

APORTACIONES PARA REPENSAR LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVAS DESDE LAS EMOCIONES

Reconsidering educational theory and practice from the point of view of emotions

Remise en question de la théorie et la pratique éducatives à partir des émotions

Pere DARDER VIDAL* y Eva BACH COBACHO**

* *Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Edificio G-6. 08193 Bellaterra, Barcelona. Correo-e: pere.darder@uab.es*

** *Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. C/ París, 53-55, 7º 3ª. 08028 Barcelona. Correo-e: evabach@winsartorio.com*

Fecha de recepción: enero de 2006

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2006

BIBLID [(1130-3743) 18, 2006, 55-84]

RESUMEN

La finalidad del trabajo que presentamos consiste en destacar el nuevo enfoque científico de las dimensiones emocionales y sus funciones para el desarrollo personal y social, así como la nueva consideración teórica y práctica de la educación que éste exige. La ausencia de una formación estructurada y continua de las emociones en el actual sistema educativo reduce el alcance de la educación integral que se propone como objetivo. La integración de pensamiento, emoción y acción es una característica esencial de lo humano y debe, por tanto, constituir la base del acto educativo. El paradigma de la inteligencia emocional, a través de la teoría de las inteligencias múltiples, las aportaciones de las neurociencias, y la tradición cognitiva y

humanista, tiene hondas implicaciones pedagógicas y es de gran calado para orientar la renovación educativa. Para incidir sobre este cambio que consideramos fundamental para la educación, es indispensable replantear la formación del profesorado.

Palabras clave: emoción, inteligencia emocional, humanización, afectividad, ética solidaria.

SUMMARY

The aim of the work presented is to highlight the new scientific approach to emotional dimensions and their functions for personal and social development, as well as the new theoretical and practical consideration of education that this approach requires. The absence of structured and continuous training of emotions in the current educational system reduces the scope of integral education, which is proposed as an objective. The integration of thought, emotion and action is an essentially human characteristic, and must therefore be the basis of the educational act. The paradigm of emotional intelligence, through the theory of multiple intelligences, the contributions of neuroscience and the cognitive and humanistic tradition, has deep pedagogical implications and is highly important to guide educational renovation. Emphasizing this change, which we consider fundamental for education, it is indispensable to reconsider teacher training.

Key words: emotion, emotional intelligence, humanization, affectivity, ethics of solidarity.

SOMMAIRE

Le travail que nous présentons a pour objectif de présenter la nouvelle approche scientifique des dimensions émotionnelles et ses fonctions dans le développement personnel et social, ainsi que la remise en question théorique et pratique de l'éducation que cette approche implique. L'absence d'une formation structurée et continue des émotions dans le système éducatif actuel réduit la portée de l'éducation intégrale établie comme objectif. L'intégration de la pensée, de l'émotion et de l'action, caractéristique essentielle de l'être humain, doit par conséquent constituer la base de l'acte d'éducation. Le paradigme de l'intelligence émotionnelle, par le biais de la théorie des intelligences multiples, les apports des neurosciences et la tradition cognitive et humaniste ont des implications pédagogiques profondes et permettent d'orienter la rénovation de l'éducation. Pour mettre la mise en place de ce changement qui nous semble fondamental pour l'éducation, il est indispensable de remettre en question la formation des professeurs.

Mots clef: émotion, intelligence émotionnelle, humanisation, affectivité, éthique solidaire.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría y la práctica educativas hay que repensarlas constantemente. Hacerlo desde la perspectiva de las emociones representa una esperanza y una oportunidad de humanización, en un momento como el actual, especialmente necesitado de optimismo y de propuestas integradoras, como consecuencia de los profundos y acelerados cambios sociales.

La práctica totalidad de los educadores apostamos desde hace tiempo por el desarrollo integral de la persona como uno de los fines básicos de la educación. Fue una de las grandes aportaciones del Movimiento de la Escuela Activa, que comenzó impregnando profundamente la práctica educativa, al menos la de los primeros niveles del sistema educativo, y que con la reforma de 1990 fue dotada de un marco legislativo afín, se configuró como principio orientador básico del proceso de enseñanza-aprendizaje y se pretendió generalizar al resto de etapas.

La pretensión se ha cumplido sólo formalmente. La expresión «favorecer el desarrollo integral del alumnado» —u otras homónimas—, forma parte del discurso pedagógico dominante pero dista mucho todavía de ser una realidad en la práctica educativa cotidiana. Aparece en infinidad de ocasiones en los proyectos educativos de centro, en las programaciones anuales, en sucesivas publicaciones y trabajos de investigación, pero no se traduce en la misma proporción en los hábitos, actitudes y comportamientos de los educadores.

Nos proponemos educar integralmente al alumnado pero normalmente lo hacemos de forma fragmentada, priorizando determinadas dimensiones e hipertrofiando otras. A veces por pura inercia, y otras aduciendo motivos y justificaciones que dejan traslucir una absoluta desinformación cuando no un tremendo desencanto.

En este reparto desigual que a efectos prácticos sigue produciéndose, la gran perjudicada ha sido la «formación de la persona», lo que en el llamado Informe Delors a la UNESCO (Delors, 1996) se corresponde con dos de los cuatro pilares en los que, según la Comisión internacional que elaboró el Informe, tiene que sustentarse la educación en el siglo XXI: los denominados «aprender a ser» y «aprender a convivir». Tradicionalmente, la dimensión más potenciada ha sido la cognitiva, la que se corresponde con el pilar denominado «aprender a conocer». El pilar restante, «aprender a hacer», que comenzó a contemplarse plenamente con la LOGSE, ha sido incorporado tardíamente respecto al anterior, pero con bastante más ahínco y mayor aceptación que los dos primeros.

El resultado de este desequilibrio es, como apuntábamos, la escisión de la persona. Hemos querido dar a las nuevas generaciones la que consideramos la realización más válida de la humanidad: la ciencia. Como si estuviera por encima de lo humano y fuera lo único puro e infalible que tenemos, como si estuviera exenta

de valores, apriorismos y connotaciones afectivas. El celo científico ha afectado a la propia pedagogía, que durante años ha tenido que dejar en segundo plano lo personal, lo vivencial, lo fenomenológico, para ocuparse casi exclusivamente de lo conceptual, evaluable y universal. Pese a influir constantemente en la escuela, en todos los ámbitos, áreas e interacciones, lo afectivo y emocional fue expulsado fuera del recinto académico. «No era decente degradar la sublimidad científica ocupándose de tales bobadas» (Marina, 1996, 22). Como consecuencia, hemos organizado un sistema educativo que sobredimensiona la formación intelectual e incapacita para la vivencia plena y la convivencia responsable y solidaria. Hemos olvidado, quizá, que lo más importante no es que las personas construyamos ciencia, sino que la ciencia construya «personas» y a su vez sea construida por «personas».

A nadie se le ocurriría decir que las personas no debemos recibir una sólida formación intelectual y en cambio no todos reconocemos la necesidad de una sólida formación emocional, lo más integrada posible con la anterior y con repercusiones claras en la acción y la conducta:

No se ha temido el exceso de inteligencia. Nadie se lamenta de que hijos, alumnos (o bien padres y profesores) sean demasiado inteligentes. En todo caso, se podría temer un uso equivocado de las facultades mentales. Sin embargo, existe un serio recelo en cuanto a la existencia de sensibilidad. Decir de alguien que es demasiado sensible es calificarlo negativamente. Al que es muy inteligente se le llama genio; al que es muy sensible se le denomina sensiblero (Santos Guerra, 2005, 16).

La catalogación positiva de lo intelectual y negativa de lo emocional establece una dicotomía que desvirtúa el acto educativo y vulnera el fin mismo de la educación. En cierta medida, cometemos un fraude cuando decimos que estamos educando integralmente a la persona y no contemplamos las emociones o las relegamos a una categoría inferior.

Repensar la educación desde las emociones representa un impulso y una oportunidad para que la educación amplíe sus dominios más allá de lo cognitivo, abandone la senda claustrofóbica de la prevención por la que transita en cuanto al desarrollo de las dimensiones personales se refiere, se oriente definitivamente hacia el pleno desarrollo de potencialidades humanas, e integre y religue lo que tradicionalmente hemos separado: humanismo y ciencia, vivencia y conocimiento, cuerpo y espíritu, emoción y razón, los «demás» y yo, un binomio este último menos abordado pero que traza una línea divisoria absolutamente perniciosa a veces.

2. ALGUNOS OBSTÁCULOS A SALVAR

Para que la teoría y la práctica educativa puedan ser reorientadas desde el nuevo panorama que nos ofrecen las emociones tendremos que enfrentar una serie de obstáculos, entre los cuales destacaremos tres: la visión restringida y negativa del propio concepto de emoción, la falta de perspectiva y la escasa formación del profesorado en las dimensiones personales.

2.1. *La visión restringida y negativa del concepto de «emoción»*

El primer obstáculo se refiere a los tópicos y confusiones en torno al concepto de emoción, y a la complejidad que éste encierra:

El estudio de las emociones ha sido uno de los ámbitos más discutidos en psicología. Hay una gran diversidad de teorías sobre la emoción y no son inmediatamente integrables, lo cual dificulta el establecimiento de una definición única y aceptada por todos. Hay que tener presente que el mundo de las emociones es complejo, ya que incluye un amplio abanico de conductas, sentimientos expresados, cambios en estados corporales... Es una dificultad añadida la diversidad misma de significados de la palabra «emoción» y el hecho que estos significados hagan referencia a estados personales difíciles de definir, describir e identificar y por tanto de comunicar, ha sido un reto para la investigación (Gallifa, 2002, 23).

