

Antecedentes, sentido y aplicaciones del autoconocimiento en la filosofía y en la educación

Raúl GENOVÉS COMPANYY

Institut de Recerca i Innovació Educativa. Universitat de les Illes Balears

El propósito de esta comunicación consiste en mostrar algunos trazos de lo que podemos considerar los antecedentes más antiguos del concepto de autoconocimiento en Occidente; exponer algunas consideraciones sobre el tratamiento y las aplicaciones actuales de esa noción; y finalmente, proponer algunas reflexiones e indicaciones facilitadoras de la comprensión teórica y el ejercicio práctico de la cuestión.

Γνῶθι σεαυτόν¹

Ἐδιζγάμεν ἑμεωυτόν²

*Este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación: *Utilización del vocabulario mítico-religioso en la formación de la terminología presocrática*, con referencia FFI2012-32647, financiado por la Dirección General de investigación científica y técnica del Ministerio de Economía y Competitividad.

¹ «Conócete a ti mismo»; máxima inscrita en el pronaos del templo dedicado a Apolo en Delfos, y muy probablemente procedente de las sentencias de los denominados «siete sabios»; véase Pl., *Prt.* 343b.

² «Me indagué a mi mismo»; fragmento DK B 101 de Heráclito de Éfeso.

1. Antecedentes

La referencia escrita más antigua relacionada con el autoconocimiento, de la que tenemos constancia en la cultura occidental es la máxima «conócete a ti mismo». Es una sentencia inscrita en el pronaos del templo de Delfos, que según testimonios antiguos, entre ellos Platón, procede del conjunto de sentencias que los Siete Sabios³ ofrecieron en el siglo VI a. C. al mencionado templo; y de las cuales está considerada —junto con la recomendación «nada en exceso»— la más importante.

En general, se considera que la expresión conócete a ti mismo (γνῶθι σεαυτόν) inscrita en el frontón del templo de Apolo indicaba la importancia de asumir el propio compromiso en el acceso al conocimiento, orientando al buscador a dirigir la investigación también hacia sí mismo, y a no centrarla únicamente en observaciones e informaciones externas. La exhortación a conocerse a uno mismo debía despertar como mínimo cierta actitud de asombro en los consultantes, estimulando la predisposición a reflexionar sobre las respuestas que obtuvieran a sus consultas. De hecho, el oráculo no solía dar respuestas claras, sino más bien crípticas o confusas, de manera que el mensaje exigía ser interpretado, bien por los sacerdotes —intérpretes oficiales del oráculo—, bien por el propio interesado. Así que muy probablemente las respuestas eran juegos de ironía en combinación con acertijos que requerían el esfuerzo del participante.

Heráclito de Éfeso reconoce en uno de sus fragmentos la sabiduría de Bías de Priene⁴ —uno de los siete sabios—, y en otras dos ocasiones muestra como ejemplo del acceso y la custodia del saber al oráculo de Delfos y a la Sibila⁵. Él mismo emplea un lenguaje y un estilo oraculares, y reconoce también haber cumplido el precepto délfico que aquí nos ocupa cuando dice: «me indagué a mí mismo». Tanto este fragmento como su autor fascinaron profundamente al filólogo filósofo Friedrich Nietzsche, quién, al igual que Heráclito, también consideró -unos veinticinco siglos después de su «predecesor»- haber cumplido en sí mismo el precepto délfico.

No todos los especialistas en Heráclito interpretan del mismo modo el fragmento en el que reconoce haberse investigado a sí mismo. Marcovich no ve una relación con el precepto délfico «conócete a ti mismo»⁶. Mientras que Kahn considera que este fragmento muestra una paradoja de las habituales en las sentencias del filósofo de Éfeso, en esta ocasión referida al hecho de que normalmente el conocimiento se busca afuera, en otras personas y fuentes distintas de uno mismo, mientras que aquí se indica la exploración interior. Sostiene —como también señalaba Nietzsche— que esta indicación es próxima a lo que podría ser una lectura moderna del precepto délfico «conócete a ti mismo», según la cual el hombre, al estar

³ Tales de Mileto, Pítaco de Mitilene, Bías de Priene, Solón de Atenas, Cleóbulo de Lindos, Misón de Quene, y Quilón de Esparta; son los nombres que encontramos en la lista propuesta por Platón (*Prt.* 343a) de los que la tradición griega consideró eran los siete sabios de la antigua Grecia. Todos ellos vivieron en el periodo 650 – 550 a.C., y fueron reconocidos por su sabiduría práctica, expresada en aforismos o sentencias breves y cargadas de sentido orientador para los hombres.

⁴ DK 22 B 39: «En Priene nació Biante, hijo de Tútames, cuyo renombre fue mayor que el de los demás».

