Rabia, irritación</i>	<i>Irritación, pena</i>	<i>Amargura, disgusto</i>	<i>Herida, infe- liz, impotente</i>
Necesidad	<i>Respeto, reco- nocimiento</i>	<i>Acogida, aceptación</i>	<i>Aprecio, comprensión</i>	<i>Realizar mi vida</i>
Acción	<i>María debe creer que no tengo nada más que hacer</i>	<i>Pedro no piensa en mí</i>	<i>“¿Por qué has llegado tarde!?”</i>	<i>“No sé por qué soporto tu mala onda”</i>

En este caso es fácil ver que si Pedro y/o María siguen en el ánimo agresivo y no cambian en la que se encuentra su conversación, su relación va a entrar en una etapa de conflicto.

Podemos analizar la conversación, pero esta vez supongamos que el ánimo es ahora benevolente, lo que nos permite ver que la situación podría evolucionar en otro sentido.

Situación: Pedro y María tienen una cita a una hora pre-determinada. María viene atrasada y Pedro la espera.

Intención: Tener compasión, estimular la vida en la persona a quien se dirige la intención: para sí mismo o para la otra persona.

	Pedro (para sí)	María (para sí)	Pedro (para el otro)	María (para el otro)
Observación	<i>Veó que María llega atrasada a la cita</i>	<i>Veó que llego atrasada a la cita</i>	<i>María no llega a la hora</i>	<i>Veó que Pedro me espera</i>
Interpretación/ Juicio	<i>Esta espera me produce inquietud y me pone nervioso</i>	<i>Mi atraso me produce inquietud y malestar</i>	<i>Ha tenido una demora en su trabajo, se preocupa de cumplir bien</i>	<i>Pedro debe estar inquieto por mi atraso</i>
Emoción	<i>Frustración, enojo</i>	<i>Angustia</i>	<i>Confianza, escucha</i>	<i>Impaciencia</i>
Necesidad	<i>Reconocimiento</i>	<i>Acogida, aceptación</i>	<i>¿Estás agobiada?</i>	<i>¿Estás irritado?</i>
Acción	<i>Me inquieto cuando María se atrasa, pero quiero asegurarme que ella esté bien</i>	<i>Me apena dejar esperando solo a Pedro, quisiera poder acompañarlo</i>	<i>¿Tienes necesidad de calmarte?</i>	<i>¿Estás frustrado e irritado por mi atraso?</i>

A la luz de anterior podemos comprender lo que llamamos la comunicación empática. Lo primero en la comunicación empática es la intención. Lo que sigue se juega en la intención benévola. En la cultura oriental, esta intención benévola podría ser descrita como la combinación de dos conceptos: desapego y compasión. El desapego de los “ruidos” que afectan mi atención, el desapego de mis preocupaciones, a mis propias interferencias; la compasión,

visto como el interés apasionado de ayudar a la otra persona a satisfacer su necesidad y salir de su sufrimiento.

En la comunicación empática, hay otros dos componentes: la escucha y la palabra. La escucha consiste en escuchar profundamente a la otra persona de manera de comprender su necesidad. Esta no es una comprensión en el sentido de entender intelectualmente a la otra persona. Se trata de comprender la necesidad, la emoción y el estado de ánimo desde el cual habla la otra persona. M. Rosenberg concibe la empatía como estar totalmente presente para lo que está sintiendo y necesitando la otra persona, sin perderse en las interpretaciones y los juicios personales. En la empatía no se analiza lo que le ocurre a la otra persona. Para escuchar empáticamente, es necesario liberarse de nuestros juicios, interpretaciones y prejuicios respecto de la otra persona. Es estar vacíos para ella. Es evitar que nuestros pensamiento e interpretaciones interrumpen nuestra concentración en el deseo único de rescatar a la persona de su sufrimiento.

La empatía no es simpatía. La simpatía es una forma de comprensión emocional de un nivel más bajo que la empatía. La simpatía implica que una persona se conmueva por lo que le ocurre a la otra persona. En la simpatía decidimos reaccionar a lo que evoca en nosotros lo que le acontece a la otra persona. En la simpatía decimos algo así como “la pena que te produce la pérdida de tu perro me conmueve, y yo siento pena también”. Si nos fijamos bien, el foco de la atención simpática está en mí y no en el otro. En la simpatía primero veo lo que siento yo, y luego le digo a la otra persona que su sufrimiento ha estimulado sufrimiento en mí. Esto puede ser gratificante para la otra persona si ocurre en un momento apropiado; pero puede no serlo si no lo es. Muchas veces las personas que quieren ser simpáticas terminan explicándole a la persona que sufre –como si no lo supiera ya– en qué consiste su sufrimiento y qué es lo que ellas sienten o deberían sentir. Otras veces las personas que sufren pérdidas terminan consolando a las personas que han venido a consolarlas y no pueden completar su proceso personal.

Es muy frecuente que las personas se sientan incómodas cuando una persona amiga está triste, y se apresuran a sacudirla para sacarle de su pena dándole todo tipo de consejos. Notemos que el foco está en la persona que se siente incómoda y no en el sufriente. Esta actitud refleja nuestra incapacidad de acoger el sufrimiento del otro. Ante esta incapacidad pensamos que podemos *hacer* algo por la otra persona, e ideamos cosas. Lo que ocurre allí es por una parte, una toma de poder inconsciente sobre la persona que sufre de manera de hacerla dependiente de mí (yo sé lo que hay que hacer), y por otra parte, es una falta de reconocimiento de los recursos que tienen las personas encontrar el camino de salida a su saturación. En estas ocasiones, lo que ocurre es que el foco está en esas personas que buscan ejercer un poder sobre la que sufre y no está puesto en la persona que sufre. Las personas que sufren, normalmente no necesitan simpatía. Necesitan empatía. Ocurre con mucha frecuencia que lo que desean estas personas es que las dejen vivir su pena y su pesar. Que los dejen vivir lo que les está pasando profundamente para que eventualmente puedan llegar a conocer cuál es la necesidad que se está expresando en ellas. Conviene saber cuándo es que las personas necesitan simpatía y cuándo ellas necesitan empatía. De lo contrario el efecto será el contrario al esperado. Cuando las personas se apuran a ser simpáticas con las otras, lo que ocurre frecuentemente es que interrumpen el proceso que liga emoción y necesidad en la persona que está sufriendo. Si queremos dar empatía, lo que podemos hacer es mantener la conexión con el otro.

En la empatía, el foco no está en mí sino en el otro. En la empatía me vacío de mis emociones y evito que ellas interfieran. En la empatía ponemos la atención en el otro; ponemos toda la atención en el otro; sin reserva. En la empatía yo estoy en disposición de benevolencia hacia el otro. Cuando queremos ser empáticos con la otra persona, en vez de elegirnos a nosotros, elegimos no reaccionar a lo que ocurre en nosotros y en vez decidimos mantenernos en contacto con la otra personas. Dejo

de preocuparme de mí y trato de mantenerme en la escucha profunda del otro.

El otro componente de la empatía es la reflexión verbal. A veces para dar empatía a una persona, basta con sentarse en silencio sin decir nada, y acompañarla. A veces eso es muy gratificante para ambos y es suficiente. Pero en otras ocasiones, para lograr la empatía es necesario hacer una verificación verbal de lo que estamos comprendiendo.

Retomemos el ejemplo anterior para ver un ejemplo de comunicación empática:

Situación: Pedro y María tienen una cita a una hora predefinida. María viene atrasada y Pedro la espera.

Intención: María está en la compasión, desea estimular la vida en Pedro. La pulsación vital de Pedro en este momento es la necesidad de satisfacer su necesidad de reconocimiento, aprecio y respeto.

Pedro: (Hacia el otro) “Hola, María (mirando el reloj). Llegas tarde, hace un tiempo que te espero”.

(*Hacia sí mismo*) “*Hoy día viene atrasada como de costumbre*”.

María: (Hacia el otro) “Pedro, ¿estás herido por mi atraso?, ¿necesitas que te muestre cuánto aprecio tu paciencia?”

Entonces podría ser que el diálogo continúe de la siguiente manera:

Pedro: (Hacia el otro)

“¡No! Lo que me pasa es que no me gusta perder el tiempo”.

María: (Manteniendo su disposición benévola) “¿necesitas que te muestre mi respeto y que te dé toda mi atención?”

Notemos que las expresiones de María están formuladas como preguntas. No son afirmaciones como si ella supiera de antemano lo que necesita Pedro. (En un proceso empático es muy importante no

saber de antemano lo que necesita el otro. Es el otro el que debe reconocer su necesidad.) La escucha y reflexión verbal de María están orientadas a verificar si ella está comprendiendo lo que siente y necesita Pedro. En el diálogo, Pedro se ha encargado de corregir la comprensión de María, y al mismo tiempo se ha asegurado de que María lo ha comprendido. También notemos que Pedro no está exigiendo conductas específicas de parte de María del tipo “... y que no ocurra más”, él solo está expresando su necesidad. Por su parte, María tampoco está haciendo promesas de llegar a tiempo la próxima vez. Ella está en disposición benévola estableciendo una comunicación empática con Pedro, de mantener el contacto con él.

Por último, notemos que la persona que necesita empatía soy yo mismo. Yo puedo darme empatía a mí mismo. Puedo escucharme y reflexionarme verbalmente. Sufrimos de la gran incompetencia de no poder acceder a nuestros dolores y contradicciones, y acogernos, contenernos y sostenernos en nuestra conexión vital consciente con nosotros mismos. El no poder apaciguarnos nos lleva, como los niños en el recreo, a ejercer violencia hacia otros niños como una manera de pensar que golpeando al otro voy a poder calmar la herida que llevo adentro. Si logramos darnos auto-empatía cuando niños, cuando grandes no tendremos que enfrentar el impulso de entrar en guerras, para creer que estaremos mejor.

Thich Nhat Hanh, monje zen y poeta vietnamita escribió un hermoso verso:

PARA CONSERVAR EL CALOR

Me sostengo el rostro entre las manos.

No, no estoy llorando.

Me sostengo el rostro entre las manos,

para calentar mi soledad:

dos manos protegiéndome,

*dos manos alimentándome,
dos manos impidiendo que mi alma se sumerja
en la ira*

Thai dice que escribió este poema después de oír que habían bombardeado Ben Tre y de escuchar el comentario de un militar estadounidense: “*Tuvimos que destruir esa ciudad para salvarla.*”

Dar y recibir empatía es una de las necesidades fundamentales en la vida de los seres humanos. Sin ello no somos seres humanos, somos otra cosa.

El mapa no es nunca un territorio. Las palabras no son nunca lo que están describiendo, son simplemente un mapa, y mientras más profundo y bello algo es, más difícil es ponerlo en palabras

Alfred Kornsiscky

Parte III:

El campo emocional en la educación

*El único sentido de la educación
es lograr una reflexión crítica
de sí mismo*

Theodor Adorno

Capítulo VII: Las emociones en la educación

1. La socialización y la cultura como regulación de la expresión emocional

La relación de la socialización y la cultura con las emociones no ha sido una relación fácil. Por una parte, las emociones han sido sistemáticamente reprimidas, y por otra parte, su importancia, sistemáticamente minimizada. El proceso de socialización comienza en la familia y continúa en el barrio, en la escuela y otras instituciones y situaciones sociales. Los padres, muchas veces intentan moldearlos (en este caso los padres “*hacen*”) de acuerdo a lo que ellos quisieran que sus hijos sean. Otras veces no dan el apoyo emocional requerido por los niños frente a lo que ellos sienten (en este otro caso los padres “*no hacen*”). Así, entre carencias y moldeamientos, como hijos e hijas aprendemos a reprimir, controlar y manejar nuestras emociones.

La manera como lo anterior ocurre está también influenciado por la cultura. En ella la expresión emocional está regulada por normas y reglas que definen lo que está permitido expresar, cómo y en qué circunstancias. Pero si bien la expresión facial de las emociones es similar en todos los seres humanos, la relación con la expresión emocional no es igual en todas partes, esta varía entre culturas. En algunas culturas, por ejemplo en el Japón, no es de buen tono expresar las emociones, y se enseña a sonreír en toda ocasión. Incluso está definido lo que se debe o no se debe sentir; esto lleva a la negación de las emociones incluso frente a sí mismo. En el Reino Unido, el control de las emociones es signo de clase social, de manera que a los hijos de familias aristocráticas se les enseña a no expresarlas, incluso se les enseñan el *stiff upper lip*, que son movimientos de control del labio superior.