La diversidad de perspectivas no tiene que ser por sí misma un obstáculo. Es más, para poder contemplar la singularidad humana es necesario que la haya. Si en aras de la cientificidad o de una mayor unidad de criterio llegara a imponerse una sola visión perderíamos los matices, que son muchos y muy necesarios.

Es preciso des-educar y superar una serie de creencias que, como resultado de una tradición cultural devaluadora de las emociones, están muy arraigadas y extendidas entre nosotros y dificultan la vivencia y la comprensión profunda de los nuevos significados del término «emoción». «De tal manera que cuando se nos señalan una serie de características positivas de las emociones y nos dicen que es posible cambiarlas, seguimos aplicando las creencias del registro cultural asimilado y esto nos impide vivir y entender la significación de las nuevas aportaciones» (Bach y Darder, 2004, 94). Es muy fácil caer de nuevo en la visión tradicional de las emociones como algo puramente fisiológico que ocurre a nuestro pesar y que no sólo no tiene que ver con la inteligencia, sino que representa un estorbo o una amenaza para la misma. Visiones como ésta pueden dar al traste con la gran oportunidad de humanización y de integración personal que las emociones representan.

Llegados a este punto, conviene referirse a la distinción entre los términos emoción y sentimiento. Muy a menudo, la emoción lleva implícitas las connotaciones negativas a las que hemos aludido, por estar relacionada con el cuerpo, mientras que los sentimientos son considerados de una forma más positiva, por estarlo con la mente. Esta idea enlaza con la concepción dual del ser humano, predominante

en el mundo occidental, que se ha tenido hasta el momento. La mente, y por ende el sentimiento, se han visto como la parte noble de la persona, mientras que cuerpo y emoción han sido consideradas dimensiones de categoría inferior. Esta distinción deja de tener sentido a partir de las recientes aportaciones de la neurociencia. Sentimientos y emociones están íntimamente relacionados. Los pensamientos desencadenan emociones y las emociones sentimientos. Sin embargo, «las emociones preceden a los sentimientos y los sentimientos constituyen la sombra de la manera externa de las emociones» (Damasio, 2005, 33).

2.2. La falta de perspectiva

El nuevo paradigma de la inteligencia emocional funciona, pero es tan próximo y reciente aún, que seguramente habrá conciencia de su importancia cuando tengamos una mayor perspectiva.

Las emociones han sido un tema recurrente en la historia del pensamiento, han sido motivo de interés y objeto de estudio de distintas disciplinas humanistas y científicas. No obstante, la diversidad de enfoques y la complejidad del propio concepto han dificultado que haya criterios suficientemente claros a la hora de incorporarlas en la práctica educativa y la formación de las personas, de una forma consistente y continuada. Éste es precisamente el objetivo que guía el presente trabajo: la aportación de algunos criterios orientativos para la teoría y la práctica educativas, más que la formulación o justificación de las distintas teorías de las emociones. El estudio y reflexión sobre las emociones y el contacto continuado con profesionales de la educación nos ofrecen una serie de datos contrastados al respecto, que consideramos importante tener muy presentes en todo momento.

Se da también una falta de perspectiva presente y futura. Aunque los precedentes del actual paradigma puedan remontarse a los orígenes mismos de la historia del pensamiento, su formulación es reciente y novedosa, y no somos suficientemente conscientes todavía del nuevo giro antropológico que representa para la educación. No fue hasta las postrimerías del siglo XX, a mitad de los años noventa, cuando comenzó a extenderse una nueva visión de las emociones, más amplia y «benevolente» que las que habían imperado hasta entonces, que siguen siendo las más usuales en diversos sectores de población. No es extraño que así sea, una década escasa no puede contrarrestar el peso de una tradición secular. Convendrá por tanto que seamos pacientes y que seamos capaces de mantener viva la esperanza. La educabilidad se rompe cuando no tenemos confianza en las posibilidades del acto educativo (Meirieu, 2001).

2.3. La escasa formación del profesorado en las dimensiones personales

El tercer y último obstáculo que vamos a señalar alude a una paradoja que no obstante puede ser salvada. Los profesionales de la educación «damos por sobreentendido

que las emociones que tenemos que educar son las de los alumnos y nuestra principal preocupación —a veces incluso nuestra obsesión— es elaborar programas para los alumnos o conseguir programas para los alumnos» (Bach, 2002, 123). Pero la escisión que hemos visto que se da en la persona del alumno se da también en la del profesor, razón por la cual también el profesorado —y los adultos en general— tenemos que seguir estructurando nuestras dimensiones personales a lo largo de toda la vida. De otro modo, la tarea que nos proponemos se desvirtúa y se complica bastante más. Aunque según Gardner poseer una inteligencia no nos capacita automáticamente para enseñarla y no poseerla no impide inculcarla en otras personas (Gardner, 2001, 67), es bastante descabellado suponer que es posible una atención integral del alumnado desde una formación fragmentada del profesorado (Sarasola y Von Sanden, 2005, 23).

Decíamos que no obstante la paradoja puede ser salvada porque así lo confirma nuestra experiencia cotidiana como formadores y nuestra trayectoria como miembros de distintos grupos de estudio e investigación sobre el papel de las emociones en la vida y en la educación. A veces, por no entrar en conflicto con las legítimas y en ciertas ocasiones obstinadas resistencias del profesorado, se hace necesario introducir la educación emocional poniendo el acento en sus múltiples e importantes beneficios para la formación del alumnado. En la mayoría de los casos en que hemos priorizado esta vertiente psicopedagógica de la educación emocional, el profesorado ha tardado poco en descubrir su necesidad para ellos mismos. Reflexionar sobre las emociones y sentimientos de sus alumnos les ha puesto en contacto con los suyos propios y les ha llevado a detectar problemáticas enquistadas que pueden ser afrontadas abiertamente, a liberar tensiones por el simple hecho de permitirse compartir determinados temores o preocupaciones que se veían obligados a silenciar, a establecer otro tipo de diálogo entre ellos y con los alumnos, a relacionarse de otras maneras, a plantearse nuevos retos individualmente y como colectivo. Es un ejemplo de que se puede llegar a un mismo objetivo por caminos muy diversos. «En la vida muchas veces hay que transgredir las imposibilidades lógicas, hace falta empezar con experiencias desviantes que fecunden y que abran nuevos horizontes» (Morin, 2005, 46).

3. LA RELACIÓN CONOCIMIENTO-EMOCIÓN EN LA EDUCACIÓN

3.1. *Breve perspectiva histórica*

A lo largo de la historia del pensamiento ha habido muchas reflexiones sobre las emociones y su importancia para la vida de las personas y las sociedades. Su influencia sobre la educación ha sido diversa y parcial. Se puede hablar de avances y retrocesos, especialmente si lo comparamos con la consolidación —progresiva y a menudo excluyente— de la importancia de la racionalidad (Darder, 2001).

En la escuela tradicional se daba una preponderancia clara del conocimiento y una negación absoluta de la emoción, aunque no por ello dejara de estar

presente y condicionar el día a día de las relaciones, y el sentido de las adquisiciones de los alumnos.

A comienzos del siglo XX, el Movimiento de la Escuela Nueva o Activa, influido por las aportaciones de Rousseau, y que como hemos dicho reclamó la atención integral a todas las capacidades de la persona, propició la recuperación de la emoción y la incorporación de las dimensiones afectivas al desarrollo de los niños y jóvenes. Aunque siguió dándose una coexistencia desigual a favor del conocimiento, la presencia de las emociones —la afectividad era la expresión que se utilizaba entonces— era constante en los propósitos y en las prácticas renovadoras. Sin duda, se inscribía en el contexto más amplio europeo y tuvo también manifestaciones en la cultura, en la música y en movimientos sociales como el estudiantil y el feminista, bastante conocidos. Fue más una revolución social, vivencial y emotiva, que fruto de unos avances en la concepción del papel de las emociones, pero tuvo, sin embargo, hondas repercusiones en la orientación de la educación, a pesar de que las emociones no llegaron a consolidarse finalmente como lo hicieron otros aspectos del movimiento.

Bien entrada la segunda mitad del siglo XX, los afanes de la pedagogía, la psicología y otras disciplinas por convertirse en ciencias comportaron un planteamiento científico-racional de la educación y produjeron un nuevo olvido de la emoción. La lógica satisfacción por el progreso de la ciencia acabó imponiendo el modelo científico y empirista como paradigma preponderante, y dio otra vuelta de tuerca más a la idea ya bastante arraigada en nuestra cultura occidental de que la afectividad —o el mundo emocional en términos actuales— era un capítulo de la intimidad de cada uno y la misión de la escuela tenía que ser eminentemente cognitiva.

Paralelamente al progreso científico ha ido creciendo la preocupación por la «formación para...» (para ocupar un lugar en la sociedad, desarrollar una profesión, conseguir un estatus, etc.), centrada únicamente en las dimensiones cognitivas y procedimentales. El objetivo de este tipo de formación, de signo predominantemente intelectual e instrumental, es disponer de los conocimientos y habilidades necesarios para insertarse en la compleja trama tecnificada de la sociedad de la información. Pero, quizá sin tener demasiado conciencia de ello, se ha olvidado la que hemos denominado «formación de la persona» para vivir con ilusión, para participar en el progreso y en su humanización, para relacionarse positivamente y utilizar las competencias adquiridas de forma solidaria.