⁵ DK 22 B 93: «El soberano, cuyo oráculo es el que está en Delfos, no dice ni oculta, sino da señales». B 92: «La Sibila que, según Heráclito, enuncia con su boca enloquecida palabras sin risa, sin adorno y sin perfumes, llega hasta los mil años por causa de su voz, don del dios».

⁶ Lo interpreta como el buscarse de Heráclito para descubrir su verdadera naturaleza; lo cual considera no es lo mismo que conocerse.

dividido, tiene en sí mismo un problema a resolver⁷. También Conche señala paralelismos entre el precepto delfico y este fragmento de Heráclito⁸, fragmento que relaciona además con la concepción de la medicina hipocrática según la cual se indica al hombre que sepa qué es el hombre; él es la cuestión y la respuesta⁹. El investigador francés recurre al pasaje de la parte final de *El pathos de la verdad* en el que Nietzsche emplea la metáfora del «apartado Rincón del universo» en el que los animales dotados de inteligencia inventaron el conocimiento¹⁰, e interpreta esta imagen en el sentido de que la pasión del hombre es la pasión por la verdad, y que la filosofía es imprescindible para la existencia humana auténtica y plena. Sin embargo, —apunta, siguiendo a Nietzsche y relacionando el mencionado fragmento de Heráclito con el precepto delfico—, para convertirse en filósofo uno ha de buscarse a sí mismo, porque su dimensión más auténtica yace oculta bajo la superficie de la apariencia; ese descubrimiento de uno mismo implica y permite el acceso a la actitud filosófica¹¹.

También Sócrates —considerado el jalón entre los presocráticos y los filósofos posteriores— practicó la exploración interior e increpó constantemente a los demás a buscar en sí mismos sus propias limitaciones y errores respecto a la sabiduría, facilitando con la mayéutica¹² la diferenciación entre ignorancia y conocimiento, así como la orientación hacia lo que podía considerarse auténtica sapiencia, y una actitud acorde a ésta. A partir del siglo III a. C. las escuelas helenísticas centraron su actividad filosófica en el empeño por conocer las condiciones de la naturaleza en general y del ser humano en particular, con la intención de facilitar una vida armónica con uno mismo y con el cosmos¹³. Muy especialmente el

⁷ Véase Kahn 1981, 116.

⁸ Sigue la relación establecida por Plutarco, el transmisor del fragmento, entre éste y la máxima delfica.

⁹ Conche recurre a la observación realizada por Nietzsche al respecto en un fragmento póstumo de 1872-1873, según el cual Heráclito está utilizando en este caso un verbo que «servía para designar el examen que operaba un oráculo». Cf. Conche 1986, 230; NF 19 [61, 62, 76] Sommer 1872 – Anfang 1873, KGW III/4, pp. 26-27, 32; =Nietzsche 2010 I, pp. 359 y 362-363. Se trata de una serie de fragmentos póstumos en los que Nietzsche relaciona a Heráclito con la pitia y caracteriza su modo de expresión de oracular. El fragmento póstumo 19 [61] dice que Heráclito habla a través del oráculo y que necesita ser interpretado; este apunte forma parte de una serie de fragmentos en los que se presenta a Heráclito como el filósofo artístico, el sabio que se expresa en lenguaje oracular y supera el «impulso del conocimiento»; NF 19 [76] Sommer 1872 – Anfang 1873, KGW III/4, p. 32; =Nietzsche 2010 I, pp.362-363. Desde la perspectiva nietzscheana el «impulso del conocimiento» forma parte de la naturaleza humana; y está considerado como un instinto cuyo exceso o descontrol puede convertirlo en obsesivo, e incluso destructivo o nocivo para la salud. Esto no significa que deba ser reprimido; sino más bien atendido, guiado e instruido con atención por uno mismo, de manera que la actividad racional facilite la armonía del conjunto que constituye al ser humano, y no ignore o descuide otros aspectos fundamentales de nuestra naturaleza, como son las emociones, o la corporeidad en general. En la segunda «consideración intempestiva», dedicada a analizar las ventajas y los peligros de la ciencia histórica para la vida Nietzsche afirma que «el conocimiento presupone la vida, tiene su interés también en la conservación de la vida, como todo ser lo tiene en su propia subsistencia. Así pues, la ciencia necesita una dirección y vigilancia superiores: una doctrina de la salud de la vida ha de colocarse justo al lado de la ciencia»; UBHL Text-10, KGW III/1, pp. 326-327; =Nietzsche 2011, 746-747.

¹⁰ Véase CV Text-1, KGW III/2, pp. 253-254; =Nietzsche 2011, 547.