Otro aspecto donde la influencia de la cultura es notoria, es en la definición de lo que es ser “hombre” o “mujer”. Es común

que a los niños se les inculque desde pequeños la idea de que “los hombres no lloran”. Esta práctica cultural conduce a los hombres a que se desliguen del contacto con sus sentimientos, e incluso a sentir vergüenza de tener sentimientos y emociones. A las niñas, se les enseña que no deben expresar la rabia. Con el tiempo, cuando sienten rabia, la experiencia es vivida como una experiencia de pena y de culpabilidad. De esta manera, en la cultura se vive la exigencia de filtrar racionalmente la emoción que uno está sintiendo e incluso de reprimirla, ya que frente a la expresión espontánea de ellas aparece la falta de resonancia o el rechazo de los que nos rodean. Este hecho es particularmente importante en la infancia, pues tiene consecuencias. Se sabe que una emoción que es reprimida, no hace sino que volver con más fuerza después.

Otra aspecto de la tensión entre socialización y emociones, es lo que ocurre con la internalización de los roles sociales. Desde muy temprano asumimos los más diversos roles. Nos transformamos en hijos, asumimos el rol de ser hijos y con ello, las normas que rigen las conductas de los hijos. De la misma manera, nos transformamos en alumnos, con sus roles y normas, y luego en esposas y esposos, y profesionales. Cada uno de estos roles trae consigo un conjunto de pautas normadas de comportamientos que vamos asumiendo de manera subconsciente. Entramos así en una tensión entre el adaptarse a la norma y lo que sentimos. Aprendemos que ser un buen alumno es comportarse de tal o cual manera, independiente de cómo me sienta. Igual cosa ocurre con la paternidad, que incluye la idea de que ser un buen padre es conformarse a una norma, y así los hijos terminan relacionándose con una norma y no con un ser humano. Nos ponemos el traje de padre, de madre, de amigo, de médico, de docente y consecuentemente, terminamos actuando de acuerdo al traje que tenemos puesto en la ocasión.

A pesar de que cada uno tiene su carácter y personalidad, al ir asumiendo los roles que son definidos por la cultura, perdemos de vista nuestra originalidad. En la medida que nos vamos

conformando al rol que se nos asigna, vamos perdiendo contacto con nuestra autenticidad y con nosotros mismos. En este proceso, asumimos las emociones que emergen de la conducta definida socialmente en los roles, y así de a poco vamos perdiendo contacto consciente con nuestras propias emociones. Al asumir los roles y las normas que nos rigen pasamos por la vida con las emociones provenientes de los roles que usamos como máscaras para cada ocasión. Si ello nos incomoda, cortamos esa conexión que nos molesta. Hasta que un día uno se dice que he hecho todo lo que se ha esperado de mí pero lo he hecho a costa de desconectarme conmigo mismo. Y luego me pregunto: ¿qué es lo que realmente siento en relación a mí mismo? Si no logro responder a esta pregunta, no podré dar respuesta a la otra pregunta: ¿qué es lo que siente la persona que tengo al frente? En ese momento me daré cuenta que la empatía me es algo imposible, a no ser que pueda volver a tener contacto con mis propias emociones, y sea capaz de auto-empatía.

Estos procesos pueden llevar a una pérdida de contacto con algún o algunos tipos de emociones o bien puede hacer que la emoción se distorsione y se manifieste de una forma que parece permisible, pero alejada de su forma original. Lo que conlleva una falta de energía o de motivación a la acción y a la pérdida de sentido. Esto se puede expresar como frialdad, rigidez, racionalidad, desgano, apatía. Otras veces como expresiones exageradas y sin control de las emociones. O con expresiones emocionales en momentos y situaciones que no hacen relación con la situación originaria. Lo más frecuente es que encontremos personas actuando “como si” estuvieran sintiendo una emoción, expresión de una emoción que parece adecuada, sin la experiencia de esa emoción. Esto ocurre porque la educación *intelectualiza* la experiencia, en vez de *incorporar* la experiencia. Las emociones se relacionan en primer lugar con el cuerpo, y solo después se pueden intelectualizar y transformar en conceptos y pensamientos.

En nuestro contacto con los demás hemos aprendido a ocultar

o distorsionar lo que no nos está pasando, con lo que perdemos ya no solo el contacto con nuestras emociones sino también con los otros, poniendo cada vez más lenguaje, ideas e interpretaciones sobre nuestra experiencia y la de los demás. Empezamos a vivir cada vez más en el espacio de la fantasía y las historias o narraciones sobre nosotros y los otros, alejándonos cada vez más de la intimidad emocional.

Transformamos nuestra experiencia en recuerdos del pasado y expectativas y temores con relación al futuro, perdiendo la posibilidad de estar en el presente. Perdemos este contacto con el presente porque las experiencias emocionales del pasado que nos han marcado, nos afectan, nos marcan de tal manera que colorean la experiencia del presente. En casos más marcados por experiencias traumáticas, el presente queda marcado por esa experiencia. Las personas que han tenido accidentes en vehículos, muchas veces terminan por tener miedo a los vehículos, aun cuando no hay ningún peligro evidente en subirse a uno de ellos. Por mucho que se les diga a esas personas que no tengan miedo, y que van seguras con el chofer, ellas siguen experimentando la sensación del miedo, y de los efectos secundarios que lo acompañan¹.

2. La escuela anti-emocional

Vigilar y castigar

Michel Foucault

La idea de la escuela es, desde sus orígenes, anti-emocional. Lo mismo ocurre con los sistemas educativos. Tal como lo vimos en el Capítulo I, la idea del ser humano que prevalecía cuando se

¹ Este aspecto está elaborado ampliamente en Servant-Schreiber, D., *Guerir*.

crearon los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX, era la de un ser donde lo que lo constituía en tanto tal, era la dimensión racional. Todo lo emocional y corporal era constituyente del ser animal –las inclinaciones animales–, en oposición a esa facultad superior que era su capacidad de razonar. La escuela era para la educación del ser racional, y no para la educación del ser emocional. Todos hemos escuchado la expresión, “en esta escuela no entran las emociones” o que los profesores les dicen a sus alumnos “las emociones se quedan en casa. Aquí se viene a aprender”. No es responsabilidad de los profesores que digan cosas de ese tipo, pues es lo que dice la cultura del sistema.

La institución educativa, por la cual todos hemos pasado y en la cual hemos sido socializados, se concibió en una actitud anti-emoción. A mediados del siglo XIX, con la emergencia de los estados nacionales en Europa, se crearon los sistemas educativos. Las bases de la nueva institucionalidad se encontraban en una visión positivista y racionalista, que estaba reñida con los aspectos emocionales del ser humano. En esa época, la racionalidad era vista como el camino del progreso y de la felicidad. En consecuencia el tipo de ser humano que se deseaba formar era el de un ser racional. En esta manera de ver las cosas, se trataba de dejar de lado todo lo que tuviera que ver con las emociones, con el cuerpo, e incluso con la dimensión de la “sombra” en el espacio mental. Para lograr eso, se pensó que era necesario controlar lo que tuviera que ver con esas dimensiones no deseadas. Por ello las instituciones que sirvieron de fuente de inspiración a la nueva institucionalidad fueron los hospitales y las cárceles.

La escuela anti-emocional es fundamentalmente controladora. En la mentalidad del siglo XIX se pensaba que para que los alumnos lograran aprendizajes cognitivos, había que controlar todo el espacio circundante de los alumnos para así evitar toda distracción. Así emergió la “sombra” normativa de esta institucionalidad que se orienta a tratar de controlar todo: lo que los alumnos deben pensar, lo que deben hacer o lo que no deben hacer.

Se controla el tiempo, la mente, el cuerpo y por cierto se intenta controlar las emociones.

En esta escuela, lo que aprendemos es lo que cotidianamente vemos y escuchamos de los profesores y directivos: un proceso que ocurre en el soporte lingüístico de los juicios. M. Rosenberg² apunta a esto cuando dice que el lenguaje que aprendemos es un lenguaje orientado a formular juicios sobre lo que hacemos nosotros y los otros. Así como estudiantes transcurrimos nuestros días escuchando eso está “bien/mal”, “correcto/incorrecto”, “bueno/malo”, “mejor/peor”, “normal/anormal”.

Este lenguaje pone a los profesores y directivos en un rol y una posición de ser las personas que “saben” y a los alumnos en un rol y una posición que los que “no saben”. Puesto que son las autoridades las que “saben”, y los alumnos los que “no saben”, el proceso educativo en la escuela anti-emocional consiste en someter a los alumnos a la voluntad de las autoridades. La autoridad no está necesariamente focalizada en el desarrollo integral de los alumnos, sino más bien, en moldearlos a su mentalidad. Los alumnos que no se calzan en el molde, son rápidamente enjuiciados como alumnos “problemáticos”, “emocionalmente inestables”, y se actúa en consecuencia mediante premios y castigos. En la escuela anti-emocional la pregunta fundamental que se hacen los directivos y los docentes es “¿qué debo hacer para que los alumnos hagan lo que yo quiero?” Por ello, la escuela anti-emocional, es en primer lugar, una escuela de sometimiento y dominación.

Pero por sorprendente que parezca, los objetivos de la escuela anti emocional, son emocionales. Se busca generar el sometimiento a la autoridad mediante elementos como el miedo (castigos), la vergüenza (la exposición humillante ante “errores”), la culpabilidad (juicios) o la estigmatización (etiquetamiento según raza, origen socio cultural o género). Contrariamente a lo que

² Rosenberg, M. *Life-enriching Education*. Puddle Dancer Press, Encinitas, CA, 2003.

deseñarían las autoridades de las escuelas anti-emocionales, estas prácticas son las fuentes generadoras de conductas no deseadas tales como el desarrollo de tensiones, rabia, simulación y violencia en los alumnos. Al mismo tiempo, los docentes se ven frustrados en sus esfuerzos y se consideran ineficaces, incompetentes e incapaces de mejorar los puntajes que se les exigen. Entran en la culpabilidad y la vergüenza del juicio de que son malos educadores. Esto es apoyado por los juicios y presiones de los directivos, que también se ven juzgados y se sienten presionados... y así podemos subir la escala de los juicios y la culpabilidad hasta las más altas autoridades. En la escuela anti-emocional, la pedagogía tiene como soporte la no satisfacción de las necesidades fundamentales, alimentándose así la dominación.

Los efectos de estas prácticas sobre el clima emocional del aula y de la escuela son deplorables. Los niños aprenden a simular lo que están sintiendo y pensando, y entran en una espiral negativa. No se sienten reconocidos en lo que ellos son. La falta de reconocimiento produce pérdida de sentido de su identidad; tienden a desconectar sus vínculos con docentes; y ante la frustración se gatillan emociones contrarias, y ven a los docentes y autoridades como enemigos. Entran en una relación de guerra, de resentimientos, rencores y rabia. Si el clima emocional del aula es lo que más ayuda cuando es el clima adecuado, cuando no lo es su efecto es simétricamente el contrario.

3. La escuela emocional

*Se ignote
(Conócete a ti mismo)*

Oráculo de Delfos

La escuela emocional es una organización emocional. Una organización emocional es aquella donde se valora el mundo

emocional de las personas que allí laboran. Es una organización donde se reconoce que el mundo emocional es el motor donde ocurren las interacciones que conducen a la finalidad de la organización. Es un lugar donde las personas tienen competencias emocionales, donde los problemas son formulados emocionalmente, es decir que se busca la raíz emocional del problema y donde la respuesta al problema es conscientemente emocional. La organización emocional es donde se reconocen las necesidades de las personas que interactúan allí. Toda organización puede ser vista como una organización emocional.

Pero la escuela es una organización emocional por además otros motivos. Una escuela es la organización de un sistema de relaciones que se estructuran en torno al aprendizaje y el aprendizaje es función de las emociones. También la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones son por definición emocionales.