El tipo de desarrollo que la educación ha fomentado hasta ahora no podemos decir pues que haya sido integral. En la práctica, la dimensión intelectual ha impuesto su dominio sobre la afectiva y la escuela se ha ocupado principalmente de lo que saben los alumnos y no de lo que sienten. Importa el éxito o el fracaso escolar en sí mismos, no sus repercusiones emocionales en la vida del alumno; nos preocupan los que van mal, no así los que van demasiado bien; queremos que aprendan lo que dicen otros autores sobre la vida, el amor o la muerte, pero interesan poco, por no decir nada, sus propios sueños, amores y duelos... Lo mismo ocurre con el profesorado, también ellos tienen que acallar sentimientos como la

ilusión o la angustia de los primeros o de los últimos años, la del primer día de curso o la de un día cualquiera, el malestar por las dudas que con frecuencia les asaltan, la impotencia ante todo aquello que les supera o que no se sienten capacitados para resolver...:

Las tramas de las emociones y de los afectos se ha mantenido oculta en la escuela. Como si no existiera. Y sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos... Hay sentimientos hacia uno mismo, hacia los otros, hacia la escuela, hacia la sociedad. Hay sentimientos generados y desarrollados por la escuela. Hay sentimientos en la relación de todos los integrantes que están en ella (Santos Guerra, 2005, 5 y 7).

Este déficit en la formación personal tenemos que subsanarlo recomponiendo el marco educativo que hemos creado. El reto de la nueva era es la integración de razón y emociones, ciencia y vida, conocimientos y sentimientos, valores y acción, etc. El edificio de la ciencia pedagógica precisa un cambio de perspectiva ya que la «formación de la persona» es la vía para conseguir la «formación para...» y disponer de los recursos necesarios para intervenir en la sociedad con satisfacción, honestidad y eficacia personal.

La propuesta del momento actual es por tanto la de una nueva renovación que acabe con la preponderancia de una u otra dimensión y haga posible la integración, puesto que ambas son indisociables. El conocimiento es una co-construcción fuertemente motivada y matizada por las relaciones y las emociones interpersonales, es una forma especial de emoción y la emoción una forma especial de conocimiento (Furth, 1992).

3.2. El binomio conocimiento-emoción en el sistema educativo actual

La integración es el gran reto, pero es aún más una posibilidad que una realidad. Las aportaciones que abogan por la complementariedad entre emoción y conocimiento son innumerables:

La emoción y la razón forman parte de un todo, que es el ser humano. No se puede entender esta realidad humana completa y compleja si no consideramos lo racional y lo emocional, que configuran la propia esencia humana. Cada vez hay más pruebas anatómicas y fisiológicas que demuestran que la parte racional y emocional del cerebro forman una unidad inseparable. Esa coordinación es la que otorga al ser humano su enorme variedad de posibilidades de expresión, creación y evolución cultural, personal y social (Gallego y Gallego, 2004, 15).

La división imperante en nuestra cultura es objeto de una fuerte contestación social, que está produciendo cambios importantes en amplios sectores, pero que no incide suficientemente todavía en nuestro sistema educativo.

En las etapas iniciales del mismo es donde normalmente las variables personales han tenido y siguen teniendo una mayor presencia. La dinámica de aula y las interacciones del educador y los alumnos se establecen a través de la relación de afecto y ayuda encaminada a formar a la persona y a impulsar el desarrollo integral de sus capacidades. Se trata de una educación donde la afectividad del adulto tiene una importancia excepcional y se considera complementaria de la que realiza la familia. Curiosamente, esta etapa fundamental del desarrollo humano no ha recibido la categoría de educativa hasta nuestros días.

A medida que se accede a niveles superiores o más avanzados del sistema educativo la adquisición de conocimientos va tomando progresivamente más fuerza y el espacio dedicado a la afectividad va menguando hasta su casi total desaparición, que a veces se consume en la universidad, a veces antes. Cual si fueran incompatibles e irreconciliables con lo afectivo y emocional, el esfuerzo y la exigencia se imponen y se pasa sin solución de continuidad a ejercer una presión que se vive como prioritaria e inevitable, y desplaza cualquier otra consideración.

De manera creciente, la preocupación por el desarrollo personal se ve reducida a la formación de las dimensiones cognitivas indispensables para la comprensión y el dominio de los conocimientos. Como si se considerara que la formación de las emociones se realiza espontáneamente o no es necesaria para el equilibrio personal.

En los estudios universitarios, la ausencia de las dimensiones personales reviste la forma de paradigma específico, que se contradice con el principio de la educación a lo largo de toda la vida. La dedicación al conocimiento científico y a la investigación explica la situación, pero los cambios que experimentan los jóvenes con sus dudas, inseguridades y trastornos emocionales parecen exigir otro tipo de atención. Curiosamente, por otro lado, se da la paradoja de que tanto en los conflictos, como en el fracaso escolar o la desmotivación de los alumnos, y en el propio cansancio y malestar del profesorado, reconocemos que hay causas relacionadas con la afectividad y la gestión de las emociones. De un modo muy particular en el caso de los alumnos, se considera que las dificultades en la buena marcha de los estudios tienen su origen precisamente en características personales como la falta de atención y motivación, de esfuerzo y dedicación, de concentración, poca confianza en sí mismo, malas relaciones con la familia o los compañeros, etc. Y, frecuentemente, se recomienda una terapia de tipo afectivo para poner remedio a esta situación.

Es evidente, pues, que la propuesta realizada en su momento por la reforma educativa del 90, de incorporar la transversalidad a partir del bloque formado por las actitudes, valores y normas, que debía articularse armónicamente con lo conceptual y procedimental, no ha tenido las repercusiones prácticas deseadas. Es de esperar que la plena conciencia de todo esto actúe como reclamo para incorporar de una vez por todas las emociones a la educación, pues el olvido de la formación personal tiene mucho que ver con la gran diferencia que existe en nuestra sociedad

entre el constante progreso científico y técnico por un lado, y la atrofia o subdesarrollo emocional, afectivo, ético y social por otro.

4. EL MALENTENDIDO DE NUESTRA CULTURA RESPECTO A LAS EMOCIONES

La división categórica y generalizada establecida por nuestra cultura entre razón y emociones comporta que éstas se lleven la peor parte: consideramos que son de segundo orden, que nos impiden pensar bien, que son un peligro, que nos perjudican... Como consecuencia se las relega a la vida personal y al ámbito de lo privado, y salvo ciertas situaciones en las que son socialmente admitidas e incluso jaleadas, se nos invita a reprimirlas, a esconderlas, a subyugarlas o a ignorarlas.

Simultáneamente a lo anterior, se piensa que cada persona tiene unas determinadas emociones y que no hay posibilidad de cambiarlas. El que tiene mal genio, se muestra arisco o afectuoso, suele recibir el calificativo de que «es así» y morirá así, con un cierto determinismo.

Por otro lado, la sociedad actúa sobre las personas desde las emociones. Pensemos si no, en los elementos que se utilizan para la publicidad, para el consumo y, en general, para comunicar contenidos culturales, religiosos o políticos. Todos ellos inciden directamente sobre las emociones. No nos preocupamos por ellas, pero tienen una presencia constante en nuestras vidas, nos damos de bruces con ellas aun sin darnos cuenta y normalmente las sufrimos bastante más que las gozamos.

Esta falta de atención a las emociones conlleva que aparezcan disfunciones de tipo psicológico y afectivo que comprometen el desarrollo de la persona como un todo. Nos referimos al estrés, el malestar, la depresión, la agresividad y otros tipos de trastornos parecidos que, como ha destacado la Organización Mundial de la Salud (OMS), son cada vez más frecuentes y alarmantes para el conjunto de la humanidad, constituyendo las enfermedades emergentes del siglo XXI.

En el substrato de la división entre emoción y razón hallamos lo que Damasio denomina «el error de Descartes»; la visión de la persona como dos realidades, una de tipo inferior —el cuerpo—, y otra superior —el espíritu—, que tiene su origen en Platón (Damasio, 1994), y debilita la unidad de la persona creando un dualismo o separación muy difícil de superar.

Si nos paramos a reflexionar, la realidad nos muestra que las emociones llevan la batuta de nuestra vida y que a través de las múltiples situaciones que vivimos van configurando nuestra personalidad, la forma de valorarnos a nosotros mismos y a los otros, de definir nuestras aspiraciones y expectativas, de actuar en todos los aspectos de nuestra vida (Greenspan, 1997). Tanto es así, que se puede decir que no hay una sola decisión humana cien por cien racional, como tampoco existe una percepción no influenciada por la emoción (Salmurri, 2003).

Este malentendido cultural hemos visto que ha tenido y sigue teniendo una honda repercusión en la educación de la infancia y la juventud, por lo que conocer el alcance del nuevo concepto de emoción, considerar la dependencia mutua

entre las dimensiones racional y emocional, y procurar la integración de ambas en la acción, es indispensable para recuperar el sentido y los fines últimos de la educación.

5. UN NUEVO CONCEPTO DE EMOCIÓN

5.1. *Qué entendemos por emoción*

No hay un concepto único de emoción. Las emociones han sido definidas y explicadas de formas muy diversas e incluso contrapuestas por los distintos estudiosos del tema.

Se han considerado desde interrupciones desorganizadas y potencialmente disruptivas de la actividad mental hasta respuestas organizadoras (Gallifa, 2002, 23-24); algunas tradiciones las entienden como mecanismos básicamente fisiológicos e instintivos y otras como procesos primordialmente cognitivos; hay teorías que les dan un tratamiento marcadamente cognitivo-conductual y teorías que les confieren un enfoque filosófico-humanista; algunos estudios las definen como respuestas puntuales y efímeras y otros como estados de un alcance bastante más amplio y sostenido; hay interpretaciones que se centran en su carácter individual e interpretaciones que acentúan su vertiente relacional, sistémica, social... A nuestro modo de ver, una emoción reúne un poco de todo esto:

Es biología y es aprendizaje. Es estímulo y respuesta, impulso y acción, instinto y reflexión, medio y fin, inconsciencia y conciencia, sensación y cognición. Parece ser que la paradoja es la esencia de la emoción. En una emoción encontramos siempre un componente natural o innato y otro aprendido o adquirido, que a menudo han resultado antagónicos y que la educación de las emociones tiene que reconciliar (Bach y Darder, 2002, 67).