¹¹ Véase Conche 1986, 229-231. «A quien hay que conocer es al individuo universal, que ya no es extraño a sí mismo, es un individuo singular, libre de prejuicios y abierto a la universalidad».

¹² Expresión inspirada en el «oficio» de la madre de Sócrates, que era comadrona. El término expresa uno de los aspectos fundamentales de la concepción socrática de la filosofía y del ejercicio de acceso al conocimiento, cuya metodología consistía en facilitar al interlocutor, mediante una serie de preguntas muy precisas, la profunda reflexión en torno a las cuestiones tratadas, de manera que se cuestionara argumentos o certezas aparentemente indiscutibles; y hallara el conocimiento en el campo de exploración de su propio interior; es decir, en sí mismo. Con este propósito Sócrates asumió para sí y su actividad investigadora el famoso lema del oráculo de Delfos, «conócete a ti mismo».

¹³ Véase Hadot 2006, 235-241.

estoicismo, escuela que tomó precisamente a Heráclito y a Sócrates como referentes para el cultivo de esa armonía; modelos de coherencia con el orden universal y consigo mismos, maestros en el ejercicio de la autosuficiencia, y la imperturbabilidad ante las vicisitudes y los retos propios de la existencia.

No obstante, aunque existen en la Antigüedad clásica indicaciones para la observación de uno mismo, la «introspección», tal y como la conocemos actualmente, es fruto de un progresivo desarrollo en la conciencia de «individualidad», que no cristalizará en la autoconciencia según el concepto de «persona» hasta épocas muy posteriores a la de Heráclito. A partir de autores como Agustín de Hipona (IV d. C.) sí es posible encontrar esas nociones, en un sentido más próximo al actual; («el camino a la certeza es la interioridad»). Con el tiempo, y sobre todo a partir de las aportaciones de pensadores comprometidos con la exploración interior como san Agustín, la introspección se convierte —para muchos investigadores y corrientes de pensamiento— en una de las vías fundamentales del acceso al conocimiento, ya no sólo de uno mismo, sino también del ser humano y del mundo en general¹⁴.

2. Sentido del autoconocimiento en la actualidad

Actualmente, el autoconocimiento está considerado una de las primeras características y objetivos de la inteligencia emocional. La neurociencia actual demuestra que las emociones son biológicamente el fundamento de nuestra estructura racional, cumpliendo funciones esenciales en nuestra toma de decisiones y en el comportamiento ético¹⁵.

Aunque las emociones siempre han desempeñado una función esencial en todos los ámbitos de la vida humana, por su peculiar naturaleza parecen haber escapado a las metodologías y herramientas de análisis del estudio científico de la mente y del comportamiento humanos. De hecho, a excepción de W. James XIX-XX, y su propuesta de psicología fisiológica¹⁶, hasta los años ochenta del siglo XX las emociones no han recibido la atención que merecen, en el contexto de la investigación científica sobre el funcionamiento de la mente humana (Bisquerra, 2002: 17-18)¹⁷, y es bastante reciente la amplia aceptación de su

¹⁴ Movimientos gnósticos del siglo XI, que proponen la salvación mediante el conocimiento de lo divino, a través de la introspección, más que por la fe y el perdón en Cristo, y consideran que el ser humano es autónomo para salvarse a sí mismo. Catarismo, movimiento religioso con tendencias gnósticas que se desarrolla en Europa occidental en el siglo X, y con fuerte arraigo en el sur de Francia, en el siglo XII. Descartes, y su propuesta de la intuición directa del espíritu, que posee ideas innatas con las que opera el conocimiento. Spinoza, con la noción de que el espíritu se conoce a sí mismo sólo en tanto que percibe las ideas de las afecciones del cuerpo; cuerpo y espíritu, dos lados de la misma realidad modal. Más próximos a la actualidad, encontramos distintos enfoques defensores de la introspección o percepción interna, a partir de la capacidad reflexiva de la mente para tomar conciencia de sus propios estados. Cabe destacar a Freud (XIX-XX), quien, por cierto, no quería leer a Nietzsche para que no le influyera en su psicoanálisis, modelo en el que cumple una función esencial la introspección retrospectiva. Resaltar también la psicología experimental de Wundt (XIX-XX), filósofo, fisiólogo y psicólogo creador del primer laboratorio científico de psicología; hecho que se considera el origen de la Psicología como disciplina científica. Su psicología experimental consideraba la introspección como el método adecuado para observar y constatar lo que ocurre en la propia conciencia. La introspección se sustituyó en la psicología por el conductismo metodológico; en este sentido ha de tenerse en cuenta a Watson, y el conductismo clásico, a principios del siglo XX; que tiene como propósito fundamental la investigación objetiva y científica; el objetivo no ha de ser la mente, sino la conducta.

¹⁵ Damasio 2007, 2-5, 155-158.