A. Las emociones en los aprendizajes

En 1994 me fue encomendado realizar una investigación internacional destinada a lograr tener mayor claridad acerca de los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos³. Con un equipo de prestigiados investigadores estudiamos los efectos de las principales variables que se consideraba eran las que incidían en el rendimiento escolar y que habían sido transformadas en políticas educativas. Se consideraron aspectos estructurales como el nivel socio cultural de los padres, aspectos materiales como la situación edilicia, la formación de los maestros, la cantidad de libros por alumno, la gestión de los establecimientos y la participación de los padres, entre otros. También consideramos aspectos más sutiles tales como el impacto de las atribuciones de éxito o fracaso por parte de los docentes. Cada una las variables

³ Ver Casassus, J., *La escuela y la (des) igualdad*, op. cit.

fue analizada cuidadosamente, con lo que nos dimos cuenta que cada una aportaba a la explicación de la variación en el rendimiento, pero en alguna medida, su aporte era menor que el esperado. Aparecieron dimensiones inesperadas. De a poco fue perfilándose una variable que por su impacto sobresalía muy por sobre las otras, hasta llegar a ser, y por mucho, la variable que más explicaba las diferencias en los resultados académicos de los alumnos.

Así emergió ante nosotros la información sorprendente: lo que permitía el mejor aprendizaje de los niños se encontraba en el plano emocional. En el plano relacional, en el tipo de relaciones, en el tipo de interacciones entre personas. Este descubrimiento permitió consolidar la noción de que *una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula*. La variable que más explicaba las diferencias en el aprendizaje era el clima emocional en el aula. El clima emocional del aula es un compuesto de otras tres variables. La primera de ellas es el tipo de vínculo que se establece entre el o la profesora y sus alumnos. La segunda es el tipo de vínculo que se da entre los alumnos. La tercera es el clima que emerge de las otras dos anteriores.

Desde las más diversas fuentes, el descubrimiento que liga emociones y aprendizajes se ha reconocido, ampliado y verificado. Hoy se reconoce que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional⁴, que todo lo que uno hace tiene una emoción en la base⁵, que el clima emocional del aula es el principal factor que explica las variaciones en el rendimiento de los alumnos⁶, que las emociones sirven para pensar mejor⁷, que las emociones influyen

⁴ Pekrum, R. et al. *Emotions, Learning and Achievement in University Students: Longitudinal Studies*. AERA, Nueva Orleans, 2000.

⁵ Heidegger, M., *op. cit.*

⁶ Casassus, J., *op. cit.*

⁷ Rosenthal, N. E. *The Emotional Revolution*. Citadele Press, New York, 2002.

en la salud, para bien o para mal, que las emociones permiten la supervivencia de las personas y grupos⁸, que la inteligencia emocional es más importante que la inteligencia cognitiva⁹, y que el conocimiento de sus propias emociones y poder modularlas, es el mejor predictor de éxito.

El conocimiento cognitivo es importante. Eso no está en cuestión. Sin embargo, sí podemos afirmar que las emociones están “antes” y “después” del conocimiento cognitivo. Están “antes”, pues el dominio emocional es el que facilita u obstruye el aprendizaje. También están “después”, pues las emociones son las que guían a las personas a lo largo de sus vidas, las que nos motivan a aprender y a reaprender a lo largo de nuestras vidas, a relacionarnos con los otros de manera más pacífica y justa y en un mundo más sustentable. Por ello, las emociones deberían ser una de las finalidades de la educación, posiblemente la finalidad más importante. La educación debería ocuparse de facilitar que los niños puedan reconocer sus necesidades fundamentales, y que puedan reconocer sus emociones. Reconocer lo que tienen adentro y no de enseñarles cuáles son las cosas que deben o no deben hacer.

B. El aprendizaje ocurre en una relación

Cuando se considera el tema de la educación, el acento se

Imagine

John Lennon

puede poner en una variedad de aspectos. Por ejemplo, se puede enfatizar que lo importante es el currículo, la materia, la técnica,

⁸ Darwin, C. *The Origins of Species*. Oxford University Press, UK, 1998 (original 1859).

⁹ Goleman, D. *La inteligencia emocional*. Javier Vergara, Buenos Aires, 1995.

los instrumentos, la didáctica, la formación docente, etcétera. Lo que estamos proponiendo es que en una escuela emocional el acento se sitúa en lo que nos parece ser el aspecto crucial para la formación humana y el aprendizaje: *la relación*. El aprendizaje, tanto el cognitivo como el emocional se logra a partir de una relación que refleja un cierto tipo de contacto emocional.

Cuando se habla de relaciones, a lo que se hace referencia es a un tipo de conexión que une a una persona consigo mismo o que la une a otra u otras personas. Cuando una persona se conecta consigo mismo o se conecta con otra persona, entonces está en una relación. Cuando la relación es más profunda y perdurable en el tiempo como lo es con los padres, entonces hablamos de vínculos.

El elemento que le da consistencia a la conexión son las emociones. Estas le dan la característica, el contenido, la tonalidad y la intensidad a la conexión. Las relaciones y los vínculos son esencialmente conexiones emocionales. En un aula, lo que cuenta más para el aprendizaje de los alumnos es, como hemos estado diciendo, el tipo de conexión emocional que se establece entre los docentes y ellos.

C. Los profesores en relación consigo mismos

La práctica profesional está marcada por patrones de conducta emocionales, las que al ser inconscientes, muchas veces hacen que los seres humanos nos volvamos seres extraños para nosotros mismos, sin contacto con nosotros mismos, o para decirlo en los términos de N. Denzin¹⁰, “la práctica profesional hace que las personas sean objetos problemáticos para sí mismos”. Es por esto que podemos decir que la práctica docente, es una práctica tanto cognitiva como emocional. En tanto que seres humanos, los profesores están siempre bajo la influencia de las emociones.

¹⁰ Denzin, N., *op. cit.*

Cuando hacen sus aulas, ellos sienten que están simultáneamente con una mezcla de emociones, muchas veces contradictorias. Por ejemplo, están entusiasmados, aburridos, apenados, agobiados y todo ello al mismo tiempo.

El profesorado frecuentemente se ve impulsado a conductas emocionales que no provienen tanto de sí mismos, sino de cómo la cultura define el papel del docente —y este, en términos culturales ha sido definido casi exclusivamente en términos racionalistas. El rol docente ha sido concebido eminentemente en términos cognitivos y valóricos, sin contemplar la dimensión emocional de las relaciones humanas. No obstante, las profesiones de servicio como la enseñanza exigen sensibilidad emocional en la medida que involucran relaciones con otros.

Dicha sensibilidad emocional requiere un activo trabajo de conciencia y comprensión emocional, que contrarreste los elementos condicionantes del ejercicio docente, como las siguientes:

- i. Niños y jóvenes no son solo lo que son delante del docente, sino lo que consideran que deben ser ante su mirada. A su vez, la escuela denomina alumnos a dichos niños y jóvenes y con ellos los uniformiza en categorías y niveles según edad, rendimiento y otros factores. Ambas categorizaciones de roles (docentes y alumnos) esconden a la persona. De este modo, es muy fácil perder la comprensión en exigencias abstractas, generales y muchas veces meramente burocráticas. La relación primigenia entre seres humanos se desperfila y se esconde en una relación entre roles. El desarrollo de la conciencia emocional abre o amplía el rol del docente y el espacio de la comprensión emocional de sus alumnos y colegas;
y
- ii. La labor de enseñanza activa y expresa los propios sentimientos e inquietudes de los profesores y los juicios y acciones en que esos sentimientos e inquietudes se enclavan. Estos, a su vez, expresan expectativas, contornos

y efectos de la cultura y la sociedad a la que responden. De este modo, resulta fácil malinterpretar lo que sucede con los alumnos en el aula, pues el propio mundo emocional del docente filtra lo que percibe. Por ejemplo, no es extraño malinterpretar el aburrimiento como falta de compromiso con el estudio, las prácticas de autonomía incipiente como insolencia o falta de respeto, la frustración o entusiasmo como hiperactividad, etcétera. Solo la toma de conciencia del sustrato emocional de los juicios que el docente emite sobre sus alumnos le permitirá relativizar esos juicios, para poder ver efectivamente la persona del alumno en su ser-ahí, así como al grupo-curso en su estar en la sala de clases en cada momento.

Los múltiples y diferentes estudios específicos sobre el ser docente no refieren a una comprensión sistemática de cómo las variables emocionales de los profesores son moduladas por las condiciones variables y cambiantes de su trabajo, ni de cómo las emociones se manifiestan en la interacción de los profesores con los alumnos, padres, administradores y demás¹¹. Esto ha sido un terreno dejado a la espontaneidad y a la reproducción cultural¹². Probablemente ello explique que frente al tema de las emociones en la educación, a menudo surja una reacción descalificadora que se contrapone al aprendizaje efectivo y eficaz, al cuidado de la relación emocional (vínculo, clima), como si todo aprendizaje no ocurriera en un soporte emocional favorable o adverso.

¹¹ Al respecto, ver la investigación de A. Hargreaves sobre las “geografía emocionales”.

¹² Se alude aquí a la concepción de que nuestros juicios espontáneos son inauténticos, en la medida en que se emiten dentro de los múltiples automatismos de los que somos portadores como seres sociales. Al respecto, ver Echeverría, R., *La ontología del lenguaje*. Dolmen, Santiago de Chile, 1994.

Un profesor puede ser más consciente de sus vínculos, y de los patrones de relación que establece, siendo más consciente de su propia emocionalidad y de la de sus alumnos. Entonces podrá innovar viejos y deficientes patrones, como también reconocer y validar los aspectos sustentadores y de comprensión emocional con que establece y vive sus vínculos.

La profesión docente es difícil desde el punto de vista emocional. Por una parte es una tarea bastante solitaria (estar solo/a frente a los alumnos) y al mismo tiempo, exteriorizante, es decir constantemente volcada hacia fuera, hacia sus alumnos. En este contexto es importante para los docentes adentrarse en sí mismos, interiorizarse. Acceder a sí mismos, centrarse en su propia verticalidad, aun ante los alumnos, es un trabajo necesario para mantener el equilibrio. Para ello, él o ella tienen en la auto-empatía un instrumento importante para escucharse, para nutrirse y para fortalecerse.

D. Las relaciones entre el profesor y los alumnos

*Sé el cambio
que quieres ver en el mundo*

Gandhi

Los alumnos no solo aprenden cuando les gusta la materia. Por supuesto que eso ayuda. Pero para que el aprendizaje ocurra, es importante que exista resonancia entre ellos y con la materia. Que la conexión sea congruente, es decir que se dé una relación de aceptación del uno con el otro en la materia que expone. El aprendizaje de los alumnos, su apertura al otro y a la materia se debe principalmente a que aprenden de los profesores que a ellos les importan y que saben que para ellos también son importantes. Esta relación se nutre del tipo de contacto —emocional— entre los

docentes con los alumnos. Por ejemplo, la interacción respetuosa del docente para con los alumnos se traduce en el respeto de los alumnos por el docente. Cuando los alumnos se sienten respetados —a diferencia de la espiral negativa de la escuela anti-emocional— se inicia una espiral nutritiva: ellos se sienten aceptados, lo que los relaja y con ello se sienten en confianza. Cuando los alumnos están en la confianza, se sienten en seguridad y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores.

Notemos que esto está íntimamente ligado al tema de las necesidades mencionadas anteriormente cuando emulando a A. Maslow decíamos que las necesidades son la fuente de la motivación intrínseca. Lo que ocurre en el aula no es otra cosa que una interacción basada en las necesidades de los docentes y los alumnos. ¿Cuáles son estas necesidades? “Necesidades de aprendizaje” es la respuesta en boga que emerge de la naturaleza de la escuela y de la políticas públicas. Sí, puede ser, pero en todo caso, las necesidades de aprendizaje NO son las únicas necesidades que tienen los alumnos en las escuelas. Los alumnos tienen necesidades de ser reconocidos en su legitimidad, quieren ser escuchados, necesitan ser respetados, necesitan pertenecer a una comunidad de pares, necesitan jugar, necesitan autonomía. Todas estas necesidades no son otra cosa que la demanda de satisfacción o gratificación de las necesidades básicas. En una relación segura y confiable —donde el objetivo es el aprendizaje y no la selección (establecer *rankings*)— los alumnos pueden expresar las necesidades de aprendizaje sin culpa ni vergüenza.

También están las necesidades del docente que son las fuentes intrínsecas de su motivación como docente. Si efectivamente el docente está en esa relación de confianza y seguridad, él o ella podrán expresar sus necesidades como persona y como docente. ¿Cuáles serían estas? Después de conversar con muchos docentes me queda claro que sus necesidades como profesores están

íntimamente ligadas a sus alumnos. La principal necesidad es que sus alumnos aprendan, que puedan desarrollarse como buenas personas, su necesidad de motivar a los alumnos, de verlos iluminarse cuando comprenden algo.