No hay acuerdo tampoco en cuáles son las emociones básicas. Encontramos desde la clasificación más simple que las reduce a placer y dolor (Mowrer, 1960), hasta la que las cifra en diecinueve campos sentimentales (Marina, 1996). Destacamos la de E. Berne, que habla de cinco emociones naturales: miedo, rabia, tristeza, alegría y amor.

Por otro lado, hay autores que se inclinan por establecer una distinción entre emociones positivas y negativas, mientras que otros, entre los que nos incluimos, rehuyen esta división, afirmando que los sentimientos no son positivos ni negativos, simplemente son (Castilla del Pino, 2000). Nos parece muy válida la clasificación de A. Damasio, que distingue entre emociones primarias, emociones secundarias y sentimientos o estados emocionales de fondo (Damasio, 1996).

Existe acuerdo, sin embargo, en que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el fisiológico, el cognitivo y el conductual. Este aspecto tiene grandes repercusiones educativamente hablando: implica abordar integradamente el trabajo del cuerpo, mente y conducta en la atención a las emociones.

Según lo anterior, no es de extrañar que tampoco haya acuerdo en el término a utilizar. Algunos autores prefieren hablar de sentimientos y otros de emociones, aunque las diferencias en este caso son menos relevantes y mucho más sutiles que las descritas hace un momento. Nosotros preferimos el término «emoción» por tener un alcance más amplio que el de «sentimiento» (este último se refiere básicamente, como ya se ha dicho, a la dimensión cognitiva de las emociones, mientras que la palabra «emoción» contempla además las dimensiones física u orgánica y la conductual).

Steiner utiliza indistintamente ambos términos —emoción y sentimiento—. Define las emociones como los eventos bioquímicos que acompañan nuestro comportamiento y los sentimientos como la experiencia de sentir dichos eventos o la conciencia de su presencia (Steiner, 1997). A la hora de trasladarlo a la educación, se inclina no obstante por la expresión «educación emocional». También Bisquerra se decanta por dicha expresión (Bisquerra, 2000), mientras que Marina, Castilla del Pino, Marías y Santos Guerra prefieren el término «sentimientos».

Tomando en consideración algunas de las características mayormente aceptadas por la mayoría de autores, las emociones se nos presentan como nuestra respuesta personal a los acontecimientos de nuestra vida; también constituyen la expresión de nuestras necesidades, la más importante de las cuales es la de ser amados y reconocidos; son además el origen y el reflejo de nuestra forma de ver el mundo, así como el resultado y la expresión concreta de nuestra particular manera de combinar sensibilidad, conocimiento y acción, y de vincularnos a las personas y a la realidad.

Las entendemos como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido. Pueden ser desde muy primarias y rudimentarias hasta muy inteligentes y elaboradas. Lo normal es que se rijan por esquemas muy elementales y que sean reacciones predominantemente instintivas o inducidas, lo cual a veces puede ser positivo y otras veces negativo. Es así porque no hemos educado nuestras emociones. Durante mucho tiempo se ha pensado no sólo que eran absolutamente de segunda categoría respecto a la razón, que se consideraba la buena y superior, sino que además no eran educables.

Las emociones están presentes en toda situación vital, en las reacciones y respuestas adoptadas, en la organización y funcionalidad del saber adquirido, en el autoconcepto y autoestima personal... Son un recurso a la cotidianidad a partir del cual nos resulta posible vincular conocimiento y vivencia de una manera realista, sin idealismos ni pesimismo inconsistentes. Si las tenemos en cuenta y sabemos aprovechar su potencial transformador, se convierten en generadoras de encuentro y de reencuentro, en estímulo y motor de proyectos vitales, y en posibilidad de crecimiento. En el fondo, entendemos la emoción como raíz de la sensibilidad y

base del «ser persona». No podemos reducirlas por tanto a un contenido conceptual y convertirlas en constructos aislados, con una orientación mecanicista o determinista.

5.2. *Qué no son las emociones*

La variedad de definiciones por sí misma ya hemos dicho que no nos parece negativa. Lo que sí nos preocupa son las connotaciones de nuevo devaluadoras de la emoción con respecto a la razón que algunas de ellas llevan implícitas. En la revalorización del concepto «emoción» y en la reformulación de sus funciones es donde se ha producido el verdadero cambio de óptica, desde que la neurociencia ha demostrado que «la cognición no es tan lógica como se creía en un principio y las emociones no siempre son tan ilógicas» (LeDoux, 1999, 39). Las emociones siguen, cuando menos, la lógica de la supervivencia, y la cognición no puede considerarse lógica si prescinde de la misma y no entronca plenamente con la esencia misma de la vida humana.

Por eso nos parece necesario precisar qué no son las emociones y detenernos en sus funciones. Enumeraremos lo que a nuestro entender no son o no significan las emociones, con el objetivo de seguir ampliando la perspectiva y desarticular ciertos tópicos y clichés heredados del pasado, y todavía muy extendidos, que nos dificultan verlas como la dimensión positiva, dinamizadora, integradora y educable de la persona que son. Hay al menos cinco malentendidos:

1. El primero tiene que ver con una acepción muy habitual en el uso cotidiano del término: el significado de emoción no se reduce al de la expresión «emocionarse». Es mucho más amplio que éste; cuando estamos enfadados o tenemos miedo, por ejemplo, también estamos «emocionados».
2. Un segundo malentendido hace referencia a su duración, naturaleza y magnitud: las emociones no se reducen a una serie de estados puntuales agudos, con un principio y un final claramente delimitados, que sobrevienen inesperadamente y desencadenan una serie de reacciones incontroladas o impulsivas. Es cierto que hay un grupo de emociones, las denominadas primarias o básicas, que pueden presentarse y se presentan a menudo bajo estos parámetros (a veces por falta de una buena regulación emocional), pero la vivencia emocional en su conjunto tiene un carácter persistente y sostenido, impregna a la persona de una tonalidad afectiva, le imprime un talante singular y configura una manera de estar en el mundo. Desde el momento que somos seres en proceso de relación constante con el mundo externo e interno:

no hay no sentimiento, no hay indiferencia, no hay actuación neutra, asentimental. Por tennes que sean los sentimientos que experimentamos, estamos siempre bajo sus efectos. No hay relación con un objeto empírico o mental que no dispare un sentimiento (Castilla del Pino, 2000, 99, 101).

3. El tercer malentendido alude a la connotación negativa que a menudo se les da. Las emociones no son estados absolutamente irracionales de los que tenemos que librarnos o perturbaciones contra las que tenemos que prevenirnos. Las emociones sin la razón pueden cometer tremendos disparates, pero la razón sin las emociones también.
4. El cuarto contempla una vertiente o dimensión social, en un doble sentido. Por un lado, cuando hablamos de emociones no nos estamos refiriendo a sacudir fuertemente los ánimos o a provocar impactos emocionales fuertes en las personas, en este caso en los alumnos para que aprendan. Por otro, las emociones no tienen un carácter exclusivamente individual, sino que la mayor parte de nuestras emociones tienen su origen en las relaciones que establecemos con otras personas y en la familia, tradición y cultura a la que pertenecemos.
5. El quinto y último malentendido que comentaremos tiene que ver con la dimensión expresiva de las emociones. No hay que confundir expresar las emociones con dejarnos llevar por ellas. No se trata de liberarlas de cualquier manera, sin ningún tipo de medida o contención, sino de tomar conciencia de ellas, orientarlas y guiarlas con la ayuda de la razón, y adquirir nuevos recursos y competencias personales para aprender a expresarlas oportunamente.

5.3. Funciones de las emociones

Las emociones se caracterizan como la valoración de uno mismo, de los otros y el entorno en función de la significación y el impacto que me producen los hechos y situaciones que vivo, de acuerdo con la vinculación afectiva —aceptación, rechazo— que establezco con cada una de estas realidades. Se trata de una valoración —me gusta, no me gusta— que lleva a la aceptación —lo quiero, lo deseo— o al rechazo. Una valoración que cada uno hace de la realidad, una respuesta personal al contacto establecido con ésta y que comporta un impulso hacia la acción. Se destaca que la respuesta implica ya un cierto tipo de cognición (Salmurri, 2003), y que el objetivo básico que determina la valoración y la respuesta es la supervivencia, el mantenimiento de la propia vida.

Las emociones tiñen la vida personal, aportan sensibilidad a todo lo que realizamos, nos impulsan o nos frenan. No se reducen a los que tradicionalmente hemos denominado afectos o pasiones, intervienen en la concreción de expectativas, en la adquisición del conocimiento y en la significación que éste adquiere para cada uno.

El descubrimiento y vivencia de nuestras emociones, conjuntamente con la profundización y reflexión continuada sobre sus interconexiones con las dimensiones cognitivas, tiene que posibilitar la coherencia personal y un mayor entendimiento social. Las emociones son fuente de aprendizaje, me aportan una valoración

de la realidad, de mis deseos y elecciones, ponen en marcha un potencial energético que sostiene mi acción, suponen una información adaptativa. Son la base del autoconocimiento y de las decisiones que orientan mi vida. Tienen una significación personal que les he ido dando a partir de la vivencia y que muy probablemente tendrá que ser revisada, pero en cualquier caso imprimen una huella personal y permiten la renovación, la creatividad, la transformación, sin perder de vista la realidad.