¹⁶ James (XIX-XX); empirismo radical. Estudio de la fisiología del sistema nervioso, como fundamento de la investigación psicológica. «Nunca tienen lugar modificaciones psíquicas que no vayan acompañadas de un cambio corporal o a las que les suceda un cambio corporal».

¹⁷ Sin embargo sí podemos encontrar antecedentes facilitadores de ese suceso. En 1884 W. James publicó un

importancia y de la necesidad de estudiarlas, por parte de los especialistas en el tema.

En la década de los ochenta del pasado siglo LeDoux, un neurocientífico del *Center of Neural Science* de la Universidad de Nueva York, demostró la inmediatez con que la amígdala¹⁸ toma el control de nuestras reacciones aún antes de que el neocórtex¹⁹ tome las decisiones²⁰. Estas investigaciones confirmaron que la interrelación entre este elemento del sistema límbico —la amígdala— y el cerebro pensante «constituye el núcleo mismo de la inteligencia emocional» [Goleman (2007), pp. 51-53]. La posibilidad de cartografiar la actividad del cerebro permitió en esos años visualizar y comprobar aspectos del funcionamiento de la mente no vistos hasta entonces, lo cual posibilitó el avance de los estudios sobre la fundamental importancia de las emociones en los procesos de la razón.

Cuando en 1995 Goleman publicó los resultados de sus investigaciones bajo el título *inteligencia emocional*, esta expresión causó perplejidad e incluso rechazo en muchos especialistas. La combinación de dos términos tradicionalmente considerados antagónicos causaba rechazo, de entrada, en muchos especialistas. Sin embargo, un año antes de la publicación de la obra²¹, los estudios de A. Damasio demostraban la licitud de la articulación entre «inteligencia» y «emoción». En efecto, sus investigaciones mostraron el entramado neurobiológico de las emociones y la función esencial de éstas, junto con los sentimientos, en los procesos de toma de decisiones y en el ámbito ético, constituyentes esenciales del razonamiento²²; así como el hecho de que ciertas estructuras del cerebro son determinantes de los sentimientos y de la conducta moral [Damasio (2007), pp. 2-5, 155-158].

En su obra *inteligencia emocional* Goleman propone tres índices de componentes clave para los programas de prevención, orientados a facilitar conductas emocionalmente «inteligentes», y a evitar desórdenes y excesos debidos a lo que él denomina «analfabetismo emocional»²³. Cada uno de estos índices agrupa varias destrezas recomendadas; unas bajo el epígrafe de «habilidades emocionales», otras bajo el de «habilidades cognitivas», y un tercer grupo para las «habilidades de conducta». Se trata en total de diecisiete destrezas, la mayoría de las cuales están directamente relacionadas con el autoconocimiento, pues se trata de propuestas que uno ha de desarrollar en sí mismo, modelando y ajustando procesos de pensamiento, actitudes y reacciones, entre otras cuestiones que requieren cierto nivel de autoconciencia. En el grupo de las «habilidades emocionales» encontramos recomendaciones tales como «identificar y etiquetar sentimientos», expresarlos, evaluar su intensidad, aprender

artículo titulado «What is emotion?», que está considerado por muchos el inicio de la investigación de las emociones desde la perspectiva psicofisiológica. A finales del siglo XIX y comienzos del XX, el psicoanálisis de Freud reconoció la importancia de las emociones en el estudio de la mente humana. También algunas teorías conductistas como las de Watson a comienzos del siglo pasado, o las de Skinner a mediados de ese misma centuria, entre otros, serán asimiladas y reformuladas más tarde por la psicología cognitiva, que concede un papel central a la actividad cognitiva, que realiza una valoración instantánea de los estímulos y constituye una fase fundamental del proceso emocional, a partir de la cual se determina la índole de la emoción en cuestión. Entre éstas se encuentran las de Schachter y Singer, Solomon y Corbit, Scherer, Lang, Plutchik, Izard, Frijda, Buck, Mandler, o Lazarus, entre otros. Véase, Bisquerra 2002, 34-47.

¹⁸ Elemento esencial en la emoción; hay dos y están situadas en el sistema límbico, una en la parte derecha y otra en la izquierda. El sistema límbico, formado por una red de neuronas facilitadoras de la comunicación entre distintas regiones del encéfalo, cumple una función muy importante en la vida emocional. Véase Bisquerra 2002, 54.

¹⁹ El cerebro racional.

²⁰ Véase LeDoux 1986 y 1991, Goleman 2007, 52-53, y Bisquerra 2002, 145-146.

²¹ La primera edición de la obra de Goleman, *Inteligencia emocional* es de 1995. La primera edición de *El error de Descartes*, de Damasio es de 1994.