La siguiente lista, pone en orden de importancia los principales problemas y necesidades percibidas por los docentes mismos:

- i. Problemas conductuales y de disciplina en el aula. Se gasta demasiada energía y demasiado tiempo tratando de mantener la disciplina;
- ii. Falta de interés. Los alumnos no están interesados en lo que se les enseña en clases. No están motivados por las materias y los temas;
- iii. Los alumnos están distraídos. Los alumnos no se concentran y es muy difícil mantener su atención durante la hora de clases;
- iv. Hay cada vez más violencia en el aula. Hay mucha agresión física entre ellos, y ahora se han vuelto agresivos hacia nosotros;
- v. Niños con problemas de aprendizaje;
- vi. Excesiva cantidad de alumnos por profesor;
- vii. Niños con problemas emocionales;
- viii. Poco interés y poco apoyo parental;
- ix. Falta de hábitos de estudio;
- x. Ser capaz de motivar a los alumnos;
- xi. Los niños no saben escuchar; y
- xii. Bajo rendimiento.

Esta lista es ilustrativa y contiene enseñanzas importantes.

Lo principal es notar que casi todas estas necesidades y problemas son de naturaleza emocional. También podemos notar que los profesores están muy ocupados con el tema del control y de la disciplina. Lo están no solo porque esa es la función central de la

escuela anti-emocional. Ello ocurre principalmente porque los alumnos no están interesados en lo que se les impone como aprendizaje. No están interesados y por ello, no escuchan y se distraen. El dicho dice “*se puede llevar el caballo al agua, pero no se lo puede obligar a beber*”. Los alumnos beberán del agua del conocimiento solo si tienen sed de aprender. Todos los niños son curiosos y quieren aprender pero, ¿qué quieren aprender? Eso hay que preguntárselo a ellos. Cualquier currículo moderno puede adaptarse y difundirse alrededor de un tema de interés de los niños.

El tema de la violencia no es menor. En todo el planeta la violencia está aumentando. Es cierto que en el mundo fuera de la escuela se ve y se vive mucha violencia. Pero nunca se ve bien el rol que cumple la escuela en ello. Si nos fijamos bien, una escuela anti-emocional no puede sino ser una escuela donde se siembran las semillas de la violencia. Durante al menos doce años los alumnos viven en un sistema donde prevalece la represión, las comparaciones, humillaciones, los juicios, las descalificaciones, la desconexión consigo mismo (cuántas veces se le pregunta a un alumno ¿quién eres? o ¿cómo te sientes? ¿Se le pregunta acaso alguna vez en los doce o mas años de escolaridad?, ¿se les enseña alguna vez a explorar sus necesidades?). Toda esta falta de reconocimiento y de empatía, todo este reduccionismo producto de los etiquetamientos de “bueno, flojo o burro”, no puede sino generar heridas que se imprimen en nuestros cuerpos y que terminan por implosionar y/o explotar en agresiones. Si no podemos ver la violencia creciente en las escuelas por lo que se encuentra en su raíz, no podremos superarla. Si no podemos ver a la violencia como la expresión de necesidades (conscientes o inconscientes) no satisfechas, no será posible generar sociedades más pacíficas. Para superar la violencia, crear más reglamentos y más castigos no sirve. Para desarmar la violencia hay que ver las necesidades de acogida y de contención sostenida que no están satisfechas.

También están las condiciones de trabajo de los profesores. Estas son duras. Tener treinta o cuarenta o más niños en cada

clase durante varias horas al día, y todos los días, genera tensiones que son difíciles de ver para quienes no tienen que vivirlas. Estas tensiones se viven en medio de un sistema que busca cada vez más presiones y amenazas para la docencia. Para los docentes trabajar en una escuela y un sistema anti-emocional es muy frustrante y culpabilizante, pues ven en ella la negación de los sueños que tuvieron al ingresar en la profesión docente. La mayoría de los profesores quisieran trabajar en una escuela emocional donde pudieran dedicarle la atención necesaria a cada niño.

La lista de problemas muestra por qué hay tantas dificultades en los sistemas educativos actuales. Al mostrar esta lista a las autoridades frecuentemente me encuentro que ellas sienten desaliento porque los docentes ponen el rendimiento académico en último lugar. Esto es algo frustrante, pues su manera de reaccionar a esto es que hay que ejercer mayor presión y más evaluaciones. Cuando le muestro esta lista a profesores la reacción es otra. Ellos dicen que el rendimiento académico vendrá por sí solo si es que se resuelve los problemas anteriores.

En realidad, resolver los problemas no es la tarea titánica que algunos pudieran imaginar. Solo requiere la consideración y revisión del tipo de relaciones que se establecen en la escuela y el aula. Construir una relación de confianza y seguridad, puede que a veces tome tiempo. Pero no es nunca una pérdida de tiempo. Por el contrario. Cuando se logra esta relación, se pueden establecer focos de intereses de los alumnos y allí los aprendizajes ocurren más rápidamente, aun cuando se dé en materias para las cuales los alumnos no sean particularmente talentosos. Si ellos están en la confianza, ellos son capaces de indicar –sin temor– el momento en el cual se ha interrumpido su aprendizaje y ha dejado de ser significativo su escuchar. Mientras más luego se identifique el momento de desconexión con el aprendizaje, más rápido se puede volver a retomar y continuar. Por su parte, cuando hay una relación de respeto y confianza, el profesor puede dedicarse a enseñar, en vez de estar preocupado por la disciplina. En el fluir de la relación segura las cosas pasan rápido.

Una educación centrada en la relación, significa poner el acento en lo que está ocurriendo en la interacción entre el profesor y los alumnos. Para nutrir esta relación, la pregunta fundamental y constante que se debe hacer el profesor es la siguiente: “¿Qué necesidad tiene este alumno?”, “¿qué necesidades tienen estos alumnos?” Y luego preparar su clase preguntándose: “¿Qué es lo tengo que hacer para satisfacer esa o esas necesidades?”, y realizar su clase en la respuesta. Como se ve, este enfoque es radicalmente distinto al anti-emocional, cuya pregunta fundamental es: “¿Qué debo hacer para que los alumnos hagan lo que yo quiero?”

Nuestra observación de lo que acontece en las escuelas es que los problemas no están en las personas que trabajan en la educación. Los docentes, para docentes, los padres de familia, los directores han estado siempre dispuestos a mejorar la educación. Siempre uno puede ver que hay una disposición a ayudar y acoger a los niños. Las distancias entre el ideal de la educación y la falta de conectividad del sistema con sus tiempos están más centrados en el sistema –sus políticas y sus estructuras– más que en las personas. La discrepancia aparece en los sistemas y no en las personas. Ella se encuentra en las diferencias de concepción y prácticas que prevalecen en una escuela anti-emocional o en la concepción y prácticas propias de una escuela emocional.

4. La comprensión emocional en la sala de clases

Solo se necesita amor

John y Paul

El aprendizaje ocurre como parte de una relación emocional entre el profesor y un alumno.

El aprendizaje insatisfactorio de los alumnos tiene directa relación con una incomprensión emocional en la relación

pedagógica que lleva al distanciamiento recíproco docente-alumno; a una relación sobreprotectora, directivista o de abandono por parte de los docentes; a un sentimiento de frustración o malestar en su quehacer; a la formulación de juicios interpretativos no fundados; a la realización de acciones inconducentes o hasta, a veces, contraproducentes.

La comprensión emocional que surge cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos, y hacen de esos vínculos el soporte del aprendizaje, crea condiciones propicias al aprendizaje y resultados académicos de alto nivel, genera sentimientos de satisfacción y bienestar profesional en los docentes, constituye la tarea educativa en una aventura común, vitaliza los quehaceres del enseñar.

Podemos, entonces, mirar la sala de clases como un espacio de interacción entre personas. Esta no es cualquier interacción, sino una interacción con el propósito de que las personas involucradas aprendan y aprendan determinadas cosas.

Estas interacciones están vivas de contenido emocional. En la vida diaria de las escuelas las emociones involucradas en la relación profesor-alumno pueden ser agradables para ambas partes, algunas veces lo son, y la convivencia es armoniosa, permitiendo que todos se sientan parte de algo donde pueden crecer. Otras veces son desagradables y el ambiente de aprendizaje se ve perjudicado.

¿Cómo hacer de las relaciones interpersonales al interior de las aulas un espacio de crecimiento?

Podemos mirar el tema pedagógico como un espacio de relación, con normas y reglas del juego, el cual tiene la particularidad de estar pensado con el propósito de que las personas involucradas en él se desarrollen y aprendan.

Para esto es fundamental que sean capaces de escuchar sus necesidades en equilibrio con las necesidades de quienes los rodean y que sean capaces de responder de manera satisfactoria a estas necesidades. Esto es algo que se puede aprender. M. Van

Manen¹³ define el acto de enseñar y de aprender como un acto de tacto. Para él, el aprendizaje ocurre cuando un profesor tiene la capacidad sensible de “interpretar los pensamientos internos, comprensiones, emociones y de deseos de los niños a partir de pistas indirectas tales como actitudes, gestos, expresiones y lenguaje corporal”. Cuando un docente ha desarrollado esta competencia de escucha y de lectura de sus alumnos, entonces él o ella sabe cuándo y cómo inducir el proceso de aprendizaje en los alumnos.

Una manera de aprender esta competencia, es a través del desarrollo de la conciencia emocional. Aprender a hacernos conscientes de lo que nos pasa integrando nuestra experiencia de nosotros mismos, del otro y de la relación en narrativas con sentido, cada vez más abarcativas. Una manera práctica de aprender esto, es la capacidad del docente de poder ver cómo se sitúa él con relación a cada alumno. Esto es lo que veremos a continuación.

A. El vínculo y la norma

Proponemos mirar el tema de las relaciones afectivas dentro del aula que pone el acento en el cruce entre lo vincular y la norma. Ambos son aspectos fundamentales en una relación en la que se pretende desarrollar conocimiento.

Hemos podido constatar que cuando se habla de un buen docente, se hace referencia a un docente que tiene buen conocimiento de las materias que enseña así como una buena relación con sus alumnos¹⁴. Así vemos que la necesidad de tener conocimientos sólidos en las asignaturas a enseñar es inseparable de la necesidad de tener a la mano la posibilidad de relacionarse afectivamente y la capacidad de regular y normar las relaciones en el

¹³ Van Manen, M. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Althouse Press, Londres, 1992.

¹⁴ Casassus, J., y otros. *Factores estructurales o interacciones en el aula: su impacto en la desigualdad*. Fondecyt, Santiago de Chile, 2006.

aula. Cuando estas dos áreas están en equilibrio se dan condiciones favorables a que haya comprensión emocional entre las personas involucradas.

Recordemos brevemente lo que hemos llamado comprensión emocional, intentando agregar algunos nuevos elementos.

Llamamos comprensión emocional a la conciencia y el conocimiento afectivo (vincular)-normativo (de control) que permite establecer relaciones positivas. En el aula, estas relaciones son la base de los aprendizajes. Algo fundamental de esta comprensión es que, cuando ocurre, es lo que permite que se pueda dar al otro lo que necesita y en la forma en que lo necesita.

Algunos elementos que facilitan la comprensión emocional entre dos o más personas son:

- i. Equilibrio entre diferenciación y resonancia, de manera que aun cuando cada persona es razonablemente capaz de distinguir y responsabilizarse por los contenidos que aporta y percibe en la relación, no se pierde la capacidad de considerar la experiencia del otro en el actuar;
- ii. Normas establecidas al menos parcialmente en común o bien aceptadas voluntariamente;
- iii. Comunidad de intereses en algún nivel, idealmente compromiso mutuo con estos;
- iv. Reciprocidad. El estar dispuesto a dar a la vez que se recibe; y
- v. Equilibrio en los afectos. Capacidad de contener las explosiones pasionales.

Por otro lado, la incomprensión emocional es la incapacidad de entender, sentir, ponerse en el lugar de otro.

Existe también la posibilidad de la mala comprensión, que es la comprensión errónea de los procesos, afectos o intenciones del otro. Esto puede ocurrir por distintos motivos. Algunos de ellos son el situarse frente al otro desde la no-separación, desde tomar

los sentimientos propios por ajenos o los sentimientos de otros como extensión de los propios. También, desde generalizaciones provenientes de prejuicios o estereotipos que nos pueden situar en una diferenciación excesiva con el otro. Pero se puede decir que el error proviene fundamentalmente del permitir que la fantasía (entendida como juicios, prejuicios, expectativas, experiencias pasadas, etcétera) nuble en exceso nuestra experiencia del otro.