Cumplen una serie de funciones decisivas no sólo de cara a la supervivencia, sino también de cara a una vida más plena y más humana. Nos dicen cómo va la relación con nosotros mismos, con las otras personas, con la vida, nos informan sobre cómo nos afecta lo que nos ocurre (ríe o lloro, me preocupo o me tranquilizo, me siento satisfecho o disgustado, esperanzado o frustrado, me invade la ternura o el resentimiento, a veces puede que ambas cosas a la vez, pues las emociones son complejas y ambiguas, pueden darse varias incluso contradictorias al mismo tiempo y tienen muchos matices...).

Están estrechamente conectadas con nuestras necesidades vitales y nos mueven hacia aquellas metas, objetivos, ideales, acciones y/o interacciones que de un modo u otro, consciente o inconscientemente, estimamos convenientes para satisfacerlas o dar respuesta a dichas necesidades. De ahí que las consideremos el puente que puede conectar la biología, las necesidades que tenemos los seres humanos por el simple hecho de serlo, con la ética, con aquellos valores que perseguimos porque entendemos que representan un prometedor o esperanzado conjunto de posibilidades para humanizarnos, individual y colectivamente.

Al impulsarnos hacia aquello que nos atrae y consideramos valioso, necesario, conveniente y/o placentero, y alejarnos de aquello que no, las emociones nos vinculan además a la realidad y a las personas que nos rodean. Esta función de las emociones es de vital importancia puesto que sin emociones no hay vínculos, no habría sensibilidad ni implicación o compromiso personal alguno, y tampoco responsabilidad ante la propia vida y el mundo.

Las emociones son finalmente adaptativas, en la medida en que nos demandan un esfuerzo de autorregulación, un reajuste personal constante a lo que sucede y nos sucede.

Cada una de estas funciones o elementos característicos de las emociones —valoración, respuesta personal, impulso para la acción, mecanismos de regulación y adaptación—, tiene la peculiaridad de conectar lo personal con lo interpersonal y social, y lo biológico con lo ético:

- *Valoración de la realidad.* A partir del «me gusta», del «lo quiero porque lo considero valioso para mí», nos conduce al valor, a los valores que guían la vida de las personas, y pone de manifiesto el componente emocional y cognitivo de la adhesión al valor. No basta con saber lo que conviene, es preciso que lo deseemos. Aplicado a la relación con uno mismo, con los otros y el entorno, significa que no basta con conocerse, hay que

quererse y aceptarse uno mismo; no basta con conocer a los otros, hay que saber ponerse en su piel y establecer una relación empática, y finalmente hay que conocer y mantener una relación afectiva con el entorno. Ni más ni menos que el componente cognitivo y afectivo que sustentan el intercambio y la convivencia.

- *Respuesta personal.* La emoción es una de las principales bases de la singularidad de cada uno de nosotros. Somos diferentes y por eso reaccionamos diferente. Nuestra respuesta expresa el sentido vital que se otorga a la realidad. Y se produce en función del deseo y de la necesidad de continuar viviendo. Admitir esta realidad nos tendría que conducir a dar un sentido menos dramático al conflicto, a afrontarlo de una manera diferente. La diversidad supone pluralidad de puntos de vista, diferentes formas de ver la vida, opciones que tienen que ser consideradas para hallar salidas a la convivencia. En el comportamiento social y educativo tendremos que compatibilizar la singularidad y el colectivo.
- *Impulso para la acción.* La satisfacción del deseo que es la emoción lleva a actuar para obtener lo que se quiere o rechazar aquello que estorba o incomoda. La ausencia de deseo compromete la actividad que el individuo está en disposición de realizar. Se habla de que sin deseo la persona permanecería inmóvil. Las diferentes realizaciones que el ser humano lleva a cabo tienen su explicación en el deseo de conseguir alguna meta. Esto tiene una clara traducción en el interés y la dedicación al aprendizaje. Si relacionamos el deseo con las necesidades básicas de la vida humana —desde sobrevivir, hasta amar y ser amado— podemos llegar a concluir que las emociones son indispensables para el desarrollo. En consecuencia, no se tienen que subyugar ni tenerlas bien atadas, sino regular su funcionamiento y canalizarlas en beneficio de las necesidades básicas y de los deseos para construir una realidad más humana.
- *Mecanismos de regulación y adaptación.* Prolongando la reflexión anterior podemos reconocer las emociones como mecanismos que van regulando el desarrollo individual y social. El ajuste a uno mismo, a los otros y al entorno genera satisfacción y crecimiento personal. El desajuste provoca malestar y, si es persistente, acaba en trastornos psíquicos y físicos. La regulación y adaptación obliga, en la integración del pensar-sentir-actuar a una atención continuada al proceso de desarrollo y mejora de las condiciones de vida personal para conducir nuestra actividad hacia la satisfacción de las necesidades más profundamente humanas de afectividad y convivencia.

La comprensión profunda de lo que son y lo que representan las emociones nos exige necesariamente repensar la educación. «Al comprender nuestra vida sentimental se hace necesario emprender una reforma del entendimiento humano, que a su vez nos obligará a un cambio en los sistemas educativos» (Marina, 1996, 13).

6. EL PARADIGMA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

6.1. Antecedentes

La publicación en el año 1995 de *La inteligencia emocional*, obra de Daniel Goleman, marca un hito sin precedentes en el estudio de las emociones. El *best seller* del psicólogo y periodista estadounidense produce un impacto mundial de primer orden y pone de moda las emociones. Pero las emociones no son una moda ni Goleman es el primero en hablar de inteligencia emocional.

Desde los orígenes del pensamiento hasta nuestros días, las emociones han sido abordadas desde muy diversas disciplinas y ámbitos de conocimiento. Lo que ocurre es que con anterioridad a la década de los noventa la psicología científica y la humanista seguían caminos autónomos, y a partir de ese momento —y de la mano de la neurociencia— se produce un encuentro que reorienta el mundo emocional y permite una conceptualización nueva aplicable a la práctica educativa.

Uno de los precursores es sin duda alguna Howard Gardner, psicólogo cognitivo y profesor de Harvard, y autor de una de las teorías más novedosas y reconocidas sobre la inteligencia humana: la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), que establece siete dimensiones de la inteligencia (posteriormente ampliadas a ocho), entre las cuales destacan la intrapersonal y la interpersonal, que se refieren a la capacidad de actuar sobre uno mismo y sobre los demás, se relacionan especialmente con el campo emocional, y se consideran la base de las seis restantes (lingüística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, espacial-visual, musical y naturalista). La lingüística y la lógico-matemática son las que ha potenciado tradicionalmente en la educación.

Destacamos también el *Informe Delors a la UNESCO* sobre la educación en el siglo XXI, nombrado anteriormente. El hecho de situar el aprender a ser y aprender a convivir en un plano equiparable al aprender a conocer y al aprender a hacer, una de sus grandes aportaciones, otorga un reconocimiento pleno a la educación emocional.

Además de Goleman y Gardner, ocupan un lugar destacado Salovey y Mayer, dos profesores de la Universidad de Yale que en el año 1990 diseñaron el primer modelo que se conoce para el desarrollo de la inteligencia emocional. También el neurobiólogo portugués Antonio Damasio y su equipo de la Universidad de Iowa, y el de Joseph LeDoux, profesor del centro de neurología de la Universidad de Nueva York, a quienes debemos parte importante de los fundamentos científicos en los que nos apoyamos al hablar de emociones.

Remontándonos a la Grecia clásica aparecen los nombres de Sócrates, Platón y Aristóteles, pioneros en el estudio de las pasiones. Aristóteles anticipó elementos clave de las teorías modernas, como por ejemplo los antecedentes no cognitivos de las emociones, y tuvo importantes intuiciones aún por descubrir (Elster, 2002). En la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, encontramos a James-Lange

y Cannon-Bard. Los dos primeros enfatizan el componente fisiológico de la emoción y los dos segundos el cognitivo.

Aunque a algunos de ellos los asociemos a otras temáticas, han realizado destacables aportaciones Charles Darwin, Sigmund Freud, Jean Piaget o Eric Fromm, junto con otros autores como Fritz Pearls, Eric Berne o Wilhem Reich... También pueden considerarse precursores los pioneros de la psicología humanista: Alfred Adler, Kurt Goldstein y Gordon Allport, así como algunos de sus autores más representativos, como Abraham Maslow, Carl Rogers y Victor Frankl (Rovira, 2002).

6.2. *Fundamentos neurocientíficos*

El estudio de las emociones tiene pues tras de sí una larga trayectoria, pero la buena acogida y la gran resonancia que están teniendo en la actualidad son debidas principalmente al tratamiento científico de que son objeto desde principios de los años noventa.

A partir de numerosos estudios, experimentos e investigaciones, contrastadas a veces con aportaciones del humanismo, la neurociencia ha reconocido la importancia de las dimensiones emocionales para el equilibrio e integración personal, para la convivencia, la felicidad o bienestar, y, curiosamente, también para el buen funcionamiento de la razón. «La neurociencia ha permitido un avance muy importante en los últimos años sobre el conocimiento del sustrato neurofisiológico de las emociones y sus relaciones con el neocórtex cerebral» (Gallego y Gallego, 2004, 63). Este descubrimiento representa un giro radical en la concepción del ser humano que se había tenido hasta entonces. Se pasa de pensar que las emociones son de segunda categoría respecto a la razón y un estorbo para el ejercicio de la misma, a considerarlas el motor de la persona y una pieza indispensable para procesos y capacidades humanas tan fundamentales como la reflexión, la toma de decisiones, la actitud positiva ante la vida, el establecimiento de vínculos y relaciones positivas con los otros, la implicación social, etc. También para la asunción y el ejercicio de grandes valores humanos como la libertad, la responsabilidad o la solidaridad.