²² Para profundizar en esta cuestión véase Damasio 2007 y 2010; y LeDoux 1986 y 1991.

²³ Véase Goleman 2007, 353-394.

a controlarlos, «demorar la gratificación», «controlar los impulsos», «reducir el estrés», o «conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones». Todas ellas implican y a la vez facilitan el desarrollo del autoconocimiento, pues ninguna de estas destrezas es posible sin conocer cómo y por qué se activan en uno mismo las distintas fuerzas, manifestaciones y experiencias que se citan; por ejemplo, si pretendo regular el estrés necesito comprobar cómo, cuándo y por qué me estreso, y también cuáles son los ejercicios, actitudes o cambios que pueden facilitar la reducción del estrés recomendada. Si deseo «evaluar la intensidad de los sentimientos», o controlarlos, debo aprender primero a identificarlos y comprobar de qué modo operan en mí; lo cual implica una determinada y adecuada observación interior. En efecto, y entramos ya en el segundo grupo de habilidades recomendadas, la primera destreza propuesta en el grupo de las «habilidades cognitivas» es precisamente «hablar con uno mismo: mantener un “diálogo interno” como forma de afrontar un tema, u oponerse o reforzar la propia conducta». Un ejercicio necesario si se pretende conocer el funcionamiento de los propios sentimientos, y facilitar las prácticas propuestas. Las recomendaciones —también comprendidas en este segundo grupo—, de «verse a uno mismo bajo la perspectiva más amplia de la comunidad», o de tomar «conciencia de uno mismo» y «desarrollar esperanzas realistas sobre uno mismo», implican y facilitan el autoconocimiento.

Finalmente, el tercer grupo de habilidades, relativas a la conducta, propone una asertividad en la comunicación, verbal y no verbal, que precisa autoconocimiento, junto con la gestión de los propios sentimientos, dinámicas de pensamiento, actitudes y reacciones. De hecho, justo a continuación de estos índices se propone un «currículum de *self science*», en el que los principales componentes tienen que ver precisamente con la «conciencia de uno mismo» [Goleman (2007), pp. 448-451].

Y todo ello de acuerdo con los tres estamentos que se consideran definitorios de la naturaleza humana, es decir, sentimiento, pensamiento y conducta (actitud y acción).

3. Aplicaciones actuales en la filosofía y en la educación

Adentrados más de una década ya en el siglo XXI, la formación teórica y práctica en habilidades emocionales constituye una necesidad de la cual el sistema educativo en general, y la filosofía en particular no pueden desentenderse.

Se trata de facilitar la congruencia entre pensamiento, sentimiento y actitud; tanto para la prevención de conflictos, comportamientos irracionales, adicciones y baja autoestima, como para el fomento de relaciones humanas *intra* e interpersonales saludables. Las evidencias muestran que el sistema educativo —en todos los ciclos, desde preescolar y primaria—, necesita implantar en sus currículos la formación en habilidades emocionales y sociales.

A la filosofía, en sus vertientes crítica, reflexiva y orientadora, le corresponde asumir el reto de integrar los nuevos hallazgos que la filosofía de la mente y la neurobiología de las emociones aportan sobre el tema. A la disposición académica le corresponde velar por la custodia del rigor científico, ser receptiva a las necesidades sociales de la comunidad, y facilitar que la filosofía asuma el propósito práctico originario que durante siglos fue uno de los fundamentos de su sentido. Como señalan P. Hadot primero, y M. Onfray después, la filosofía de las Escuelas Helenísticas se caracterizaba por la acción, más que por las palabras; el discurso servía y se supeditaba, ante todo, a la manera de ser y de vivir. También Nietzsche, mucho antes que estos investigadores, planteó una intensa crítica a la escisión entre conocimiento y vida, características de la cultura y el sistema educativo de su tiempo; un extraño lujo poco o nada operativo, que cada vez podemos permitirnos menos.

Recordamos aquí también a Giner de los Ríos²⁴ y la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), con su orientación práctica y la consideración del ser humano como conjunto integral de sus diversas manifestaciones emocionales, cognitivas y conductuales. Espontaneidad y libre exploración de sí mismo son facetas fundamentales de esta propuesta filosófica y educativa en la que se pretende que el ser humano se autodescubra, profundice en el conocimiento de su naturaleza particular y de sus habilidades propias; y a partir de ahí desarrolle su formación, en conjunción con la alteridad, hacia una solidaridad y colaboración auténticas. Otorgando así a la educación el valor clave del desarrollo y la consolidación de la persona; donde el proceso educativo no consiste en la acumulación de datos, sino en facilitar al educando la asimilación de su manera de ser y del sentido de su propia existencia.