Nombramos también los niveles en los que puede darse la comprensión emocional. Es importante, diremos ahora, para poder situarse en cualquiera de los niveles, primero abrirse a la percepción de que somos distintos y tratar de comprender al otro en sus similitudes y diferencias. Saber cómo relacionarse con la diferencia en lugar de solo reaccionar frente a ella. Todos tenemos recursos y la conciencia, gracias a que rompe automatismos y patrones de acción disfuncionales, es el medio para encontrarlos y desarrollarlos.

B. Un mapa para observar la comprensión emocional

Teniendo presente lo anterior, podemos ver con mayor claridad que el aula, es un sistema de relaciones que se da entre alumnos, así como entre el docente y un alumno y el conjunto de los alumnos. Es importante considerar, como también hemos dicho, que la comprensión/incomprensión emocional no dependen exclusivamente de capacidades individuales, sino también de que los sistemas en los que se dan las relaciones entre personas (en este caso el sistema educacional y, más específicamente, cada aula) promuevan o inhiban las relaciones cercanas y sostenidas en el tiempo.

Una visión sistémica del aula, nos revela que el aula es un espacio ecológico de relaciones delicadas entre las personas que están allí. La experiencia del aprendizaje es algo que ocurre anidado en la frágil ecología del aula. La estabilidad de esta frágil ecología depende de si tenemos conciencia de la mutua dependencia

entre el profesor y los alumnos, así como entre los alumnos. La ruptura de la ecología del aula, producida por ejemplo, por conversaciones inesperadas entre los alumnos, o por faltas a la disciplina, impedirá que ocurra el aprendizaje. Por ello, nos parece necesario contar con un mapa que nos de pistas y nos permita tener una comprensión emocional acerca del tipo de relaciones que mantienen viva esta ecología del aula.

En la figura N^o 3 proponemos un mapa para analizar el proceso de la comprensión emocional en el aula. Este mapa está configurado por dos ejes, que sostienen la comprensión emocional, entendida como lo que ocurre en el centro de un cuadro con dos ejes. Un eje es la forma de estar con el otro en relación al control de los procesos que está pensado que ocurran en el aula (eje del control) y el otro es la forma de estar con el otro en los límites de la relación personal (eje del vínculo).

Este análisis lo hacemos al nivel de funcionamiento de lo que podríamos llamar un *ego* funcional o sano. Por el momento, consideraremos solo en los extremos lo que podríamos identificar como *egos* patológicos y tampoco tocaremos por ahora el tema de cómo funciona la comprensión emocional en el espacio de los niveles de conciencia expandida.

Teniendo presente esto, en nuestro mapa la comprensión emocional se ubica en el área del centro, en la cual el docente puede oscilar, sin llegar a los extremos, entre el ser más o menos directivo y entre el “entrar o salir” del mundo emocional de sus alumnos.

De esta manera, decimos que hay flexibilidad en los espacios a ocupar según cada situación. Sin embargo, la situación pedagógica tiende a ocupar el espacio entre los cuadrantes, alrededor del centro. En ese espacio el vínculo se apoya en un involucramiento adecuado, con buena sintonía, que facilita la comprensión emocional y que permite comprender la necesidad situacional de norma o control.

C. La incomprensión emocional en la sala de clases

Dedicaremos la parte final de este apartado a observar muy brevemente los espacios del mapa en que se da la incomprensión emocional, es decir, en las combinaciones posibles entre los extremos de cada eje.

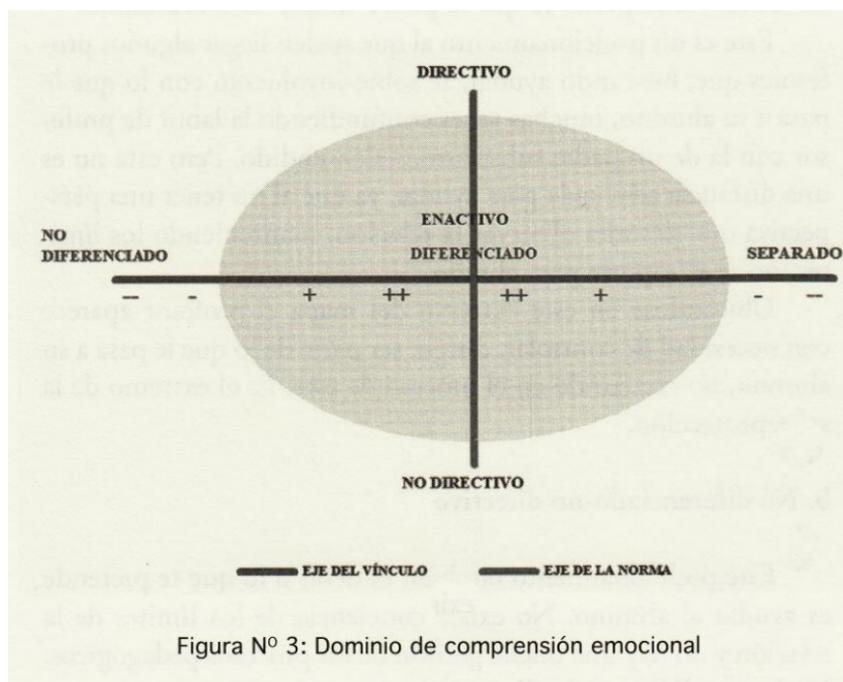


Figura N° 3: Dominio de comprensión emocional

Creemos que esto es importante y que el mapa aporta en la medida que si el docente, o quien lo ayude a observar su labor, lo utiliza para lograr mayor conciencia de los estilos y procesos que utiliza comúnmente y sabe dónde tiende a ubicarse en las distintas situaciones de su vida diaria, estará en mejor pie para poder evaluar si eso es lo que realmente requiere la situación.

a. No diferenciado-directivo

Al situarse el docente en este extremo, el profesor pretende llevar él mismo el proceso de su alumno, no siendo capaz de diferenciar entre lo que es su experiencia y la experiencia de su alumno. Es así como aparece la posibilidad de confundir, malinterpretar o sobre interpretar lo que le pasa o lo que hace el alumno.

Este es un posicionamiento al que suelen llegar algunos profesores que, buscando ayudar, se sobre-involucran con lo que le pasa a su alumno, muchas veces confundiendo la labor de profesor con la de un padre sustituto malentendido. Pero esta no es una distancia adecuada para ayudar, ya que al no tener una perspectiva que permita observar la relación, manteniendo los límites, no se es soporte para el niño.

Ubicándose en este extremo del mapa el profesor aparece con necesidad de controlar, dirigir, ser parte de lo que le pasa a su alumno, no confiando en el proceso de este. Es el extremo de la sobreprotección.

b. No diferenciado-no directivo

Este posicionamiento también es débil si lo que se pretende es ayudar al alumno. No existe conciencia de los límites de la relación y no hay una buena gestión de los procesos pedagógicos. No hay un líder que los lleve adelante.

En este extremo está el profesor cuando pretende caer bien a sus alumnos perdiendo la autoridad para dirigirlos o corregirlos.

c. Separado-directivo

En este extremo se ubica el profesor cuando vive su tarea desde la frialdad emocional, desde la incapacidad de ponerse en el lugar del otro e imponiendo el control, no escuchando las necesidades de sus alumnos.

Se da el uso del poder autoritario para conseguir lo que quiere en la sala de clases, y es aquí también donde ocurren los excesos disciplinarios.

d. Separado-no directivo

Este es el polo del *laissez faire*. Aquí se ubica el profesor cuando elige no involucrarse en lo que les pasa a sus alumnos. Se parece al polo de la no diferenciación/no directividad, con la diferencia de que en ese el profesor se vive como cercano a sus alumnos y en este se vive como indiferente de lo que les ocurre o hacen.

En esta posición se observa una falsa idea de libertad, en la que el profesor se ubica cuando se extrema en el aceptar que cada uno haga lo que quiera o “lo que pueda”. Sin dar el espacio e impulsar a los alumnos a explorar sus capacidades.

*El saber consiste en abrir un agujero por el que
el esplendor aprisionado pueda escapar*

Robert Browning

*El que me ve, y sabe que me ve,
no me ve*

Ibn Arabi

Epílogo

El soberano anunció que entregaría a su hija en matrimonio al hombre que hiciera el acto más extraordinario¹. Sus heraldos recorrieron el reino con este edicto. Se realizaron competencias en todas las comarcas hasta que finalmente se seleccionaron a tres finalistas para que mostraran su creatividad extraordinaria. El primero de ellos mostró una obra en piedra que representaba una flor exótica de la cual —al ser expuesta al sol— brotaban colores maravillosos. El rey estaba maravillado y declaró que la realización de este objeto era efectivamente un acto extraordinario. El segundo mostró una pintura en la cual se podía ver todo el reino con gran precisión. El rey, extasiado por el detalle de la pintura, declaró que esta era un objeto aún más extraordinario que el primero. Finalmente, el tercer contendor trajo una estatua de porcelana en la que se representaba un ave fénix desplegando su vuelo iniciático desde su lecho de cenizas. El rey quedó asombrado con la belleza, simbolismo y realismo de la estatua. Declaró entonces que esta era la cosa más extraordinaria que a él le había sido dado ver. Estaba a punto de entregar la mano de su hija al artista, cuando de repente, del público saltó un joven con un martillo y ante la vista de todos, destruyó en pedazos la estatua. El rey quedó mudo y atónito. Cuando se recuperó dijo: “Sin duda esto es lo más extraordinario que yo haya jamás experimentado”, y entregó la mano de la princesa al joven audaz.

¿Cuál es hoy el mayor acto de creatividad? Si quisiéramos seguir avanzando, ¿cuál es la estatua que hay que romper? Pareciera que estamos todos atrapados entre la fe en los productos de la razón y nuestra intuición de que algo anda mal. Para salir del

¹ Cuento popular referido por Kagan J., en su libro *Three Seductive Ideas*, Harvard University Press, Cambridge Massachussets, 1998.

estado actual habrá que romper algunas estatuas veneradas y sostenidas por la industria mundial de significados. Ante sus productos –los unos más extraordinarios que los otros– quedamos maravillados como el soberano. Pero algo no está funcionando bien. Estamos cada día más desconectados de nuestra esencia.

Cuando inicié la escritura de este libro, estaba impulsado por mi necesidad de contribuir a mejorar la educación. Es una fuente de sufrimiento ver cómo la educación se encuentra atrapada en una dinámica que la aleja de sus finalidades justo en un momento en que es más urgente afianzarlas. Sigo convencido de que es la educación el lugar donde se juega masivamente la evolución humana. Con la segunda escritura del texto, me fue apareciendo con mucha mayor claridad la noción de que si bien la educación es crucial, el tema central es la idea de que nos hacíamos de nosotros mismos como seres humanos. Nuestra auto-imagen está restringida a las ofertas del mercado. Nuestros contextos de vida son hoy sociedades de una tremenda y creciente complejidad. Para operar en ellas necesitamos con urgencia cambiar la forma de mirar. Por ello es imperioso generar otra ontología.

Ciertamente no pretendo ser yo el joven que rompa la estatua. Hay muchísimas personas que han descubierto por sí mismas lo que se expone en este libro. La evolución consciente se amplía. Cada vez que participo en los talleres de Educación Emocional, lo que parecía ser hace poco un gran descubrimiento, va resultando obvio para cada vez más personas. También hay muchos investigadores, creadores y autores que alientan ideas parecidas a las aquí expuestas. La generación actual de investigadores sobre el cerebro nos ha hecho tomar conciencia de que nuestro ser se encuentra en las emociones. A. Damasio (2003) ha mostrado que los miedos, las alegrías, las penas, la admiración, los celos, son aquello de lo cual está hecha nuestra vida. Hay cada vez mayor conciencia de cómo operan nuestras mentes, cuerpos y emociones. Fomentando el desarrollo de personas más integradas, se desarrollarán sociedades más integradas. Esto me hace pensar y

sentir con optimismo que esta es la dirección en la cual se mueve la humanidad y que el joven del martillo no es otro sino el conjunto de gentes que van hacia ese lugar.