Las emociones son necesarias para realizar un buen uso —un uso inteligente y ético— del conocimiento:

las emociones y los sentimientos, lejos de ser intrusos, son un componente integral de la maquinaria de la razón. Esto no significa que no puedan causar estragos en los procesos de razonamiento en determinadas circunstancias, pero la ausencia de emoción y sentimiento no es menos perjudicial (Damasio, 1996, 9-10).

Nunca la ciencia había estado tan cerca como ahora del humanismo. La afectividad es la base no sólo de la solidaridad y de la convivencia, sino del propio conocimiento. El crecimiento del niño o niña se malogra o se interrumpe si no se dan un acompañamiento afectivo y un desarrollo emocional paralelos:

El que el niño o la niña se sienta atendido, satisfecho y estimulado influye decisivamente en la construcción de su tejido nervioso, enriquece sus arborizaciones dendríticas, creando mayor contingente de sinapsis o, contrariamente, frustrando su desarrollo neuronalsináptico si son deficientemente atendidos (Acarín, 2001, 188).

El aval científico sobre el papel de las emociones ha sido decisivo para invertir el signo de las emociones y pensamos que terminará influyendo también positivamente en la educación.

6.3. *Concepto de inteligencia emocional*

Los descubrimientos de la neurociencia se han podido relacionar con aportaciones diversas que ha habido en otros campos (filosofía, biología, antropología, física, literatura, psicología, pedagogía...), y se ha podido llevar a cabo una estructuración de las dimensiones emocionales que permite que podamos realizar, por primera vez, una aplicación práctica a la vida y a la educación.

Según esta nueva formulación de la inteligencia, tener un cociente intelectual elevado no es garantía de madurez, de felicidad ni de convivencia. Una trayectoria académica brillante no supone necesariamente capacidad para relacionarse, para amar o para implicarse positivamente en la construcción del entorno. La educación en el siglo XXI debe contemplar necesariamente esta premisa:

La tarea para el nuevo milenio no consiste simplemente en afinar las diversas inteligencias y usarlas adecuadamente, sino en comprender cómo podemos combinar inteligencia y moralidad para crear un mundo en el que todos queramos vivir. Después de todo, una sociedad dirigida por personas inteligentes bien podría saltar por los aires o acabar con todo el planeta (Gardner, 2001, 15).

La inteligencia emocional tiene que ver con la capacidad de conducir la propia vida y de establecer relaciones positivas con los otros y con la realidad. El simple hecho de hablar de inteligencia emocional supone admitir la plasticidad del cerebro también en estas dimensiones y reconocer que la persona dispone de capacidades para educar sus emociones, de forma paralela a lo que acontece con el resto de inteligencias señaladas por Gardner.

Podemos definir la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y sentimientos, y los sentimientos de otras personas, motivarnos y encaminarnos hacia metas y proyectos determinados, y conducir adecuadamente las relaciones que tenemos con los otros y con nosotros mismos. Es por tanto la capacidad que nos permite conocer los sentimientos propios y ajenos, y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción:

Para Salovey y Mayer (1997) la inteligencia emocional es la habilidad para percibir las emociones, acceder y generar emociones para asistir al pensamiento, entender

y conocer emociones y regularlas reflexivamente para promover el crecimiento emocional e intelectual (Gallifa, 2002, 38).

Aun tratándose de un concepto unitario, se distinguen dos dimensiones íntimamente relacionadas que, como veremos, son complementarias: la intrapersonal y la interpersonal (Goleman, 1998). A nuestro juicio hay una tercera dimensión, la ético-social, a la que posteriormente dedicaremos unas líneas.

- *Dimensión intrapersonal*: Hace referencia a uno mismo, al conocimiento y al manejo de la propia vida. Nos permite conducirla y orientarla. Frente al determinismo tradicional de nuestras emociones se afirma la posibilidad de educarlas en beneficio propio. Para conseguirlo se trata de vivir las propias emociones, de conocerlas y saber a qué necesidad responden, de regularlas y aprovecharlas en lugar de reprimirlas y, finalmente, de integrarlo en el conjunto de la propia persona, con lo que pienso y con lo que hago. Se relaciona con la automotivación, la aceptación de la responsabilidad de nuestros actos, y es la base de la autoestima, que no tiene que significar creerse el mejor, sino una valoración personal basada en la honestidad y el convencimiento de que la persona es capaz de mejorar la propia vida y de afrontar una serie de retos.
- *Dimensión interpersonal*: Nos aporta el conocimiento y la comprensión de las emociones, sentimientos y expectativas de los otros y, a partir de aquí, el reconocimiento y el respeto de su singularidad, a través de la empatía o sentimiento del otro, una de las capacidades fundamentales de la Inteligencia Emocional. Comporta el reconocimiento del otro como «un yo como yo», con una historia personal, capacidades y expectativas tal vez distintas de las mías pero tan dignas como las mías. Se consideran también competencias propias de esta dimensión las orientadas al establecimiento de la convivencia (escucha, diálogo, asertividad...), y las que facilitan la cooperación y el trabajo en común (animación de grupos, toma de decisiones, resolución de conflictos, mediación...). Todas ellas constituyen las denominadas competencias socio-afectivas o relacionales.

Ambas competencias, la intrapersonal y la interpersonal se hallan en mutua dependencia. Simplificando podemos decir que la autoestima depende de la empatía y viceversa. Cuanto más se consolida la primera más capaz soy de llegar al otro. Ejercer la empatía ayuda a su vez a la maduración de la propia autoestima. A la vez esta dependencia es el camino para conjugar los intereses propios y los colectivos. Y es que entre yo y el otro («otro yo») hay complementariedad e «interdependencia» (Covey, 1997). Necesitamos al otro para construir nuestra identidad, para amar y ser amados, para vivir de manera feliz, autónoma, responsable y solidaria, como define la OMS la salud. La vivencia de que, siendo autónomos, somos interdependientes es la base de la ética solidaria que nos conecta a todos los humanos. «Establecer una relación ética es ser deferente con el otro. Esto no sólo quiere decir

aceptar su diferencia, sino también y fundamentalmente hacerme cargo de él» (Mèlich, 2002, 115). Situarnos en esta perspectiva tiene un doble efecto: por un lado incrementar la satisfacción personal y, por otro, la eficacia social. Es decir, amar y sentirse amado y actuar de manera más positiva con los otros y con la sociedad.

6.4. Aportaciones/implicaciones relevantes para la educación

A partir de las múltiples investigaciones, estudios y experimentaciones que se vienen llevando a cabo, y de la estructuración que, según acabamos de ver, en función de ellas se formula, se facilita la incorporación de diversas premisas derivadas del nuevo paradigma a la práctica en diversos campos como la empresa, la terapia y la educación. Entre las aportaciones relevantes para la educación, destacamos las siguientes:

- Las dimensiones emocionales son educables, no tienen el carácter de inamovibles que a menudo se les atribuye. Podemos regular nuestras emociones e intervenir en su impacto. De tal forma que en el caso del comportamiento emocional de los alumnos no podemos concluir que «son así», porque se manifiestan de tal manera. La influencia educativa puede ayudarlos a integrar mejor sus emociones.
- Emoción y cognición son dos procesos con profundas conexiones e implicaciones mutuas y no pueden ser abordados aisladamente. La teoría evolutiva y la neurofisiología del cerebro corrobora que «los seres humanos son evolutivamente racionales y emocionales» (Gallifa, 2002, 30). La escuela debe tenerlo en cuenta y emprender una educación integral e integrada de las dimensiones racionales, las emocionales y la acción.
- La acción educativa tiene que ser continua y estructurada, y realizada mediante el entrenamiento en la realización de los cambios que se quieren introducir. La información sola no produce el cambio si no va acompañada del compromiso, el esfuerzo y la vivencia de mejorarse uno mismo.
- La persona tiene que implicarse en su formación. Cada uno vive su vida de forma singular y toma decisiones en función de la lectura que efectúa de sí mismo y de la realidad. La implicación progresiva del alumnado refuerza la singularidad personal y evita la homogeneización.
- Al hilo de lo anterior, no está de más recordar que la singularidad —o la diversidad en su vertiente colectiva— no es sólo cosa de unos pocos, sino que concierne a todos y cada uno, incluyendo tanto a los que van mal como a los que van «demasiado» bien.
- Las dimensiones emocionales hay que integrarlas con las cognitivas y las comportamentales, puesto que la madurez emocional es fruto de las tres. Convertir la formación en un capítulo aparte, centrada únicamente en la información o adquisición de conocimientos, lleva a considerarla un

aspecto más, sin incidencia sobre la vida personal y escolar. Se trata pues de repensar la educación enfatizando concretamente la formación de las emociones.

- La satisfacción personal y la eficacia social están íntimamente relacionadas. Esta relación tiene una amplia incidencia en la vida personal y escolar. El malestar con uno mismo o con los otros interfiere en la realización de tareas, produce inhibición o reacciones de rechazo, que a su vez contribuyen a empeorar la satisfacción personal.

Estas aportaciones van más allá de las emociones como una cuestión exclusivamente individual, destacando la vinculación y mutua influencia entre los ámbitos personal y social, y la intervención en la configuración de una ética de la solidaridad.

7. LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES

Las nuevas aportaciones sobre las emociones nos conducen por tanto a la necesidad de su educación. Dado que están presentes en toda actividad humana, hay que canalizarlas a través de una formación personal que integre los elementos que hemos comentado —pensamiento, emoción y acción—, como expresión de la unidad de la persona.

El aprendizaje o la formación emocional no siempre se plantea sin embargo con esta orientación integradora y con la amplitud de miras que sería deseable. A veces se la asocia y se la circunscribe casi exclusivamente a la prevención, y acaba derivando muy fácilmente en una serie de técnicas de conducta desprovistas de la debida significación personal y en una formación «para no» —para no descontrollarse, para no tener problemas, para no sufrir, para no pelear, etc.—. Se trata de un enfoque reduccionista que a menudo convierte la educación emocional en una asignatura más y que raramente conlleva la revisión a fondo del Proyecto Educativo de Centro. Con todo, lo peor son las connotaciones todavía negativas sobre las emociones que esta visión contiene implícitas y la instrumentalización de la convivencia, que en lugar de considerarse un fin y un valor por sí misma, se plantea como una herramienta para que los alumnos no molesten y los profesores puedan dar el programa.

Las emociones se han educado siempre y se seguirán educando siempre, incluso en el caso de que no nos lo propongamos y no nos demos cuenta de ello. Una de las grandes novedades de la actualidad es la voluntad de plantear dicha formación de una manera organizada y reflexiva, superando las tendencias represoras o deformadoras que ha tenido en el pasado, y orientándola hacia un desarrollo personal pleno e integrado y hacia unas formas de encuentro más humanas entre las personas.

7.1. *Finalidad de la educación de las emociones*

La educación de las emociones no es una asignatura más ni es sólo prevención. Es plena formación, integral e integrada.

A veces, en lugar de aprovechar su potencial para la expansión y el crecimiento de la persona, las dimensiones emocionales se quieren objetivar y proyectar fuera para controlarlas. Si no adoptamos la debida amplitud de miras y reducimos las emociones a un constructo psicológico, podemos pasar de la domesticación a la «escolarización» de las emociones. Corremos el peligro de acomodarlas a la forma clásica de la escuela en lugar de utilizarlas para repensar la escuela y cambiar la educación, la lectura de las cosas, de la propia cultura y del mundo.

La educación de las emociones no puede plantearse pues como una fórmula o un remedio de urgencia para prevenir o evitar determinadas conductas y problemas psicológicos de la población actual, sino como una plena humanización y un pleno desarrollo de potencialidades humanas. «No es necesario recurrir al argumento de si estamos bien o mal, o mejor o peor, para justificar la intervención en educación emocional. Ésta se justifica simplemente por el lícito e inmemorial deseo de mejora de los seres humanos» (Salmurri, 2003, 31-32).

No podemos limitarnos a aprender técnicas, habilidades o estrategias de gestión emocional, o mejor dicho, el sentido último de la educación emocional ha de ser otro: el descubrimiento y aceptación de la propia humanidad, en su sentido más amplio.

Si la finalidad última de la educación emocional ha de ser mejorar como personas, tendremos que educar nuestras emociones para estar afectivamente disponibles para el otro y para realizar proyectos conjuntamente. Así, no se tratará de integrar un sentimiento únicamente para quedarme en paz conmigo mismo, sino porque en la medida de lo posible se convierta en una vía de acercamiento al otro, y de mejora mutua y del entorno. Aunque conocerme emocionalmente resulta adaptativo y me ayude a protegerme y a sobrevivir, el fin de la educación emocional es realmente pobre si se tiene que limitar a esto. Como seres sociales tenemos que aspirar a convivir, a comunicarnos, a realizar un trasvase o intercambio que revierta en el bien común, no únicamente en el bienestar individual.

7.2. *Aspectos sobre los que tiene que basarse la educación de las emociones*

Si no hay coincidencia en el concepto y la clasificación de las emociones, es lógico que tampoco la haya entre los distintos «modelos» para el desarrollo de la inteligencia emocional, que han ido surgiendo desde que en 1990 Salovey y Mayer elaboraran el primero de ellos. Veamos el de estos dos autores y el de Goleman, que son los más conocidos:

- *Salovey y Mayer (1990)*: evaluación y expresión de la emoción (en uno mismo, en los otros: empatía); regulación de las emociones (en uno mismo,

en los otros; capacidad de persuasión, elocuencia); uso de la inteligencia emocional (planificación flexible; pensamiento creativo; atención dirigida a nuevos problemas; emociones motivadoras; persistencia a pesar de los obstáculos).

- *Goleman (1996)*: conocer las propias emociones; manejarlas; motivarse a sí mismo; reconocer las emociones de los otros; establecer relaciones.

Posteriormente a éstos han aparecido otros muchos. En prácticamente todos ellos se abordan las dos dimensiones intrapersonal e interpersonal anteriormente detalladas, y hay una serie de componentes, como el conocimiento y regulación de las propias emociones, la autoestima, la empatía, las relaciones con los otros, etc., que son comunes a la mayoría, aunque no siempre se designen con el mismo término. Difieren sin embargo en el tratamiento más o menos integrado de dichos componentes, en el peso que se les confiere, y en la orientación y planteamiento de los mismos.

Aunque no todos los modelos los tienen en cuenta, aspectos como la vivencia plena de las propias emociones, el desarrollo de una afectividad saludable, de una convivencia armónica y de un compromiso social responsable tienen que ser necesariamente contemplados: «La finalidad de la vida y de la educación es el desarrollo de una afectividad saludable. Una afectividad que nos tiene que conducir, en último término, a sentirnos parte de la comunidad humana y a participar en su mejora» (Bach y Darder, 2004, 73).

M. Royo sintetiza en seis puntos las tareas prácticas que de este paradigma se derivan para la educación (Royo, 2004):

1. Dar a conocer que las emociones humanas existen.
2. Ampliar el campo de las emociones de los alumnos.
3. Reforzar su autoestima.
4. Contagiarles nuestros mejores valores y emociones adultos.
5. Enseñar el lenguaje de las emociones.
6. Desarrollar la ética y estética del amor.

7.3. *Incidencia de la nueva teoría en la práctica educativa*

El primer paso a realizar es, sin duda alguna, ponernos en camino. Ponernos en camino los adultos, individual y colectivamente, y comenzar a dar pequeños pasos hacia el reencuentro y aceptación propia y del otro, como condición para ayudar a los niños/as y jóvenes. Los cambios no van a producirse de forma inmediata y lo importante no es llegar sino comenzar a andar: instalarnos en la actitud y la determinación de mejorar día a día; efectuar lecturas de los hechos en clave emocional y resituarnos de nuevo ante la realidad; adoptar actitudes más saludables y comenzar a entrenar nuevos hábitos coherentes con dichas actitudes.

Centrándonos en el ámbito escolar, y sintetizando, éstos son algunos de los retos que la nueva teoría implica para la práctica educativa: realizar un cambio de actitud personal respecto a la consideración de las emociones; adquirir, como profesionales de la educación, la formación teórica y práctica necesaria acerca de las mismas; implicarse, individual y colectivamente, en la aplicación del nuevo paradigma a la práctica docente, partiendo de la propia área de intervención y adoptando las modalidades que se estimen oportunas; aprovechar las nuevas aportaciones para favorecer un buen clima de centro; y sensibilizar, informar y formar a las familias al respecto (Darder, 2001).

8. EMOCIONES Y VALORES

La inteligencia emocional tiene a nuestro entender una tercera dimensión ético-social que tiene que ver con la implicación personal en el entorno y la participación en el mismo desde la honestidad, el respeto y la responsabilidad.

El nuevo concepto de emoción exige reformular el sentido y la naturaleza de otro concepto muy estrechamente vinculado a éste: el concepto de «valor». Los valores son como faros que nos guían y nos señalan puertos bajo los cuales confiamos estar a buen recaudo, pero conviene destacar que los valores no son realidades externas y ajenas a la persona, a su biología y a su realidad. Valoramos aquello que conecta con nuestras necesidades más vitales, aquello que, como he dicho antes, entendemos que representa una buena posibilidad para humanizarnos, individual y colectivamente.

Los valores, como realidad objetiva y superior a la persona, resultan inalcanzables, se quedan en meras declaraciones de buenas intenciones, en planteamientos coherentes pero inoperantes, que no tienen ninguna repercusión concreta en nuestra vida cotidiana. Es más, muchos de nuestros comportamientos y reacciones están en absoluta contradicción con los valores que decimos tener y los ideales que albergamos, razón por la cual debemos deseducarlos y educarlos de nuevo.

La vida emocional es la base la vida moral y los criterios morales no pueden establecerse al margen de las emociones. Esto no es nuevo. Aunque a veces lo olvidemos, Piaget (1948) ya consideraba el sentimiento la base de la moral. Para él, el sentimiento de respeto mutuo es fruto del sentimiento de amor y del sentimiento de temor.

Un valor se asume plenamente por tanto cuando es profundamente comprendido, sentido y vivido por la persona. Tener solamente la idea o el concepto de lo que es la honestidad, la libertad, la responsabilidad, la solidaridad, la autonomía, la paz, etc., no es suficiente.

Hoy en día muchos males sociales se asocian a la falta de valores y se piensa erróneamente que «administrando» valores, se solucionarán todos los problemas. Para aprender a convivir no basta con que nos aprendamos los valores, conozcamos los derechos humanos, reflexionemos sobre ellos y nos planteemos dilemas

morales sobre el papel. Hay que bajar a la arena de lo emocional, lo vivencial, lo cotidiano, hay que contemplar la realidad íntima y profunda de cada persona. Desarrollar valores de convivencia significa reconocerse en el resto de personas, diferente e igual al mismo tiempo, sentirme parte de la humanidad en tanto que reconozco en otro —que es diferente— otro yo como yo, con una realidad y unas circunstancias personales distintas a las mías pero tan legítimas como la mías, con emociones tan simples o complejas, tan elaboradas o tan rudas, tan contradictorias... como las mías.