En la actualidad, tanto la neurociencia como los proyectos de inteligencia emocional demuestran que el autoconocimiento, la identificación y gestión inteligente de nuestras emociones, y el fomento de la asertividad en las relaciones interpersonales, son cuestiones fundamentales en la formación integral del ser humano. Facilitar la congruencia entre pensamientos, sentimientos y conducta ya no solo se presenta como una condición importante para el bienestar, sino que se evidencia como una necesidad básica para el fomento de la autoestima, la solución pacífica de conflictos, la elaboración de consensos, y la prevención de dinámicas y hábitos nocivos para la salud individual y pública.

El informe de 1996 para la UNESCO²⁵, de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI recomienda incluir en los currículos educativos asignaturas dedicadas al autoconocimiento, que contemplen metodologías facilitadoras del bienestar físico y psicológico, y de la formación personal de los alumnos; dada la escasez de atención en nuestros sistema educativo a la formación integral de la persona.

Algunas orientaciones para la aplicación práctica

En el curso del año académico 2012-2013 se impartieron en el estado español varias formaciones de postgrado en esta dirección, entre las que cabe destacar las siguientes: Máster oficial en *Filosofía 3/18* (Universitat de Girona; 90 créditos); Máster en *Filosofía teórica y práctica* (UNED; 60 créditos); Diploma de especialización en *Acción Humanitaria Internacional* (Jaume I, Castelló; 32 créditos); Postgrado en *Educación emocional y Bienestar* (Universitat de Barcelona; 30 créditos); Máster en *Inteligencia emocional* (Universitat de València; 64 créditos); *Certificado en Mindfulness, Meditación*, (Universitat de València 3 créditos); Experto universitario en *Autoconocimiento, Emociones y Diálogo en el Siglo XXI* (Universitat de les Illes Balears; 15 créditos).

También se están incluyendo contenidos de educación emocional en los currículos de cada vez más centros de primaria y secundaria; y va en aumento la cantidad de docentes que buscan formarse en este tipo de habilidades. No obstante, ha de fomentarse la expansión de estas iniciativas, y se precisa profundizar en el estudio de las aplicaciones teórico prácticas de

²⁴ 1839-1915. El más destacado alumno de J. Sanz del Río; sentido educativo del krausismo. En defensa de la libertad de cátedra frente a dogmas en materia religiosa, política o moral, estos docentes tuvieron que proseguir su labor educativa al margen del Estado creando un establecimiento educativo privado laico, que empezó primero con la enseñanza universitaria y que incluyó después la educación primaria y secundaria. Apoyaron el proyecto intelectuales de la talla de Joaquín Costa, Leopoldo Alas (Clarín), José Ortega y Gasset, Gregorio Marañón, Ramón Menéndez Pidal, Antonio Machado, Joaquín Sorolla, Augusto González de Linares, Santiago Ramón y Cajal o Federico Rubio, entre otras personalidades comprometidas en la renovación educativa, cultural y social.

²⁵ *La educación encierra un tesoro.*

los contenidos; impulsando la formación práctica de los docentes que deseen impartirlos, pues al tratarse de habilidades sociales, la formación teórica no basta.

Podemos considerar como reto formativo del siglo XXI, el fomento de una educación integral de calidad que contemple los distintos aspectos del ser humano, con especial atención a su dimensión emocional, actualmente evidenciada como el aspecto básico a partir del cual se desarrolla nuestra racionalidad, poderoso regulador de nuestros impulsos constructivos y destructivos.

Así pues, reconocimiento e integración armónica de los pensamientos, los sentimientos, las actitudes y las acciones, en las relaciones que mantenemos con nosotros mismos y con los demás; es una tarea a la que se invita al sistema educativo en general y a la filosofía en particular. Filosofía teórica y práctica, con la custodia del rigor científico, a quien más que vetar estas iniciativas, le corresponde velar porque se desarrollen e impartan con los niveles de calidad y precisión que a toda actividad científica y académica le corresponden.

Si se pretende que la filosofía, como disciplina académica, tenga su lugar en la vida de nuestra sociedad en general y en la educación en particular, resulta necesario que asuma los retos a que nos enfrentamos como colectivo humano en la actualidad. La necesidad de una formación de calidad en habilidades emocionales es más que evidente, y su cometido no debería restringirse a una única disciplina, pues tanto la naturaleza de las emociones como la complejidad de nuestras relaciones *intra* e interpersonales hace necesaria una formación interdisciplinaria, capaz de contemplar al ser humano y sus relaciones desde una perspectiva de conjunto que integre su multiplicidad. En este sentido, la filosofía está perfectamente capacitada para asumir el reto de contribuir, tanto con las aportaciones de las escuelas y corrientes filosóficas clásicas, como con los últimos hallazgos de la filosofía de la mente y las neurociencias, en la formación integral del ser humano, en la que resulta indispensable la formación emocional teórica y práctica.