Juan Casassus
Santiago de Chile
Marzo 2006

Anexos

ANEXO I

Actitudes para el desarrollo de la educación emocional:

- i. Observar lo que ocurre, observar el presente;
- ii. Focalizarse en las personas y mantener la conexión;
- iii. Poner la atención en las interacciones más que en las estructuras;
- iv. Tener la conciencia de que todo está interconectado. Nada ocurre separadamente;
- v. Darme cuenta de lo que siento. Las emociones son energía vital;
- vi. Comunicar con empatía: focalizarse en lo que le pasa al otro; y
- vii. Responsabilizarme de lo que ocurre.

ANEXO II

Ejemplos de palabras usadas en relación a las emociones

1. Ejemplos de palabras que se usan para denotar emociones

Estas palabras reconocen a las emociones como una vibración particular que me habita, pero al mismo tiempo que es distinta de mí. Por ejemplo: cuando uno dice siento agitación, está diciendo siento la vibración que denomino “agitación”.

Agitación	Fascinación	Paz
Agotamiento	Feliz	Pena
Agradecimiento	Fragilidad	Perplejidad
Agrado	Frialdad	Preocupación
Alegría	Horror	Rabia
Ánimo	Indiferencia	Relajamiento
Angustia	Indignación	Rencor
Ansiedad	Inquietud	Resentimiento
Apatía	Inseguridad	Remordimiento
Calma	Interés	Satisfacción
Celos	Irrasibilidad	Seguridad
Compasión	Irritación	Serenidad
Desánimo	Miedo	Simpatía
Desamparo	Miserabilidad	Sorpresa
Desesperación	Molestia	Susplicia
Ecuanimidad	Nerviosismo	Tensión
Encantamiento	Nostalgia	Ternura
Enervamiento	Optimismo	Terror
Entusiasmo	Orgullo	Tranquilidad
Envidia	Pánico	Tristeza
Exasperación	Pasión	Vitalidad

2. Ejemplos de palabras que se usan para denotar el estado en que se entra al sentir una emoción

Este tipo de palabras expresan el estado en que me encuentro cuando siento una emoción. Por ejemplo, cuando siento alegría, estoy alegre. El uso de estas palabras sugiere que uno reconoce lo que le ocurre y asume la responsabilidad por ello.

Afectuoso/a	Celoso/a	Horrorizado/a
Agobiado/a	Desanimado/a	Indignado/a
Alegre	Desesperado/a	Miedoso/a
Animado/a	Encantado/a	Molesto/a
Angustiado/a	Enervado/a	Rabioso/a
Ansioso/a	Entusiasmado/a	Satisfecho/a
Apenado/a	Exasperado/a	Triste
Aproblegado/a	Feliz	Tenso/a
Aterrado/a		

3. Ejemplos de palabras que se usan para denotar estados emocionales, pero que no lo son

Muchas palabras se usan como si denotaran estados emocionales en que nos encontramos. Pero no lo denotan. Si nos fijamos bien, estas palabras son interpretaciones y juicios, que apuntan a responsabilizar a otra persona como causante de lo que uno siente. Estas palabras opacan lo que uno está sintiendo verdaderamente.

Abandonado/a	Engañado/a	Maltratado/a
Acogido/a	Estafado/a	Odiado/a
Acusado/a	Herido/a	Perseguido/a
Aislado/a	Humillado/a	Protegido/a
Atrapado/a	Ignorado/a	Rechazado/a
Culpado/a	Incapaz	Ridiculizado/a
Despreciado/a	Insultado/a	Traicionado/a
Dominado/a	Intimidado/a	

ANEXO III

Necesidades y satisfactores para el desarrollo: Manfred Max Neef

Necesidades	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	1. Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2. Alimentación, abrigo, trabajo	3. Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4. Entorno vital, entorno social
Protección	5. Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6. Sistemas seguridad, ahorro, sistemas de salud, legislación, seguridad social, familia, derechos,	7. Cooperar, prevenir, planificar, curar, defender	8. Contorno vital, contorno social, morada
Afecto	9. Autoestima, solidaridad, respeto, pasión tolerancia, generosidad,	10. Amistad, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	11. Hacer el amor, acariciar, expresar emociones,	12. Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro

Necesidades	Ser	Tener	Hacer	Estar
Entendimiento	<p>receptividad, voluntad, humor, sensualidad</p> <p>13. Conciencia crítica, Receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad</p>	<p>14. Literatura, políticas educacionales, políticas comunicacionales, maestros</p>	<p>cuidar compartir, cultivar, apreciar</p> <p>15. Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar</p>	<p>16. Ámbitos de interacción formativa, universidades, academias, familia, comunidades</p>
Participación	<p>17. Adaptabilidad, receptividad, solidaridad disposición, pasión, convicción, respeto, entrega, humor</p>	<p>18. Derechos, responsabilidad, obligaciones, atribuciones, trabajo</p>	<p>19. Afiliarse, cooperar, proponer, acatar, discrepar, dialogar, acordar, compartir, opinar</p>	<p>20. Ámbitos de interacción participativa, partidos, iglesias, asociaciones, vecindarios, familias</p>
Ocio	<p>21. Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad</p>	<p>22. Juegos, espectáculos, fiestas, calma</p>	<p>23. Divagar, soñar, abstraerse, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar</p>	<p>24. Tiempo libre, privacidad, espacios de encuentro, paisajes, intimidad, ambientes</p>

Creación	<p>25. Pasión, voluntad, intuición, racionalidad, audacia, autonomía, inventiva, curiosidad</p>	<p>26. Habilidades, método, trabajo, destrezas</p>	<p>27. Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, Interpretar.</p>	<p>28. Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, esp. de expresión, audiencias, agrupaciones, libertad temporal</p>
Identidad	<p>29. Pertenencia, auto estima, coherencia, diferenciación, asertividad</p>	<p>30. Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo</p>	<p>31. Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer</p>	<p>32. Entornos de la cotidianidad, socio ritmos, ámbitos de pertenencias, etapas madurativas</p>
Libertad	<p>33. Autonomía, audacia, auto estima, tolerancia, apertura, determinación, rebeldía</p>	<p>34. Igualdad de derechos</p>	<p>35. Discrepar, desobedecer, meditar, diferenciarse, optar, arriesga conocerse, arriesgar, asumirse, meditar</p>	<p>36. Plasticidad espacio-temporal</p>

ANEXO IV

Experiencias de cambios en el programa de educación emocional

En la educación emocional, trabajamos con el cuerpo como la primera puerta de entrada a nuestro mundo emocional. Las emociones están permanentemente ocurriendo, junto a todo el flujo de nuestra conciencia y más allá, fuera de nuestra conciencia, en nuestro cuerpo y también más allá, fuera de él. El darse cuenta de este proceso permite una conciencia mayor de las situaciones y la posibilidad de intervenir en ellas.

Hay una frase que refleja muy bien lo que puede producir el hecho de incorporar el cuerpo en los procesos terapéuticos, de desarrollo humano y en nuestro caso en la educación emocional: “De la conciencia al cambio está el cuerpo”. No cambiamos solo porque nos “demos cuenta”, cambiamos porque experimentamos algo diferente, porque nos sentimos de otra manera. Cambiamos no solo porque “sabemos” que algo nos hace mejor, o es más bueno para nosotros, no basta que tomemos conciencia, sino que de hecho ocurran cosas diferentes. En este sentido nuestro programa de educación emocional ha producido cambios en las prácticas educativas y en los sentimientos que los docentes reportan como producto de su participación en el programa.

Las experiencias...

1. El aumento de la capacidad de percibir y de sentir, consigo mismos y los otros; produce la vivencia más clara del cuerpo como apuntalando lo psicológico, es decir, se pueden sostener emocionalmente experiencias que anteriormente eran “intolerables”.

Voy a contar el caso de Jesmar y de lo que me ocurrió y de cómo cambié. La escuela está en Peldehue, Colina. Me ocurrió en la sala de grupo diferencial, donde llegaron los niños de 2do. a clases. Les pedí que sacaran sus materiales, con los que trabajamos siempre, pero no traían lápices ni gomas, la habían dejado en casa, al igual que su cuaderno. Me molesté y los reté porque no se preocupaban de sus cosas, que ellos saben que los ocupamos siempre.

Luego, tomé aire y miré sus caras de desconcierto, de nada, tal vez de culpa, de vergüenza y rápidamente recapacité. No sé si me puse en su lugar, fue algo muy rápido. Me di un tiempo, segundo, respiré y apunté a otro lado. Les dije que no se preocuparan... que ya veríamos cómo resolverlo...

2. La localización de sensaciones en el cuerpo, el reconocimiento de claves no verbales, permite abrir la capacidad de identificar estados emocionales en sí mismos y en los otros.

Soy profesora jefe del curso y por razones de salud estuve ausente 7 días. A mi regreso me encontré con una lista de reclamos, sanciones, quejas y acusaciones que recatan en mi curso.

Mi primera emoción fue la rabia que sentí mientras escuchaba los cargos. Pero la dejé ir y solicité me dejaran unos minutos con mis niños (por horario no me correspondía ir al curso). Al entrar a la sala, percibí en el ambiente el susto de los niños, sus ojos me decían que esperaban el reto, y tal vez, otras sanciones...

6° básico

3. El reconocimiento del lenguaje propio del cuerpo y de los aspectos no verbales de la comunicación permite una conexión más sensible con los otros. Surge así una resonancia y empatía a niveles más profundos.

Un alumno que pasa fuera de la sala en horario de clases. Su vestir era desordenado, él decía que le dolía el pecho y que le faltaba el

aire. Yo le pregunté qué sentía, donde estaba su dolor, le indiqué que respirara lento y que fuera al médico. Luego pregunté por él y supe que su madre había fallecido. Pasaron los días y cada vez que lo veo le pregunto cómo está, le digo que se ve bonito, le pregunto qué está haciendo, y a veces lo invito a entrar a mi sala y otras veces él me pide quedarse en mis clases, aunque yo no le hago asignaturas.

8vo básico

4. La liberación de tensiones crónicas, de patrones psico-corporales condicionados, rígidos y mecánicos, permite el reencuentro con una espontaneidad auténtica perdida. Hay una mayor capacidad de auto-expresión y genuinidad.

Tamara falta mucho a la escuela, y las veces que va llega tarde, casi al final del primer periodo. Cada vez que sucedía esto me acercaba y le pedía que llegara a la hora o me enojaba.

La próxima vez que sucedió esto estaba casi todo el curso, solo faltaba ella. Escuchamos unos golpes tímidos en la puerta y uno de los alumnos se paró a abrir. Era la Tamara, y en una reacción que no la pensé, la acogí con una sonrisa y brazos abiertos y rompimos todos, el curso y yo a aplaudir, pero rabiosamente con hurras y felicitaciones. Tamara pocas veces más ha llegado tarde y su asistencia se ha hecho más constante.

4º básico

5. La remoción de bloqueos psico-corporales produce una apertura y un aumento del potencial energético disponible. Se reconocen vivencias de mayor placer y de bienestar, aumentando así la conciencia de estar vivo.

En mi hora libre (la única de la semana) me correspondió cuidar a los alumnos de 5º básico, por la ausencia de la colega. Respiré y asumí pensando que hace mucho tiempo que no les hacía clases a esos alumnos y sería un simpático encuentro, en vez de enfadarme. Los alumnos me recibieron con mucha alegría, lo que realmente me

levantó el ánimo. Al comenzar la clase un alumno comenzó a correr por la sala (computación) situación que a mi me altera. En vez de llamarle la atención levantando mi voz, lo abracé y llevé a su puesto, con mucha ternura. El alumno que es muy agresivo e inquieto, se sorprendió, me respondió con una mirada tierna, se sentó y trabajó de maravilla. La clase fue muy entretenida.

5º básico

6. El descubrimiento de nuevas posibilidades de expresión, de movimientos, de ritmos, de posturas, etcétera, ayudan a visualizar y tener el coraje de experimentar nuevas respuestas y más creativas. No es necesario esconderse detrás de estereotipos.

Soy Inspectora General y el jueves en el pasillo encontré a dos niñas peleando brutalmente, se tiraban del cabello y gritaban. Las tomé a las dos sus manos y les pedí que se soltaran, me costó un poco pero logré que no se tiraran los pelos. Las llevé a mi oficina y hablé con ambas, le pedí a cada una que me relatara lo que había pasado desde su punto de vista. Luego les presenté la escena que yo había visto y esto fue tan impactante para una de ellas, lloraba con tanta pena, ya que ella comenzó la pelea. Yo en otra circunstancia habría mandado a buscar a ambos apoderados y suspendido a las niñas, pero al presentarles lo ocurrido, la reacción de las niñas me hizo buscar otra acción. Hice que se pidieran disculpas y al final se abrazaron y salieron más amigas que antes.