9. LA NECESIDAD DE UNA CIERTA DES-EDUCACIÓN

Emprender la tarea de educar las emociones exige necesariamente un cierto proceso paralelo de des-educación (Bach y Darder, 2004).

Para entender y acercarnos a las emociones desde la nueva perspectiva y orientación que les estamos dando, lo mismo que para crecer y madurar, no basta con aprender cosas nuevas, con adquirir nuevos conocimientos. A veces, hay que desprenderse de todo aquello que estorba y que puede impedir que los nuevos aprendizajes arraiguen.

Deseducar no significa destruir el bagaje cultural acumulado ni crecer de un modo anárquico y desordenado, sino revisar a fondo todo aquello que llevamos en nuestro equipamiento personal, realizar una lectura y una reinterpretación o narración nueva de la realidad y de nuestra propia historia en clave emocional, analizar qué opciones he tomado en la vida, qué hábitos he adoptado y cómo me ha ido moldeando y configurando todo ello.

Respecto a las emociones, además de desprendernos de los tópicos que siguen remitiéndonos a visiones negativas, mecanicistas y parciales de las mismas, tenemos que deseducar el hábito de descargar y proyectar nuestras emociones en las demás personas, de forma que las convertimos en víctimas o culpables de aquello que nos ocurre. Es importante que aprendamos a hacernos cargo de nuestras emociones, que las reconozcamos y las asumamos como nuestras, en lugar de convertirlas en juicios hacia las personas y las cosas. Los juicios sobre las personas son con frecuencia una trampa emocional a la razón.

Aparte, hay que deseducar muchos otros aspectos que tienen que ver con un mayor bienestar emocional, en las que no vamos a extendernos pero sí vamos a enumerar algunas: la competitividad; las comparaciones constantes y muchas veces «odiosas» entre personas, entre colectivos humanos, entre pasado y presente; la falta de espacios y momentos para un encuentro más profundo, personal y reposado con uno mismo y con los otros; la ausencia de momentos reparadores y fundantes de contemplación y silencio; la violencia que no se ve o que no se escucha, las agresiones aparentemente intrascendentes y a menudo imperceptibles que en mayor o menor medida todos cometemos en el día a día y que reproducimos de un modo muchas veces inconsciente, automático, mimético (hablarle sólo de mí a

quien está deseando que le escuche, dirigírnos a otras personas convencidos de que estamos por encima de ellas...); las críticas generalizadas y sistemáticas a las personas que se dedican a la política o que desempeñan algún cargo, etc.

La des-educación es un proceso personal, que cada uno debe emprender por sí mismo, en función de su propia trayectoria vital, revisando su bagaje personal particular. Es algo que nadie puede hacer por nosotros, tiene que ser una opción personal que parta de la conciencia, del reconocimiento de que es realmente necesario para vivir y convivir mejor.

10. LAS EMOCIONES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado, conjuntamente con la de las familias y la del entorno sociocultural amplio, es la base de esta nueva renovación educativa que debemos emprender de la mano de las emociones. Aplicada a la formación del profesorado, la educación de las emociones tiene el triple objetivo de mejorar la vida personal, optimizar el ejercicio de la profesión, y mejorar el clima de centro y la relación educativa en su globalidad. En síntesis, vincularnos positivamente a las personas y a nuestra realidad.

En lo que respecta a la formación inicial, en los últimos años se han producido mejoras notables en los estudios y preparación de los profesionales de la educación. Afectan especialmente a la actualización científica, a la implementación del currículo en las etapas y ciclos correspondientes, a la capacitación didáctica, a la gestión y evaluación de los aprendizajes y de los centros, todo ello como consecuencia de las aportaciones de lo que se ha dado en denominar ciencia pedagógica. De forma parecida se ha planteado la oferta de formación permanente, en cuanto a temáticas y orientación de la misma.

Recientemente, en ambas se está enfatizando cada vez más la necesidad de la formación personal como base de la preparación profesional y como formación para vivir mejor. De forma paulatina se han ido introduciendo temas que afectan al desarrollo personal y social como la resolución de conflictos, la mediación, la toma de decisiones, la autoestima, las habilidades socioafectivas, y la propia educación emocional, que son indicadores claros de la preocupación emergente por estas cuestiones.

En la formación permanente hay que primar la formación en el centro, pues a pesar de que los cambios en la cultura del centro son lentos y tienen que ser retroalimentados constantemente, sólo de esta forma es posible garantizar la efectividad. Muchos centros han puesto en marcha iniciativas en este sentido, que en la mayoría de los casos han tenido una acogida favorable y que hay que continuar impulsando hasta su práctica generalización.

Hay un dato muy significativo y es que a partir del análisis de las valoraciones que el propio profesorado realiza de los que en su etapa académica fueron sus maestros, hemos podido constatar que efectivamente «los alumnos aprenden de

aquellos profesores a los que aman» (Santos Guerra, 2005), que son aquellos por los que se sienten a su vez amados y reconocidos. Coincidimos con Santos Guerra en que es preciso que lleguen al ejercicio de la profesión docente «los mejores ciudadanos, los más sensibles, los mejor preparados», y estamos absolutamente convencidos de que:

el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudar a nuestros alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que les rodea y a encontrar un lugar propio en el mundo que les rodea. Para cumplir este objetivo a través de la enseñanza no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento (Esteve, 2003, 227).

Para rescatar el valor humano y humanizador del conocimiento, hace falta una educación —integral e integradora— que desarrolle conjuntamente las dimensiones racionales, emocionales y la acción, de tal manera que, en palabras de Unamuno, podamos «sentir el pensamiento, pensar el sentimiento», y actuar lo más coherente e integradamente posible. Ser personas sensibles y cultivadas sirve de poco si no conseguimos plasmar lo que somos en formas concretas —responsables y solidarias— de actuar y comportarnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACARÍN, N. (2001) *El cerebro del rey*. Barcelona, RBA.
- BACH, E. (2002) Educar les emocions dels professionals de l'educació, *Revista catalana de pedagogia*, I, 2002, 123-134.
- BACH, E. y DARDER, P. (2002) *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona, Paidós.
- (2004) *Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona, Paidós.
- BISQUERRA, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, PRAXIS.
- CARPENA, A. (2003) *Educación socioemocional en la etapa de Primaria*. Vic, Eumo-Octaedro.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000) *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets.
- COVEY, S. R. (1997) *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona, Paidós.
- DAMASIO, A. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.
- (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica.
- DARDER, P. (2001) L'educació: entre la intel·ligència i les emocions, en MALLART, J.; TEIXIDÓ, M. y VILANOU, C. (eds.). *Repensar la Pedagogía, avui*. Vic, Eumo, 23-30.
- (2002) Repensar l'educació des de les emocions, *Perspectiva escolar*, 256, 4-12.
- DARDER, P. y BISQUERRA, R. (coords.) (marzo, 2001) Las emociones en la vida y en la Educación, en *Bases para la actuación docente*. Temáticos Escuela Española, 1.
- DELORS, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-UNESCO.

- ELÍAS, M. J.; TOBIAS, S. E. y FRIENDLANDER, B. S. (1999) *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza Janés.
- ELSTER, J. (2002) *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona, Paidós.
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- FURTH, H. G. (1992) *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. Madrid, Alianza Editorial.
- GALLEGO, D. J. y GALLEGO, M. J. (2004) *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, PPC.
- GALLIFA, J.; PÉREZ, C. y ROVIRA, F. (2002) *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona, Edebé.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GREENBERG, L. S.; RICE, L. N. y ELLIOT, R. (1996) *Facilitando el cambio emocional*. Barcelona, Paidós.
- GREENSPAN, S. (1997) *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona, Paidós.
- HARRIS, P. (1989) *Los niños y las emociones*. Madrid, Alianza.
- LEDOUX, J. (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona, Ariel-Planeta.
- MARÍAS, J. (1992) *La educación sentimental*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARINA, J. A. (1996) *El laberinto sentimental*. Barcelona, Anagrama.
- (2004) *Aprender a vivir*. Barcelona, Ariel.
- MARINA, J. A. y LÓPEZ, M. (1999) *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona, Anagrama.
- MEIRIEU, P. (2001) *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro.
- MÉLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- MORA, F. y otros. (2000) *El cerebro sintiente*. Barcelona, Ariel.
- (2002) *Continuum. ¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid, Alianza Editorial.
- MORIN, E. (1999) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París, UNESCO.
- (2005) Repensar la reforma, reformar el pensamiento, *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 42-46.
- PIAGET, J. (1948) *Où va l'éducation*. París, Denoel Gonthier.
- ROGERS, C. (1968) *Le développement de la personne*. París, Dunod.
- ROYO, M. (2004) La adolescencia o las emociones nuevas, en BACH, E. (coord.). *Lo más cerca posible*. Barcelona, Praxis, 191-209.
- SALMURRI, F. (2004) *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona, Paidós.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990) Emotional Intelligence, *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2005) *Arqueología de los sentimientos en la organización escolar*. Madrid, Proyecto Atlántida.
- SARASOLA, M. R. y VON SANDEN, C. (2005) Cuatro pilares para la formación integral del profesorado, *Organización y gestión educativa*, 3, 20-24.
- SASTRE, G. y MORENO, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona, Gedisa.
- STEINER, C. (1997) *La educación emocional*. Madrid, Punto de Lectura.