Recomendaciones para el ejercicio práctico de los contenidos y las habilidades recomendadas:

Pensamiento, sentimiento y conducta. Tres estamentos orientativos, para conocernos, saber cómo nos sentimos, regularnos y mejorar la relación con uno mismo, y con los demás.

A nivel *intrapersonal*:

Dado que el pensamiento, el sentimiento, la actitud y la acción son estamentos característicos del ser humano, conocer nuestros modos de pensar, de sentir y de actuar resulta fundamental a la hora de facilitar un conocimiento óptimo y lo más completo posible de nosotros mismos. Además, una cuestión clave si pretendemos forjar armonía en nuestro interior es facilitar la coherencia entre lo que pensamos, lo que sentimos, las actitudes que adoptamos, y las acciones que realizamos. La observación —lo más neutra y atenta posible— del nivel de congruencia entre estos aspectos puede resultar muy efectiva a la hora de conocernos mejor a nosotros mismos. Esta atención nos ofrece también la posibilidad de advertir qué ámbitos y cuestiones de nuestro propio interior podríamos mejorar o convendría actualizar²⁶, facilitando asimismo la posibilidad de ir ejercitando los cambios oportunos y de

²⁶ Cabe la posibilidad de que determinadas actitudes, creencias y/o valores hayan sido útiles durante ciertas etapas de la vida, y que a partir de un momento dado resulten obsoletas e incluso inadecuadas. En esos momentos es importante advertir la necesidad del cambio y poder realizarlo, investigando y probando cuáles son los cambios más oportunos y cómo facilitarlos.

comprobar su grado de adecuación a nuestros objetivos y necesidades. Existen abundante bibliografía y materiales prácticos al respecto²⁷.

A nivel interpersonal:

El ejercicio de la práctica de autoconocimiento descrita en el apartado anterior, permite detectar posibles desajustes en la relación entre pensamientos, sentimientos, actitudes y acciones; y puede facilitar la armonización, si cabe, entre estos aspectos. También permite comprender qué cambios —en nuestra actitud y acción, por ejemplo— podrían facilitar la mejora de posibles dificultades en nuestra relación con los demás; e incluso contribuir a la transformación de visiones excesivamente extremistas, negativas o pesimistas que podamos tener ante ciertos sucesos, situaciones o experiencias. Recordemos la máxima de Epicteto confirmada por resultados de investigaciones actuales sobre la decisiva función de la interpretación personal, subjetiva, en el tipo de experimentación que se tiene de los hechos y las cosas; y a la que recurren importantes investigadores en psicología y educación que tratan actualmente estas cuestiones²⁸:

Lo que turba a las personas no son las cosas, sino las opiniones que de ellas se hacen. [...] Por lo que, cuando estemos contrariados, turbados o tristes, no acusemos a los otros sino a nosotros mismos, es decir, a nuestras opiniones. Acusar a los otros por nuestros fracasos es de ignorantes. Aquel que ha comenzado a instruirse se acusa a sí mismo; y aquel que ya está instruido ni se acusa a sí mismo ni a los otros²⁹.

Podemos considerar esta sentencia como una exhortación a asumir la propia responsabilidad, tanto en la interpretación de los sucesos como en la reacción ante los errores, facilitando un tránsito de la actitud culpabilizante (ya sea hacia uno mismo o hacia los demás) al aprendizaje responsable y sin la carga destructiva de la culpa. La disposición a aprender de las dificultades o de los errores —sin la sobrecarga de la culpa— permite una gestión de la adversidad y de los fallos mucho más hábil y fluida que la condicionada por la destructividad de la actitud culpabilizante. Al contrario, el hecho de sentirse uno culpable o inculpar a otros, dificulta el proceso de autocomprensión y aprendizaje sereno cuando la condena se aplica sobre uno mismo; y entorpece o impide la solución pacífica de posibles conflictos con los demás. Por esto se propone una formación o entrenamiento en la responsabilidad, para facilitar el reconocimiento de los posibles errores, asumir tanto del fallo como sus consecuencias y la enmienda de éstas, junto con el ejercicio de los cambios necesarios para prevenir reincidencias. Se trata de fomentar la educación en valores y responsabilidad, en lugar del modelo de culpa y castigo; disponer las metodologías y los elementos necesarios para el desarrollo de un equilibrio entre firmeza y permisividad, capaz de prevenir y reconducir tanto el victimismo o la sumisión como la agresividad. Una formación integral que contemple los distintos aspectos y necesidades característicos del ser humano en la actualidad, que refuerce la motivación, la actitud de aprendizaje, el diálogo, la inteligencia emocional y la autoestima. En este sentido se propone la elaboración y aplicación de programas de educación emocional básicos que contemplen el desarrollo de los siguientes aspectos:

²⁷ Véase por ejemplo, Álvarez 2001, Benítez 2002, Bisquerra 2000, Carpena 2001, L'ecuyer 2012, Núñez y Valcárcel 2013.