3º básico

El grupo estaba bastante desordenado (lo que no es novedad). Estaba aburrida de pedirles que se callaran, entonces me acordé de un ejercicio que hemos hecho en el programa. Los saqué al pasillo y los hice gritar. Bien, estuvieron ordenados el resto de la tarde. Ahora cada vez que están muy desordenados, respiran.

1º básico

7. Al aprender a sentir el cuerpo surge la necesidad de cuidarlo. Estimamos más lo que ocurre en nuestro cuerpo, todo esto porque estamos en una relación más directa con lo que sentimos y somos. Desde allí surge también el reconocimiento más preciso de los límites y de las posibilidades.

Llegué con un fuerte dolor de cabeza a un curso muy desordenado, en vez de hacerles callar, los saludé y les conté que me dolía mucho la cabeza y que no me sentía bien. Sorpresa, hubo un cambio muy positivo, silencio. El trabajo que hicimos fue muy productivo para todos.

6º básico

8. La mayor conciencia corporal conduce a descubrir que podemos confiar en lo que sentimos y a atender a nuestras necesidades. Desarrollamos la capacidad de modular nuestras emociones y estados de ánimo, con nosotros mismos y con otros, de una manera personal e interna.

La semana pasada como Inspectora General fui desautorizada por la directora, frente a dos alumnos y sus apoderados, por motivos de disciplina y atrasos reiterados. Me estaban esperando a las 8.30 a.m. para conversar sobre los motivos de una pelea a golpes. Para mí era importante un reconocimiento real del conflicto, pero los apoderados hablaron con la directora y sin previa conversación conmigo, ni consulta acerca de lo sucedido, tomó a los niños y los llevó a la sala, y a otros niños que estaban también en la inspectoría por motivos de atrasos, y los envió a la sala, aludiendo que ella se responsabilizaba. Me dio mucha rabia e impotencia, me fui a mi oficina para no gritar o explotar de otra manera de la cual tuviese que arrepentirme por lo que podría haber dicho. A las 5 horas cuando fui llamada a la oficina, aún tenía mucha rabia, y solo escuché el reto porque no había acudido a una plaza cercana para realizar una caminata, optando por quedarme en el colegio, porque no había ningún adulto. Solo escuché y me retiré.

9. Al considerar el cuerpo y las emociones con la misma legitimidad que lo cognitivo se producen sentimientos y vivencias de integración psico-corporal. Podemos experimentar una continuidad: sensación-emoción-pensamiento. Cuerpo y mente más sincronizados, base de los sentimientos de unidad.

Lo ocurrido fue en un curso de reforzamiento de lenguaje, un niño no quería realizar la actividad y jugaba y maltrataba el computador. Fui donde él sintiendo molestia por su actitud rebelde, sin embargo mi cara cambió de repente, me mostré amable, le toqué el hombro y lo “invité” a realizar la actividad. Empezó a trabajar y yo me sentí feliz.

7º básico

10. El aumento de la conciencia corporal permite desarrollar presencia. Un estado particular que tiene que ver con la capacidad de estar más plenamente en el presente y proyectar desde allí, consistencia y credibilidad.

Llego a un curso con aproximadamente 40 alumnos, me habían advertido que era un curso muy desordenado. Entro y me encuentro con todo el mundo transitando por la sala, otros jugando a pegarse, etcétera. Levanté la voz y nada, entonces salí de la sala entré y me paré sonriente con los brazos cruzados. Se demoraron la primera vez como 5 minutos en ordenarse entre ellos. Ahora solo basta que yo aparezca y comienzan a auto-normalizarse.

6º básico

11. Escuchar el lenguaje del cuerpo y comprenderlo, es una conexión directa con el cuerpo como fuente de sabiduría orgánica. Cuando atendemos a lo que percibimos y sentimos, nos asentamos en nuestra propia realidad, es decir, nos enraizamos. Nos conectamos directamente con la realidad que está “debajo de nuestros pies”. A partir de ese suelo, podemos ir más allá a lo más vital

y profundo. Al cuerpo que guarda verdades esenciales y misteriosas, como dice F. Varela: “Cuerpo portador de un primer registro del ser”.

Alumno desordenado, inquieto, molesta y descalifica a algunas damas del curso, se ríe, les coloca sobrenombres. Mi conducta siempre repetitiva, era decirle Matías eres feo, ¿te gustaría que a tu hermana le colocaran ese sobrenombre?, por ejemplo cara de caballo o chancha.

No sé cómo de pronto cambié de conducta. Lo llamé cuando estaba molestando, diciendo sobrenombres a una compañera y no le hablé en voz alta, le dije bajito cerca de su oído: Matías que encachado eres tú (le hablé en su lenguaje), tienes unos ojos hermosos, por eso te miran las niñas. Él me miró y sonrió... esa niña que tú molestas siempre, yo la he observado que te mira con admiración, como que ve un caballero elegante. Me miró y sonrió, luego lo miré a los ojos y también sonreí con él como cómplice. Desde ese momento no he escuchado esos sobrenombres, él me mira de lejos y me sonríe, yo igual, somos cómplices.

Esto fue extraño para mí, me salté de mis métodos, de la chachara habitual, y aún me sorprende el resultado positivo.

3º básico

ANEXO V

Testimonios de profesores

Nos parece importante presentar algunos testimonios de lo que para los docentes ha significado el trabajo de la Educación Emocional:

[...] yo les diría (a mis colegas de otras escuelas) que se involucraran en este proceso, que de ninguna manera va a significar para ellos una pérdida de tiempo sino que van a crecer en lo personal y también van a lograr tener un contacto más rico con sus pares y esto se ve reflejado también en el trabajo con sus alumnos [...] (Eduardo, profesor ed. Media.)

[...] (la relación con los alumnos)... ha cambiado, me he vuelto más sensible, más capaz de ponerme en el lugar de ellos, de poder mirarlos a los ojos, lo que antes para mí era un número, o era una masa, un curso, que tenía que cumplir y pasar materia y llenar fichas y llenar planificaciones, ahora me doy el tiempo para compartir con ellos y estar más tiempo con ellos, en lo posible. Si ellos necesitan más del tiempo para terminar un trabajo, yo les doy ese tiempo. Soy más también permisiva en entenderlos si ellos no traen los materiales, trato yo de conseguirlos y de tener lo que ellos necesitan. Trato también de que ellos me entiendan y me conozcan a mí como persona, no tanto como profesora separada o muy marginada de lo que ellos viven, porque también es importante entenderlos y comunicarnos más [...] (Jeannette, profesora ed. Media.)

[...] al conectarme yo con lo que de verdad a mí me gusta, o con lo que de verdad a mí me hace sentido, logro que los

niños se conecten con ese sentido [...] el docente no pasa solo por aprender ciertas metodologías teóricas y hacer docencia. Pasa por ser una buena persona, porque trabajas con personas. Yo creo que este programa sería ideal trabajarlo en la formación de profesores [...] solo el que se puede conectar consigo mismo es aquel que debiera educar [...] (Mauricio, profesor básico.)

¿Por qué estas expresiones son importantes para la educación? Porque reflejan una aspiración muy sentida desde el espacio interior de los docentes, y que es en parte una reacción a una visión restrictiva de la educación que la ha reducido al desarrollo de algunas competencias instrumentales. La educación emocional no contradice este objetivo, pero sí se sitúa en un plano más fértil, que es donde estas competencias encuentran un soporte. En cierta manera la Educación Emocional no es algo nuevo. El oráculo de Delphos de la Grecia Antigua ya nos decía que la labor principal de los hombres era la de conocerse a sí mismos. Pero en nuestras escuelas, ¿cuándo les preguntamos a los niños “quién eres tú”? La historia de la educación esta llena de inspirados ejemplos de maestros y maestras que fundamentan sus prácticas en esta pregunta y en el vínculo entre ellos y sus alumnos. Es porque comprenden que el espacio cognitivo literalmente reposa en el soporte del espacio emocional.

Glosario

Conciencia: La conciencia es conocimiento, es darse por enterado que frente a nosotros hay un fenómeno. En sí, la conciencia también es la identidad con el todo. Pero en nuestra conciencia para nosotros es limitada, flexible y se puede expandir. La conciencia que nos habita es la identidad que tenemos, y es una energía de la acción ética.

Subconciencia: Es “semi” consciente. Es algo que está sumergido bajo la conciencia. La subconciencia es como un receptáculo donde hemos introyectado el mundo condicionante de la cultura en la que hemos crecido y donde hemos tenido nuestras experiencias. Todo lo que no queramos mantener en nuestra conciencia es enviado al plano subconsciente. Muchas veces es desde allí donde se gatillan las emociones cargadas de programaciones que nos hacen sufrir.

Inconsciente: Si el subconsciente es “semi” consciente, el inconsciente es la conciencia suprimida. El inconsciente está guardado en un lugar más profundo. En su forma extrema es la ignorancia total. Es también un receptáculo lleno de informaciones que no hemos querido retener, que hemos reprimido y rechazado. Desde allí estas informaciones tratarán también de gobernar nuestras acciones.

Comprensión emocional: Es un proceso inter-subjetivo que requiere que una persona entre en el campo de la experiencia emocional de otra persona y experimente por sí misma la mismas experiencias o experiencias similares. La interpretación subjetiva de la experiencia emocional de otra persona desde el punto de vista personal, es central para la comprensión emocional. La experiencia emocional compartida y compatible está en el corazón de lo que significa comprender y entrar con sentido en la experiencia emocional del otro.

Conciencia emocional: Es el conocimiento del mundo emocional personal. La conciencia emocional se caracteriza por la apertura a la dimensión emocional del mundo que vivimos.

Condición, condicionar: En este texto, la palabra condición tiene dos significaciones. Una de ellas significa que se dan las condiciones adecuadas para que algo se manifieste. Es importante notar que si se dan las condiciones algo puede manifestarse. Si no se dan las condiciones, aquello que podría ser no se manifiesta. El otro significado es que la condición establece una característica de la situación en la que se encuentra una persona. En una persona inconsciente la condición tiende a determinar su acción. En una persona semi-consciente, se da el fenómeno de la resiliencia, en la cual la acción de la persona interactúa y tiende a superar los elementos condicionantes que configuran su situación. En una persona consciente, la condición es solo un dato del contexto y no determina su acción.

Coraza: Es un escudo que resulta del proceso en el que hay una tensión crónica de los músculos superficiales del cuerpo para formar un escudo duro contra las ofensas del exterior y de los impulsos internos.

Ego: Es una organización mental que se desarrolla con el crecimiento del niño. Es un “yo mental”. No es una realidad, es una imagen. Es la imagen que uno se hace de sí mismo.

Emoción: Es una vibración percibida que se transforma en un movimiento del centro hacia la periferia de la persona donde se expresa en una acción. Así el sentimiento de amor se expresa en el movimiento de ir hacia la persona amada, la ira en el movimiento de golpear, la tristeza, de llorar.

Empatía: Capacidad de percibir los estados de ánimo, sentimientos y emociones de la gente, actúa por resonancia, manteniéndose en los sentimientos y emociones de la otra persona sin involucramiento personal.

- Estados de ánimo:** Es un nivel de afecto que se caracteriza por ser extenso en el tiempo y que se expresa colorando el mundo que estamos viviendo de una tonalidad emocional particular.
- Mente:** Es un herramienta de la conciencia cuyo contenido está hecho de pensamientos. Es un territorio donde se plasman las percepciones y las imágenes que hemos tenido.
- Sentimiento:** Es la percepción de un movimiento o un acontecimiento corporal interno. Negar el sentimiento, es bloquear la función de percepción del movimiento.
- Simpatía:** Capacidad de percibir los estados de ánimo, sentimientos y emociones de otras personas y sentirlos como propios.
- Yo:** Es un fenómeno biológico, que se vuelve definido a través de la conciencia de sí mismo. Es el aspecto afectivo del cuerpo. Se expresa solo como un sentimiento.