²⁸ Véase Lazarus 1986 y 1994; Carpena 2001, 82.

²⁹ Epict., *Ench.*, § 5.

- . Alfabetización y formación emocional: identificación y autogestión de las emociones
- . Identificación y orientación de las dinámicas de pensamiento destructivo o limitante a las de pensamiento constructivo.
- . Identificación de las actitudes evasivas, culpabilizantes, agresivas o sumisas; y reconducción o fomento de la actitud de colaboración.
- . Fomento de la autoestima: prevención de tendencias adictivas y consumismo.
- . *Intrapersonal*: fomentar la congruencia entre pensamiento, sentimiento y conducta.
- . *Interpersonal*: asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y experiencias; y facilitar el desarrollo de la asertividad³⁰, y la resiliencia³¹.
- . Saber escuchar: confirmar que hemos comprendido realmente lo que se nos quiere transmitir.
- . Dialogar no es compartir monólogos: se recomienda fomentar la claridad de expresión, así como confirmar que el receptor ha entendido lo que el emisor trata de comunicar.
- . Empatía y diálogo asertivo para la elaboración de consensos, así como para la prevención y solución pacífica de conflictos.
- . Fomento de la actitud de aprendizaje ante la adversidad
- . Dinámicas de relajación, concentración y reducción del estrés en el aula.
- . Mostrar con el propio ejemplo el manejo de estas habilidades.

En este sentido resulta fundamental que los educadores en general y los docentes en particular tratemos de atender y experimentar lo más inteligentemente posible nuestras emociones, y muy especialmente cuando nos encontramos en circunstancias de estrés, agitación o conflicto, pues lo queramos o no, la impresión que causamos sobre los demás con nuestra conducta tiene un impacto mucho mayor de lo que habitualmente se tiene en cuenta. Recordemos que en el cómputo total de la comunicación, las palabras ocupan tan solo un siete por ciento; el tono y la vibración de la voz un treinta y ocho por ciento; y el resto, nada menos que un cincuenta y cinco por ciento corresponde a la comunicación no verbal, que implica fundamentalmente la expresión corporal y el lugar emocional desde el cual emitimos y nos comunicamos. Esta cuestión es de vital importancia, no solo para gestionar racionalmente nuestros problemas y dificultades personales y profesionales, sino también para facilitar con nuestro ejemplo una referencia de actitud coherente y de congruencia en el proceso formativo de los niños, los adolescentes y los jóvenes a los que como madres y padres, o como docentes, nos corresponde educar.

Al fin y al cabo, aspectos fundamentales de nuestro carácter y conducta como adultos se forjan en los primeros periodos de nuestra vida; de manera que al menos una parte de estos aspectos en los futuros adultos, será resultado de su formación presente.

³⁰ Que podemos definir como la expresión clara y firme de la posición, ideario, opiniones, necesidades o sentimientos propios, respetando al mismo tiempo los derechos de la otra parte.

³¹ Concepto inspirado en el término latín *resilire*, empleado en Física e Ingeniería, asimilado por la Psicología o la Sociología, entre otras disciplinas, y que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define como la: «capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas».

Bibliografía:

- Álvarez, Manuel, (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, Barcelona, Ed. Cisspraxis.
- Benítez, Laureano, (2002): *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*, Barcelona, Ed. Cisspraxis.
- Bisquerra, R., (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Ed. Cisspraxis.
- Carpena, A., (2001): *Educació socioemocional a primària*, Barcelona, Eumo.
- Damasio, A. (2007): *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica.
- (2010): *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona, Destino.
- Epicteto (2001): *Manual*, Madrid, Gredos.
- Gardner, H., (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Goleman, D. (2007): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N., (1994): *Passion and reason: Making sense of our emotions*, New York, Oxford University Press.
- Lazarus, R. (1986): *Stres y procesos cognitivos*, Martínez Roca, Barcelona.
- (1991): «Cognition and motivation in emotion», *American Psychologist*, 46, pp. 352-367.
- Ledoux, J., (1999): *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel-Planeta.
- Nietzsche, F., (2001): *Obras completas (I)*, Madrid, Tecnos.
- (2008/2010): *Fragmentos póstumos (IV vols.)*, Madrid, Tecnos.
- Núñez, C., Valcárcel, R., (2013): *Emocionario, Palabras aladas*.
- Platón, (2002): *Protágoras, Diálogos (I)*, Madrid, Gredos.