Referencias bibliográficas

- Abelardo. *Ethics*. Traducido al inglés por D. Luscome. Oxford University Press, Oxford, UK, 1971.
- Amartya, Sen. *Éthique et économie*. PUF, París, 1993.
- Antonijevic, N. *Los niveles de conciencia* [Documento de trabajo]. UNESCO, Santiago de Chile, 2002.
- Araneda, M. *La naturaleza de la mente* [Documento de trabajo]. UNESCO, Santiago de Chile, 2002.
- Aristóteles. *The Basic Works*. Random House, New York, 1941.
- Aurobindo, Sri. *The Synthesis of Yoga*. Sri Aurobindo Ashram Press, Pondicherry, India, 1970.
- . *Letters on Yoga*. Sri Aurobindo Ashram Press, Pondicherry, India, 1973.
- . “Mother”, *Collected Works of the Mother*, Sri Aurobindo Ashram Press, Pondicherry Press, India, 1987.
- Austin, J. *Philosophical Papers*. Oxford University Press, Oxford, 1979.
- . *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós, Barcelona, 1982.
- Baret, E. *Le sacre du dragon vert*. Editions JC Lattes, París, 1999.
- Becker, G. *Human Capital*. The University of Chicago Press, Chicago, 1994.
- Berenstein, I. “Reconsideración del concepto de vínculo”, *Revista de Psicoanálisis APBA*, vol. XII, núm. 2, 1991.
- Bertalamffy, L. von. *Teoría general de sistemas*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
- Blest Gana, A. *Martín Rivas*. Cátedra, Madrid, 1983.
- Bloch, S. *El alba de las emociones, respiración y manejo de las emociones*. Grijalbo, Santiago de Chile, 2002.
- Boler, M. *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge Books, Nueva York y Londres, 1999.
- Bohm, D. *La totalidad y el orden implicado*. 3ª Edición, Editorial Kairos S.A., Buenos Aires, 1998.
- Burke, R. *La conscience cosmique*, 3^{ème}. Millenaire, París, 1989.
- Capra, F. *Le Tao de la pshyisque*. Sand, París, 1985.

- Capra, F. *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama, España, 1998.
- Casassus, J. *La escuela y la (des)igualdad*. LOM, Santiago de Chile; Castillo, México; Plano, Brasilia, 2003.
- Casassus, J., y otros. *Factores estructurales o interacciones en el aula: su impacto en la desigualdad*. Fondecyt, Santiago de Chile, 2006.
- Camus, A. *El extranjero*. Alianza Editorial, Madrid, 1997.
- Dalai Lama y D. Goleman. *Destructive Emotions*. Bantam Books, New York, 2003.
- Dalal, A.S. *Our many Selves: Practical Yogic Psychology*. Sri Aurobindo Ashram Press, Pondicherry, India, 2001.
- Damasio, A. *El error de Descartes*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996.
- . *Sentir lo que sucede*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 2000.
- . *Looking for Spinoza*. Harvest Book Inc. San Diego, California, 2003.
- Darwin C. *The Origin of Species*. Oxford University Press, Oxford, UK, 1998 (original 1859).
- Davia, C. "Minds, Brains and Catalysis: A Theory of Cognition Grounded in Metabolism", en c.j.davia@sussex.ac.uk.
- Denzin, N. *On Understanding Emotion*. Jossey Bass Inc. Pub, 1984.
- Echeverría, R. *Ontología del lenguaje*. Dolmen, Santiago de Chile, 1994.
- Faure, J. P., y G. Céline. *L'empathie, le pouvoir de l'accueil*. Editions Jouvence, Geneve-Bermex, 2003.
- Flam, H. *L'uomo emozioneale*. Anabasi, Milano, 1995.
- Frawley, D. *Ayurveda and the Mind, the Healing of Consciousness*. Motilal Banarsidass Publishers, Delhi, India, 1998.
- Fridja, N. *The Emotions*. Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido, 1986.
- . "The Laws of Emotion", *American Psychologist*, núm. 43, 1988, pp. 349-358.
- Friedman, M. *Capitalism and Freedom*. (40th anniversary edition) University of Chicago Press, Chicago, 2002.
- Goleman, D. *La inteligencia emocional*. Javier Vergara, Buenos Aires, 1995.
- Gardner, H. *Frames of Mind*. Basic Books, Harper, Nueva York, 1983.
- . *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books, Harper, Nueva York, 1993.

- Glaser, R. "Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions", *American Psychologist*, núm. 18, 1963.
- Groff, S. *Beyond the Brain*. State University Press of New York, New York, 1985.
- Hargreaves, A. *The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues*. International Centre for Educational Change, OISE, University of Toronto, Canadá. 2000.
- Hayek, F. A. von. *The Road to Serfdom*. University of Chicago Press, Chicago, 1994.
- Heidegger, M. *Ser y tiempo*. 2ª ed., Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998.
- Heisenberg, W. *Physics and Philosophy*. Allen and Unwin, Londres, 1963.
- Hume, D. *Tratado de la naturaleza humana*. Editorial Tecnos, Madrid, 2005 (original circa 1748).
- James, W. *Psychology: Briefer Course*. Holt, Nueva York, 1910.
- Kagan, J. *Three Seductive Ideas*. Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 1998.
- Kuhn, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE, México, 1971.
- Larach, V. *Fundamentos biológicos de la afectividad en los afectos en la práctica clínica*. CECIDEP, Santiago de Chile, (s.a.).
- Le Doux, J. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon and Schuster, Nueva York, 1997.
- Lewis y Michalson Childrens. *Emotions and Moods: Development Theory and Measurement*. Plenum, Nueva York, 1983.
- Lowen, A. *Narcisismo o la enfermedad de nuestro tiempo*. Paidós, Barcelona, 2000.
- Maslow, A. *Motivations and Personality*. Harper, Nueva York, 1970.
- Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette, Santiago de Chile, 1989.
- Maturana, H. y S. Bloch. *Biología del emocionar y alba emoting*. Dolmen, Santiago de Chile, 1996.
- Matus, C. *Planificación de situaciones*. Libros Alfar (Cendes), Caracas, 1977.
- Max Neef, M. *Desarrollo a escala humana*. Cepaur/Fundación Dag Hammarskjöld, Santiago de Chile, 1986.
- Naranjo, Claudio, *La vieja y novísima Gestalt: actitud y práctica*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1989.

- Nichols, M. (director). *Closer*. Estados Unidos, 2004.
- Nietzsche, F. *The Portable Nietzsche*. Penguin Books, UK, 1977.
- Oatley, K. y P. N. Johnson-Laird. "The Communicative Theory of Emotions", en J. Jenkins y otros (eds.). *Human Emotions: A Reader*. Black Well, Massachusetts, Estados Unidos, 1998.
- Pekrum, R. et al. *Emotions, Learning and Achievement in University Students: Longitudinal Studies*. AERA, Nueva Orleans, 2000.
- Perls, F. Citado en C. Naranjo *La vieja y la novísima Gestalt*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1995.
- Piaget, J. *Epistemología de las ciencias humanas*. Editorial Proteo, Argentina, 1972.
- Pierrakos, J. *Le noyau énergétique de l'être humain*. Editions Sand, París, 1991.
- Prigogine, I. Coloquio de Cerissy. *El tiempo y el devenir*. Ed. Gedisa, España, 1996.
- Provinelli, D.J. y T.M. Preuss. "Theory of the Mind: Evolutionary History of a Cognitive Specialization", *Trends in Neuroscience*, (s.l.), núm. 8, 1995, pp. 418-424.
- Puget, J. "Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico" [Conferencia], 1999.
- Reich, W. *Materialismo dialéctico y psicoanálisis*. Siglo XXI, Barcelona, 1970.
- Ricardo, D. *Principles of Political Economy and Taxation*. Prometheus Books, Amherst, New York, 1996.
- Rosenberg, M. *Life-enriching Education*. Puddle Dancer Press, Encinitas, CA, 2003.
- . *Le mots sont des fenêtres*. La Découverte, París, 1999.
- Rosenthal, N. E. *The Emotional Revolution*. Citadele Press, New York, 2002.
- Rubinstein, S. L. *Problemas de psicología general*. Ed. Grijalbo, México, 1983.
- Salovey, P. y J. D. Mayer. *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9,185-211, 1990.
- Searle, J. *Actos del habla*. Cátedra, Madrid, 1980.
- . *The Mystery of Consciousness*. New York Review Books, New York 1997.
- Servan-Schreiber, D. *Guerir*. Robert Laffont, París, 2003.

- Shimanahara y Sakai. *Learning to Teach in Two Cultures*. Garland Press, Nueva York, 1995.
- Spinoza, B. *Ethics*. Dover Books, Nueva York, 1955.
- Smith, A. *La riqueza de las naciones*. Editorial Alianza, Argentina, 1993.
- Stendahl. *Rojo y negro*. Editorial Lumen, Madrid, 2001.
- Stevens, J. *El darse cuenta: sentir, imaginar, vivenciar*. Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1971.
- Thich Nhat Hanh. *The Heart of Understanding*. Parallax Press, Berkeley, 1988.
- . *La ira*. Oniro, Barcelona, 2002.
- Trumpa, Chögyan. *Psicología budista*. Kairos, Barcelona, 1988.
- . *El mito de la libertad*. Kairos, Barcelona, 1976.
- Van Manen, M. *The Act of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Althouse Press, Londres, 1992.
- Varela, F. *Conocer*. Ed. Gedisa, España, 1990.
- . *El fenómeno de la vida*. Dolmen, Santiago de Chile, 2000.
- Vigotsky, L. *Mind in Society*. Harvard Univeristy Press, Cambridge Massachussets, 1978 (orig. circa 1930).
- Walras, L. *Elements of Pure Economics*. Harvard University Press, Boston, 1954.
- Walsh, R. y F. Vaughn. *Más allá del ego*. Troquel, Buenos Aires, 1991.
- Weill, P. *Los límites del ser humano*. Libros de la liebre de marzo, Barcelona, 1997.
- Wilber, K. *The Eye of the Spirit: An Integral Vision of a World Gone Slightly Mad*. Shambala, Boston, 2001.
- . *No Boundary*. Shambala/Boston /London, 1985.
- Winnicott, D. *Realidad y juego*. Sedisa, Buenos Aires, 1987.
- Wittgenstein, L. *Sobre la certeza*. Ed. Gedisa, España, 1995.
- Zajonc, R.B. "Feeling and Thinking: Preferences Need no Inferences", *American Psychologist*, vol. 35: 151-175, núm.2, 1980.
- Zimmermann, D. *Fundamentos básicos de grupo terapia*. Artmed, Porto Alegre, 2001.

NOTA FINAL



Le recordamos que este libro ha sido prestado gratuitamente para uso exclusivamente educacional bajo condición de ser destruido una vez leído. Si es así, destrúyalo en forma inmediata.

Súmese como voluntario o donante y promueva este proyecto en su comunidad para que otras personas que no tienen acceso a bibliotecas se vean beneficiadas al igual que usted.

“Es detestable esa avaricia que tienen los que, sabiendo algo, no procuran la transmisión de esos conocimientos”.

—Miguel de Unamuno

Para otras publicaciones visite:

www.lecturasinegoismo.com

Facebook: Lectura sin Egoísmo

Twitter: @LectSinEgo

o en su defecto escribanos a:

lecturasinegoismo@gmail.com

Referencia: 4028





JUAN CASASSUS

El doctor Juan Casassus es filósofo, sociólogo y educador. De larga trayectoria internacional, sus libros son leídos y enseñados en universidades de varios países. Su enfoque sobre las emociones es utilizado en el campo de la salud, la educación, la terapia y la gestión.

Este texto, de singular valor, está dirigido no sólo a los educadores sino también a quienes sentimos que la transformación personal es imprescindible si queremos contribuir auténticamente con el cambio colectivo de mentalidad, cambio que se hace posible al incluir la dimensión emocional.

Eduardo Gastelumendi,
Presidente de la Asociación
Psiquiátrica Peruana (1999-2000).

Esta obra, contribuye a una educación para la comprensión emocional, por lo que está llamada a convertirse en imprescindible en el futuro inmediato.

Héctor Valdés,
Director Instituto Central de
Ciencias Pedagógicas, Cuba.

Este libro es una belleza, viene a llenar un vacío que se sentía en la educación y en la clínica.

Roberto Aristegui, profesor,
Escuela de Psicología,
Universidad Católica de Chile.

ISBN 978-956-260-398-0



9 789562 603980

EDUCACION DEL SER EMOCIONAL
Rutigo C-3 903 281027
11/12/2008 LD

